МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ ПМР

ГОУ «ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

ПЕДАГОГ XXI ВЕКА

Материалы
Международной научно-практической конференции

Тирасполь
2014

ББК 74.04$_{я}$431
П24

Под общей ред. **И.Б. Левицкой**

Редакционная коллегия:

О.П. Нестеренко, кандидат педагогических наук; ***С.Г. Кучеряну,*** кандидат психологических наук, доцент; ***В.С. Земляков,*** кандидат педагогических наук; ***В.В. Проценко,*** кандидат социологических наук; ***Е.Н. Черниченко,*** руководитель научной части ГОУ «ПГИРО»; ***Е.Г. Рылякова,*** главный специалист научной части ГОУ «ПГИРО»; ***Л.Г. Соснина,*** руководитель редакционно-издательского отдела ГОУ «ПГИРО»; ***Е.И. Сорокина,*** гл. специалист редакционно-издательского отдела ГОУ «ПГИРО»

Педагог XXI века: Материалы Международной научно-практиче-
П24 ской конференции. — Тирасполь: ПГИРО, 2014. — 550 с.

Сборник посвящен 30-летнему юбилею со дня рождения ГОУ «ПГИРО» содержит тезисы Международной научно-практической конференции «Педагог XXI века», прошедшей в рамках Декады науки в Приднестровье в 2014 году.

В сборнике представлены материалы выступлений участников конференции, результаты научных исследований молодых ученых, профессиональный опыт передовых педагогов системы образования России, Белоруссии, Украины, Приднестровья и Молдовы.

ББК 74.04$_{я}$431

© ПГИРО, 2014

Предисловие

> Ни один завоеватель не может изменить сущность масс, ни один государственный деятель...
>
> Но учитель может совершить больше, нежели завоеватели и государственные главы. Учителя могут создать новое воображение и освободить скрытые силы человечества.
>
> *Николай Рерих*

Нет другой профессии, о которой так много написано с древнейших эпох. Нет другого представителя человеческого общества, которого возвеличили бы все известные поэты, писатели, ученые, мыслители, рядовые граждане всех времен.

Педагог, наставник, преподаватель…

В каждой цивилизации, в каждом государстве по-разному называли и называют того, кто обучает и воспитывает, передает своим ученикам накопленные человечеством и приобретенные своим обществом знания и опыт.

Нет другой профессии, которую называют самыми красивыми словами: высокая, благородная, почетная, душевная, прекрасная…

Нет другого профессионала, к которому предъявляют столько требований: он должен быть честным, правдивым, знающим свое дело, компетентным, любящим свою страну, своих детей, психологом человеческой души, помощником своих подопечных, вторым «родителем», морально устойчивым, требовательным, добрым, строгим, готовым к компромиссу…

Жизнь в педагогической профессии — это неустанный труд души. Труд, полный тревог, волнений, радостей и печалей, дерзаний и поисков, — это вечное испытание на мудрость и терпение, профессиональное мастерство и человеческую незаурядность. Но задача педагога состоит не только в том, чтобы передать знания, но и сформировать человека, вырастить его как личность со стойким характером.

Мир вступил в новый век. Каким ему быть? Во многом это зависит от нас, педагогов, воспитателей и тех основ, которые мы заложим в сознание детей — будущих созидателей новой жизни. От этих основ будет зависеть всё духовное и материальное благосостояние государства и общества.

В настоящее время вырисовывается новый образ педагога XXI века. Это инициативный, активный, компетентный, глубокомыслящий, умеющий наиболее

эффективно организовать педагогический процесс, а самое главное — уважающий свою профессию и любящий детей.

Но педагог XXI века должен быть не только любящим и уважающим своих учеников, не только любимым и уважаемым, грамотным, коммуникабельным; он должен быть, в первую очередь, любящим и понимающим жизнь, как главное богатство на Земле. И естественно, он должен быть патриотом своей страны.

Учитель XXI века по своему назначению обязан быть интернационалистом, знатоком общемировой культуры, компетентным в истории и внутренней сути религии, патриотом, активным защитником природы.

Учитель XXI века — это прежде всего друг по отношению к детям, их помощник, советчик и союзник. Не человек, дающий готовые истины, а искатель, странник, всегда находящийся в пути. Этот поиск должен быть присущ как молодому, так и опытному учителю.

Учитель XXI века — это, безусловно, всесторонне развитый и образованный человек. Свой предмет, своя область знаний для учителя являются ведущими. Но не стоит забывать о существовании и других областей.

XXI век будет отличаться от других столетий своей информативностью и множеством способов передачи и получения информации. Поэтому педагог нового столетия должен быть готов к любому общению, как личному, так и через интернет.

Педагогу XXI века нужно быть специалистом высшего уровня по своему предмету, имеющим глубокие знания не только в рамках учебной программы, но и за ее пределами, чтобы быть готовым к любому вопросу учащихся.

Учитель XXI века — творец в самых различных сферах педагогической деятельности: опытный технолог, организатор, обязательно стремящийся к подведению итогов своей работы, обобщению своего опыта.

Традиционными стали в ПМР Декады науки. Научно-практические мероприятия, запланированные в рамках педагогических форумов (конференций, семинаров, «круглых столов»), приобрели массовый характер.

Проведенная 4 февраля 2014 г. по инициативе ГОУ «Приднестровский государственный институт развития образования» Международная научно-практическая конференция привлекла внимание педагогов, ученых России, Украины, Приднестровья, Молдовы, Республики Беларусь. В работе конференции приняли участие около 300 человек: педагоги организаций дошкольного и начального, общего образования, преподаватели системы начального и среднего профессионального образования, руководители структурных подразделений, методисты, научные сотрудники институтов развития образования, аспиранты, ученые.

Представленные тексты разнообразны по тематике и по уровню, и в данной сборке дают представление о «портрете педагога», как человеке проектирующем, размышляющем, сомневающемся и научающемся. Каждый из авторов имеет собственный профессиональный опыт управленческой деятельности, что не может

не отражаться в текстах, более того, некоторые авторы имеют опыт исследовательской деятельности, что подтверждено их кандидатскими диссертациями.

Уверены, что сборник будет полезен как практическим работникам —управленцам в сфере дошкольного образования, школьным педагогам и преподавателям профессиональной школы, так и тем, кто только собирается обновлять или развивать свои компетенции в области управления образованием и делать блестящую карьеру в том жизненном пространстве человека, через которое проходит вся нация — в пространстве образования.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, научный подход, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие в Международной научно-практической конференции **«Педагог XXI века»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Раздел 1. ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦДИСЦИПЛИН СИСТЕМЫ ПРОФОБРАЗОВАНИЯ

Е.И. АРАБАДЖИ,
ГОУ СПО «Тираспольский техникум информатики и права», ПМР

Во все века люди высоко ценили духовно-нравственную воспитанность. Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, заставляют нас размышлять о будущем, о молодежи. В настоящее время обесценены нравственные ориентиры, подрастающее поколение можно обвинять в бездуховности, безверии, агрессивности. Поэтому актуальность проблемы воспитания молодежи связана, по крайней мере, с четырьмя положениями:

Во-первых, наше общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности.

Во-вторых, в современном мире подросток живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера, которые (источники) ежедневно обрушиваются на интеллект и чувства, на только формирующуюся сферу нравственности.

В-третьих, само по себе образование не гарантирует высокого уровня духовно-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.

В-четвертых, вооружение нравственными знаниями важно и потому, что они не только информируют о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих людей.

В широком плане духовно-нравственное воспитание — интегральный, стратегический, интеллектуальный ресурс общества и всего государства.

Перед профессиональной школой ставится задача подготовки не только хорошо обученного специалиста, но и гармонично развитой личности, способной самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соот-

ветствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых духовно-нравственных свойств личности молодого человека.

Под «духовно-нравственным воспитанием» понимается процесс содействия духовно-нравственному становлению человека, формированию у него:

— нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма);

— нравственного облика (терпения, милосердия, кротости, незлобивости);

— нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний);

— нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли).

Реализация задачи духовно-нравственного воспитания на порядок сложнее и ответственнее, чем передача предметных знаний. Поэтому очень важен процесс осмысления педагогом ответственности своей социальной роли, добровольное принятие на себя важной общественной функции — воспитание духовно развитого гражданина демократического общества.

Тираспольский техникум информатики и права готовит будущих специалистов, которые будут связаны с современным рынком. Задача преподавателей спецдисциплин — не только научить основам профессии, но и помочь молодому человеку раскрыть свой духовный потенциал, воспитать в них любовь к ближнему, научить применению полученных знаний на практике, приобщить в процессе обучения к духовным ценностям, создать условия для приобретения личностных смыслов и потребности в самообразовании и саморазвитии.

Духовно-нравственное воспитание становится наиболее успешным при учёте и создании условий социальной и творческой активности молодежи, их возрастных, индивидуальных особенностей и потребностей, а также включении их в социально значимые дела, имеющие культурную и социокультурную нравственную ценность.

При подготовке будущего специалиста юридического профиля (социального работника) приобщать личность к духовным ценностям позволяет постановка на занятиях определенных задач. Например, при изучении раздела «Социальное обслуживание» (дисциплина «Право социального обеспечения») предлагается студентам найти в интернете данные о специализированных домах-интернатах в различных странах, затем с использованием этого материала выполнить практическую работу, включающую в себя исследование влияния общего культурно-нравственного развития на количество указанных учреждений, на качество социального обслуживания населения. При изучении спецдисциплин также комплексно рассматриваются как социальное обеспечение, так и организация работы органов социального обеспечения и правовые основы медико-социаль-

ной экспертизы. Взаимосвязь осуществляется через анализ основных принципов социального обслуживания: гуманность, толерантность, адресность, доступность и др. В процессе изучения учебной темы студентами создаются презентации о волонтерах, о жизнедеятельности инвалидов в современном обществе, рассматриваются виды социальной помощи. Использование данного материала имеет большой мотивационный потенциал и позволяет повышать интерес не только к изучению определенной дисциплины, но и к изучению общечеловеческих ценностей, истории родного края, традиций, более эффективно осуществлять взаимосвязь коммуникативного и социально-культурного развития студентов.

Патриотическое воспитание также является частью духовного воспитания. Одним из самых важных проявлений культуры человека является чувство любви к родному краю. Родина есть только у того, кто ее любит. Эффективными формами нравственного воспитания являются информационные часы, торжественные линейки, мероприятия, посвященные определенным историческим событиям, конкурсы, встречи с интересными людьми. Вступая в определённые социальные отношения с окружающими людьми, студенты в различных жизненных ситуациях накапливают и расширяют нравственный опыт. Организация этого опыта осуществляется путём вовлечения студентов в различные виды деятельности, формирования на этой основе нравственного сознания, развития нравственных чувств, выработки навыков и привычек нравственного поведения.

Таким образом, происходит духовно-нравственное воспитание студентов и формируется личность выпускника, имеющего не только знания, но и умение их правильно применять.

Изменение общественных отношений в нашей стране повлекло за собой сложные духовные проблемы, которые выразились в обесценивании многих жизненных идеалов и образовании идеологической пустоты. Более чем за двадцать лет выросло новое поколение молодежи. Кто придет завтра на производство, в научные лаборатории, в школы и больницы, в социальное служение, в армию? Это не праздный вопрос. От него зависит дальнейшее возрождение нашего общества.

Библиографический список

1. **Ушинский К.Д.** Избранные педагогические сочинения: В 2 т. — М., 1974.

2. **Харламов И.Ф.** Педагогика: Уч. пособие: Высш. шк., 1999.

3. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии. — М.: Народное образование, 2002.

4. **Лихачев Д.С.** Письма о добром. — СПб.: Изд-во Русско-Балтийский информ. Центр БЛИЦ, 1999.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК РЕСУРС РЕАЛИЗАЦИИ ГОС НПО И СПО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

К.И. БУРЛЯ, Л.А. ВОЗИЯН, В.А. ТЕРЕХОВА,
ГОУ СПО «Тираспольский техникум коммерции», ПМР

Посредственный преподаватель — излагает, хороший — объясняет, выдающийся — показывает, великий — вдохновляет.

В. Уорд

Одним из важнейших требований к профессиональному образованию в концепции модернизации образования выделяется требование подготовки конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту социальной и профессиональной мобильности специалиста.

Успешная реализация стандартов третьего поколения во многом зависит от способности и готовности педагогов работать в новых условиях. Педагогическая деятельность становится все более сложной и многогранной, возрастают требования к профессионализму специалистов этой сферы. Сегодня педагогу необходимо организовывать учебный процесс на основе современных методологических разработок и новых образовательных технологий.

Несмотря на существенную и значительную методическую поддержку введения государственных образовательных стандартов (ГОС) со стороны разработчиков (методические рекомендации, пособия и др.), анализ документации и результатов опросов педагогов позволяет нам констатировать — риск неготовности педагогов к введению стандартов третьего поколения существует. Можно выделить две группы проблем: общие и личностные.

Общие проблемы заключаются в неготовности педагогов:

— к планированию и организации образовательного процесса в соответствии с требованиями образовательного стандарта;

— к синхронизации действий со всеми участниками образовательного процесса при введении новых стандартов;

— к изменениям в профессиональной деятельности в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов;

— к выявлению социального заказа с целью формирования комфортной развивающей образовательной среды.

Личностные проблемы:

— психологическая, связанная с традиционным подходом к профессии, а не осознанием себя как педагога «нового типа», с неприятием идеологии новых

стандартов, консервативным мышлением в силу возраста или профессиональной усталости, отсутствием мотивации, давлением стереотипов и др.;

— дидактическая, обусловленная недостаточным уровнем теоретико-методологической подготовки в части изменений в технологии организации образовательного процесса, типологии уроков, организации проектной и исследовательской деятельности в рамках как аудиторной, так и неаудиторной занятости и т. п.;

— организационно-нормативная, возникающая при отсутствии научной организации труда, практики работы с нормативно-правовыми документами, навыков командно-проектной работы и др.;

— профессиональная, определяемая неготовностью преподавателя к реализации в деятельности экспертно-аналитических, прогностических и организационных функций.

Профессиональная компетентность педагога подразумевает совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. Профессионально компетентным можно назвать преподавателя и мастера производственного обучения, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании студентов. Развитие профессиональной компетентности — это развитие, прежде всего, творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

Соответственно педагог должен обладать такими профессиональными компетенциями, как:

— готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;

— способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии;

— способность использовать возможности образовательной среды, в том числе, информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;

— способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для разных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.

Именно информационные технологии помогают педагогу реализовать весь свой творческий потенциал, профессионализм и компетентность в своей профессии.

Почему именно «информационные технологии»? Ответ очевиден. Информатизация современного общества захлестнула всю мировую культуру. Все больше «гаджетов» (англ. *gadget*, приспособление, прибор) входит в нашу жизнь. И

зачастую до обучающегося проще достучаться с применением интерактивных средств обучения, раскрыть его с помощью информационно-коммуникационных технологий [продуктивное общение, взаимодействие между педагогом и его студентами;

— положительное воздействие преподавателя на сознание, чувства студентов с целью формирования, коррекции их убеждений, мотивов деятельности;

— полноценное восприятие, осознание и закрепление знаний в процессе обучения;

— рациональную организацию учебной и практической деятельности обучающихся.

С понятием «педагогическая речь» тесно связано понятие «коммуникативное поведение преподавателя». Выдающийся психолог А.А. Леонтьев в работе «Педагогическое общение» под коммуникативным поведением подразумевает не просто процесс говорения, передачи информации, а создание эмоционально-психологической атмосферы общения педагогов и студентов, стиль их работы. Важно умело использовать и невербальные средства общения (жесты, мимику, пантомимические движения).

Эффективное педагогическое общение предопределяется коммуникативной культурой преподавателя, стремление к ее совершенствованию – обязательное условие педагогического мастерства.

Авторы государственных образовательных стандартов, безусловно, в первую очередь, думали над тем, каким должен быть педагог, способный воспитать достойного гражданина своего государства. Прежде всего он должен быть сам примером для подражания, постоянно самосовершенствоваться, искать новые знания. Он должен быть не транслятором знаний, не «урокодателем», а человеком, который способен проектировать образовательную среду студента, образовательного учреждения. Не говоря уж о том, что он должен быть активным пользователем информационных технологий. На сегодня это уже аксиома, как умение читать. Преподаватель должен заниматься научно-исследовательской работой, обязательно вести методические разработки – осмыслять и описывать свой профессиональный опыт. Все эти требования к педагогам направлены на то, чтобы образовательные учреждения располагали воспроизводимым (необходимым и достаточным) кадровым потенциалом, адекватным развивающей образовательной парадигме государственного образовательного стандарта.

Библиографический список

1. **Киселев, Г.М.** Информационные технологии в педагогическом образовании [Текст]: Учебник / Г.М. Киселев, Р.В. Бочкова. — М.: Дашков и К, 2012. — 308 с. — ISBN 978-5-394-01350-8

2. **Тапио Варис.** ИКТ в профессионально-техническом образовании [Текст]: Аналитическая записка ЮНЕСКО, ноябрь 2011 / Тапио Варис. — М.: Институт ЮНЕСКО, 2011. — 12 с. – http://www.iite.unesco.org – ISSN 2222-7490

ЫНТЫЛНИРЯ ДЕ ДИМИНЯЦЭ

Е.В. ГОЛОВКО,
шефа грэдиницей де копий № 22, с. Ташлык, р-л Григориопол, Нистрения

Програма пропуне ной методе де едукаре ши инструире, ной модалитэць де комуникаре, предаре, ынвэцаре ши евалуаре, ынтр-ун мод де абордаре интеграт, прин интерпэтрундеря дисчиплинелор, прин експлоатаря унор теме интересанте каре промовязэ едукация ориентатэ дупэ невоиле копилулуй.

Ын кадрул програмулуй зилник, ун рол импортант ыл окупэ «ынтылниря де диминяцэ», ун момент прин каре се екзерсязэ копиилор деприндерь ши абилитэць импортанте, се креязэ о атмосферэ виоае, приетеноасэ, дин каре копиий ынвацэ сэ айбэ грижэ де чей дин жур, сэ рекуноаскэ импортанца фиекэруя.

Тоате ачесте активитэць сынт реализате прин моменте спечифиче: салутул, планификаря активитэцилор, календарул натурий, месажул ш.а., каре ау о ефичиенцэ деосебитэ асупра копиилор, деоарече контрибуе ла:

— о комуникаре ефициентэ;

— о практикаре активэ.

Ынкуражязэ аскултаря, ымпэртэширя сентиментелор ши опиниилор проприй. Ын ачелашь тимп, ачест момент ле оферэ копиилор ши едукатоарей шанса де а ымпэртэши челорлалць доринце рефиритоаре ла о темэ, о куриозитате, ун неажунс, ун лукру оарекаре ш.а. Копилул ынвацэ чел май мулт атунч кынд ынчаркэ сэ факэ ел ынсушь чева, дар, дынд греш ын ынчеркаря луй, ел ва кэута о ноуэ кале де резолваре каре сэ-л адукэ ла реушитэ.

Ун сентимент пря маре де ынтристаре резултат де инсукчес, поате фи дескуражат пентру копил, деачея едукаторул (пэринтеле) требуе сэ-л апропие ши сэ-й оферe ажуторул нечесар. О едукацие ефичиентэ а копилулуй есте ачея каре ый оферэ ачестуя диферите опуртунитэць: сэ иницiезе акциунь, сэ факэ проприile алежерь ши сэ констате консечинцеле ачестора.

Оаре че есте ынтылниря де диминяцэ?

Есте моментул кынд копиий ышь планификэ мунка, кынд едукатоаря анунцэ програмул зилей, ый ынвацэ ритуалурь ши деприндерь нечесаре пентру а девени ун бун мембру ал групулуй. Есте о рутинэ о активитате планификатэ ши десфэшуратэ зилник, гындитэ ши организатэ де едукатоаре. Моментул дурязэ 15–25 минуте, се поате десфэшура ын ачелашь лок пе тот паркурсул анулуй школар, окупэ ун лок импортант ын програмул уней зиле дин грэдиницэ ши есте структурат ын мод традиционал пе патру компоненте:

1. **Салутул** — ын фиекаре зи ва фи диферит, дистрактив, респектуос ши мобилизатор.

2. **Ымпэртэширя ку чейлалць** — есте чел май импортант момент деоарече копиий скимбэ импресий, опиний, пэрерь, ышь трансмит ку синчеритате проблемеле, експериенцеле, колаборязэ ш.а.

3. **Активитатя де груп** — креязэ коезиуня групулуй, акчентуязэ кооперяря, експримаря либерэ, комуникаря, ынвэцаря, яр копиий ау посибилитатя сэ комуниче ноутэциле сау експериенцеле персонале деосебите (че и с-а ынтымплат ерь, ла че а висат, че а афлат ноу, че експериенце де куноаштере орь емоционалэ а авут, че темэ ле-а пропус едукатоаря). Се пуне акчент, де обичей, пе програмэ сау пе о темэ стабилитэ де едукатоаре.

4. **Ноутэциле зилей** — се фурнизязэ информаций: копил-копил; копил-едукатоаре; едукатоаре-копил; есте моментул каре поате фаче трече ря ла етапа програмулуй зилник ла грэдиницэ.

Импортанца ынтылнирий де диминяцэ констэ ын фаптул кэ прмовязэ принчипииле демократиче ын рындул копиилор мичь, ынкуражынду-й пе ачештя:

— сэ факэ алежерь;

— сэ я дечизий;

— сэ-шь асуме респонсабилитэць;

— сэ респекте опинииле челорлалць, експримынду-ле тотодатэ ши пе челе проприй;

— сэ фие суфичиент де ынкрезэторь пентру а ымпэртэши идей ши експериенце импортанте ку чейлалць;

— сэ фие диспонибиль пентру семень.

Кум се десфэшоарэ ынтылниря де диминяцэ?

Сынт май мулте модалитэць де организаре, каре пот фи ымбинате, скимбате, ын функцие де нечеситэциле копиилор, креативитатя едукатоарей, тема програмулуй, сау де чея че се вря сэ се реализезе ын моментул респектив:

1. Едукатоаря поате ынчепе ынтылниря де диминяцэ принтр-ун кынтечел скурт, дупэ каре пуне о серие де ынтребэрь: ын че зи а сэптэмыний сынтем, че датэ есте астэзь, ын че лунэ (анотимп) не афлэм? Копиий рэспунд ын кор, ын тимп че едукатоаря аратэ картонашеле ку кувинтеле респективе, прекум ши симболуриле лор ын имажинь; астфел копиий ажунг сэ меморизезе ши сэ рекуноаскэ че есте скрис: зилеле сэптэмыний, луниле анулуй, нумеле анотимпурилор ш.а. Се трече ла дискутаря фоарте пе скурт а времий, а температурий ши а кондициилор атмосфериче, дупэ каре се анунцэ тема (активитэциле зилей). Ачестя пот фи афишате зилник, прин имажинь сужестиве, дар ши прин кувинтеле респективе. Се пуне астфел акчент пе кореляря имажиний ку текстул.

Тоате моментеле (активитэциле зилей) пот фи ла ведере, суб форма де сукчесиунь де имажинь ши кувинте, пе вертикалэ, яр чей мичь вор шти че урмязэ, кыте активитэць май сынт пынэ ла масэ, сомн сау плекаре акасэ.

Ынтылниря де диминяцэ се ынкее ку 1–2 кынтечеле скурте, каре пресупун ши мишкаре (ку мынуцеле, дежетеле, пичоареле) дупэ каре ынчепе прима активитате дин зи.

2. Ынтылниря де диминяцэ поате фи ун момент динаинтя ынчеперий активитэцилор, кынд аре лок салутул де диминяцэ ку ынтряга групэ: се повестеште деспре время дин зиуа респективэ, се комплетязэ календарул натурий.

Ын функцие де тема зилей, копиий каре дореск, ау оказия сэ се «ымпэртэшяскэ» адикэ сэ повестяскэ о експериенцэ интересантэ дин вяца лор легатэ де ачастэ темэ.

Се презинтэ ченгреле де активитате, копиий ышь алег апой ченгрул унде дореск ей сэ-шь десфэшоаре май ынтый активитатя.

3. Тоць копиий сынт адунаць ын семичерк, пе скэунеле, сау пе ковор, ши едукатоаря алеже динтре копий ун «прешединте», яр едукатоаря девине «секретарэ» каре нотязэ тот. Прешединтеле ый инвитэ пе копий ла дискуций: деспре време, деспре че ли с-а ынтымплат ын зиуа пречедентэ, сау че ау вэзут сау аузит, деспре о сужестие де тема фэкутэ де едукатоаре. Пе рынд, сау адушь ын ченгрул атенцией май мулць копий а повестеск чея че ли с-а ынтымплат. Копиий се симт импортанць ши респонсабиль пентру кэ рестул колежилор ый привеск ши ле пун ынтребэрь, яр едукатоаря нотязэ гындуриле лор.

Активитатя дурязэ 15–20 минуте. Ла финал се пропуне ши се вотязэ ун ноу прешединте пентру зиуа урмэтоаре. Едукатоаря афишязэ ынтр-ун лок визибил чея че а спус фиекаре копил пентру ка пэринций сэ поатэ чити.

Ла сфыршитул сэптэмыний, се стабилеште чине а ворбит ши кынд, че ноутэць ам афлат уний де алций.

4. Ынтылниря де диминяцэ поате фи кончепутэ де едукатоаре ка ун момент прин каре се систематизязэ куноштинце, сау се интродук куноштинце ной, каре урмязэ сэ фие прелукрате ын ариile де стимуларе, ын ведеря асимилэрий де кэтре копий.

Се паркург май мулте етапе:

— салутул;

— интродучеря унуй месаж ноу прин каре копилул се фамилиаризязэ ку куноштинцеле ши компетенцеле дин зиуа респективэ;

— се комплетязэ календарул натурий ши се пречизязэ програмул зилей пынэ кынд авем конвинжеря кэ а фост ынсушит де тоць копиий;

— ун момент ын каре копиий пот пуне ынтребэрь алтор копий, сау едукатоарей, референтор ла субьектул ноу, сау пот ымпэртэши ноутэць дин експериенцеле персонале.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПГУ им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО НА СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «ПОСТАНОВКА И ПРОДЮСИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ ПРОГРАММ»

Н.А. ГОЛУБЬ,
канд. эконом. наук, ГОУ «ПГИРО», г. Тирасполь, ПМР

В Приднестровье создана многоступенчатая система творческого развития детей и молодежи: начиная от возможности участия в клубных формированиях

при домах культуры и ДДЮТ, продолжая обучением в школах искусств и в учреждениях дополнительного образования (музыкальных, художественных школах), заканчивая получением профессионального художественного образования в творческих колледжах и высших учебных заведениях республики.

Более шести тысяч детей в республике обучаются в 23 организациях дополнительного образования, реализующих общеэстетические и предпрофессиональные образовательные программы. В настоящее время в Приднестровье функционируют семь детских музыкальных и столько же художественных школ, девять школ искусств. Инфраструктура организаций профессионального образования в области культуры и искусства представлена такими учреждениями среднего и высшего профессионального образования: Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, Приднестровский высший музыкальный колледж им. А.Г. Рубинштейна, Бендерское художественное училище (в 2013 г. произошло объединение этих колледжей в Институт искусств), которые готовят специалистов в области музыкального, хореографического, театрального, изобразительного искусства, а также в области социально-культурной деятельности [1]. Таким образом, образование в области культуры и искусства в Приднестровской Молдавской Республике представляет собой непрерывный процесс подготовки профессиональных кадров для функционирования культурной сферы республики.

В ПГУ им. Т.Г. Шевченко, на факультете «Искусство и архитектура» в 2009 г. был осуществлен первый выпуск студентов по кафедре «Социально-культурная деятельность» (далее по тексту СКД). Впервые за долгие годы после развала Советского Союза одаренные студенты смогли получить высшее профильное образование на месте. Этот единственный многопрофильный творческий факультет специализировался на подготовке студентов различных направлений: архитектура, актерское мастерство, постановка культурно-досуговых программ и преподавание музыки. Объединенные под одной крышей, в едином коллективе, где царила учебно-творческая стихия, находясь в специально оборудованных кабинетах, студенты и преподаватели могли свободно дерзать и готовить специалистов творческой направленности, которые в дальнейшем смогли бы на достойном уровне создавать и продвигать интеллектуальную собственность, формировать имидж молодого государства.

Созданная здесь творческая атмосфера способствовала внутренней раскрепощенности и активизации деятельности на основе мобилизации интеллектуальных и физических ресурсов. Выпускники факультета по праву стали занимать высшие руководящие посты как в области архитектуры и градостроительства, так и в сфере искусства и культуры.

Изначально кафедрой СКД при подготовке специалистов для культурно-досуговой сферы был взят курс на получение образования, которое должно носить *опережающий характер*, т. е. быть ориентированным на будущее. Ведь без ориентации на будущее не может быть адаптации специалиста к бурно изменяющимся жизненным, профессиональным и социальным требованиям современного

общества. Поэтому за основу был взят российский образовательный стандарт МГУКИ (Московского государственного университета культуры и искусства). В число штатных работников были приглашены специалисты с профильным образованием, выпускники ВГИКА (Всероссийского государственного института кинематографии), Челябинского института культуры и искусства, Кишиневской академии искусств и др., что позволило готовить конкурентоспособных специалистов, востребованных как в Приднестровье, так и за его пределами.

С 2013 уч. года кафедра СКД ПГУ не только перешла на новые учебные стандарты 3-го поколения (бакалавриат), но и сменила «прописку». Потеряв не только членство на творческом факультете (факультет искусства и архитектуры был расформирован), но и самостоятельный статус (кафедра СКД, обучающая порядка 150 человек на очной и заочной форме, была объединена с кафедрой всеобщей истории Института истории, государства и права), она перешла в стены вновь реорганизованного Института истории и государственного управления ПГУ.

Сегодня будущие постановщики, являясь четвертой частью по численности в институте, по сути, обучаются вопреки, нежели по запланированному учебному процессу. Студенты и преподаватели, ставшие заложниками политико-кадровой ситуации университета и института, вынуждены отвоевывать право обучаться профессии. Со сменой здания кафедра потеряла ряд специализированных кабинетов, таких, как *учебный театр* с оборудованной сценой (в новом и только что отремонтированном корпусе № 12, где сегодня разместились юристы, которые изучают теоретические лекции прямо на сцене) и *кабинет искусств,* оснащенный мультимедийными технологиями. После закрытия факультета наша кафедра в наследство получила лишь разукомплектованный видеопроектор (ноутбук остался у музыкантов) и массу проблем. Первая и самая главная из них — это непонимание и нежелание понимать специфику подготовки будущих режиссеров. Данная профессия познается лишь во время практических занятий, для которых нужна учебная сцена. Режиссерские технологии, актерское мастерство, сценречь, пластика движений и танец не могут преподаваться в обычных кабинетах за партами с «тетрадками и ручками». Творческий процесс познания профессии состоит из 60 % практических занятий (и что предполагается учебным планом бакалавриата)!!! Но их, по сути, в Институте истории и госуправления проводить негде. Единственный выделенный кабинет, являющийся и учебным театром, и танцзалом, при этом наполовину заполнен партами, чтобы там тоже читать лекции. Поэтому часть учебного времени уходит на то, чтобы парты вначале сдвинуть, а затем под теоретические предметы — раздвинуть. Далее, под цикл дисциплин по истории искусств (история театра, кино, эстрады и изобразительного искусства) кабинет так и не был выделен, поэтому нет полноценной возможности проводить на достойном современном уровне лекции с использованием мультимедийных технологий. Преподаватели вынуждены переносить видеопроектор из кабинета в кабинет, тратя драгоценное время на его установку,

при этом ускоряя его амортизацию. Никому не нужные игры продолжаются уже год. Ни студенты, ни преподаватели, не видя перспективы таких объединений, не сумев адаптироваться в новых коллективах (архитекторы, переведенные в Бендерский политехнический филиал ПГУ, также не смогли адаптироваться в предоставленных условиях, вне творческого учебного процесса), задаются вопросом о целесообразности расформирования творческого факультета, на котором обучались порядка 400 человек. Гораздо меньшие структурные подразделения ПГУ не подверглись столь радикальным изменениям.

При этом отрасль сферы культуры и искусства нуждается сегодня не просто в специалистах с высшим профильным образованием, а обладающих современными знаниями, владеющих практическими навыками будущей профессии, которые возможно было бы заложить во время учебного процесса, если бы не ряд «но», изложенных выше. А ведь по данным за 2013 год, обеспеченность сферы культуры квалифицированными специалистами (имеющими высшее профильное образование) — всего 42 % [1]. При этом по многим секторам отрасли наблюдается тенденция к старению кадров. Сфера культуры Приднестровья говорит «SOS», в то время когда такие отрасли экономики, как юридическая и экономическая, сегодня свидетельствуют о перенасыщенности кадров. Казалось бы, к данному направлению подготовки специалистов должно быть пристальное внимание со стороны государства, дан «зеленый свет» образовательному процессу, но на деле ситуация обратная.

И все же вопреки сложившейся ситуации студенты и преподаватели стремятся к тому, чтобы обучение было интересным и результативным. Такие педагоги, как ст. преподаватель, режиссер высшей категории, худрук театра «Авось» С.В. Сороковская, ст. преподаватель, искусствовед О.Ю. Поликарпова, пройдя стажировку на базе Луганской академии культуры и искусств (Украина), внедряют современные подходы в учебном процессе. Эти занятия всегда запоминающиеся, креативные, поэтому на них студенты всегда охотно спешат. Даже научная жизнь проходит на кафедре ярко и зрелищно. К примеру, на студенческие научные конференции под руководством доцента, к.э.н. Н.А. Голубь ребята не только пишут научные доклады, анализируют современное состояние общества и культуры Приднестровья, предлагают свое видение решения проблем, но и готовят видеопрезентации, которые иллюстрируют их доклады. Поэтому конференции в таком виде всегда охотно посещаемы не только студентами специальности СКД, но и других направлений (актерами, социологами, историками). Более того, студенты приглашаются со своими докладами на конференции, проводимые главным управлением культуры Министерства просвещения ПМР.

В рамках учебного процесса все зачеты по творческим дисциплинам проходят в открытой форме с приглашением всех студентов и преподавателей профиля СКД, что позволяет нарабатывать опыт дальнейшей деятельности, наращивать профессионализм. В рамках своих занятий ведущий режиссер нашей кафедры

ст. преп. С.В. Сороковская апробирует постановки в различных жанрах: детские игровые программы, ток-шоу, театрализованные представления и т. д. Такой профессионал, как Светлана Владимировна, всегда демонстрирует открытость в работе, коммуникабельность, желание поделиться накопленным опытом, поэтому результат не заставил себя долго ждать. Во-первых, на специальность появился конкурс среди абитуриентов, во-вторых, приходят поступать именно в «мастерскую Сороковской», а в-третьих, учатся уже династиями. Так, за это время прошли обучение либо учатся в данный момент семьи Гербей, Ждановых, Згеря, Гереклиевых, Валько, Чебручан и др.

Огромную помощь оказывают преподаватели-практики, специалисты сферы культуры, которые занимают ключевые посты в области культуры нашей республики: начальник управления по профессиональному образованию Министерства просвещения ПМР В. Долгодворов, начальник Управления культуры г. Слободзея Н. Михайловская, театральный режиссер Л. Максимова, художественный руководитель ТДНТиР Н. Черниенко и др.

Студенты специальности СКД востребованы даже во время обучения, когда им после второго курса стационара делают предложение поработать в клубных учреждениях, организациях дополнительного образования, управлениях культуры. Так, студентка 4-го курса д/о Е. Голикова работает и.о. директора столичного клуба «Ветеран», А. Косаченко с 3-го курса работает в ТДНТиР, А. Баркарь — в МУ МК «Орфей», в управлениях культуры г. Тирасполя — В. Балан, г. Слободзея — А. Немазенко и др.

Будучи студентами, они активно участвуют в общегородских мероприятиях, причем с большим аншлагом. К примеру, в 2014 г. ко Дню освобождения г. Тирасполя от немецко-фашистских захватчиков была подготовлена театрализация, связанная с действием подпольной группы на нашей территории. Студенты во главе с преподавателем И.Г. Кольцовым в зале музея, а затем и на театральной площади в ходе театральной инсценировки продемонстрировали стойкость духа наших прадедов, отдавших свои жизни во имя Победы над врагом.

Но за всем этим стоит ежедневный кропотливый творческий процесс. Даже несколько минут на сцене предполагают долгую подготовительную работу. Анализ учебного процесса по специальности «Постановка и продюсирование культурно-досуговых программ» свидетельствует о том, что постановка программ — сложное явление, представляющее собой своего рода модель жизни человечества, и относится к разряду инновационных [2]. Главным условием является провоцирование студентов к фонтанированию идей, оригинальности трактовки постановки. Важным принципом обучения именно творческой профессии является уважение к работе каждого студента и реализация принципа персонального обучения. В предметно-практической деятельности студент реализует собственные идеи в виде сценарного плана, режиссерского решения замысла, показывает свое актерское мастерство. Индивидуально-групповой

метод обучения под руководством педагога-мастера включает и профессиональную адаптацию, которая начинается с показа созданной группой культурно-досуговой программы в реальных условиях учреждения культуры, с реальным зрителем на практике. Такой профессиональной стартовой площадкой для студентов ПГУ стала малая сцена ДК им. П. Ткаченко г. Бендеры, на которой регулярно апробируют свои силы будущие постановщики.

Исходя из опыта всех творческих вузов, учебный процесс подготовки специалистов должен регулироваться творческими мастерскими. Ее руководитель, он же художественный руководитель курса, набирающий абитуриентов, должен подбирать преподавателей по специальным дисциплинам: пластике, сценографии, продюсированию, звукорежиссуре и т. д. Это должен быть коллектив единомышленников, где все одинаково заинтересованы в активном творческом процессе, методических инновациях, раскрывающих художественно-творческий и педагогический почерк мастера — руководителя курса, как это создано в МГУКИ [2]. Но, к сожалению, это так и не удается внедрить в учебно-образовательный процесс на специальности СКД в рамках уже Института истории и государственного управления.

Недооценим тот факт, что студенты, обучающиеся этой творческой специальности, совмещающие технологии постановки и продюссирования культурно-досуговых программ, —это особые студенты, отличающиеся высокими лидерскими качествами, инициативным характером, способные к генерированию творческих идей, умеющие организовать большое число людей и влиять на их поведение. Зажатость их в рамках института, где превалируют лишь лекционные формы обучения, отсутствие своего личного творческого пространства, закрепленного художественного руководителя курса — все это не способствует полноценному обучению, максимальному раскрытию духовных сил и творческих способностей каждого студента.

Следовательно, особенности технологии обучения будущего постановщика-продюсера культурно-досуговых программ, заложенные в дисциплинах Государственного стандарта РФ, но не в полной мере реализуемые в ПГУ, должны быть пересмотрены. Создание соответствующих творческих условий для реализации авторского начала самого студента, признание главенствующей фигуры режиссера-руководителя курса, базирование на качестве подготовки специалиста, за которое должна отвечать творческая команда педагогов, — все это не позволит размыть критерии оценки и степень ответственности каждого за результат. Надеемся, что это время не за горами.

Библиографический список

1. Отчет Министерства просвещения ПМР за 2013 г.

2. **Жарков А.Д.** Продюсирование и постановка шоу-программ. — М., 2009. — С. 393–395.

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ СПО

И.В. ГУЦУ,
ГОУ СПО «Тираспольский техникум коммерции», ПМР

Развитие техники, появление новых профессий в повседневной жизни, усложнение социальной среды обитания почти ни у кого не оставляют сомнения в том, что современному специалисту требуется математическая подготовка. Для этого, по меньшей мере, необходимо получение ими правильного общего представления о том, что такое математика и математическая модель, в чем заключается математический подход к изучению явлений реального мира, как его можно применять и что он может дать.

Преподаватели математики очень часто, пытаясь объяснить какое-нибудь математическое понятие, находятся в растерянности перед полным непониманием отдельными студентами очевидных вещей, простейших доказательств. Означает ли это, что человек не способен к математике, или дело в том, что очевидное для одного вовсе не очевидно для другого? Это объясняется разницей в математической культуре тех и других.

Математика и математическая культура — понятия не тождественны. Математика — это прежде всего научные знания, культура же включает в себя это знание, но не исчерпывается им. Термин «математическая культура» используется для того, чтобы отметить, каким образом личность взаимодействует с таким знанием, как математика, и как математика может влиять на структуру и внутренний мир личности, на формирование его характера [1].

Вопросы формирования математической культуры, развития личности средствами обучения математике рассматривались в работах Н.Я. Виленкина, Б.В. Гнеденко, Г.В. Дорофеева, А.Л. Жохова, В.И. Игошина, Т.А. Ивановой, Д. Икрамова, В.С. Корнилова, Л.Д. Кудрявцева, Т.Н. Мираковой, А.Г. Мордковича, Г.И. Саранцева, А.А. Столяра, С.А. Розановой и других математиков и педагогов. Большинство исследователей едины во мнении, что роль математики на современном этапе развития состоит не только в обеспечении основ компьютеризации и формализации различных областей знания и ценность математики состоит не только в ее прикладной полезности. Не менее важным является гуманитарный потенциал математики, выраженный в реализации ее мировоззренческой, нравственно-воспитательной и эстетической функций, причем в условиях гуманитаризации образования формирование мировоззрения можно считать ведущей целью математического образования. А.Л. Жохов определяет математическое мировоззрение как совокупность таких личностных качеств, которые «способствуют правильной ориентировке человека в мире, его стремлению к истине и красоте, овладению началами математической культуры,

научными основами профессии, способами познания и разумного преобразования мира и себя» [2].

С.Ю. Кузьмин в своем исследовании [3] предлагает выделить следующие компоненты математической культуры: 1) информационный (знаниевый) блок, который определяет три основные составляющие знаний: предметные знания (определяются общеобразовательным государственным стандартом); надпредметные знания (методологические, мировоззренческие и др.); математический язык и математическая символика; 2) операционный блок, который определяет разные виды умений (языковые, логические, дедуктивные, эвристические); 3) эмоционально-ценностный блок, который отражает позиции, ориентации, интересы личности, ее мировоззрение, опосредованное математическими знаниями. Достоинствами данного определения являются упорядоченность структуры и выделение мировоззренческого ядра математической культуры, которое включает все эти блоки. Эти блоки как части единого целого взаимодействуют между собой, дополняют и включают друг друга.

Формирование математической культуры студентов будет эффективным только в том случае, если это целенаправленный, специально организованный, планомерный процесс, учитывающий требования, предъявляемые к будущему специалисту. Следовательно, необходима прежде всего готовность преподавателя к управлению данным процессом. Так как формирование математической культуры — совместная творческая деятельность преподавателя и студентов, для достижения желаемого результата необходимо применение комплексного подхода (системного, деятельностного), организация личностно-ориентированного образовательного процесса, построение субъект-субъектных отношений между преподавателями и студентами, создание творческой атмосферы, позитивного эмоционального фона. Важным фактором, который также необходимо учитывать при формировании математической культуры, является повышение мотивации к обучению математике, что осуществляется посредством применения активных форм обучения, усиления прикладной составляющей, введения факультативных занятий и кружковой работы. При использовании активных форм работы на занятиях студенты должны выступать в различных состояниях: говорящего, понимающего, критика. Эти формы коммуникации способствуют глубокому осознанию материала и его рефлексии. К таким формам можно отнести деловые игры и конференции. Например, при изучении темы «Производная» можно провести конференцию «Производная вокруг нас», в которой студенты в своих докладах отмечают применение производной в быту, в экономике. в других дисциплинах, в современной науке. Все это делает понятия производной и дифференциала более значимыми и повышает мотивацию студентов. И, наконец, в современных условиях формирование математической культуры студентов невозможно без внедрения в учебный процесс информационных технологий. Применение компьютера как средства обучения, как средства автоматизации

вычислений, как инструмента познания, в сочетании с традиционными формами обучения открывает новые возможности в решении задач, стоящих перед СПО в нынешней модернизации образования [4].

Для формирования математической культуры необходимо в ходе учебной деятельности делать постоянный акцент на месте математики среди других наук, ее роли в развитии человека (математику изучать надо затем, по словам М.В. Ломоносова, что она ум приводит в порядок), ее значении в любой профессиональной деятельности (математика — служанка для изучения явлений и процессов) и, наконец, на методологическом значении математики в определении истины и качества вещей (измерено — значит, познано). Математика развивает такие интеллектуальные качества, как способность к абстрагированию, обобщению, способность мыслить, анализировать, критиковать. Упражнение в математике содействует приобретению рациональных качеств мысли и ее выражения: порядок, точность, ясность, сжатость; требует воображения и интуиции. Изучение математики требует постоянного напряжения внимания, настойчивости, способности сосредоточиться и закрепляет хорошие навыки работы. Все это способствует формированию таких качеств, которые пригодятся студентам в их будущей профессиональной деятельности. Поэтому математическая культура является частью профессиональной культуры.

Библиографический список

1. **Майкова О.И.** Индивидуально-личностные модели математического знания: опыт педагогической рефлексии / Магистр. 1996. № 1.

2. **Жохов А.Л.** Научные основы мировоззренчески направленного обучения математике в общеобразовательной и профессиональной школе: Дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1999.

3. **Кузьмин С.Ю.** Методологические аспекты формирования математической культуры у студентов педвузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 1.

4. **Акманова З.С.** Развитие математической культуры студентов университета в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд.пед.н. — Магнитогорск, 2005.

5. **Чернова Ю.К., Крылова С.А.** Математическая культура и формирование ее составляющих в процессе обучения: Дис....канд.пед.наук. — М., 2001.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ПЕРЕХОДА К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.С. ЕВТУШЕНКО,
МОУ «Тираспольская средняя школа № 11», ПМР

Сегодня обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения,

прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, готовые к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Очевидно, что система образования нуждается в модернизации, чтобы соответствовать реалиям жизни в глобальном и быстро меняющемся мире. В государственном смысле — это соответствие образования современным жизненным потребностям государства, в педагогическом плане — ориентация не столько на усвоение учащимися знаний, умений и навыков, сколько на развитие личности, познавательных и созидательных способностей.

При всем многообразии путей и способов модернизации системы образования основой обновления выступает инновационная педагогическая деятельность.

Сегодня поддержка инновационной составляющей в приднестровском образовании официально признана приоритетом социальной политики государства.

В государственных документах, определяющих приоритеты развития образовательной политики, четко обозначена потребность в новом педагоге, который не боится различных изменений в программах, учебных планах и т. д., так как владеет навыками профессиональной управленческой деятельности, педагоге, который не только учит, но и, в первую очередь, создает условия для творческого самоопределения, саморазвития, самопознания своих учеников, педагоге-управленце и педагоге-методологе.

В связи с этим становление готовности педагога к инновационной деятельности является важнейшим условием его профессионального развития.

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

К основным функциям инновационной деятельности относится изменение компонентов педагогического процесса: целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.д.

Профессиональная деятельность педагога неполноценна, если она строится только как воспроизведение однажды усвоенных методов работы, если в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, если она не способствует развитию личности самого педагога. Без творчества нет педагога-мастера.

Конечно, характер инновационной деятельности педагога зависит и от существующих в конкретном образовательном учреждении условий, но, прежде всего, от уровня его личностной готовности к этой деятельности.

Готовность к инновационной деятельности — совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на совершенствование собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива учебного заведения,

а также его способность выявлять актуальные проблемы образования учащихся, находить и реализовать эффективные способы их решения.

Первая составляющая готовности педагога к инновационной деятельности — это наличие положительной мотивации к ней. В зависимости от содержания мотива инновационная деятельность может иметь разные смыслы для разных людей, например:

— преодоление всевозможных напряжений в отношениях с руководством и коллегами;

— формирование нового взгляда на себя как на профессионала;

— выполнение своего профессионального долга;

— повышение авторитета среди родителей и учащихся;

— получение дополнительного заработка;

— приобретение нового статуса среди коллег;

— реализация творческого потенциала и саморазвития;

— повышение интереса учащихся к учению и воспитанию;

— повышение самоуважения.

Отсутствие мотивации свидетельствует о неготовности учителя к инновационной деятельности. Материальный мотив или мотив «ухода» от неудач соответствуют слабой готовности к инновационной деятельности. Высокому уровню готовности к инновационной деятельности соответствует зрелая мотивационная структура, в которой ведущую роль играют ценности самореализации и саморазвития.

Направленность педагога на развитие своих профессиональных способностей и на достижение более высоких результатов — необходимое условие приобретения инновационной деятельностью смысла ценности и цели, а не реализации каких-то других мотивов. Любой человек в профессиональной деятельности сможет достигать вершин мастерства, только изменяясь, только осваивая все новые способы деятельности и решая все более сложные задами, одновременно критически оценивая себя и то, что уже достигнуто. Без осознания личностной ценности инновационной деятельности не может быть и высокой готовности к этой деятельности.

Вторая составляющая рассматриваемой готовности — комплекс знаний о современных требованиях к результатам образования, инновационных моделях и технологиях образования, обо всем, что определяет потребности и возможности развития существующей педагогической практики. Компетентность педагога в этой области знаний определяется, прежде всего, тем, как он понимает цели образования вообще и какие требования выдвигает к результатам своей работы. Но недостаточно только знать о существовании инновационных образовательных моделей, программ, технологий. Чтобы педагог мог хорошо ориентироваться в пространстве возможностей и делать правильный выбор, он должен понимать условия их эффективного применения. Всякое изменение в деятельности должно быть не только актуальным, но и соответствующим реально существующим

в данном образовательном учреждении условиям. Если, например, педагог хочет строить свою работу, реализуя технологию развивающего, проблемного или исследовательского обучения, а в целом педагогический процесс в учреждении строится по знаниево-ориентированной модели, то он должен отдавать себе отчет в том, что в этих условиях возможно лишь частичное применение инновационной технологии.

Третий компонент готовности учителя к инновационной деятельности — компетентность в области педагогической инноватики. Хорошо подготовленный к инновационной деятельности в этом аспекте учитель:

— владеет понятийным аппаратом педагогической инноватики;

— понимает место и роль инновационной деятельности в образовательном учреждении, ее связь с учебно-воспитательной деятельностью;

— обладает нестандартным мышлением;

— умеет изучать опыт учителей-новаторов;

— умеет критически анализировать педагогические системы, учебные программы, технологии и дидактические средства обучения;

— умеет разрабатывать и обосновывать инновационные предложения по совершенствованию образовательного процесса;

— умеет разрабатывать проекты внедрения новшеств;

— знает технологию и культуру эксперимента;

— умеет анализировать и оценивать систему инновационной деятельности школы;

— умеет анализировать и оценивать себя как субъекта инновационной деятельности;

— обладает адекватной самооценкой.

Согласно вышесказанному, общий уровень готовности учителя к инновационной деятельности прямо пропорционален уровню мотивационной готовности, уровню компетентности в инновационном образовании, а также уровню компетентности в педагогической инноватике.

СИСТЕМА ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ВЕКОВ

А.С. ЕВТУШЕНКО,
ГОУ «Приднестровский государственный институт развития образования»,
г. Тирасполь, ПМР

Совокупность социально-экономических, политических и научно-технических изменений, происходящих в современном обществе, является определяющим фактором модернизации образовательной системы в нашей республике.

Ориентация системы образования ПМР на современные и перспективные виды деятельности обуславливает поиск новых образовательных форм, инициирует создание различных типов учебных заведений — гимназий, лицеев, колледжей, негосударственных образовательных учреждений. Их функционирование наряду с государственными образовательными школами создает возможности свободного выбора форм и содержания образования, позволяет более дифференцированно строить образовательную стратегию, как государству, так семье и личности.

Сегодня как никогда все более ярко осознается потребность школы в обновлении профессионального инструментария: в поиске и нахождении новых подходов, оригинальных концепций и нетрадиционных образовательных технологий.

Это определяет и обуславливает основные задачи функционирования системы повышения квалификации учителей: подготовки педагогических кадров к работе в условиях реформирования школы, выработки у них собственных профессиональных ориентиров и позиций по отношению к педагогическим нововведениям, а также диктует необходимость инновационной деятельности единственного в ПМР учреждения постдипломного образования ГОУ «ПГИРО».

Инновационные процессы в системе образования ПМР обусловлены и преемственной связью с богатейшим новаторским опытом России, и интеграцией с прогрессивной мировой педагогической мыслью.

Исторический анализ деятельности системы постдипломного образования показывает, что она всегда мобильно и гибко реагировала на изменяющуюся социально-экономическую и образовательную ситуацию в государстве: являлась основной, достаточно автономной и специфической подсистемой образования; в общественном мнении на всех исторических этапах воспринималась как необходимое и обязательное условие эффективного развития всей системы образования в целом; на всех этапах жизнедеятельности общества предпринимаемые инновации, связанные с совершенствованием, реформированием, интенсификацией деятельности учреждений постдипломного образования были направлены на дальнейшее развитие этой системы и никогда на ее разрушение или ликвидацию.

Изучение и анализ научно-педагогических источников свидетельствуют, что вопросы профессиональной культуры учителя, его компетентности и подготовленности к учительскому труду привлекали внимание известных российских педагогов еще в XIX веке (Н.Н. Бунич, Н.А. Корф, Н.И. Лобачевский, Н.И. Пирогов, Д.И. Тихомиров, Л.Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др.).

К началу XX века в России определились основное содержание и организационные формы повышения профессионального уровня учителей, которые можно наглядно представить в такой систематизации:

— создание педагогических советов в гимназиях — 1828 год;

— создание педагогических музеев, в функции которых входили: организация выставок, публичных лекций, собраний различных педагогических реликвий и ценностей, обеспечение учителей литературой — 1854 год;

— создание педагогических обществ с предметными секциями, которые можно считать прообразом современных методических объединений — 1859 год;

— учительские съезды, продолжительностью две–три недели, по своему содержанию и срокам проведения приближающиеся к современным курсам — 60-е годы XIX века;

— анализ посещенных уроков и определение качества преподавания, отражающие уровень квалификации учителей — 1866 год;

— самообразование — 80-е годы XIX века;

— обобщение личного опыта, самоанализ, написание рефератов и зачитывание их на съезде — 1883 год;

— обмен опытом — 1884 год;

— педагогические образовательные экскурсии, в том числе и зарубежные.

К концу восьмидесятых годов прошлого столетия на территории бывшего СССР сложилась система учреждений, занимающихся повышением квалификации учителей. Ими стали республиканские, областные и городские, краевые институты усовершенствования учителей (ИУУ). На уровне районов и городов областного подчинения методическое обеспечение профессиональной деятельности учителей осуществляли районные и городские методические кабинеты.

Институты усовершенствования учителей стали создаваться в краевых и областных центрах с конца тридцатых годов прошлого столетия. Уже тогда подчеркивался высокий научный потенциал этих учреждений, которым предстояло обучать учителей, имеющих высшее или среднее педагогическое образование. Именно поэтому в структуру ряда ИУУ были включены кафедры педагогики и психологии, кафедры общественных наук, кафедры русского языка в национальных школах, кафедры естественно-математических наук и др. Постепенно накапливался опыт деятельности этих кафедр и повышался научный потенциал ИУУ, которые все чаще стали называть не только учебными, но и научно-методическими центрами. Каждый институт имел право создавать кафедры, исходя из конкретных потребностей. Так появились такие кафедры, как «человековедческих отношений», «реабилитационной педагогики» и «педагогических технологий». Сами институты с изменением структуры и созданием кафедр в большинстве своем изменили названия на институты повышения квалификации учителей.

В поисках наиболее оптимального режима содержания, организации работы новых структур, ряд институтов усовершенствования сменил свои названия на «региональный центр развития образования», «университет педагогического мастерства» и др.

Известны и другие преобразования: зачастую институты усовершенствования учителей объединялись с высшими педагогическими учебными заведениями и становились их структурными подразделениями.

Большие изменения за последние годы претерпели районные и городские методические кабинеты. Более красноречиво об этом свидетельствует изменение

содержания их деятельности, а значит, и наименований. Одни из них теперь именуются «информационные центры», другие — «центры диагностики». Но следует отметить, что и при старом, и при новом названии все они свою деятельность направляют на обеспечение постдипломного образования педагогических кадров. Это их главная задача и функция.

Нельзя не отметить, что появление каждой из вышеуказанных организационных форм постдипломного образования исторически обусловлено, все они проверены временем и используются в наши дни.

Говоря об инновационном подходе в постдипломном образовании, как факте исторического развития педагогических воззрений на деятельность педагога, следует подчеркнуть, что он определен социальным заказом общества на учителя, способного активно и профессионально участвовать в решении задач реформирования образования; необходимостью преодоления недостатков и противоречий в развитии системы постдипломного образования педагогических кадров; признанием важности создания целостной системы организационных форм, содержания постдипломного образования и управления этим процессом; потребностью в разработке целостной модели постдипломного образования педагогических кадров с учетом современных условий и вариативного регионального подхода.

ИНТЕГРАЦИЯ АУДИТОРНЫХ И ВНЕАУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ОПЫТА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В.И. КАЗАРЕНКОВ,
д-р педаг. наук, профессор,
Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

Исследование выполнено при поддержке РГНФ. Проект № 13-06-00673 «Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия в системе аудиторных и внеаудиторных занятий»

Качественное обновление современного общества ориентирует науку и практику на поиск новых подходов в развитии высшего образования как основного социального института, обеспечивающего устойчивость человеческой цивилизации. Среди всего многообразия инновационных подходов обновления образования в высшей школе особо выделяется интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов [1]. В условиях системной модернизации высшего образования возрастает роль внеаудиторной деятельности студентов, в частности, такие ее формы, как самообразование, научно-исследовательская работа, внеаудиторные занятия по учебным дисциплинам.

Интеграция аудиторной и внеаудиторной работы, позволяя сохранить ядро содержания, форм и методов учебных занятий студентов, расширяет и углубляет содержание, формы, методы учебной деятельности и позволяет активно заниматься самообразованием и научной работой вне вуза. В процессе интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности создаются условия для активизации творческой деятельности студенческой молодежи, для стимулирования у нее ответственности и трудолюбия, а также эффективного развития различных вариантов формального и неформального взаимодействия студентов и преподавателей [1, 2, 3].

Целостная университетская подготовка специалиста предполагает развитие как профессиональную, так и социокультурную подготовку студента [1, 5]. Современный специалист с высшим образованием обязан успешно ориентироваться в социуме, строить эффективные отношения для успешной реализации творческих потенциалов в профессиональной деятельности. Приоритетным направлением подготовки специалиста становится развитие у него коммуникативных умений и навыков. Особую значимость приобретает данное направление подготовки специалиста в условиях интенсивно обновляющейся социальной среды, особенностей профессиональной деятельности в условиях поликультурного пространства. Взаимодействие специалиста в поликультурной среде требует не только профессиональной компетентности, но опыта межкультурного взаимодействия. Интеграция аудиторной и внеаудиторной работы студентов является важным фактором развития данного опыта в системе высшего образования [2].

Традиционно к аудиторным видам деятельности относятся лекционные, семинарские занятия и часть практических занятий. К внеаудиторной деятельности относят практические занятия, а также различные виды практик (производственные, педагогические и другие виды). Научно-исследовательская деятельность и различные виды самостоятельных творческих заданий, как правило, рассматривают автономно, не включая их в основные виды внеаудиторных занятий студентов или используя их вне связи с аудиторной деятельностью. Как показывает практика высшей школы, не многие вузы и кафедры осуществляют целенаправленную систематическую интеграцию данных видов деятельности с аудиторной деятельностью.

В высшей школе целесообразно не только сформировать у человека способность усваивать передаваемые научные знания, но и потребность в самостоятельном приобретении научных знаний и способов деятельности, опыта самообразования и самовоспитания, опыт межличностного и межкультурного взаимодействия. Будущие специалисты должны понять, что научное фундаментальное знание в информационном обществе является перспективным средством для достижения поставленных жизненных и профессиональных целей, но успешная реализация имеющихся знаний и умений возможна лишь в процессе профессионального и социального взаимодействия [1, 2, 3, 4, 5]. В высших

учебных заведениях на этом, к сожалению, не всегда акцентировано внимание студентов. Не все преподаватели вузов осуществляют интеграцию научно-исследовательской, учебной и производственной деятельности студенческой молодежи, недостаточно внимания педагоги уделяют развитию целостного восприятии картины мира, возможностей использования в практической деятельности не только знаний, полученных ими на учебных занятиях, но также приобретенных в процессе научного исследования и экспериментальной работы, применению таковых в процессе межкультурного взаимодействия.

Особое место и роль в интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности отводится деятельности авторским курсам преподавателей высшей школы, которые обеспечивают студентов новейшими знаниями в изучаемых областях науки, развивают интерес к совместной деятельности, опыт межкультурного взаимодействия. Введение в учебные планы вузов авторских курсов необходимо для целостного, а не мозаичного восприятия молодыми людьми картины современной науки. Оперативное применение нового научного материала по профилю специализации позволяет студентам использовать новый материал в учебном процессе или научно-исследовательской производственной деятельности. Авторские курсы позволяют педагогу представить новые научные результаты в контексте знаний, получаемых будущими специалистами в процессе вузовского образования, также стимулировать развитие потребности в совместной деятельности в поликультурной социальной и профессиональной среде. В ходе проведения авторских курсов создаются условия для целенаправленной связи содержания данных занятий с содержанием нормативных учебных дисциплин, успешного освоения коммуникативных знаний и умений, приобретения опыта межкультурного взаимодействия.

Интеграция аудиторных и внеаудиторных занятий студентов позволяет качественно решать проблему социокультурной подготовки будущего специалиста в системе высшего образования. Данная подготовка является значимым компонентом целостной подготовки специалиста нового поколения, сочетающего широту взглядов на обустройство социально-природного мира и глубину профессиональной подготовки в определенной области науки, производства, литературы, искусства, обладающего собственным мировидением и устойчивыми гуманистическими убеждениями, направленного не только на профессиональное творчество, но и на жизнетворчество, имеющего потребность в личностном росте. Понимание руководителями и педагогами высшей школы значимости качественного социокультурного развития студента для успешного его профессионального становления не всегда находит реализацию в практике совершенствования содержания и процесса подготовки специалиста. Существующая тенденция разделения содержания высшего образования на блоки учебных курсов (соответствующих государственным стандартам) необходимая, но не достаточная процедура для творческого осуществления системной

подготовки кадров, соответствующих потребностям современного поликультурного общества.

Традиционное разделение задач, стоящих перед высшей школой, между отдельными кафедрами, приводит нередко к автономизации их деятельности в подготовке специалиста, а последнего к узости профессионального кругозора и низкому уровню социокультурного развития, что отражается на профессиональной и социальной адаптации выпускников вузов. Чаще всего социокультурная подготовка специалиста считается приоритетным аспектом работы кафедры социально-гуманитарного профиля, а профессиональная — кафедр специально-научных дисциплин. Такое положение не способствует интенсивному социокультурному развитию студента. В вузовской практике постепенно осваивается интеграционная деятельность различных кафедр для решения стратегических задач подготовки специалистов нового поколения. Вместе с тем существуют иные пути эффективного решения данной проблемы, в частности, посредством разработки интегрированных курсов (теоретико-методологического и практикоориентированного видов), обеспечивающих освоение будущими специалистами вопросов межнаучного характера, через создание авторских курсов, содержание которых органически объединяет вопросы междисциплинарного типа. Решение данной проблемы возможно посредством интеграции содержания нормативных учебных курсов и авторских курсов. Педагогически обоснованные содержание авторских курсов и процесс их передачи студентам в системе аудиторных и внеаудиторных занятий позволяет шире и глубже осветить фундаментальные и прикладные вопросы современной науки, сформировать у студентов интерес к совместной работе с людьми различных культур.

Автором данной публикации разработаны и успешно внедрены в педагогический процесс ряда вузов курсы «Технологии эффективного межкультурного взаимодействия», «Искусство человеческого взаимодействия», «Саморегуляция эмоциональных состояний». Курс «Искусство человеческого взаимодействия», читаемый для студентов не психологических специальностей, ориентирован на раскрытие будущим специалистам теоретико-методологических и технологических основ проблемы человеческого взаимодействия. Курс интегрирует отдельные значимые для понимания данной проблематики философские, социологические, управленческие, культурологические, педагогические и психологические знания. Курс направлен на повышение эффективности социальной и профессиональной адаптации будущих специалистов посредством стимулирования у них потребности в творческом стиле жизнедеятельности, формировании у студентов опыта межкультурного взаимодействия, обеспечивающем самореализацию человека в поликультурном пространстве.

В процессе интеграции аудиторной и внеаудиторной работы будущие специалисты получают значительный массив информации по циклам нормативных социально-гуманитарных, психолого-педагогических, специально-научных

дисциплин и в то же время осваивают коммуникативные знания и опыт межличностного и межкультурного взаимодействия. Автономное изучение учебных дисциплин снижает уровень целостного восприятия и освоения центрального процесса человеческой жизнедеятельности — процесса взаимодействия, обеспечивающего устойчивое развитие отдельно взятой личности и человеческой цивилизации. Именно преподавателю высшей школы предстоит целенаправленная работа по формированию у студентов понимания сущности человеческого взаимодействия, механизмов его успешной реализации в процессе жизнедеятельности людей в интенсивно изменяющемся поликультурном мире.

Изучение теоретических и методологических положений по проблеме человеческого взаимодействия позволяет студентам обнаруживать стратегические ориентиры социализации, профессионализации и самореализации. Познание сущности феномена человеческого взаимодействия помогает каждому из них обнаруживать перспективы устойчивого жизненного и профессионального роста, намечать пути и средства развития творческой жизнедеятельности.

Активная познавательная деятельность будущих специалистов в системе аудиторных и внеаудиторных занятий обеспечивает целенаправленное освоение ими необходимых для успешной социальной адаптации интегративных знаний и умений, способствует эффективному межличностному и межкультурному взаимодействию. Студенты как субъекты педагогического взаимодействия успешно приобретают навыки вербального и невербального взаимодействия, знания и умения, позволяющие эффективно предупреждать и преодолевать конфликты, осваивают способы самопознания, сохранения психического и физического здоровья человека, саморегуляции как средства повышения уровня стрессоустойчивости, знакомятся со стратегиями поиска и обретения смысла жизни.

Авторские курсы ориентированы на интеграцию аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов. Их содержание реализуется во взаимосвязи учебной и научно-исследовательской работы в аудиториях вуза и вне такового.

Педагогически обоснованная интеграция аудиторной и внеаудиторной работы позитивно отражается на профессиональной подготовке и личностном развитии студентов, обеспечивая молодых людей возможностью реализации творческого потенциала в профессиональной и социальной деятельности, самореализацию личности во всех сферах жизнедеятельности в интенсивно обновляющемся поликультурном мире.

Библиографический список

1. **Казаренков В.И.** Целостность университетской подготовки специалиста // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Психология и педагогика». 2009. № 2. — С.73–77.

2. **Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б.** Развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Психология и педагогика». 2010. № 1. — С. 69–73.

3. **Казаренков В.И., Рангелова Е.М.** Формирование гражданина и профессионала в условиях интеграции университетского образования и самообразования студентов // Формиране на гражданина и професионалиста в условията на университетското образование: Сборник с научни статии. — Втора книга. Том първи. — Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2013. — С. 394–396.

4. **Кудинов С.И., Крупнов А.И., Кудинов С.С.** Самореализация личности как предпосылка проявления межэтнической толерантности на постсоветском пространстве // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Психология и педагогика». 2012. № 1. — С.5–14.

5. **Филиппов В.М.** Четыре ступени интернационализации: управление процессами интернационализации высшего образования на глобальном, региональном, национальном и институциональном уровнях // Высшее образование сегодня. 2010. № 6. — С.4–8.

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Л.Г. КАНАНЭУ,
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, ПМР

Образование — это деятельность растущего человека в специально организованной среде, взывающей его к мотивированной познавательной активности, насыщая новым, все более трудным, посильным учебным материалом.

Образовательная среда не является материальным условием деятельности, как обычная среда. Характеризуя понятие «образовательная среда», следует отметить, что оно является относительно новым, поскольку стало интенсивно исследоваться в отечественной педагогике лишь с 90-х годов XX века. Вместе с тем к настоящему времени понятие образовательной среды применяется в самых различных аспектах. По мнению В. А. Ясвина, образовательная среда — это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Чаще всего, когда говорится об образовательной среде, имеется в виду конкретное окружение какого-либо учебного заведения [7]. В понимании В. В. Рубцова и Т.Г. Ивошиной образовательная среда — это такая общность, которая в связи со спецификой возраста характеризуется: а) взаимодействием субъектов образования между собой; б) процессами взаимопонимания, коммуникации, рефлексии; в) историко-культурным компонентом [5]. В. И. Слободчиков считает, что среда, понимаемая как совокупность условий и обстоятельств для образования, не существует как нечто однозначное и данное заранее. Среда начинается там, где происходит встреча образующего и образующегося, где они совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и ресурс своей совместной деятельности и где между субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения [6]. В современной педагогической литературе уделено

достаточно внимания проблеме влияния среды на образование личности. Данная проблема рассматривалась в исследованиях В.Ю. Беляева, В.А. Козырева, В.А. Красильниковой, В.Н. Нестеренко, И.Г. Полищука, Д.В. Чернилевского и др.

В центре любого образовательного процесса находится взаимодействие педагогов с обучающимися, поэтому качество образования во многом зависит от качества профессиональной подготовки будущих педагогов и их профессиональной компетентности. В свою очередь, профессиональная компетентность будущего педагога зависит от многих факторов и формирование, развитие личности происходит в определенных средовых условиях. Под влиянием деятельности человека среда меняется, как меняется и сам человек.

Выдающийся педагог Я. Корчак выделял четыре основных типа образовательной среды, в зависимости от ее влияния на развитие личности:

— «догматическая образовательная среда», способствующая развитию пассивности и зависимости;

— «карьерная образовательная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости;

— «безмятежная образовательная среда», способствующая свободному развитию, но и обусловливающая формирование пассивности;

— «творческая образовательная среда», способствующая свободному развитию активной личности [1].

Образовательная среда педагогического вуза становится фактором формирования профессиональной компетентности будущего педагога, если:

— содержание обучаемых дисциплин не только интересно, но и ориентировано на практику, действительность;

— формы и методы деятельности понятны, логически обоснованы и легко применимы в практике;

— отношения, возникающие между преподавателем и студентом действуют принципы демократичности и развивающего характера обучения;

— существуют материально-технические возможности для организации современной учебной деятельности и развития учащихся;

— существует взаимодействие с различными субъектами учебно-воспитательного процесса. Создание базовых учебных площадок, проведение научно-исследовательских семинаров и конференций, организация научных лабораторий, проведение совместных коллоквиумов студентов, преподавателей, учителей и учащихся позволит включить все компоненты образовательной среды [3].

Образовательная среда педагогического вуза состоит из таких компонентов, как: внутренняя направленность вуза, или специфика вузовских целей, ценностей и задач; избираемые образовательные технологии и их психологическая организация; средства, которыми вуз решает свои задачи в общекультурном контексте; психологический климат; дифференцированность представлений преподавателей о своих студентах; социально-психологическая структура

профессорско-преподавательского состава; психологическая организация передачи знаний; психологические характеристики преподавателей и студентов [4]. Целенаправленно и системно формируя каждый из представленных выше компонентов в педагогическом вузе у будущих педагогов формируется профессиональная компетентность.

Профессиональная компетентность педагога является важным условием его конкурентоспособности, а образовательная среда вуза является одним из факторов профессионального становления будущего специалиста. Современному обществу требуются компетентные педагоги, способные реализовывать программы реформирования образования, его развития в постоянно меняющихся условиях жизни.

Образовательная среда составляет основу жизнеспособности любого высшего учебного заведения. В ней формируются условия для воспитания и формирования личности, для создания защищенности и удовлетворенности основных потребностей всех участников образовательного процесса, для их профессионального развития. Образовательная среда динамична, она постоянно изменяется и развивается. Будущие педагоги способны конструировать образовательную среду самостоятельно под руководством преподавателя, который играет роль консультанта, тьютора. Так как образовательная среда высшего педагогического заведения проектируется целенаправленно на формирование профессиональной компетентности будущего педагога, то она представлена комплексом целей и педагогических задач вуза, спецификой технологий, форм, методов, приемов организации учебно-воспитательного процесса в вузе; психолого-педагогическим климатом в учебном заведении; особенностями взаимоотношений преподавателей и студентов; социально-психологической структурой профессорско-преподавательского состава, степенью участия вуза в едином информационном образовательном пространстве, возможностью его обеспечить видовое разнообразие образовательных услуг и другие. Учреждения высшего педагогического образования должны обладать такой образовательной средой, которая стала бы мощным механизмом профессионального становления будущего педагога. Необходимо говорить не только о запросах государства и общества, которое определяет набор умений специалиста, а нужно говорить о желании обучающихся, об уровне его притязаний, то есть о тех компетенциях, которыми хочет обладать данный инидивид, попавший в ту или иную образовательную среду [2].

Формирование профессиональной компетентности должно осуществляться через содержание образования в педагогических вузах и во многом зависит от образовательной среды, которая создает определенную атмосферу, дух, комфортность, к которому человек стремится. Поэтому развивать и строить образовательный процесс необходимо так, чтобы каждый обучающийся по своим возможностям был вовлечен в активную учебно-воспитательную деятельность в зоне его ближайшего развития и чувствовал себя комфортно в образовательной

среде. Современные условия функционирования системы профессионального образования, проводимые реформы образования актуализируют необходимость использовать весь потенциал образовательной среды с целью формирования профессиональной компетентности будущих педагогов.

Библиографический список

1. **Корчак Я.** Педагогическое наследие. — М., 1990. 267 с.

2. **Масяйкина Е.А.** Информационно-образовательная среда как как фактор развития информационной компетентности будущих педагогов // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2006. Вып. 10. — С. 22–25.

3. **Мерзон Е.Е.** Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности // Молодой ученый. 2011. № 10. — С. 170–172.

4. **Поливанова Н.И., Ермакова И.В.** Образовательная среда в школах разных типов // Психологическая наука и образование. 2000. № 3. С. 72–80.

5. **Рубцов В.В. Ивошина Т.Г.** Проектирование развивающей образовательной среды школы. — М., 2002. — 272 с.

6. **Слободчиков В.И.** О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. — М., 2000. — 230 с.

7. **Ясвин В.А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М., 2001. — 365 с.

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.К. КАПИНУС,
ГОУ «ПГИРО», г. Тирасполь, ПМР

Обновление содержания образования в частности через включение в образовательные стандарты нового поколения компетентностных умений, универсальных учебных действий требует организации качественно иной учебной деятельности студентов, в которой учитываются индивидуальные способности и возможности обучающихся, преобладает поисковый, исследовательский компонент над репродуктивными действиями, на постоянной основе строится учебное сотрудничество и др. Чтобы удовлетворять данным требованиям педагог кроме теоретических знаний соответствующих современных технологий и подходов, должен владеть педагогическими умениями, позволяющими разрабатывать дидактические и методические материалы от заданий до учебных курсов, соответствующих как требованиям образовательного стандарта, учебной программы, так и индивидуальным способностям и возможностям обучающихся.

Существующая до сих пор парадигма профессионального образования, ориентированная на овладение студентом всей системой эмпирического и фундаментального теоретического знания, оказывается в принципе невозможной.

Студент, оказавшись не в состоянии найти и переработать необходимую ему информацию, неизбежно попадает в ситуацию информационного выбора. Принцип методологизма как раз и ориентирует новую парадигму образования на развитие познавательной самостоятельности студентов, на то, чтобы они «научились учиться», в том числе выбирать и усваивать ту информацию, которая необходима им в первую очередь.

Вышесказанное обуславливает переориентацию методической работы от разовых мероприятий по освоению теоретических аспектов по решению актуальных проблем образования к долгосрочным мероприятиям с постоянным составом педагогов.

Изменения всех сфер жизни человека в современном мире обусловили модернизацию приднестровского образования. Существенное влияние на систему профессионального образования в настоящее время оказывают научно-технический прогресс и преобразования, происходящие в экономике и общественной жизни. Динамичное и интенсивное развитие техники, технологий, в том числе информационных и нанотехнологий, привели к увеличению значимости формирования фундаментальных естественнонаучных знаний при обучении специалистов.

Процессы становления новой экономики и производства привели к росту потребности общества в специалистах средней квалификации и вызвали изменение требований, предъявляемых обществом к качеству профессионального обучения. В этих условиях создаются предпосылки совершенствования содержания образовательных программ, организации учебного процесса, технологий обучения и др. Необходимость преобразований диктует поиск новых подходов к проектированию методической системы обучения, один из которых связан с применением инновационных образовательных технологий. Слово «инновация» обозначает такое новшество и/или нововведение, которое, во-первых, делает соответствующую систему существенно более эффективной, и, во-вторых, как следствие, имеет положительную оценку.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что инновацией применительно к сфере образования можно считать изменения и нововведения в содержании и технологии обучения и воспитания с целью повышения их эффективности.

В сфере образования инновационной деятельностью является, например, создание мультимедийных курсов лекций, электронных учебников и т. д.

Инновационная инфраструктура — это подсистема в структуре инновационной деятельности, которая направлена на содействие и поддержку ее осуществления. Эта подсистема сама имеет сложную структуру. Ее элементы — это программы и проекты поддержки инновационной деятельности, а также выполняющие их организации; эти элементы взаимосвязаны и взаимодействуют между собой и с другими элементами в структуре инновационной деятельности.

В ходе создания, освоения и распространения инноваций в сфере образования формируется новая, современная образовательная система, которая представляет собой глобальную систему открытого, гибкого, индивидуализированного, созидающего знания, непрерывного образования человека в течение всей жизни.

Особое значение в новой парадигме профессионального образования отводится его гуманитаризации, которая актуализирует проблему как трансформации его содержания, так и процесса обучения, в котором главным становится «сотворчество» студента и преподавателя. Гуманитаризация образования направлена на активизацию познавательной самостоятельности студента, на воспитание творческой личности специалиста с высокой профессиональной компетентностью, на развитие его эстетического мировосприятия и этического отношения к действительности.

Наиболее эффективным при выборе технологий является модульно- компетентностный подход в среднем профессиональном образовании, при котором необходимо стремиться к взаимодополнению различных технологий, синергетическому эффекту их взаимодействия. Совмещение различных приемов способствует лучшему усваиванию учебного материала.

Вопрос подготовки высококвалифицированного специалиста СПО является определяющим в аспекте реформирования образования. Одним из решений данного вопроса стало внедрение государственных стандартов среднего профессионального образования (ГОС СПО) нового поколения. Принципиальное отличие нового стандарта в том, что в его основу положены не предметные, а ценностные ориентиры. Под обучением, основанном на компетенциях, понимается обучение, которое строится на определении, освоении и демонстрации умений, знаний, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной трудовой деятельности/профессии. Ключевым принципом данного типа обучения является ориентация на результаты, значимые для сферы труда. Обучение, основанное на компетенциях, наиболее эффективно реализуется в форме модульных программ, которые требуют серьёзного методического осмысления.

Модуль в переводе — «мера», функциональный узел. В образовании модулем называют относительно целостную структурную единицу информации, деятельности, процесса или организационно-методическую структуру. Внутри модуля как целевого функционального узла содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности. Поэтому его можно рассматривать как индивидуализированную по способу, уровню самостоятельности, темпу программу обучения. Модульная структура состоит из взаимосвязанных системных элементов, имеет «входы-выходы» в надсистемы и подсистемы. В содержании профессионального образования именно модуль как новая структурная единица занимает центральное место, поскольку требования к результатам обучения формулируются как перечень видов профессиональной

деятельности и соответствующих профессиональных компетенций. Выпускник в ходе обучения должен, прежде всего, приобрести практический опыт, который опирается на комплексно осваиваемые умения и знания. Каждый модуль может осваиваться независимо, а их совокупность позволяет достичь итоговой компетентности в профессиональной сфере.

В рамках модулей осуществляется комплексное, синхронизированное изучение теоретических и практических аспектов каждого вида профессиональной деятельности. При этом происходит не столько сокращение избыточных теоретических дисциплин, сколько пересмотр их содержания, своего рода «отсеивание» излишней теории и перераспределение объема в пользу действительно необходимых теоретических знаний, которые позволяют осваивать компетенции, упорядочивая и систематизируя их, что, в конечном счете, приводит к повышению мотивации обучающихся.

Перестройка учебного процесса на принципах модульности предполагает:

— предварительное глубокое междисциплинарное исследование содержания существующих образовательных программ с целью исключения дублирующих фрагментов из учебных дисциплин;

— установление возможных образовательных траекторий в рамках профессионального модуля;

— разработку системы реализации профессиональных модулей, которая потребует качественного обновления материально-технической, информационно-библиотечной базы учебного заведения;

— повышение квалификации педагогического коллектива в вопросах реализации модульного подхода к обучению;

— ведение административно-управленческой деятельности на новых принципах, отвечающих современной перестройке учебного процесса и др.

Для внедрения модульной технологии компетентностного подхода в учебный и образовательный процесс необходим комплексный подход, который предусматривает специальную подготовку педагогических работников, разработку предметных модулей, дидактических и методических средств, оценку качества эффективности модульного обучения, как для студентов, так и для педагогов. Методологической основой по модульному обучению являются психологическая готовность, педагогическое мастерство, программное и дидактическое обеспечение, педагогические исследования (диагностика и мониторинг).

В работе по внедрению в образовательный процесс модульной технологии компетентностного подхода центральным моментом являются такие формы организации учебной деятельности, в основе которых лежит самостоятельность и ответственность за результаты труда самих обучающихся. Таким образом, происходит смещение односторонней активности преподавателя на активность, самостоятельность и ответственность обучающегося. Преподаватель при этом выступает в роли организатора учебного процесса на проблемной основе, действуя,

скорее как руководитель (администратор) и партнер (заказчик), чем как источник готовых знаний и директив для студентов.

Реализация модульно-компетентностного обучения предполагает разработку:

— структуры модуля (модульной программы), отражающей основные требования образовательного стандарта по дисциплинам учебного плана и одновременно планируемую профессиональную деятельность по специальности, определяемую работодателем;

— учебных и методических материалов для студентов, преподавателей и мастеров производственного обучения на основе структуры модуля и предполагаемого уровня компетентности;

— системы внутреннего и внешнего контроля оценки качества модульного обучения, применяемой с учетом соответствующих принципов и механизмов.

Каждый модуль должен отражать планируемые результаты обучения (деятельность обучающегося), содержание обучения (критерии деятельности и оценки), формы и методы обучения. Границы модуля при его разработке определяются уровнем компетентности, т.е. совокупностью теоретических знаний и практических навыков, которые обучающийся должен продемонстрировать после изучения модуля.

Структура модуля позволяет в простой и наглядной форме выделить рекомендации (в виде критериев) по изучению дисциплины и прохождению оценки компетентности. При этом учебное занятие носит практикоориентированную форму.

Таким образом, модуль как целевой функциональный узел программы профессиональной подготовки специалистов СПО характеризуется законченностью, самостоятельностью, комплексностью. Введение профессиональных модулей в ГОС призвано объединить содержательные, организационные, методические и технологические компоненты профессионального обучения, а также теоретические и прикладные аспекты; обеспечить структурную связанность всего образовательного комплекса, совмещение в одной организационно-методической структуре дидактических целей, логически завершенной единицы учебного материала, методического руководства и системы контроля. Все это позволит оптимизировать воспитательно-образовательный процесс, повысить качество профессиональной подготовки студентов учреждений СПО. Модульная система обучения дает преподавателю свободу и гибкость в выборе форм и методов обучения, позволяет снизить затраты времени на практическую подготовку студента.

Многообразие применяемых в профессиональном училище организационных форм обучения не исключает единства требований к ним. Актуальны и значимы мысли Ж.Ж. Руссо о том, что час работы научит больше, чем день объяснений. Поэтому важнейшим требованием к любой организационной форме обучения и критерием ее эффективности является создание условий,

обеспечивающих либо совместную с преподавателем, либо самостоятельную, но обязательно развивающую учащихся деятельность. Одинаковое образование всех учащихся невозможно. Его никогда не было, и сейчас нет. Организационные формы обучения должны способствовать активности учебной деятельности учащихся: разное содержание, структура, объем учебной работы, соответствующие реальным возможностям каждого обучающегося и главное — создание условий, позволяющих раскрыться даже при фронтальных формах обучения. Например, через участие в беседах, при высказывании своего мнения в процессе коллективного обсуждения ответов на вопросы, требующих для своего разрешения творческого поиска, догадки, особое внимание на эффективность обучения оказывают интеллектуальные эмоции- эмоции удивления, догадки, сомнения, новизны, уверенности, а также эмоции успеха, неуспеха, связанные с результатом мыслительной деятельности. Для создания педагогически целесообразно эмоциональной насыщенности процесса обучения необходимо продуманное, целенаправленное планирование активизации интеллектуальных эмоций учащихся не только через содержание учебных курсов, но и посредством новизны методики добывания знаний путем применения нестандартных организационных форм обучения.

К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Б. КУЛАКОВА,
кандидат педагогических наук, доцент ПГУ им.Т.Г. Шевченко

Проблема развития системы подготовки учителя начальных классов на уровне бакалавриата в условиях полилингвального образования является новой и актуальной проблемой, решение которой связано с разработкой новых компетенций, содержания и технологий начального педагогического образования, овладение которыми позволит учителю на новом уровне осуществлять образование, обучение, воспитание и развитие младших школьников, обеспечит гибкость и мобильность выпускника в изменяющихся условиях общества и его запросах на образование.

Компетентностный подход в рамках Болонского соглашения определяет необходимость освоения выпускниками высшей школы — бакалаврами, магистрами — универсальных компетенций, которые позволят студентам стать мобильными в современном мире, выбирать траектории своего профессионального роста, находить свое место в образовательной среде для творческой самореализации. В мировом научном сообществе он обозначен как методология, определяющая качество решения педагогических проблем (В.И. Байденко, Ю.С. Давыдов, М.Диас, М.В. Рыжаков, В.М. Филиппов и др.), путь достижения

качества образования (А.Г. Бермус, Н.А. Селезнева, А.И. Суббето и др.), механизм обеспечения эффективности в деятельности преподавателя (В.А. Адольф, Т.Е. Исаева, В.И. Мареев, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, В.А. Якунин и др.), технология, создающая образовательную систему и модель выпускника высшей школы (Н.В. Борисова, В.Б. Кузов, М.А. Чоханова и др.), процесс развития способностей, обеспечивающих мобильность выпускников вуза (Н.Ф. Ефремова, А.В. Хуторской, Е.К. Юсеф, И.А. Зимняя и др.).

Концептуальная идея компетентностного подхода состоит в разработке ключевых компетенций, вбирающих в себя профессиональные, личностные, социальные, гуманитарные сферы, позволяющие выпускнику высшей школы решать множество практических, исследовательских и личностных проблем. Для современного учителя начальных классов требуется освоение таких компетенций, которые обеспечили бы ему возможность работы в полилингвальной образовательной среде приднестровского региона, самостоятельно развивать свое позитивное педагогическое «Я», вступать в межкультурные коммуникации с учащимися, коллегами и родителями, рефлексировать результаты своей педагогической деятельности и т. п.

В исследованиях ряда ученых утверждается положение о том, что для эффективного общения с представителями многих культур недостаточно только одного владения языками. Значимыми являются и межкультурные коммуникации в полилингвальной среде жизни, определяющие характер межличностных и межнациональных отношений людей (Т.Н. Астафурова, Д.Б. Гудков, В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман, З.И. Кирнозе, О.А. Леонтович, В.П. Фурманова, Н.Л. Шамне и др.). Проблема межкультурных коммуникаций разрабатывалась в различных научных направлениях: создание концепций межкультурной коммуникации, изучение динамики межкультурного общения, стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения и др.

Связь коммуникативных процессов с развитием образования и самореализации личности в полилингвальной образовательной среде очерчивается в трудах многих известных российских ученых (С.В. Адаменко, А.М. Аминов, С.А. Арутюнов, Л.М. Бахтин, В.С. Библер, З.Т. Гасанов, К.Г. Гусаева, В.Д. Дзидзоев, С.Б. Еремин, С.Ю. Иванова, А.И. Куропятник, С.Г. Ларченко, И.И. Македон, А.М. Омаров, Н.Н. Пахомов, Р.В. Раджабова, З.З. Сулейманова, Б.А. Тахохов, З.Б. Цаллагова, С.Р. Чеджемов, Ф.Г. Ялалов и др.).

Анализ тенденций современного образования позволяет выделить два глобальных процесса — противостояние образовательных систем друг другу и их взаимосвязь и дополняемость, выраженные процессами диверсификации и интернационализации. Обозначенные тенденции определяют основные направления в развитии образовательной системы высшей школы и актуализируют проблемы в решении таких задач, как введение новых государственных

образовательных стандартов, внедрение и развитие образовательных технологий, направленных на повышение творческих способностей в аспекте компетентностного подхода; формирование эффективного рынка образовательных услуг за счет оптимизации содержания и структуры профессионального образования с учетом потребностей экономики в кадрах различной квалификации; повышение доступности качественного профессионального образования для малоимущих граждан, что актуализируется в условиях современного глобального кризиса; введение новых форм финансового обеспечения образовательных учреждений, в том числе системы образовательных кредитов; разработка и внедрение передовых информационно-коммуникативных образовательных технологий и др.

В контексте модернизации высшей и начальной школы приоритетными направлениями в подготовке современного учителя начальных классов на уровне бакалавриата могут выступить: создание целостной многоуровневой системы подготовки учителя начальных классов на новых идеях современного образования, развивающегося в контексте требований Болонского соглашения; проектирование новой модели образовательного стандарта и образовательной программы бакалавриата профиля «Начальное образование» на основе компетентностного подхода; разработка компетенций учителя начальных классов, содержащих языковой, профессиональный, коммуникативно-информационный модули, соответствующие современным типам школ и запросам на образование учащихся; интеграция в подготовку бакалавров по профилю «Начальное образование» современных технологий (информационных, коммуникативных, проективных, психолого-педагогического сопровождения и т.п.), изменяющих учебную среду личностного и профессионального развития студентов; воспитание толерантной личности учителя начальных классов, способного уважать достоинства каждого учащегося.

Моделирование содержания педагогического образования на основе компетентностного подхода требует отбора педагогических компетенций, отражающих множество субъектных отношений в учебно-воспитательном процессе начальной школы, педагогических закономерностей, управление которыми обеспечивает качество подготовки младших школьников. Само же содержание направлено на формирование отношения к ценностям общечеловеческой и национальной культуры, развитие потребности их познавать и проектировать личную и профессиональную жизнь в границах этих ценностей. Все это позволяет открыть новые возможности в познании мирового опыта, раскрывающие горизонты познания новых технологий, культур и обеспечивающие учителю мобильность и гибкость на рынке образовательных услуг.

Культурологический подход к модернизации образования усиливает гуманистический контекст подготовки учителя начальных классов, определяет культурологические основания полилингвальной среды и развития личности в ней.

Исходя из этого, высшая школа призвана готовить учителя начальных классов нового типа, способного взаимодействовать с культурой, осваивать ее, выступать носителем ценностей и образцов поведения определенной культуры, создавать новую культуру общения в профессиональной среде и в системе отношений «учитель–учащийся».

Таким образом, современные исследования проблем подготовки учителя начальных классов позволяют раскрыть сложившиеся концепции развития педагогического образования — деятельностный подход, обеспечивающий формирование средств самоопределения и самостроительства; личностно-ориентированный, изменивший отношение к системе образования и поставивший во главу угла интересы учащегося; гуманистический, ориентирующий содержание образования и технологии обучения на развитие и воспитание личности. Обращенность образования к культуре наполнило его человеческим смыслом и ценностями (человек, культура, творчество, развитие, индивидуальность, сообщество и др.), которые составили содержание педагогического образования, позволили выработать новые требования к подготовке учителя начальных классов, способного интегрироваться в любое социокультурное и образовательное пространство. Развитие системы педагогического образования должно выступить в качестве гаранта сохранения жизнеспособности всей образовательной системы и личности как заказчика качественных образовательных услуг, изменяющихся с учетом запросов региона.

В подготовке бакалавров по профилю «Начальное образование» необходимо ориентироваться на такого выпускника высшей школы, диплом которого мог бы гарантировать ему определенный карьерный рост, высокую позицию в обществе, создание авторской концепции, программы обучения и воспитания младших школьников, как показателя творческой активности учителя.

Сегодня от учителя требуется не только получение диплома о высшем образовании, но и высокая степень ответственности за качество своей деятельности, умение контролировать ее, осваивать новые смежные квалификации. Это побуждает к поиску путей модернизации подготовки учителя начальных классов на уровне бакалавриата в соответствии с международными и региональными требованиями.

Библиографический список

1. **Киргуева Ф.Х.** Полилингвальный подход как основа профессиональной подготовки учителя начальных классов // Известия Южного федерального университета «Педагогические науки». 2009. № 2. — С. 195–200.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

С.Г. КУЧЕРЯНУ,
к.пс.н., доцент кафедры ПМиП ГОУ «ПГИРО»;
И.Н. ЛЕСНИЧЕНКО,
методист кафедры ПМиП ГОУ «ПГИРО»

В период перехода на новые образовательные стандарты особую актуальность приобретает проблема самостоятельности обучающегося.

Важно отметить, что проблема самостоятельности личности долгое время разрабатывалась в отечественной науке преимущественно в русле педагогических исследований (А.А. Вербицкий, Л.М. Митина, В.А. Якунин, В.А. Балюк, Е.Ф. Мосин, М.А. Данилов, Р.И. Иванов, И.Д. Клегерис, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.). В настоящее время проблема самостоятельности все чаще затрагивается и в психологических исследованиях, но при этом отсутствует единый подход к изучаемому явлению. Так, в психологической литературе можно встретить рассмотрение самостоятельности как регуляторного свойства субъекта (А.К. Осницкий, В.И. Моросанова, Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьева), волевого качества личности (В.А. Артемов, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, М.В. Чумаков В.В. Богословский, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, К.Н. Корнилов и др.), интегрированного свойства личности (С.Л. Рубинштейн, А.И. Савенков, С.В. Чебровская).

Одно из наиболее полных толкований понятия «самостоятельность» дал, по нашему мнению, С.Ю. Головин. Автор определяет самостоятельность как обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение, и говорит о том, что самостоятельность личности связана с активной работой мысли, чувств и воли. С.Ю. Головин считает эту связь двусторонней: «…а) развитие мыслительных и эмоционально-волевых процессов — необходимая предпосылка самостоятельных суждений и действий; б) складывающиеся в ходе самостоятельной деятельности суждения и действия укрепляют и формируют способность принимать сознательно мотивированные действия и добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям» [2, с. 586].

Д.А. Циринг определяет самостоятельность как комплексную характеристику личности, которая обусловливает более высокую успешность в деятельности [3, с. 114].

В научных подходах самостоятельность раскрывается через понятия: «независимость» (А.И. Савенков, Е.Г. Баранов), «ответственность за свое поведение» (В.П. Шапарь, Д.А. Циринг, С.Ю. Головин, А.Г. Асмолов, А.И. Савенков, С.В. Чебровская), «инициативность» (В.П. Шапарь, Д.А. Циринг, А.Г. Асмолов,

С.Ю. Головин), «активность» (А.Г. Асмолов, С.Ю. Головин, А.К. Осницкий, Д.А. Циринг, С.В. Чебровская), «уверенность» (А.И. Савенков, Д.А. Циринг) и «целеустремленность» (Е.Г. Баронов, А.К. Осницкий, Д.А. Циринг, С.В. Чебровская).

Анализ научной литературы позволяет отметить, что большинство ученых также рассматривают самостоятельность и в контексте с высоким уровнем активности, инициативности личности (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л., Рубинштейн, В.А. Петровский, А.И. Савенков и др.).

В контексте современных требований к личности особую актуальность приобретает проблема формирования самостоятельности. В возрастной психологии рассматривается проблема формирования самостоятельности на разных этапах онтогенеза (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, И.С. Кон, И.В. Дубровина, А.К. Осницкий и др.). Авторы отмечают, что самостоятельность формируется на протяжении всего жизненного пути в соответствии с возрастными задачами каждой стадии. Развитие самостоятельности имеет кумулятивный характер: опыт самостоятельного разрешения сложных ситуаций, обобщаясь и накапливаясь, переносится на стратегии поведения в других условиях.

По мере развития личности обучающегося происходит осознание своих свойств, перспектив развития, расширяются и представления о собственных возможностях, целях и соответственно и представления о самостоятельности.

Таким образом, решение задач по формированию самостоятельности обучающихся может быть успешно реализовано только с учетом их представлений о самостоятельности.

Чтобы изучить особенности представлений о самостоятельности у современных обучающихся мы провели исследование с участием 97 подростков, среди которых 47 мальчиков и 50 девочек. Был использован метод контент-анализа. Обучающимся было предложено написать сочинение на тему «Быть самостоятельным для меня означает…». И при контент-анализе сочинений выделялись в качестве смысловых единиц следующие составляющие самостоятельности: независимость, ответственность за свое поведение, инициативность, активность, уверенность, целеустремленность.

Анализ полученных результатов показал, что преобладающее большинство подростков, участвовавших в исследовании (97 %), отождествляют самостоятельность с независимостью. Для каждого третьего испытуемого самостоятельность — это активность и уверенность. И лишь четвертая часть подростков включают в это понятие инициативность и ответственность за свое поведение. Также необходимо отметить, что лишь единицы понимают под самостоятельностью и целеустремленность.

Таким образом, у большинства (75 %) обучающихся, участвовавших в исследовании, выявлены частично сформированные представления о самостоятельности. Среди испытуемых только у 9 % представления о самостоятельности являются неполными, однако сформированные представления о самостоятельности

выявлены лишь у каждого пятого подростка, участвовавшего в исследовании. Наглядно итоги представлены на рис. 1.

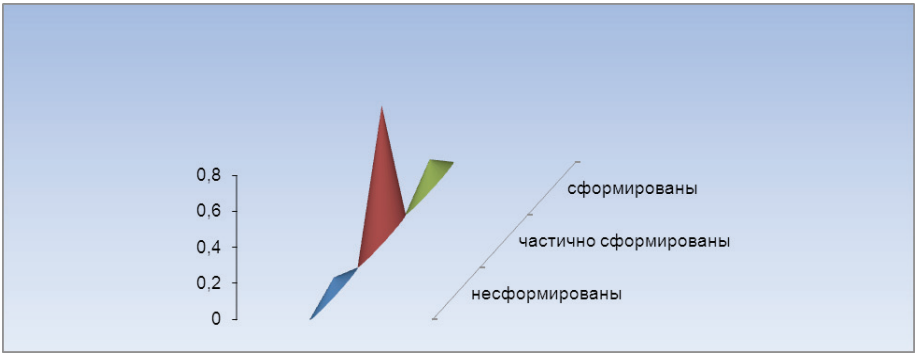


Рис. 1. Уровни сформированности представлений обучающихся о самостоятельности

Также с помощью критерия Стьюдента было определено, что в большей степени представления о самостоятельности сформированы у девочек по сравнению с юношами ($t_{Эмп = 0,6}$). Наглядно результаты представлены на рис. 2.

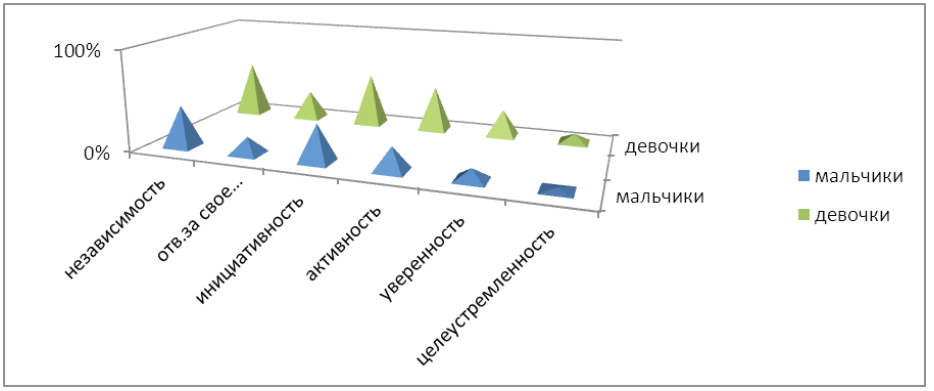


Рис. 2. Соотношение результатов мальчиков и девочек по компонентам представлений о самостоятельности

Полученные результаты подтверждают необходимость планирования и реализации системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся, направленной на формирование правильных представлений о самостоятельности.

С этой целью была подобрана научная литература по проблеме самостоятельности для обучающихся и их родителей; подготовлены рекомендации для

педагогов; составлена программа тренинга личностного роста, которая может быть использована психологами и педагогами в групповой и индивидуальной коррекционно-развивающей работе по расширению представлений о самостоятельности как основы зрелого, ответственного и самостоятельного поведения старшеклассников.

В перспективе планируется создание кейса материалов для использования в работе, направленной на повышение самостоятельности обучающихся.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / Сост. Б. Мещеряков, В.М. Зинченко. — М., 2004.
2. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. — Минск: Харвест, 1997. — 800 с.
3. **Циринг Д.А.** Психология личностной беспомощности. — М.: Академия, 2010. — 410 с.

СТАНОВЛЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

И.Ю. НИКОЛЕНКО,
МОУ «Тираспольская средняя школа № 11», ПМР

Анализ кризисов образования привел к пониманию необходимости разработки новой образовательной парадигмы, направленной на развитие духовности и творческой сущности человека. При этом главной задачей образовательной практики становится помощь в овладении гуманитарной методологией творческого преобразования мира. Особое значение придается улучшению системы подготовки и переподготовки педагогических кадров. Вследствие растущих потребностей в специалистах с высоким уровнем профессиональной компетенции, изменились целевые установки высшего образования, повлекшие за собой появление новых форм интеграции науки, образования и производства. С такой задачей может справиться только инновационное образование, главной целью которого является сохранение и развитие творческого потенциала человека. Творчество необходимо педагогу как для решения оперативных педагогических задач, связанных с возникновением непредвиденных ситуаций и обстоятельств, так и для выполнения конструктивно-проективных действий. При формировании творческого преподавателя актуальным является вопрос о характере педагогического мышления преподавателя школы.

Педагогическое мышление — это социально обусловленный, неразрывно связанный с учебной и практической деятельностью, психический процесс опосредованного и обобщенного отражения педагогической деятельности, раскрывающий ее сущность. Помимо совокупности мыслительных компонентов включает профессиональные знания, позволяющие педагогу успешно осуществлять

профессиональную деятельность и решать педагогические задачи, связанные с проблемами воспитания, обучения и развития личности.

Креативность как проявление динамичности, оригинальности, самобытности личности, способности продуцировать новые идеи, отклоняться от традиционных схем мышления и поведения, а также действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, занимает важное место в структуре педагогического мышления преподавателя школы и играет значимую роль в его функционировании.

Специфической особенностью развития педагогического мышления и креативности преподавателей школы является то, что они проявляются, реализуются и развиваются в учебно-профессиональной деятельности.

Условиями эффективного развития креативности и педагогического мышления являются: осознание творческого характера педагогической деятельности; высокая мотивированность на педагогическую деятельность; актуализация творческого подхода к решению педагогических задач через различные задания творческого характера, тренинги, кейсы и спецкурсы; расширение способов поисковой деятельности преподавателя; готовность к творческой деятельности.

Качество педагогической креативности следует рассматривать как одну из ведущих потребностей педагога в преобразовании дидактических приемов. Креативная педагогическая деятельность отличается продуктивностью, характеризующаяся, в свою очередь, оригинальностью ее продукта. Оригинальность и уникальность продукта педагогической креативности отражают вариативность поиска и многообразие преобразований, что является количественной характеристикой креативности.

Свойство креативности в обязательном порядке должно присутствовать у педагога. Педагогическое творчество — это всегда поиск и нахождение нового. Креативность в педагогической деятельности — это нахождение педагогических задач, выбор из нескольких решений наиболее оптимального, использование известных приемов в новых условиях в процессе импровизации.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Г.М. ПИМЕНОВА,
ГОУ СПО «Тираспольский техникум информатики и права», ПМР

В связи с переходом на новые государственные образовательные стандарты все более актуальным становится внедрение компетентностного подхода в профессиональном образовании. На смену знаниям, умениям, навыкам приходят модульно-компетентностные образовательные результаты, т.е. ключевые компетенции. Компетентностный подход — это совокупность общих принципов

определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но акцентирует внимание на способности использовать полученные знания.

В государственных образовательных стандартах выделены две категории компетенций: общие компетенции и профессиональные компетенции, которые определяют базовые требования к знаниям, умениям, навыкам и содержанию учебных дисциплин, необходимым для их формирования. Понятие квалификации специалиста в современном понимании напрямую связывается как с содержанием будущей профессиональной деятельности и приобретением характерных для этой деятельности теоретических и практических навыков и умений, так и с уровнем культуры профессионала. Современный работник должен быть не только хорошим специалистом в своем деле, но и широко образованным человеком в других сферах жизни, науки и культуры, поэтому в профессиональной подготовке будущих рабочих должны найти место компоненты, не связанные непосредственно с технологической стороной в будущей профессиональной деятельности, но обеспечивающие современному профессионалу развитие определенных качеств его личности, таких, как самостоятельность, ответственность, умение работать в команде, творческая активность, способность к обновлению знаний, т. е. таких качеств личности, которые и обеспечивают работнику конкурентоспособность на рынке труда.

Компетентностный подход позволяет решить важную задачу: актуализировать у обучающихся спрос на образование и обеспечить высокое качество подготовки специалистов в системе развивающегося профессионального образования. Оптимальной технологией реализации компетентностно-ориентированного образования является модульная технология, позволяющая гибко строить содержание из блоков, интегрировать различные виды и формы обучения, выбирать из них наиболее подходящие для определенной аудитории обучающихся.

Знакомство будущих специалистов с условиями производства начинается с прохождения ими учебной практики, которая входит в состав профессиональных модулей. Каждый из профессиональных модулей содержит планируемые результаты обучения, содержание обучения, формы и методы обучения. По итогам освоения профессионального модуля и прохождения учебной или производственной практики на предприятии обучающийся должен овладеть теоретическими знаниями и практическими навыками. Однако на этом этапе освоения компетенций у студентов может возникнуть ряд трудностей, связанных с нехваткой знаний для выполнения предложенных работ, трудной социальной адаптацией (в среде опытных специалистов), а также опасения некачественно выполнить свою работу. В данной ситуации перед преподавателем, ведущим профессиональный модуль, стоит задача не только подготовить студента теоретически и практически

по предложенным компетенциям, но и развить социально ориентированную личность каждого обучающегося для полноценной реализации его потенциала.

Кроме того, компетентностный подход предполагает изменение других компонентов образовательного процесса: содержания, педагогических технологий, средств контроля и оценки. Важную роль играют активные методы обучения: анализ производственных ситуаций, решение ситуационных производственных задач, деловые игры, «погружение» в профессиональную деятельность (в разных вариантах), моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе, контекстное обучение.

Сущность метода — анализ производственных ситуаций, состоит в том, что студентам предъявляется какая-то производственная ситуация и предлагается оценить, правильно ли действовали участники события.

Следующий метод — решение ситуационных производственных задач. Он используется для формирования у студентов профессиональных умений. Основным дидактическим материалом служит ситуационная задача, которая включает условия (описание ситуации и исходные количественные данные) и вопрос (задание), поставленный перед студентами.

Преимущество деловых игр состоит в том, что, взяв на себя ту или иную роль, участники игры вступают во взаимоотношения друг с другом, при этом их интересы могут не совпадать. В результате, создается конфликтная ситуация, сопровождающаяся естественной эмоциональной напряженностью, что создает повышенный интерес к игре. Участники показывают не только профессиональные знания и умения, но и общую эрудированность, решительность, оперативность, коммуникабельность и т. п.

Реализация метода «Погружение» в профессиональную деятельность достигается продуманным и спланированным набором лекций, семинарских и практических работ, обсуждений, диспутов, домашних заданий.

Моделирование профессиональной деятельности, т. е. обучение с использованием моделей — это управляемая инновационная педагогическая деятельность. Обучающие модели могут быть семиотическими, включающими систему заданий, предполагающие работу с текстом (задания, задачи и проблемные ситуации); имитационными, включающими студента в ситуацию решения социально-профессиональных задач. Задача преподавателя — смоделировать способ изучения материала и способ получения знаний.

Основу контекстного обучения составляет теория деятельности, в соответствии с которой усвоение социального и профессионального опыта осуществляется в результате активной деятельности. Средством работы является контекст — система условий. В ситуацию включаются внешние условия, субъект обучения, люди, с которыми объект обучения контактирует.

Один из эффективных способов, позволяющих реализовать механизм формирования профессиональной культуры в учебном процессе и имеющий особую ценность, т. к. дает возможность развить профессионально значимые качества

личности обучающихся на основе интеграции учебного процесса с производством и наукой, является метод проектов. В проектной деятельности основой учебного процесса становится не только усвоение знаний, но и способы их усвоения, развитие творческого потенциала обучаемых.

В компетентностном подходе большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов. Рост профессиональной компетенции студента предполагает не только выполнение указаний преподавателя, но и самостоятельный поиск наиболее эффективных способов обучения. В процессе самостоятельной работы обучающийся приобретает навыки самоорганизации, самоконтроля, самоуправления, саморефлексии и становится активным субъектом учебной деятельности. Организованная с учетом педагогических условий самостоятельная работа студентов дает значительный положительный эффект при овладении знаниями, профессиональными умениями, т. е. является важной составляющей профессиональной подготовки будущего специалиста.

Суть образовательного процесса в условиях компетентностного подхода — создание ситуаций и поддержка действий, которые могут привести к формированию той или иной компетенции. Таким образом, повысить качество обучения позволяет реализация компетентностного подхода в условиях тесной взаимосвязи будущих работодателей, научно-методического содержания подготовки педагогических кадров и высокой мотивации студентов к уровню своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Бурчакова И.Ю.** Обеспечение современного качества профессионального образования студентов колледжа на основе компетентностного подхода // Среднее профессиональное образование. 2012. № 1.

2. Модульно-компетентностный подход и его реализация в среднем профессиональном образовании / Под общ. ред. докт. пед. наук, проф. А.А. Скамницкого. — М., 2006.

3. **Зимняя И.А.** Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? // Высшее образование сегодня. 2006. № 8.

4. **Семушина Л.Г.** Рекомендации по внедрению современных технологий обучения // Специалист. 2005. № 8, 9, 10.

ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

С.А. ПОЛЯКОВА,
ГОУ СПО «Тираспольский техникум информатики и права», ПМР

Социально-экономические изменения современного общества обусловливают актуальность образования студентов как важнейшей составляющей непрерывного

образования и поиска новых подходов к его организации, которые будут соответствовать современным требованиям. Одним из них является компетентностный подход. Необходимость формирования компетенций по существу и является ответом образования на вызовы современного общества.

Сразу следует заметить, что до сих пор не существует устоявшегося единственного определения содержания понятия «компетенция», как и принятой всеми классификации компетенций. Разные авторы вкладывают различный смысл в содержание этого понятия. По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта.

Согласно международной организации экономического развития и сотрудничества, компетентность определяется как «способность квалифицированно осуществлять основную деятельность, задания. При этом понятие компетентности включает набор знаний, навыков, эмоций, мотиваций, отношений, которые дают возможность работать или выполнять свои обязанности, направленные на достижение основных стандартов в профессиональной сфере или основной деятельности».

Одна из наиболее сложных проблем реализации компетентностного подхода связана с пониманием структуры компетенции и построения на этой основе механизмов ее формирования и оценки. И.А. Зимняя к основным элементам компетентности относит: знания, умения и опыт, ценностно-смысловое отношение и эмоционально-волевую регуляцию. А.В. Хуторской считает, что понятие «компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность — это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

Главное содержание компетентности техника заключается в его готовности к профессиональной деятельности по производству, управлению и эксплуатации вычислительных машин и комплексов в организациях различной отраслевой направленности, независимо от их организационно-правовых форм.

Для того чтобы будущие выпускники смогли успешно применять полученные знания, умения, практический опыт в своей профессиональной деятельности, я решила практиковать проведение деловых, ролевых игр, так как предлагаемый метод стимулирует поиск учащимися творческого решения задачи, учит принимать самостоятельные решения в конкретной ситуации, вырабатывать умение общаться по-деловому, ставить задачи исполнителям, профессионально делать выводы, высказывать свои суждения.

Разработку и анализ деловых ситуаций следует считать важнейшим элементом в системе активных методов обучения и выработки самостоятельного экономического и социально-психологического мышления студента. Данный тип обучения осуществляется в виде решения конкретных задач в реальных условиях, либо максимально приближенных к реальным. При этом студенты учатся выявлять (иногда моделировать) и устранять определенные проблемы, которые возникают в различных ситуациях.

Метод деловых ситуаций способствует формированию реального поведения будущего специалиста при решении определенных производственных проблем. Существует огромная разница между знанием того, как решать проблемы, и умением делать это практически. Студент должен четко усвоить, что в реальной действительности зачастую нет правильных ответов. Человек обычно получает тот результат, которого он смог добиться, применяя определенные способы решения проблемы, проявляя настойчивость и гибкость. И результат будет тем лучше для него, чем больше развита в нем способность решать проблемы, а не находить правильные ответы.

В деловой ситуации могут быть поставлены соответствующие вопросы. Анализируя конкретную ситуацию, каждый студент ищет свои ответы на заданные вопросы, и каждое предлагаемое решение может иметь различную оценку и быть по-разному истолковано обсуждающими ситуацию студентами. Конкретная ситуация не должна являть верного или неверного решения или поведения — это всего лишь конкретный пример для обсуждения в группе. При анализе деловых ситуаций студенты учатся ставить цели, искать пути движения к цели, стараясь предвидеть возможные последствия их решений и действий. Это развивает у студентов способность к диагностике проблем, умение понять их особенности и специфику.

На каждом практическом занятии студентам надо предлагать выбрать для самостоятельного анализа одну из 3–4 деловых ситуаций, разработанных студентами данной группы. После соответствующего обсуждения и голосования лучшая из предложенных ситуаций выбирается для детального анализа. Большая часть подготовки к занятию по разбору конкретной ситуации должна быть сделана студентами до начала следующего практического занятия. При этом подготовка заключается не только в изучении самой ситуации, но и в самостоятельной проработке теории и концепций, связанных с соответствующими проблемами. Получается, что студент как бы вживается в роль, которую надо проанализировать.

Для более эффективной работы над ситуацией материал с текстом раздается студентам заранее. Обучающиеся получают возможность ознакомиться с фактической информацией, продумать (пока без обсуждения в малой группе) свое видение проблемы, сформировать несколько альтернативных вариантов решения данной проблемы, а также поставить несколько вопросов к ситуации.

Таким образом, первое знакомство с ситуацией происходит до аудиторной работы. Следует помнить, что альтернативных решений должно быть как можно больше, тогда вероятность выбора одного, наиболее верного из них, максимальна.

Следующий этап — формирование малых групп для современного анализа конкретной ситуации и выработки решения. Оптимальное число участников малой группы 3–5 человек.

Каждая малая группа работает самостоятельно, не зная, какое решение принимают другие группы. Это необходимо для концентрации внимания группы на одном решении, выбранном ею самой. Перед началом обсуждения преподаватель устанавливает жесткое ограничение времени (оптимально 20–25 минут). Группа выбирает руководителя, который будет представлять перед аудиторией решение группы.

При обсуждении необходимым условием является оформление конкретных предложений в письменном виде — это позволяет более четко сформулировать решение группы и, безусловно, понадобится руководителю при выступлении. После обсуждения конкретной ситуации проводится представление решений. *К этому этапу предъявляется ряд требований*:

— каждое выступление длится не более 10–15 минут;

— при выступлении нельзя перебивать руководителя, а все возникающие вопросы задаются после выступления.

Выступление руководителя должно представить решение группы по следующим позициям:

— формулировка проблемы (не более 10 слов);

— характеристика важнейших персонажей конкретной ситуации и организации;

— диагностический анализ, т.е. выявление причинно-следственных связей тех событий, что происходят в конкретной ситуации;

— собственное решение проблемы; на данном этапе обязательна четкая аргументация руководителем решений группы.

Эффективный анализ деловой ситуации возможен лишь в том случае, если свое решение студент основывает на соответствующих фактах. При определении направлений анализа не следует акцентировать внимание на каждом незначительном факте. Целесообразно выявить и проанализировать основные решения, предварительно разобрать разные варианты действий с учетом их преимуществ и недостатков.

Разработка и анализ деловых ситуаций способствует развитию у студентов изобретательности, умения решать проблемы с учетом конкретных условий и при наличии определенной информации. Этот метод развивает способности проведения анализа и диагностики проблем, учит студентов формулировать и высказывать свою позицию, воспринимать и оценивать информацию.

В подавляющем большинстве случаев при анализе деловой ситуации студенты занимают активную позицию, что способствует развитию чувства уверенности в себе, преодолению излишней робости, а в некоторых случаях и чрезвычайной самоуверенности.

Библиографический список

1. **Зельдович Б.З.** Деловые игры и ситуации в организационном поведении: Уч. пособие. — М.: «МАЭП», 2001.

2. **Бодо Шеффер**. Путь к финансовой независимости. — СПб.: Мудрость, 2002.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. ПРОЦЕНКО,
ГОУ СПО « Тираспольский колледж бизнеса и сервиса», ПМР

Кризисные явления в духовно-нравственной и социокультурной сферах постсоветского общества характерны и для Приднестровья, что ставит под угрозу срыва все усилия по политической и экономической стабилизации, предпринимаемые на государственном и региональном уровнях.

Глубокое видение этой проблемы изложено в Концепции государственных образовательных стандартов общего образования ПМР. Изменения в социальной жизни нашей республики делают особенно актуальными проблемы духовности, морали, этики. Становится иной и современная стратегия развития системы образования в ПМР: в центре ее — формирование духовно богатой, высоконравственной, образованной и творческой личности. А это во многом зависит от организации целостного пространства духовно-нравственного развития детей, подростков и молодежи.

Это пространство сосуществования двух стержневых составляющих — воспитания и обучения — должно строиться на аксеологической основе и пронизывать все этапы становления личности: от семьи и детского сада до среднего и высшего профессионального образования.

Духовно-нравственное воспитание — это процесс формирования:

1) нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма);

2) нравственного облика (терпения, милосердия, кротости, незлобивости);

3) нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний);

4) нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли) [2].

На наш взгляд, к основным проблемам организаций образования в ПМР по вопросам духовно-нравственного развития детей, подростков и молодежи можно отнести следующие:

1. Почти полное забвение духовно-нравственной составляющей воспитательного процесса. Другими словами, в организациях образования любого типа можно отметить угасание воспитательной функции и усиленное акцентирование внимания на организации учебного процесса, а также активное приобщение к западным ценностям через прививки влюбленности с ясельного возраста (День св. Валентина, которого нет ни в католическом, ни в православном календаре), хэллоуинской культуры досуга, нескончаемые конкурсы красоты, демонический мир игрушек, бульварных книжек, мультфильмов для детей, где жестко насаждается эстетика безобразного, культивируется неуважение и хамство по отношению к родителям, старшим по возрасту.

В первом разделе Концепции четко сделан акцент на ценностях, которые содержат православный код культуры: «Проводя параллель между национальными культурами (молдавской, русской, украинской), следует отметить, что православие выступает интегративной основой для титульных народов Приднестровья. В связи с этим ребенок должен укорениться в том, что его гармоничное взаимодействие с миром будет основано на нравственных добродетелях, которые проверены веками и не потеряли своей значимости. Научить ребенка любить ближнего своего, показать ему примером, словом и делом всю высоту, глубину и полноту этого чувства — такова миссия духовно-нравственного воспитания…» [1].

С развалом пионерского и комсомольского движений реально работающей альтернативы нет до сих пор. Совсем разрушены прежние связи с шефствующими предприятиями и организациями. Нарушены все ранее существовавшие и выполнявшие важнейшую функцию воспитательного процесса «внешние инструменты» (средства массовой информации, цензура, кинематограф, литература и т. д.). Такое впечатление, что лозунг «Будь успешным» в условиях современного образования звучит как «Главное быть богатым и знаменитым» или «Бери от жизни все».

Ориентация на оценивание воспитательных результатов по количеству мероприятий и участию в них образовательных учреждений уводит педагогов-воспитателей в организационную деятельность, а не в отработку технологий индивидуального сопровождения развития ребенка.

Нуждается в обновлении и система повышения квалификации педагогов-воспитателей. Сегодня в ней явно недостаточно мобильных, оперативных форм, позволяющих решать проблемы здесь и сейчас, на рабочем месте. Предлагаемые стандартизированные программы повышения квалификации направлены в большей степени на изучение теоретических подходов к воспитанию. А в эпоху перемен, смены ценностных ориентиров и идеалов педагоги

испытывают трудности в организации воспитательной работы с детьми, так как привычные схемы воспитания «не работают».

2. Отказываясь от воспитательной функции, отказываясь от роли «воспитателя» в пользу роли педагога, который должен научить учиться, современная организация образования уходит в сторону превращения себя в некую «обучающую машину». И поэтому дети уже не «подрастающее поколение», не «растущая смена» и не «взрослеющая часть общества», они теперь просто «потребители образовательных услуг».

Не удивительно, что в таких «казенных» условиях преподаватели вынуждены в качестве своей мотивации и мотивации своих учеников выдвигать чаще всего меркантильные, материальные интересы и ценности, а не моральные и духовные, как это стремилась делать школа в советские или даже в «царские» времена. И не удивительно, что в таких условиях учитель теперь все более отдаляется от прежней формулы: «учитель — сеятель доброго, светлого, вечного».

3. Отсутствие инструментов сдерживания агрессии и непослушания учеников. Либерализация общественной жизни, активно декларируемая толерантность лишили преподавателей этих инструментов, и ничего, кроме взаимной возможности отстаивания ущемленных интересов в суде, не дала, и как следствие, мы наблюдаем развал дисциплины на занятиях.

Современная ситуация обострила целый ряд проблем и усилила трудности воспитания как педагогического процесса. Место идеи, способной объединить общество и выстроить ориентиры воспитательной деятельности, сегодня занято идеологией потребления. Реалии современной жизни таковы, что с каждым годом происходит рост детской преступности, наркомании, беспризорности. Социологи отмечают, что за последние годы произошли серьезные изменения в переориентации детей, подростков и молодежи на ценности западной культуры.

В Приднестровье остро стоит проблема «социального сиротства» — явления, когда дети, имеющие родителей, остаются без их попечения и оказываются в сложных жизненных ситуациях.

Однозначного ответа на вопрос: как осуществлять воспитание и в том числе духовно-нравственное развитие подрастающего поколения — дать невозможно. Слишком много факторов и жизненных обстоятельств влияют на выбор единственно правильного решения. Но, выстраивая стратегию современного воспитания в рамках приднестровской системы образования, необходимо учесть следующее:

1. За основу формирования духовно-нравственного развития подрастающего поколения в Приднестровье взять систему православных ценностей.

2. Открыть частные детские сады и школы, а также внести изменения в законодательную базу, связанную с их функционированием.

Чтобы рядовые граждане могли позволить себе дать частное образование своим детям, государство должно помочь негосударственным школам и детсадам.

Если государство взяло на себя ответственность за общедоступное и бесплатное дошкольное и общее образование, то оно должно перечислять норматив финансирования в то учреждение, которое выбрала семья для своего ребенка.

Хорошим примером в этом случае является Российская Федерация, где принят закон, согласно которому с 1 июля 2012 года частные школы и детские сады смогут получать государственные субсидии. Государство взяло на себя обязательства оказать содействие в получении дошкольного и общего образования в негосударственных учреждениях. Средства предназначены для оплаты труда учителей и воспитателей, а также на покупку учебных материалов.

Частные детские сады в России чаще всего расположены в новых хорошо отремонтированных помещениях, детей лучше кормят, внимательнее следят за ними, осуществляют воспитательный процесс на аксеологической основе, одобренной родителями. Кроме того, количество детей в группах, как правило, небольшое, что позволяет уделять больше внимания каждому ребенку.

Классы частных школ оборудуются удобной мебелью, достаточным количеством компьютеров и другой техникой, необходимой для успешной реализации учебного процесса, обязательным предметом, как правило, является ОПК (Основы православной культуры). В помещениях, предназначенных для отдыха, можно увидеть аквариумы, мини-сады, небольшие фонтанчики. Следует отметить внимательное отношение к детям и индивидуальный подход к их обучению. Малочисленные классы (как правило, не более 15 человек) позволяют учителю больше времени уделять каждому ребенку, выполнять максимальный объем заданий на уроках, сокращая домашние задания.

Для снижения риска заболеваний регулярно проводятся оздоровительные мероприятия, диспансеризации. Организуется 3–4-разовое питание для детей, еда обычно готовится на месте, и меню достаточно разнообразно. Частная школа открыта для ребенка практически целый день, как правило, с 8.00 до 20.00, что позволяет родителям не беспокоиться о ребенке в течение рабочего дня.

3. Повышение престижа профессии педагога («никакие новые технологии преподавания не смогут заменить Учителя»).

О своем авторитете педагоги должны в первую очередь заботиться сами. Конкуренция в образовании существовала всегда. Всегда были школы, славящиеся своими педагогическими коллективами, традициями преподавания и выдающимися результатами обучения.

Но и государство в вопросе поднятия престижа профессии педагога должно оказать помощь. Например, с помощью СМИ. До тех пор, пока педагог будет получать одну из самых низких зарплат в государстве, учитель будет стоять «в хвосте» списка престижных профессий. Остро необходимы изменения на государственном уровне (например, разработка целевой программы), которые в комплексе решали бы задачи повышения престижа труда педагога, его социального статуса и уровня жизни, закрепления в школе молодых кадров.

Но престиж профессии педагога не поднять одними только финансами и решением его социальных проблем. Общество относится к педагогам потребительски, и это отношение проецируется на учащихся.

Советская школа — хорошая она была или плохая — базировалась на неких краеугольных камнях. Там существовала четкая система отношений и внутри учительского коллектива, и между учителями и учениками. У преподавателей была возможность воздействовать на подростков не только через вызовы родителей, но и через пионерскую, комсомольскую организации.

В эпоху СССР было понятно, кого, куда и зачем выпускает школа. А кого и куда она выпускает сейчас? С какими моральными критериями? Ролевая модель поведения, пример для подражания для них — это кто? Явно не учителя! Разве может учитель быть авторитетом, если родитель в случае какого-то конфликта может позволить себе прийти и, не стесняясь в выражениях, прямо при ребенке высказать учителю все, что он о нем думает, заставить педагога вести себя так, как он, родитель, считает нужным? Складывается странная ситуация: с одной стороны, дети оказываются совершенно беззащитными перед произволом учителей. С другой — учителя не менее беззащитны перед произволом учеников и их родителей. Идет война всех со всеми.

Педагогическая профессия относится к числу одной из самых сложных: она эмоционально затратная, это профессия, в которой человек постоянно находится в ситуации, когда ему необходимо принимать ответственные решения, которые касаются судьбы ребенка. Поэтому необходимо более тщательно осуществлять отбор абитуриентов на педагогические специальности.

Общеизвестно, что процветание страны прямо зависит от качества образования и эффективности инвестиций в данный сектор, от соответствия знаний и навыков ожиданиям и потребностям общества. Нашему обществу пора осознать, что педагогическое образование занимает ключевую позицию в обществе, потому что педагог прививает ценности, идеалы и принципы, обеспечивающие экономический, социальный и культурный прогресс.

Задача учителя — формирование нашего будущего. Учитывая меру ответственности, эта профессия должна быть почетна и уважаема.

Библиографический список

1. Концепция государственных образовательных стандартов общего образования ПМР. Приказ Министерства просвещения ПМР от 02 июля 2012 г. — Режим доступа: http://pgiro-resurs.3dn.ru/index/gos_obshhego_obrazovanija _novogo _pokolenija/0-13

2. **Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.** Стандарты второго поколения. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М.: Просвещение, 2009.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ГОУ СПО «ТИРАСПОЛЬСКИЙ ТЕХНИКУМ КОММЕРЦИИ» НА ЗАНЯТИЯХ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Л.П. САПОВА,
ГОУ СПО «Тираспольский техникум коммерции», ПМР

> От жизнедеятельности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы…
> *В.А. Сухомлинский*

В основе стандарта третьего поколения лежит концепция духовно-нравственного воспитания личности гражданина, и дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности» приобретает все более важное значение.

Для реализации духовно-нравственного воспитания необходимо соблюдать закономерности целостного образовательного процесса, ставить задачи, способствующие:

— формированию человека с духовно-нравственным мировоззрением, жизнеутверждающей позицией, патриотическим и гуманистическим настроем;

— воспитанию полноценного гражданина общества, стремящегося к гармоничным взаимоотношениям с обществом и с окружающей средой;

— привитию здорового образа жизни, укреплению, коррекции, улучшению физического состояния студентов;

— обучению всем навыкам и приемам по сохранению своей жизни и здоровья, грамотному поведению в экстремальных ситуациях и в быту [1].

Духовно-нравственное воспитание личности — сложный процесс, включающий педагогический, социальный и духовный аспекты.

В связи с этим в Тираспольском техникуме коммерции преподавание данной дисциплины строится на комплексном использовании методологических подходов, а именно: системно-накопительного, личностно-ориентированного, деятельностного и информационного. Но тематические знания не могут существовать отдельно от психологической подготовки, так как именно психологическое воздействие положительно влияет на успешное преодоление любых непредвиденных ситуаций. И поэтому дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности» обязательно включает в себя серьезную психологическую подготовку посредством решения ситуативных задач [2].

Для качественного усвоения знаний на занятиях целесообразно использовать активные формы и методы обучения, которые путем сочетания, накопления и выполнения логических заданий способствуют эффективному и длительному усвоению материала.

Одним из таких методов является метод интегрированного обучения. Полноценное восприятие материала достигается осуществлением взаимосвязей с рядом дисциплин, исходя из темы занятия.

Например, при изучении раздела «Чрезвычайные ситуации природного, техногенного и социального характера» материал дается на основе имеющихся знаний из курса дисциплин «География», «Биология», «История», «Обществознание». Усвоение материала строится на проведении аналогий и базовых знаниях о строении Земли, природных явлениях, ресурсах, процессах, происходящих в обществе, закономерностях поведения человека в тех или иных чрезвычайных ситуациях.

В комплексе решаются такие задачи духовно-нравственного воспитания, как:

— знание истории своего Отечества;

— развитие самосознания личности, выполнение моральных норм поведения, нравственная оценка своим и чужим поступкам;

— формирование жизненного оптимизма, способности к преодолению трудностей, осознанию ценности других людей и человеческой жизни;

— воспитание здорового гражданина общества, который может противостоять пагубному влиянию вредных привычек.

А.С. Макаренко говорил: «Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, все равно в чем — в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости». Поэтому на занятиях разыгрываются различные жизненные ситуации, с которыми приходится ежедневно сталкиваться человеку, что позволяет сформировать у студентов чувство ответственности, долга, формировать такие черты характера, как смелость, решительность, ответственность.

При изучении раздела «Основы медицинских знаний» используются межпредметные связи с дисциплинами «Химия», «Физика», «Биология», «Физическая культура», углубляются уже имеющиеся знания о строении человеческого организма, биологических и психофизических процессах, происходящих в нем. Уделяя особое внимание темам о здоровом образе жизни, в Тираспольском техникуме коммерции по актуальной проблеме духовно-нравственного воспитания было проведено республиканское мероприятие, посвященное Всемирному дню борьбы со СПИДом «Выбирай разумную жизнь» [3].

Таким образом, установление межпредметных связей можно рассматривать как одну из форм интеграции знаний, приводящую их в систему.

Уделяется большое внимание методу наглядности, т. к. процент усваеваемости материала достигается путем воздействия на зрительный анализатор. Данный метод во взаимосвязи со словесным и практическим делает информацию более доступной, привлекательной, запоминающейся. Техникум располагает мультимедийным оборудованием, что позволяет не только преподавателю повышать качество подачи материала, но и способствует совместным видам деятельности преподавателя и студента, таким, как совместные проекты, подготовка презентаций.

Применение метода анализа конкретных ситуаций значительно активизирует учебно-воспитательный процесс, побуждает творчески подходить к решению конкретных ситуаций, повышает уровень духовно-нравственного воспитания и компетентности студентов.

Акцент переносится на личностно-ориентированный подход, формирование компетентности. Личностно-ориентированный подход, применяемый к студентам, помогает раскрыть личность, увидеть его поведенческие особенности, воспитать такие духовно-нравственные качества, как ответственность за порученное дело, умение работать в команде, адаптироваться в обществе.

Важен такой вид работы, как самостоятельная работа, способствующий самообучению студентов, пополнению знаний, умению ориентироваться в потоке справочной и научной информации. При этом значительно улучшается память, активизируется внимание, развивается воображение и мышление.

Закрепление и оценка полученных знаний проводится путем системы учебного контроля, заключающегося в тестировании, творческих домашних заданиях, являющихся одним из направлений духовно-нравственного воспитания, развивающего культуру речи, осмысление качеств личности, поступков.

В результате реализации комплексного подхода к преподаванию дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» у студентов ощутимо повышается уровень духовно-нравственной культуры, они также овладевают следующими социальными умениями и навыками:

— пониманием и способностью к предвидению ситуаций, опасных для человека, общества и окружающей среды, рациональному поведению в случае их возникновения;

— осознанию личной ответственности за благополучие окружающего мира и собственного благополучия.

У студентов воспитываются такие качества, как гражданственность, патриотизм, уважение к правам, свободам и обязанностям человека.

Обучая студентов дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности», педагог добивается высоких показателей нравственных качеств: трудолюбия, целеустремленности, уважительного отношения к окружающим, пропагандирует здоровый образ жизни, в сотрудничестве с педагогическим коллективом, медицинским работником техникума, родителями студентов сохраняет и укрепляет здоровье, искореняет вредные привычки студентов.

Библиографический список

1. **Жарковская Т.Г.** Организация духовно-нравственного образования.

2. **Петрова В.И., Трофимова Н.М., Хомякова И.С., Стульник Т.Д.** Азбука нравственного взросления: Методическое пособие. — СПб.: Питер, 2006.

3. **Якунина И.В.** Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения // Дополнительное образование и воспитание. 2011. № 1. — С.14–19.

К ВОПРОСУ ОБ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСАХ

В.В. СЛОБОДЯНЮК,
филиал ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Рыбница, ПМР

Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) — учебные материалы, электронные учебники, тестовые задания, электронные методические пособия — являются неотъемлемой частью современных методик организации учебного процесса. Главной особенностью ЭОР, которые используются в информационной образовательной среде вуза, является объединение технологических и методических требований, которые предъявляются к ним. Электронные ресурсы в настоящее время наиболее популярны при организации дистанционного обучения. ЭОР должны быть правильно построены, в противном случае не будет достигнута эффективность обучения.

Электронные ресурсы должны иметь однозначную структуру, позволяющую преподавателю и учащемуся достаточно быстро находить нужную информацию в образовательной среде и правильно ее использовать. Поэтому при построении ЭОР необходимо соблюдать следующие условия:

Электронный ресурс должен иметь структурированное описание, т. е. информацию в электронном формате, аналогичную списку литературы в книге (информацию об авторе, краткое описание ресурса).

Электронный ресурс должен обладать правильной внутренней структурой: удобная навигация и быстрый поиск необходимой информации. В ЭОР должны быть представлены: оглавление, ключевые слова и т. д. И это все — элементы правильно организованного ресурса.

Если сравнивать электронные ресурсы и привычные для нас бумажные пособия, то можно отметить, что значение ЭОР в учебном процессе значительно большее. Это объясняется тем, что новые образовательные технологии предполагаю сокращение личных контактов преподавателя и студента. Это стало еще более актуальным с переходом высшей школы на ФГОС3, где самостоятельной работе учащихся отводиться значительная роль. ЭОР стараются строить таким образом, чтобы они хотя бы частично заменяли те методы и методики обучения, которые обеспечиваются личным общением преподавателя и учащегося [1].

Каждый электронный ресурс в учебном процессе играет свою конкретную роль: изложение материала, оценка знаний студентов, моделирование занятия. Основная цель электронного учебного материала: помогать в овладении новыми знаниями. Если говорить о средствах достижения этой цели у электронного ресурса, то они значительно отличаются от средств бумажного варианта.

Основная цель учебного материала, будь он в бумажной или электронной форме, остается неизменной: способствовать освоению новых знаний. Однако средства достижения этой цели у электронного учебного ресурса в значительной степени отличаются от средств бумажного варианта [4].

ЭОР позволяет организовать формы представления материала, которые традиционным учебным пособиям практически недоступны. При этом успех электронного учебного ресурса во многом зависит от того, насколько удачно удалось спроецировать методы и приемы обучения на информационные возможности компьютера.

И только разумное использование мультимедийных средств и навигации превращает электронный учебный материал в действенное средство обучения [2].

Моделирование процесса обучения в электронных образовательных средах является, по сути дела, моделированием взаимодействия преподавателя и студента. Работа с электронным ресурсом меняет стиль отношений, это взаимодействие на равных. При полноценном использовании электронных ресурсов ученик и преподаватель общаются и по электронной почте, и через Skype, а это уже область личных отношений.

Электронные ресурсы позволяют использовать в учебном процессе [3]:

— разработка, внедрение и применение курса лекций;

— разработка, внедрение и применение курса семинаров;

— использование «доски объявлений», которая используется для объяснения нового материала;

— регистрация студентов в системе электронного тестирования и отслеживание их результатов, успехов;

— предоставление основных учебных материалов в контексте курса лекций, семинаров, дополнительный материал (включающий интернет-источники), визуальный материал;

— система тестирования.

Автоматизация учебного процесса по средствам разработки электронных образовательных ресурсов сейчас очень актуальный вопрос.

Для того чтобы эта область пополнилась необходимым количеством идей, методических и технологических достижений, необходимы время и значительные интеллектуальные и трудовые вложения.

Библиографический список

1. **Абросимов А.Г.** Развитие информационно-образовательной среды высшего учебного заведения на основе традиционных и телекоммуникационных технологий. — Автореф. дис…док. пед. наук. — М., 2005.

2. **Григорьев С.Г., Гриншкун В.В.** Образовательные электронные издания. — М.: ИСМО, 2006.

3. **Здобнова Е.А., Киселар О.В.** Электронные образовательные технологии в информационно-образовательной среде вуза // Новые образовательные технологии в вузе: Сборник материалов шестой международной научно-методической конференции. Часть 1. Екатеринбург, 2009.

4. **Тихонов А.Н., Иванников А.Д., Гридина Е.Г., Куракина Н.И., Симонов А.В.** Комплексный анализ системы федеральных образовательных порталов // В сб. научн. статей „Интернет-порталы: содержание и технологии", Вып. 2 / ГНИИ ИТТ „Информика". — М.: Просвещение, 2004. С. 192–227.

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ РОССИИ

С. А. СОКОЛОВА,
Волгоградский государственный архитектурно-строительный университет,
г. Волгоград, России

В условиях бурного развития информационных технологий большие изменения происходят в российской системе образования. Не являются исключением учебные заведения высшей школы. Быстроизменяющиеся факторы внешней среды, необходимость формирования профессиональных компетенций в соответствии с государственным образовательным стандартом третьего поколения требуют от преподавателей совершенствоваться и совершенствовать образовательный процесс. Считаю, повысить качество и результативность обучения можно за счет инновационных образовательных технологий.

Инновационные образовательные технологии представляют собой организацию процесса обучения, построенную на качественно иных принципах, средствах, методах и позволяющую достигнуть наивысших образовательных эффектов [3], характеризуемых усвоением максимального объема знаний, развитием творческой активности, приобретением практических навыков и умений. Такие технологии направлены на повышение качества подготовки путем активизации у студентов творческих способностей и самостоятельности.

Отличительными особенностями инновационных образовательных технологий являются:

— мультимедийность учебных материалов, предполагающих не только освоение предметных знаний, но и развитие необходимых компетенций. Особое требование предъявляется к качеству содержания учебного материала и способу его передачи.

— применение активных методов формирования компетенций, основанных на взаимодействии обучающихся и их вовлечении в учебный процесс, а не только на пассивном восприятии материала.

— современность инфраструктуры обучения, включающая информационную, технологическую, организационную и коммуникационную составляющие, позволяющие эффективно использовать преимущества дистанционных форм обучения [2].

Анализ научных трудов [1, 2, 3, 7, 9 и др.] позволил выявить наиболее распространенные виды инновационных образовательных технологий в обучении, в том числе:

— информационно-коммуникационные технологии в предметном обучении, предполагающие интеграцию различных предметных областей с информатикой;

— личностно-ориентированные технологии, основанные на приоритетности личности обучаемого;

— информационно-аналитическое обеспечение учебного процесса и управление качеством обучения, предусматривающие оценку развития обучаемого в динамике;

— мониторинг интеллектуального развития, основанный на диагностике качества обучения, например, при помощи тестирования и построения графиков;

— воспитательные технологии, связанные с вовлечением обучаемых в дополнительные формы развития личности, в том числе участие в культурно-массовых мероприятиях в соответствии с национальными традициями, посещение театров, музеев, экскурсий;

— дидактические технологии, предполагающие создание необходимых условий для самостоятельной деятельности обучаемых;

— психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в образовательный процесс.

Успешно сочетать различные виды инновационных образовательных технологий позволяют современные учебные среды. Наибольшее распространение получила модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Moodle (Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment), позволяющая осуществлять систему управления курсами (course managment system) и систему управления обучением (learning managment system) [5]. Интересным сервисом LMS Moodle является wiki, то есть отдельная виртуальная среда, позволяющая совместно создавать, редактировать, комментировать информацию.

Согласно одной из версий термин «wiki» происходит от гавайского слова wiki-wiki, означающего «как можно быстрее». Wiki представляет собой технологию взаимодействия пользователя с веб-сайтом, предназначенную для коллективной разработки, хранения, структуризации информации, выступает одним из вариантов организации системы управления содержимым (content management system), упрощающих и систематизирующих хранение, публикацию и модификацию документов внутри организации или на веб-сайте [8].

Впервые технология wiki была применена в 2000 году американцами Ларри Сэнджер и Джимми Уэллс при создании бесплатной и общедоступной онлайн-энциклопедии (www.NuPedia.com). Первоначально участвовать в проекте было предложено ряду известных ученых. В результате первые статьи новой глобальной энциклопедии были написаны людьми авторитетными и уважаемыми, что придало проекту солидности. При этом наряду с гарантией высокой достоверности информации, скорость «наполнения» энциклопедии была очень низкой. В сложившейся ситуации было предложено писать и редактировать статьи любому желающему (под контролем модераторов), что существенно повысило результативность проекта [8]. На сегодняшний день известная свободная энциклопедия

«Википедия» [6],основанная на технологии wiki, распространена во всем мире благодаря глобальной сети Internet.

Хотелось бы подробнее остановиться на методике применения технологии wiki в обучении. В настоящее время данная технология успешно применяется в образовательном процессе в Волгоградском государственном архитектурно-строительном университете при подготовке студентов экономических специальностей. Возможности технологии wiki апробированы на примере профессиональных дисциплин специальности 080200.62 «Менеджмент» в группах М-1-11 и М-2-11. Например, в рамках темы ***«Методология разработки инновационных проектов и программ»*** дисциплины «Инновационный менеджмент» была организована исследовательская деятельность студентов по коллективной разработке инновационных строительных проектов, используя технологию wiki LMS Moodle. Студентам предлагалось создать инновационный проект, рекомендуемый к реализации в строительном комплексе. Выбранная новация должна была быть перспективной, экономически выгодной для строительного предприятия.

Первоначально преподаватель объединил студентов в исследовательские группы и в режиме редактирования курса LMS Moodle создал wiki по количеству групп, заполнил «обязательные» поля, в том числе название и краткое описание проекта. Также указал необходимые настройки, например, групповой метод LMS Moodle. В зависимости от установки опции «групповой выбор» студенты обладали определенным набором специфических прав (табл. 1).

Таблица 1

Типы wiki в зависимости от группового выбора [5]

Наименование роли	Наименование режима группы		
	Нет групп	Отдельные группы	Доступные группы
Преподаватель	Существует только одна Wiki. Редактировать ее может только преподаватель. Обучаемый может просматривать содержимое	Существует только одна Wiki для каждой группы. Редактировать ее может только преподаватель. Студенты могут просмотреть Wiki только своей группы	Существует только одна Wiki для каждой группы. Редактировать ее может только преподаватель. Студенты могут просмотреть Wiki всех групп
Группы	Существует только одна Wiki. Преподаватель и студенты могут просматривать и редактировать	Существует одна Wiki на группу. Студенты могут просматривать и редактировать Wiki только своей группы	Существует одна Wiki на группу. Студенты могут просматривать и редактировать Wiki только своей группы, но просматривать Wiki всех групп

Студент	У каждого обучаемого своя Wiki, которую только он и преподаватель может просматривать и редактировать	У каждого обучаемого своя Wiki, которую только он и преподаватель может просматривать и редактировать. Студенты могут просматривать Wiki других студентов своей группы	У каждого обучаемого своя Wiki, которую только он и преподаватель может просматривать, редактировать. Студенты могут просматривать Wiki всех других обучаемых в курсе

В вузе применялись различные варианты организации коллективной работы студентов с использованием технологии wiki. Если обучаемые выполняли определенные (индивидуальные) задачи, например, разрабатывали один из разделов инновационного строительного проекта, то выбирался режим «отдельные группы». В этом случае студенты каждой группы могли просматривать и редактировать только свою wiki, что обеспечивало защиту новации до ее представления аудитории. При этом в каждую созданную wiki необходимо было внести данные студентов, которые принимали участие в создании проекта, для чего во вкладке «локально назначенные роли» указывались их фамилии с ролью «слушатель».

В том случае, если планировалось «свободное» распределение функциональных обязанностей студентов внутри исследовательской группы, продуктивнее было заниматься разработкой коллективного проекта на одной странице wiki, то есть выбирался режим «нет групп». При создании инновационных строительных проектов студенты групп М-1-11 и М-2-11 Волгоградского государственного архитектурно-строительного университета предпочли самостоятельно определять свои роли, то есть разрабатываемые разделы и степень участия в этом процессе. Анализ совместной деятельности будущих менеджеров с применением технологии wiki в 2013 году показал, что наиболее часто выделялись следующие функциональные роли:

— анализ факторов внешней среды, поиск перспективных строительных новаций;

— выбор наиболее перспективной новации и формулирование конечной цели проекта, сроков реализации проекта;

— определение необходимого количества и качества ресурсов, включая расчет величины, источников и форм инвестиций;

— анализ экономической эффективности проекта;

— координация всей исследовательской деятельности по разработке инновационного строительного проекта, заключение о целесообразности внедрения предложенной новации;

— подготовка презентации в пакете Power Point для публичного представления проекта.

Наряду с этим каждый студент, участвующий в подготовке wiki, мог вносить любые предложения и редактировать различные разделы проекта. Итоговое

решение при возникновении спорных ситуаций принималось руководителем исследовательской группы. Индивидуальный вклад каждого участника определялся совместно преподавателем и руководителем группы на основании анализа «истории» изменений wiki LMS Moodle.

Для организации более эффективной совместной работы студентов помимо основных опций wiki преподавателем указывались дополнительные параметры, в том числе:

1. «Отображать имя wiki на каждой странице» — данная опция была установлена, поскольку разработанные студентами инновационные строительные проекты, как правило, занимали несколько страниц.

2. «Режим HTML» — был выбран режим «только HTML», то есть была доступна панель форматирования, обеспечивался полный доступ к использованию HTML без применения Wiki Words.

3. «Разрешить двоичные файлы» — допускалось существование двойных файлов, поскольку это позволяло загружать изображения на wiki-страницы в кодированном виде или прикреплять файлы, которые отображались как вложения.

4. «Настройка автосвязывания Wiki» — CamelCase связывание не было отключено, поскольку это могло привести к некорректной работе импортированных wiki.

5. «Настройки, управляемые студентом» — предусматривалось удаление старых версий и осуществление отката изменений.

6. «Имя страницы» — было уточнено название первой страницы проекта, поскольку оно отличалось от названия самого wiki.

7. «Выберите начальную страницу» — для внесения первоначальной информации был создан и загружен в каталог курса текстовый файл, содержащий рекомендации по разработке инновационного строительного проекта.

В результате все инновационные строительные проекты, разработанные студентами, были представлены к публичной защите. По итогам предварительной оценки материала преподавателем и очного представления работы был выбран лучший инновационный строительный проект. Наиболее удачным в 2013 году был признан проект по производству ячеистого бетона третьей исследовательской группы (А.А. Агаян, Е.С. Батычек, Е.М. Ляховой, П.О. Тершуковой, Ю.С. Чирковой). Студенты, принимавшие участие в его разработке, получили определенное количество рейтинговых баллов, которые были учтены при их итоговой аттестации по изучаемой дисциплине.

Итак, wiki является инновационной и прогрессивной образовательной технологией, позволяющей качественно улучшить процесс обучения и контроля полученных знаний студентов. Основными преимуществами применения технологии wiki в образовательном процессе являются:

— повышение коммуникативности и интерактивности коллективной работы студентов;

— обеспечение выбора удобного времени, места обучения и контроля знаний благодаря доступу через глобальную сеть Internet;

— развитие умения результативной работы в команде;

— эффективная настраиваемая система оценивания активности и успеваемости студентов;

— учет личностных и психологических особенностей обучаемых.

В заключении отмечу, что технология wiki может быть успешно применена при подготовке студентов любых специальностей различных форм обучения, а также при совместной научно-исследовательской деятельности преподавателей и ученых различных специальностей.

Библиографический список

1. **Беляев М.К., Волконская С.А.** Система управления формированием творческого потенциала студентов ВУЗа. — Волгоград, 2009.

2. **Бондаренко О.В.** Современные инновационные технологии в образовании // Инновации: поиски и исследования, 2012. Вып. 16. — http://www.erono.ru/art/?SECTION_ID=200&ELEMENT_ID=1474.

3. **Демкин В.П.** Инновационные технологии в образовании // Исследовательский университет. — Томск, 2007. Вып. 2. — С. 22–29.

4. **Кравченко Г.В., Волженина Н.В.** Работа в системе MOODLE: руководство пользователя. — http://portal.edu.asu.ru/pluginfile.php/13894/mod_resource/content/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%B5_Moodle.pdf.

5. Официальный сайт Moodle-center. — http://moodle-center.ru/moodle.

6. Свободная энциклопедия «Википедия». — http://ru.wikipedia.org.

7. **Селевко Г.Я.** Освоение технологии самовоспитания личности школьников: как стать экспериментальной площадкой / Г.Я.Селевко // Народное образование. 2005. № 1. — с.181.

8. **Серебряков Вадим.** Wiki wiki web. — http://www.megabyte-web.ru/web/wiki-wiki-web.html

9. **Соколова Н.Ф.** Формирование прогностических умений у студентов колледжей в условиях дистанционного обучения математике: Дис … канд. пед. наук. — Москва, 2004.

10. Типы Вики (файл помощи moodle). — http://moodle.scana.com.ua/help.php?module=wiki&file=wikitype.html

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Т. ТКАЧ,
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, проректор по учебной работе,
Комратский государственный университет, Молдова

Происходящие перемены в обществе находят отражение в социальном заказе образованию. Задачей школы становится подготовка всесторонне развитой

личности, гражданина, принадлежащего, с одной стороны, к определенному этносоциуму и культуре, с другой — гражданина мира. Для реализации этой задачи содержание образования должно включать три взаимосвязанных компонента: обеспечение каждому обучающемуся возможности самоидентифицироваться; создание условий для равноправного диалога с поликультурным окружением; вовлечение развивающейся личности в цивилизационные процессы, основывающиеся на общечеловеческих ценностях.

Для понимания сущности поликультурного образования особое значение имеют положения М.М. Бахтина, В.С. Библера, В. Оконя о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями-культурами, творящем себя в процессе такого взаимодействия и воздействующем на других.

Определенными возможностями в решении задач поликультурного образования обладают практически все дисциплины учебных образовательных программ подготовки специалистов в системе высшего и послевузовского образования, но особая роль принадлежит учебным курсам социокультурной направленности.

Понятие поликультурного содержания отражает гуманистический вектор в развитии образования, выступает фактором его целостности в рамках культурологической личностно-ориентированной парадигмы. Достигается это за счет проектирования содержания на основе единства когнитивного, ценностного, и регулятивно-смыслового постижения содержания опыта культуры, технологической реализации поликультурных свойств образовательного процесса: открытости, диалогичности, вариативности, субъективности и т.д. поликультурное содержание образования определяется соответствующим содержанием и характером профессионально-предметной, социально-коммуникативной и личностно-смысловой деятельности будущего педагога и выражается в отражении в нем полноценного значения ориентации образования на личностно-значимые, ценностно-смысловые и осознанно воспринимаемые субъектами образовательного процесса элементы. При этом обеспечение усвоения этих элементов осуществляется путем интеграции духовных, социальных и технологических компонентов культуры.

Теоретический анализ взаимосвязи образования и культуры, сущностных характеристик поликультурного образования позволил обосновать необходимость построения образовательного процесса в ПМР на принципах поликультурности и диалога культур. Эти принципы обусловливают переход от знаниевого к личностно-центрированному обучению, позволяют формировать у студентов готовность к деятельности в условиях поликультурности и ориентируют преподавателей на выработку у будущих педагогов ценостного отношения к себе, профессионально-педагогической деятельности, ребенку.

Мы исходим из позиции, что процесс образования целесообразно рассматривать не только как путь овладения определенной специальностью, но и как способ приобщения к современной культуре и подготовки к многофункциональной деятельности в поликультурной среде. Следует развивать готовность педагога к

выполнению коммуникативной функции, которая предполагает осознание разнообразия современного мира и обеспечение культурного плюрализма, установление межкультурного взаимодействия.

Необходимым условием формирования системы ценностных ориентаций будущего педагога является *интеграция культурологического знания и дисциплин учебного плана*.

Культурологическое содержание должно включать широкий круг вопросов, затрагивающих любую этническую или культурную группу: современная культура, культурный плюрализм, многокультурная природа общества; конфликты, их причины и пути ненасильственного творческого разрешения; языковые отличия; существенные и несущественные черты в поведении и менталитете представителей культурной группы; специфическое и общечеловеческое в культуре людей; условия жизни в обществе и т. д.

Примером интегрированных дисциплин могут являться учебные курсы: «Поликультурное образование», «Педагогические основы межкультурного общения».

В ходе изучения курсов проектируют сценарии образовательной деятельности межкультурной и этнопедагогической направленности. Изучение курсов заканчивается организацией практикоориентированного семинара (тема по выбору), в ходе которого организуются воспитательные дела, дискуссии по актуальным проблемам межкультурной коммуникации, демонстрируются образцы практической деятельности по реализации целей и задач поликультурного воспитания.

В ходе проектирования поликультурного образования решается ряд задач по развитию способностей педагогов:

— *на когнитивном уровне*: понимать значение и формулировать определение толерантности; описывать личностные качества; обосновывать условия и средства успешного межкультурного общения;

— *на уровне применения*: управлять эмоциями, мимикой и жестами; формулировать ассоциативный ряд понятий; владеть приемами установления контактов и развития диалога;

— *на интегрированном уровне*: адаптировать сформированные умения применительно к практической деятельности с детьми и подростками в образовательных учреждениях.

Определяя отношение педагогов к поликультурным ценностям, мы используем анкетирование, метод самооценки и на завершающем этапе для объективности — экспериментальную оценку.

В качестве экспертов выступают педагоги образовательных учреждений. Уровень отношения к поликультурным ценностям определяется степенью их осознанности и принятия в качестве норм собственной деятельности на основе оценки их значимости.

В ходе экспериментального исследования были выявлены эффективные условия построения системы подготовки поликультурно-ориентированного педагога. В нашем исследовании таковыми выступают:

— интеграция культурологического знания и дисциплин учебного плана, создание интегрированных уроков;

— профессионально-педагогическая направленность содержания дисциплин общекультурного блока;

— деятельностно-творческий подход;

— планирование и управление самостоятельной работой студентов, включение их в научно-исследовательскую деятельность;

— формирование культурной идентичности студентов в разнообразной внеаудиторной деятельности;

— преемственность в деятельности преподавателей, кафедр по реализации целей и задач поликультурного образования.

Поликультурное образование располагает широкими возможностями в снижении уровня конфликтности в обществе, в развитии толерантности по отношению к отличиям и своеобразию культуры, в создании условий, гарантирующих свободный выбор индивидом своей идентичности и путей ее самореализации. При проектировании его содержания следует учитывать прогрессивные идеи народных просветителей, включать полиэтнический фольклор, использовать диалоговые формы работы, что позволит значительно обогащать профессиональную культуру современного педагога.

Педагогическое проектирование поликультурного содержания может быть осуществлено на базе существующего предметного содержания, определяемого государственными стандартами.

Проектирование когнитивного компонента предполагает не только отражение материалов исторического и лингвистического содержания. Это может быть широкий круг вопросов, отражающих культурологические, экономические, правовые и др. республиканские проблемы.

В содержании деятельностного компонента должны быть представлены разноуровневые задания (репродуктивные, продуктивные, творческие) по освоению культурного опыта и выработке условий и путей его прогрессивного развития.

Современный педагог, в чьи функции входит передача знания, должен стать не только его ретранслятором, а создателем и распространителем лучших культурных традиций, должен быть сам «человеком культуры» во всех аспектах своей деятельности, обладать способностью к культуротворчеству.

Современные подходы к системе образования и разработке его содержания связаны с созданием условий для освоения культуры и саморазвития человека. В поликультурном обществе ни один вариант культуры не может существовать автономно от других. Все они развиваются в общем диалогическом пространстве, обеспечивающем взаимопереход, одновременность, разноосмысленность других культур. В условиях развивающейся гуманистической педагогики необходим учитель, который готов на всех ступенях поликультурного образования вести кросскультурные диалоги, помогающий детям в непохожести культур видеть достоинство, а в их диалоге понять высшую форму истины.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Л.В. ЦОБОР,
ГОУ СПО «Аграрно-экономический колледж», с. Гыска, ПМР

Современная экономическая ситуация характеризуется повышенным риском, неопределенностью и динамизмом окружающей среды. Профессиональное образование также испытывает на себе серьезное влияние данных изменений. Это влечет за собой увеличение спроса на специалистов экономического профиля, исходящего из непосредственных запросов сложившегося рынка и ориентированного на развитие адаптационных возможностей специалиста в современных условиях. От уровня профессиональной компетентности экономиста, бухгалтера, менеджера зависят сроки реализации экономических планов, рациональность принимаемых решений и, соответственно, результативность хозяйственной деятельности.

Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ГОС СПО) третьего поколения в результате освоения дисциплины предусматривает приобретение обучающимися не только знаний, определенных умений, но и формирование профессиональных компетенций.

В настоящее время в педагогической и специальной науке накоплен определенный фонд знаний, позволяющий исследовать обозначенную проблему: изучению проблемы совершенствования содержания и организации образования посвящены работы В.В. Краевского, Н.В. Лежневой, А.М. Новикова, С.А. Репина, В.В. Серикова, В.Г. Харчевой, В.Н. Худякова и др. Активно обсуждаются идеи компетентностного подхода в образовании (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, Г.И. Ибрагимов, А.М. Новиков, В.В. Сериков и др.). Раскрытию понятий компетентности, компетенций и компетентностного подхода посвящены работы В.И. Андреева, А.М. Аронова, Д.А. Иванова, Л.Ф. Ивановой, В.А. Кальней, Т.М. Ковалевой, К.Г. Митрофанова, Дж. Равена, О.В. Соколовой, И.Д. Фрумина, С.Е. Шишова, П.Г. Щедровицкого, Б.Д. Эльконина. Ориентация на освоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности является ведущей в работах А.В. Хуторского [10]. Отдельные аспекты экономической подготовки рассматриваются в работах В.С. Семашко, В.Д. Симоненко, Ю.Г. Татур, Е.Н. Хаматнуровой, С.Д. Чуркина и др.

Анализ психолого-педагогической литературы и научных исследований, показывает, что в теории профессионального образования понятие «профессиональная компетентность» обозначает совокупность профессионально обусловленных требований к специалисту и употребляется с таким термином, как «профессиональная готовность» (Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, Е.И. Рогов, О.М. Шиян и др.).

В работах Е.В. Бондаревской, М.И. Дьяченко, О.Е. Ломакиной, К.К. Платонова и других авторов «готовность» понимается как фундаментальное условие успешного

выполнения любой деятельности, как характеристика состояния и качества личности, позволяющая развиваться в профессиональном отношении, а компетентность проявляется в реальной деятельности.

Категория «профессиональная компетентность» как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности рассматривается в исследованиях И.В. Волгина, И.П. Беккер, Я.В. Садчиковой, К.В. Шапошникова.

В условиях современного производства и постоянно обновляющегося рынка труда особую значимость обретает использование дифференцированного подхода к отбору содержания профессиональных компетенций, с учетом конкретных требований работодателей, индивидуальных особенностей обучающихся, уровня их мотивации к достижению успеха в профессиональной деятельности.

Вместе с тем анализ психолого-педагогической и специальной литературы показал, что, хотя проблеме формирования профессиональной компетентности посвящено достаточно большое число исследований, особенности ее формирования у будущих специалистов экономического профиля в процессе профессиональной подготовки в учреждениях СПО исследованы недостаточно.

Анализ исследований методологии, теории и практики профессионального образования, изучение и обобщение педагогического опыта позволили выявить следующие **противоречия,** возникающие между:

— потребностью в компетентных специалистах экономического профиля, востребованных на рынке труда, и недостаточным уровнем готовности выпускников учреждений среднего профессионального образования к решению реальных производственных задач;

— необходимостью повышения уровня профессиональной компетентности будущих специалистов экономического профиля, выпускаемых учреждениями СПО, и недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогике профессионального образования;

— требованиями образовательной практики в научно-методическом обеспечении исследуемого процесса и недостаточной разработанностью теоретико-методического инструментария, способствующего формированию экономической компетентности студентов.

Выявленные противоречия определили **проблему** нашего исследования: теоретико-методические аспекты формирования профессиональной компетентности студентов экономического колледжа.

Сформулированная проблема обусловила выбор **темы исследования**: «Формирование профессиональной компетентности в образовательном пространстве экономического колледжа».

Цель исследования — теоретически обосновать, экспериментально проверить модель формирования профессиональной компетентности студентов экономического колледжа и определить организационно-педагогические условия ее эффективного функционирования.

Объект исследования — профессиональная подготовка будущих специалистов экономического профиля в учреждениях СПО.

Предмет исследования — формирование профессиональной компетентности будущих специалистов экономического профиля в учреждениях СПО.

Гипотеза исследования: формирование профессиональной компетентности студентов экономического профиля в учреждениях СПО будет более эффективным, если:

— на основе системного, компетентностного, аксиологического, личностно-ориентированного и деятельностного подходов спроектировать и внедрить модель формирования профессиональной компетентности;

— педагогическими условиями реализации модели будут: а) *применение совокупности личностно-ориентированных технологий* (модульные, компьютерные, задачные, тренинговые и др.), которые направлены на формирование устойчивых профессиональных знаний и умений студентов с учетом их будущей деятельности, усиление профессиональной самоориентации студентов, осознанности их теоретико-практических профессиональных знаний и умений; б) *включение студентов в практико-профессиональную деятельность (на стадии обучения)*, что будет способствовать успешной адаптации их к профессиональной деятельности; в) *стимулирование рефлексивной позиции студентов,* что позволит им адекватно оценивать степень сформированности профессиональной компетентности, собственную учебную, профессиональную деятельность.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой определены **задачи** исследования:

1. Разработать, внедрить и экспериментально проверить модель формирования профессиональной компетентности студентов экономического колледжа.

2. Выявить и опытным путем проверить комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию модели формирования профессиональной компетентности студентов экономического колледжа.

3. Разработать методическое сопровождение процесса формирования профессиональной компетентности студентов экономического колледжа.

Понятие и сущность компетентности, возможности использования компетентностного подхода в образовании изучались многими исследователями. Так, В.А. Болотов характеризует компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность — как совокупность того, чем он владеет [2]. Английские специалисты в области менеджмента М. Вудкокк и Д. Френсис пишут: «О компетентности можно судить по уровню мастерства. Подразумевая под этим производственные знания, навыки, опыт, отношения к делу» [4].

Целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и т. д. Вместе с тем еще часты случаи отождествления этого понятия с другими, например с понятием «компетенция».

Вопросы профессиональной компетентности рассматриваются в работах отечественных и зарубежных исследователей и трактуются по-разному. Существующие на сегодняшний день в зарубежной литературе определения профессиональной компетентности как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности» **(Britell G. K.,** Jueger **R. M., Blank W.** E.) и другие не в полной мере конкретизируют содержание этого понятия [7]. Данная проблема активно изучалась также и отечественными учеными 1990-х гг. Чаще всего это понятие употребляется интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма [6].

Понятие профессиональной компетентности рассматривается в работах В.В. Камаева, Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной и др. Под профессиональной компетентностью эти авторы понимают специальные знания и специальные умения, необходимые для той или иной профессиональной деятельности. Понятие профессиональной компетентности изучалось также Р.Х. Гильмеевой. По ее определению, профессиональная компетентность — это способность человека, основанная на имеющихся у него знаниях и опыте, эффективно решать задачи, которые относятся к сфере его профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность предполагает наличие объема знаний, умений, сплава опыта и личных качеств, т. е. тех потенциальных возможностей, которые важны для достижения высокого результата в профессиональном труде [1].

В педагогике некоторые ученые (Н.А. Розов, Е.В. Бондаревская) рассматривают данную категорию как производный компонент «общекультурной компетентности». Ряд ученых трактуют ее как «уровень образованности специалиста» (Б.С. Гершунский, А.Д. Щекатунова). Т.Г. Браже и Н.И. Запрудский под профессиональной компетентностью понимают системное явление, включающее знания, умения, навыки, профессионально значимые качества личности специалиста, обеспечивающие выполнение им собственных профессиональных обязанностей. В.П. Пугачев рассматривает профессиональную компетентность как характерное качество подготовки специалиста, потенциал эффективности трудовой деятельности. Под профессиональной компетентностью автор понимает «техническую подготовленность работника к выполнению профессиональных функций, связанных со специализацией» [8].

Мы разделяем точку зрения Т.К. Крикуновой о том, что профессиональная компетентность представляет собой интеграцию опыта, теоретических знаний, практических умений и важных для специалиста личностных качеств. Содержание профессиональной компетентности не статично, а динамично и зависит от многих факторов, таких, как общественно-исторические и социально-экономические условия, специфика **профессиональной** деятельности, определяемой типом учебного заведения, возрастом обучающихся и другими ситуациями [5].

В педагогической науке в качестве одного из методов изучения и описания процессов формирования, развития, становления каких-либо личных качеств, способностей, готовности, компетентности и т. д. используется метод педаго-

гического моделирования. Исследователи (В.И. Загвязинский, Ю.И. Тарский) отмечают методологическую и прогностическую ценность моделирования в связи с тем, что данный метод позволяет:

— отразить основные характеристики оригинала в модели, которая проще оригинала и позволяет выявить скрытое, неочевидное в силу сложности, многообразия явлений [3];

— сконцентрироваться на значимых элементах, способах их взаимодействия, отбросив несущественные факторы, от чего зависит качественное состояние и перспектива их развития [9].

Формирование профессиональной компетентности студентов экономического колледжа рассматривается нами как педагогически организованный процесс, который невозможно эффективно осуществлять без учета объективных тенденций развития образования: диверсификации, гуманизации, индивидуализации, тенденции опережающего образования, непрерывности, компьютеризации, интернационализации. Этот процесс представляется нам, как система взаимосвязанных и последовательных блоков, и описывается в виде структурно-содержательной модели (рис. 1), при разработке которой мы исходили из общепринятого в педагогической и философской науке представления о модели как системе, включающей в себя цель, содержание, способы и средства, а также результат образовательного процесса.

Целевой блок модели формирования профессиональной компетентности студентов экономического колледжа представлен требованиями государства, социальным заказом, выраженными посредством нормативных документов, Законом «Об образовании», ГОС СПО, целью.

В структуре содержательного блока профессиональной компетентности мы выделяем следующие компоненты: мотивационный, содержательный, деятельностный и личностный.

Мотивационный компонент включает в себя развитие готовности к трудовой деятельности, мотивации достижения успеха, стремление к самореализации и самообразованию.

Содержательный компонент профессиональной компетентности отражает содержание подготовки с учетом требований работодателей, профессиональная направленность и конструктивность модульной подготовки, усвоение важнейших профессиональных знаний, терминологии.

Деятельностный компонент отражает умение применять полученные профессиональные знания на практике, ориентировать свое поведение на правовые нормы, проявлять профессиональную активность в различных сферах деятельности.

Личностный компонент непосредственно связан с личными качествами студентов: восприимчивостью к профессиональной информации, коммуникативностью, умением планировать свою деятельность, способностью критически оценивать ее результаты.

Организационно-деятельностный блок модели формирования профессиональной компетентности включает поэтапную реализацию педагогических условий, форм организации обучения и методов обучения.



Рис. 1. Теоретическая модель формирования профессиональной компетентности студентов экономического колледжа

Оценочно-результативный блок модели включает осуществление педагогических измерений сформированности профессиональной компетентности студентов. Для этого выделены критерии (мотивационный, когнитивный, деятельностный, личностный), составляющие действия, позволяющие оценить проявление в деятельности степени сформированности профессиональной компетентности в соответствии с уровнями (низким, средним, высоким).

Теоретическая модель формирования профессиональной компетентности студентов экономического колледжа в дальнейшем будет подвергнута экспериментальной проверке, что найдет свое отражение в новых публикациях.

Библиографический список

1. **Батышев С.Я.** Профессиональная педагогика. — М.: Профессиональное образование, 1997.

2. **Болотов, В.А., Сериков В.В.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.

3. **Загвязинский В.И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М.: Академия, 2001. — 208 с.

4. **Ильязова М.Д.** Компетентность, компетенция, квалификация — основные направления современных исследований // Научные исследования в образовании. 2008. № 1.

5. **Крикунова Т.К.** Совершенствование научно-методической компетентности педагога. — Тверь, 2007.

6. **Курманов А.В.** Модель профессиональной компетентности специалиста // СПО. 2011. № 12. — С. 22–28.

7. **Ландшеер В.** Концепция минимальной компетентности // Перспективы: вопросы образования. 1988. № 1. — С. 32.

8. **Пугачев В.П.** Руководство персоналом организации. — М.: Аспект Пресс, 2000. — С. 54.

9. **Тарский Ю.И.** Методология моделирования в контексте исследования педагогических систем // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конф. (Пермь, 16–17 сентября 2004 г.). — Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2004. — С. 22–29.

10. **Хуторской А.В.** Методика личностно-ориентированного обучения. — М.: Владос, 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Н.Н. УШНУРЦЕВА,
к. п. н., ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, ПМР;
Н.И. ВАСИЛЬЕВА,
ст. преп., ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, ПМР

Профессиональная культура учителя заключается, прежде всего, в том, чтобы адаптировать требования общества к личности ученика, способствовать их

интериоризации в собственную духовную потребность, обогащать новое поколение социальным опытом человечества. Для решения этих задач учитель должен сам быть образованным и воспитанным. Поэтому среди множества проблем, которые приходится решать в процессе педагогического образования, важнейшей является формирование профессиональной культуры студента— будущего учителя.

Обязательным разделом основной профессиональной образовательной программы будущих учителей начальных классов, согласно ФГОС СПО, является педагогическая практика, которая реализуется в соответствии с компетентностным подходом, направленным на повышение качества подготовки педагога. От будущего учителя ожидается развитие способностей к самоорганизации, саморегуляции, самооценке [3, с. 71]. В качестве основных характеристик компетентного специалиста определяются его профессионализм, инициативность, созидательность, динамизм, способность к адаптации к новым условиям.

Целью статьи является анализ возможностей педагогической практики для повышения общей и профессиональной культуры будущего учителя.

Педагогическая (производственная) практика в силу своей специфики тесно вплетена в социокультурную реальность и служит связующим звеном между теоретическим обучением студента и его будущей профессиональной деятельностью в образовательной сфере. Педагогическая практика развивает у студентов понимание роли школы и системы образования как важнейших социальных институтов, их задач и функций в социализации молодежи, становлении и развитии ее нравственности и гражданственности.

В исследованиях, посвященных педагогической практике, уже поднимались различные вопросы формирования профессионально значимых качеств личности будущего педагога (Д.С. Авербах, В.В. Воробьев); интереса к профессии (З.В. Лобанова, Г.В. Яковлева, Т.Г. Якушева); профессиональных умений (О.А. Абдулина, О.С. Богданова, Л.Д. Ермакова,); педагогического мышления и творческой личности учителя (В.Г. Казанская, М.С. Пашкова).

Важнейшая социокультурная роль педагогической практики обусловлена тем, что, участвуя в ней, студент становится членом новой для него социально-профессиональной общности — педагогического коллектива — и выполняет новую для себя социальную роль — роль учителя, которая требует проявления личной гражданской позиции и ответственности не только за учебу и поведение своих воспитанников, но и за их здоровье и жизнь. Чтобы вписаться в эту среду, новички должны руководствоваться общепринятыми правилами игры, проверенными традицией и не ими установленными. Им необходимо приспосабливаться к различным отношениям, учебному ритму и динамике класса, к манере преподавания штатного учителя, и тогда практиканты могут быть уверены в том, что их вхождение в новую среду не станет причиной конфликта или нарушения привычного ритма. Студенты, имея в целом хорошие теоретические

знания в области педагогики, психологии, методики, испытывают серьезные трудности при их применении в учебно-воспитательном процессе. Беседы с будущими учителями свидетельствуют, что сами они дают положительную оценку своей подготовке как учителя-предметника, значительно ниже как учителя-организатора, учителя-воспитателя. Именно практических знаний и глубокого понимания условий и смысла педагогической деятельности, психологической готовности к исполнению своей профессиональной роли и не хватает студентам.

Педагогическая практика создает условия для обогащения жизненным опытом, расширения социальных контактов студента, формирования навыков самоуправления. Общаясь с разными людьми, реально помогая им в решении возникающих проблем, студент проявляет, развивает в себе и укрепляет профессиональные и нравственные качества, такие достоинства личности, как доброта, отзывчивость, милосердие, бескорыстие. Именно в процессе практики студенты на деле усваивают определенную систему социально-культурных норм, правил, ролей и функций, которые в дальнейшем помогут им реализоваться в качестве членов общества.

Педагогическая практика образует особую социально-образовательную среду, которая способствует профессиональному становлению культуры будущего учителя как субъекта и индивидуальности, обеспечивает формирование его духовности, ценностных ориентаций и моральных принципов. В зависимости от особенностей профессионального становления будущие учителя подключаются к решению разных по объему и сложности профессиональных задач: сначала учатся решать общепрофессиональные, затем специальные профессиональные задачи в соответствующих условиях образовательного учреждения. Данная последовательность обеспечивает поэтапное включение будущих учителей в решение профессиональных задач, тем самым обеспечивая развитие их профессиональной культуры.

В качестве ее основных характеристик выступают педагогическая компетентность, гражданская активность, сознательность, связанная со способностью к целеполаганию и рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, уникальность. Профессиональная культура выражает отношение человека к себе как к специалисту и связана с признанием у себя высокой степени готовности к самореализации своего призвания и выполнению своей социальной роли.

Формирование педагогической профессиональной культуры предполагает соблюдение принципа равносубъектности сторон, взаимную доброжелательность и уважение. Такое партнерство и есть развивающее субъект-субъектное взаимодействие, стимулирующее активизацию процесса рефлексии, мотивирование студента к обогащению профессиональным опытом. В условиях субъект-субъектного взаимодействия опыт профессиональной деятельности будущих учителей становится специальным объектом внимания и культивирования. Ре-

ализация педагогической поддержки субъект-субъектного взаимодействия возможна с помощью технологий личностно-ориентированной педагогики и педагогического сопровождения будущих учителей во время прохождения практики в школе (консультирования, тьюторской поддержки, моделирования).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что именно педагогическая практика, ориентированная на формирование профессиональной культуры будущих учителей, стимулирующая личностное и профессиональное становление их как педагогов, может способствовать повышению всей системы образования на новый качественный уровень, адекватный современным требованиям общества.

Библиографический список

1. **Дементьева М.А.**Становление профессиональной позиции будущего учителя начальных классов в ходе педагогической практики // Теория и практика общественного развития. 2012. № 3. — http://teoria-practica.ru/-3-2012/pedagogics/dementyeva.pdf. Дата обращения: 30.10.2012.

2. **Саврасова А.Н**. Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в условиях педагогической практики// Известия РАО. 2007. № 3. — С. 45–52.

3. **Сергеев Н.К.**Педагогическое образование: поиск инновационной модели // Педагогика. 2010. № 5. — С. 66–73.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.А. ЮЛИК,
ГОУ «Бендерский медицинский колледж», ПМР

Изменения, затронувшие в последние годы наше общество, ставят перед профессиональным образованием новые цели в вопросах подготовки специалистов. Сегодня успешность личности в профессиональном плане во многом определяется ее творческим потенциалом, поэтому на смену образованию, ставившему во главу угла передачу знаний, должно прийти образование, ориентированное на творческое развитие личности каждого студента, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Становление творческой личности может обеспечить **образовательный процесс,** построенный на принципиально новых методологических основах, базирующийся на таком взаимодействии преподавателя и студента, при котором последний превращается из пассивного объекта в субъект деятельности.

«На сегодняшний день основная задача обучения иностранному языку состоит в обучении профессионально-ориентированному общению» [4], а сам процесс обучения должен быть практикоориентированным. Следовательно, не вызывает

сомнений необходимость поиска таких универсальных методов обучения иностранному языку, которые позволили бы подготовить специалистов, соответствующих современным запросам общества.

Информационный взрыв и современные темпы прироста научной информации, которую нужно критически осмыслить, требуют интенсификации процесса обучения, использования новых технологий, которые давали бы ключ к поиску, анализу, исследованию, творческой переработке учебного материала. Весьма актуальной в данной связи становится использование технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП).

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (Reading and Writing for Critical) была разработана в середине 1990-х годов американскими преподавателями (Дженни Д. Стил, Кертис С. Мередит, Чарльз Темпл и Скотт Уолтер) и обрела популярность в образовательных учреждениях многих стран мира, в том числе с 1997 года в России.

Авторы технологии РКМЧП («Развитие критического мышления через чтение и письмо») Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стил убеждены, что мыслить критически — означает проявлять любознательность, использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. «Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и следствия этих фактов. Критическое мышление предполагает вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, выработку точки зрения по определенному вопросу, способность отстоять ее логическими доводами. Критическое мышление — это не отдельный навык, а сочетание многих умений» [1].

Основу данной технологии составляет модель, включающая три стадии: «вызов — реализация (осмысление) — рефлексия».

На стадии вызова (evocation) в сознании учащихся происходит процесс актуализации имеющихся знаний и представлений о предмете изучения.

На стадии осмысления (realization) учащийся вступает в непосредственный контакт с новой информацией — носителем новых идей.

Стадия рефлексии (reflection) характеризуется тем, что учащиеся закрепляют новые знания и активно перестраивают собственное представление с тем, чтобы включить в них новые понятия. Таким образом, происходит «присвоение» нового знания и формирование на его основе своего аргументированного представления об изучаемом объекте. Анализ студентами развития и эффективности собственных мыслительных операций составляет сущность данного этапа [3].

Следует отметить, что технология развития критического мышления многогранна, в ней обобщены элементы многих технологий. Она обеспечивает развитие мышления, формирование коммуникативных способностей и выработку умения самостоятельной работы. Большой арсенал приемов и методов, входя-

щих в технологию, позволяет каждому педагогу сделать свой выбор в сторону той или иной, близкой лично ему.

Некоторыми из приемов технологии РКМЧП являются: «Кластер», «Синквейн», таблицы «Знаю — Хочу знать — Узнал», «Прогнозирование по фотографии», «Инсерт», «Взаимоопрос», «Фишбоун» и т. д. Как показывает личный опыт преподавания иностранных языков в колледже, использование вышеупомянутых приемов РКМЧП способствует, во-первых, интенсификации учебного процесса; во-вторых, организации учения через понимание, а не через механическое запоминание; в третьих, повышению мотивации студентов, развитию их независимости, творчества, нестандартности мышления.

Технология развития критического мышления позволяет преподавателям иностранных языков наиболее эффективно достичь основной цели обучения иностранным языкам — формирование коммуникативной компетенции, поскольку формирование умений критического мышления неразрывно связано с формированием речевых умений в процессе обучения всем видам речевой деятельности, т. к. предметом речевой деятельности является мысль. Таким образом, при обучении иностранному языку развитие критического мышления можно рассматривать как один из факторов формирования коммуникативной компетенции.

Глубокие перемены, происходящие в современном образовании, выдвигают в качестве приоритетной проблему использования новых технологий обучения. Основная идея новой парадигмы образования сводится к интеллектуальному и нравственному развитию личности, формированию самостоятельного критического, творческого мышления, умению работать с информацией. Таким образом, в современных условиях формирование критического мышления видится наиглавнейшей задачей на пути формирования конкурентоспособного специалиста, востребованного обществом.

Библиографический список

1. **Мередит К. С., Стил Дж. Л., Темпл Ч.** Критическое мышление: углубленная методика. Пос. IV // Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для критического мышления». — М.: Изд-во «ИОО». — 1997. — 55 с.

2. **Мокроусов И. В.** Технология развития критического мышления через чтение и письмо. — Самара: СамГПУ, 2002. — 83 с.

3. **Муштавинская Н. В.** Технология развития критического мышления: научно-методическое осмысление // Методист. 2002. № 2. — С.30–35.

4. **Сафроненко О. И.** Программно-методическое, технологическое и кадровое обеспечение качества системы многоуровневой языковой подготовки студентов неязыковых вузов / О.И. Сафроненко. — Ростов н/Д: Изд-во ООО «ЦВВР», 2006. — С. 43.

Раздел 2. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ НАЧАЛЬНОГО (ОБЩЕГО) ОБРАЗОВАНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

ПРОГРАММА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ОДО

А.В. АГАФОНОВА,
МОУ «Бендерский детский сад № 14», ПМР

Реформирование политической и социальных сфер нашего общества в настоящее время отражается на системе образования в целом и на дошкольном образовании в частности.

Модернизация Приднестровского образования требует повышения совершенствования организации работы руководителя для создания условий профессионального развития педагогов на современном уровне для подготовки высококвалифицированных специалистов, владеющих современными технологиями. Вместе с тем следует отметить, что работа в детском саду по созданию условий профессионального развития педагогов носит в большей степени педагогический, методический характер.

С этой целью необходимо:

— смоделировать систему условий профессионального развития педагогов, применить всевозможные ресурсы для решения этой проблемы, оснастить ее современным техническим и учебно-методическим обеспечением, усовершенствовать нормативно-правовую базу;

— создать гибкую и мобильную систему, способную удовлетворить потребности в профессиональном развитии педагогов для эффективного осуществления модернизации воспитания и образования в ОДО.

К системе работы ОДО, к организации и реализации воспитания и обучения дошкольников сейчас предъявляются иные, более высокие требования. Прежние подходы, дающие положительные результаты при обычном ритме работы дошкольного учреждения, не позволяют достичь желаемых целей, актуальных для сегодняшнего дня. Нужны новые подходы к управлению, которые предусматривают организацию работы в инновационном режиме, только в этом случае возможно перевести дошкольное образовательное учреждение из функционирующего в развивающееся, которое сможет стать базой для внедрения новых форм работы с разновозрастными категориями детей (от раннего до

старшего дошкольного возраста), для апробации новых технологий обучения дошкольников и подготовки их к требованиям современной школы.

С учетом изменяющихся социокультурных условий, в которых функционирует современное дошкольное образовательное учреждение, управление ОДО должно стать эффективнее, если руководитель будет целенаправленно совершенствовать себя и параллельно своих сотрудников, что позволит подготовить высокомотивированных педагогов, способных и желающих внедрять прогрессивные современные идеи и технологии в свою деятельность.

Поэтому возникла необходимость создания и апробации «Программы совершенствования организации работы руководителя по созданию условий профессионального развития педагогов».

Обоснование необходимости разработки Программы

Обстановка в коллективе во многом зависит от руководителя, поскольку он в первую очередь должен быть творческим человеком и профессионалом, уметь заинтересовать и зажечь людей в работе. На начальном этапе работы, в 2009 году, я изучила материальную базу, кадровый состав педагогов по образовательному, профессиональному, культурному и личностному уровню.

По результатам диагностики было необходимо:

1. Повысить педагогическое мастерство специалистов.

2. Организовать самообразование педагогов.

3. Организовать обучение педагогов через педсоветы, методчасы, консультации, беседы.

4. Включить важный компонент системы — непрерывность образования.

5. Создать условия для творчества, исходя из особенности личности, уровня знаний и возможностей, духовных запросов и потребностей.

6. Дать возможность каждому совершенствоваться индивидуально, целенаправленно.

Поэтому остро стал вопрос о необходимости создания путей и средств повышения эффективности деятельности руководителя ДОУ в соответствии с современными требованиями системы дошкольного и школьного образования.

На базе МОУ «Бендерский детский сад № 14» и педагогами была разработана и апробируется в настоящий момент **модель** развивающейся системы ОДО, построенной с учетом профессионального развития педагогов и взаимодействия руководителя с представителями внутреннего ресурса (которым является педагогический коллектив в рамках инновационной деятельности).

Качество и результаты внедрения новых форм дошкольного образования во многом зависят от специалистов, которые эту деятельность реализуют. Речь идет о команде специалистов-единомышленников, которые только во взаимодействии обеспечивают качественный результат.

Но следует учитывать, что **развивающиеся** детские сады в рамках системы дошкольного образования не могут быть закрытой структурой, чтобы достичь желаемых целей, актуальных для сегодняшнего дня. И педагогический коллектив

рассматривается как *внутренний ресурс*, от которого зависит реализация поставленных руководителем целей и задач. В свою очередь *внешним ресурсом* продуцирования направлений деятельности ОДО являются структуры, регулирующие деятельность ОДО на методическом уровне и осуществляющие контроль педагогического и административного процессов, а также учреждения, осуществляющие научно-методическую поддержку деятельности ОДО и разработку инновационных технологий, для апробации которых детский сад является практической базой.

Теоретико-методологические основы исследования и поставленные задачи определили процедуры опытно-экспериментального изыскания, которое проводилось в четыре этапа в период с 2009 по 2014 гг. На каждом этапе, в зависимости от решаемых задач, применялись различные методы.

На первом, *организационном, этапе,* рассчитанном на 2009/10 уч. год, изучались и анализировались отечественные и зарубежные литературные источники по методологии, теории и методике профессионального образования; диссертационные работы, сопряженные с темой диссертационного изыскания; опыт управления дошкольными образовательными учреждениями городов и районов ПМР; уточнялись методологическая и теоретическая основы исследования, формулировались противоречия; конкретизировались цель, объект и предмет научного проекта.

Основные методы исследования:

1. Изучение запросов педагогов по планированию работы.
2. Организация планирования работы педагогов и методистов ОДО.
3. Создание программы работы педагогов и методистов УДО.
4. Создание банка данных педагогов.
5. Знакомство педагогов с программой.
6. Становление коллектива и рождение коллективных традиций.
7. Постепенное включение педагогического коллектива в работу Программы.

На втором, *практическом, этапе* (2010–2012 уч. год) разрабатывалась модель развития процесса, профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений; проверялись основные положения эксперимента; уточнялись педагогические условия, повышающие уровень профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений. Опытно-экспериментальная работа выполнялась в естественных условиях.

Основные методы данного этапа:

1. Создание системы взаимодействия всех участников Программы.
2. Активизация работы педагогов через выступления на ГМО.
3. Активизация работы педагогов через организацию семинаров, творческих отчетов.
4. Обобщение передового педагогического опыта педагогов.

На третьем, *диагностическом, этапе работы* (2012/13 уч. год) проводились диагностические и мониторинговые мероприятия, определялся уровень эффективности работы заведующего и уровень профессиональной деятельности и роста педагогов.

Основные методы исследования:

1. Мониторинг профессионального роста педагогов (уровень квалификации, уровень профессиональной деятельности, уровень образования).

2. Определение степени участия педагогов в работе Программы.

3. Определение степени удовлетворенности педагогов работой руководителя Программы.

4. Определение степени эффективности совершенствования организации работы руководителя для создания условий профессионального развития педагогов.

На четвертом, *обобщающем, этапе* (2013–2014 уч. год) проводились анализ и теоретическое обобщение данных опытно-экспериментальной работы; корректировалась теоретическая модель развития профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольного образовательного учреждения. Была завершена апробация педагогических условий, повышающих уровень развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения.

Основные методы исследования:

1. Анализ реализации Программы.

2. Выработка методических рекомендаций по организации работы педагогов.

3. Обобщение опыта работы по данной теме на методическом Совете.

4. Определение перспектив дальнейшего развития ОДО, соответствующих критериям оценки качества образования, методологии обновления содержания, целей и структуры образования.

5. Анализ теоретических положений изыскания и их коррекция.

6. Структурирование эмпирической фактологии.

7. Анализ и оценка отсроченных результатов экспериментальной работы; наблюдение за повышением уровня развития личностно-профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольного образовательного учреждения;

8. Формулировка общих выводов и разработка методических рекомендаций для руководителей, методистов, педагогов дошкольных образовательных учреждений.

ИЗ ЛИЧНОГО ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Л.В. ВАНЮКОВА

Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования «Центр дополнительного образования детей «Каскад», г. Волжск, Республика Марий Эл, РФ

За время работы в детских дошкольных учреждениях по обучению дошкольников английскому языку я целенаправленно шла к тому, чтобы получить как можно больше знаний по вопросам методики преподавания иностранного языка

в детском саду. Нет смысла скрывать то, что когда меня пригласили работать в МДОУ № 8, я просто не могла представить, как начать свою работу в этом направлении. Но буквально за два дня до того, как мне приступить к работе, я зашла в книжный магазин и просто не поверила своим глазам: передо мной во всей своей красе стояла книга в ярко-синем лакированном переплете под названием «Изучаем английский язык» Л.С. Архангельской. В конце этого замечательного издания были милые карточки с картинками. Кстати, именно они натолкнули меня на мысль о проведении тематических игр с ребятами, а чтобы эти игры стали еще интереснее, я стала проводить их в два этапа, во втором, более сложном, с моей точки зрения, этапе подразумевалось проведение игры на звуки, имеющиеся в тех или иных словах, иллюстрации к которым были изображены на карточках. Так я начала сама изготавливать комплекты тематических карточек. Во время этой игры каждый ребенок получал комплект карточек.

Постепенно я стала втягиваться в обучение детей английскому языку. Скажу больше, я придумала поощрительные призы, которые в конце каждого занятия получали мои обучающиеся. Пожалуй, никто не поспорит со мной о том, что это сильная мотивация.

Прошло не так уж много времени с начала моей педагогической деятельности, как я в одном из книжных магазинов увидела и, конечно же, приобрела еще одну сокровищницу в свою методическую копилку. Ею оказался учебно-методический комплект (УМК) И.А. Шишковой и М.Е. Вербовской «Английский для малышей». Каким же счастьем было то, что в состав данного УМК входила аудиокассета. Несмотря на то, что на данном этапе своего педагогического пути в моей фонотеке насчитывается порядка 18 аудиокассет по направлению «английский язык», эта кассета по-прежнему для меня остается на вес золота. В чем же ее изюминка, бесценность? Да в том, что на ней записаны удивительные песни на английском языке, причем, с фонограммами. Каким же сюрпризом стало для меня то, как, с каким желанием дети начали учить эти песни, а потом и здорово их исполнять!..

Еще одним бесценным вкладом в процесс накопления педагогического опыта стало приобретение еще одного УМК под названием “I can sing” («Я умею петь по-английски»). И вновь с музыкальной аудиокассетой. Просто здорово! Тут-то меня осенила одна мысль: а что, если каждую песню не просто петь, а пытаться делать из нее маленький спектакль? Я попробовала: нам понравилось. Таким образом, я этим самым убивала даже не двух зайцев… Посчитаем: музыкальная физкультминутка — раз, запоминание в песне новой лексики — два, отработка английских звуков — три, отработка целых грамматических структур — четыре, разучивание и исполнение самой песни, а впоследствии и выступление с ней на утренниках — пять, я уж не говорю о развитии памяти, внимания. Хотела бы подчеркнуть то, что практически все песни на этих двух аудиокассетах исполняются двумя лицами, то есть имеется возможность приобщения детей к выполнению коммуникативной задачи. Иными словами, я пытаюсь уделять немалое значение развитию навыков диалогической речи. Но, признаюсь, над этим следует еще работать и работать.

А как же обстоят дела с играми? С целью контроля запоминания и понимания английских слов я придумала игру под названием «Переводчик», которая пользуется у ребят большой популярностью. А чтобы разнообразить свои способы контроля понимания материала, я придумала еще одну игру, которой дала название «Репортер».

Как-то раз решила я с детьми поиграть в магазин. «Надо же как-то развивать навыки диалогической речи», — подумала я. Признаюсь вам, я даже не могла себе представить, как эта игра понравится детям, даже если учесть то, что осуществлялась большая помощь в составлении нужных фраз на английском языке со стороны педагога.

Дело движется вперед,
Обучение идет.
Смотрим нужные картинки,
Продолжаем перевод!

Именно этим четверостишьем хочется продолжить дальше свой рассказ. А дело действительно шло вперед, гигантскую помощь мне оказывали УМК «Английский для малышей» и «Я умею петь по-английски». В нашем с ребятами музыкальном репертуаре стало появляться все больше и больше песен на английском языке. И снова меня осенила блестящая мысль: организовать на занятии конкурс молодых исполнителей (у меня для таких случаев имеется несколько игрушечных ярких микрофонов). Желающие спеть ту или иную песню приглашались на импровизированную сцену и исполняли песни на английском языке, а «зрители», конечно же, аплодировали юными артистам. Вы, я полагаю, согласитесь со мной, с каждым разом мотивации у детей все больше и больше. И вдруг я начала осознавать: а ведь мне отведенных для занятия 30 минут уже стало не хватать. Пришлось какие-то виды деятельности чередовать, то есть применять их не на каждом занятии.

Время шло, лексический запас английских слов у детей стал обогащаться, стал расширяться и тематическо-лексический фон у ребят. И вновь прекрасная мысль по поводу новой игры. Я стала предлагать ребятам делиться на две команды, и каждая команда получала свое задание. Например, 1-ая команда называет слова по теме «Овощи и фрукты», а 2-ая — по теме «Еда». Сколько восторга, сколько эмоций!

Не меньшей популярностью у детей пользовалась еще одна придуманная мною игра — «Школа». По условиям этой игры к доске вызывался ученик, а все остальные ребята представляли себя в роли учителя и спрашивали ученика перевод уже знакомых слов, причем, сначала нужно было перевести слова с русского на английский, а потом наоборот. Хочу подчеркнуть: не было отбоя от желающих стать на несколько минут учениками.

Настоящим новаторством в моем личном процессе обучения английскому языку стало приобретение и последующее использование на своих занятиях портативного DVD-плейера и фрагментов обучающих программ по английскому языку для детей дошкольного возраста. Хочется отметить то, что наибольшей популярностью у ребят пользуются такие обучающие программы, как «Английский язык с

Хрюшей и Степашкой…», «Английский язык с тетушкой Совой», «Волшебный английский с Уолтом Диснеем». Ребята с удовольствием разучивают и поют песни на английском языке вместе с персонажами, разыгрывают сценки из этих программ.

В продолжение нельзя не рассказать и о том, что в последнее время практически на каждое занятие по английскому языку к нам приходят в гости различные животные или персонажи любимых сказок ребят. Каково же было мое удивление, когда я обнаружила, что у детей сразу же загораются глазки при виде того или иного персонажа. Скажу больше, эти «гости» не только внимательно следят за ходом занятия, но разговаривают с ребятами, что им, по моим наблюдениям, нравится больше всего.

В этой связи хочется отметить еще вот что: большое место в системе обучения английскому языку в детском саду может занимать игра в куклы. Я попробовала это сделать и пришла к следующему выводу: используя эту игру, закрепляются знания лексики и моделей по многим темам. Дети могут обставить мебелью кукольный домик, одевают куклу, накрывают на стол и кормят кукол, ходят с ними гулять, укладывают спать, читая им на ночь стихи. Дети устраивают день рождения куклы, принимают гостей. Сопровождая все действия рассказом на английском языке и разговаривая за кукол, они совершенствуют приобретенные умения и навыки устной речи.

И, наконец, подводя итог, хотелось бы еще раз подтвердить необходимость и важную роль обучения английскому языку в раннем возрасте, просто в силу оказания влияния этого процесса на развитие и становление интересной личности, потому что процесс обучения английскому языку способствует интеллектуальному развитию ребенка, проявлению его как личности в различных жизненных ситуациях. И те сюжетно-ролевые игры, в которые я предлагаю поиграть ребятам на своих занятиях, являются ярким тому подтверждением. Кроме того, те ситуации, которые создаются мною на занятиях, способствуют формированию добропорядочных отношений между людьми, что очень немаловажно.

РАБОТА РУКОВОДИТЕЛЯ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Е.В. ВЕРЧИНСКАЯ,
МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 39 „Родничок”»,
г. Тирасполь, ПМР

Один из древнейших видов человеческой деятельности — воспитание детей. Педагогический труд — сложный творческий процесс.

Повышение качества воспитания и обучения детей, совершенствование приемов и методов работы тесно связаны с организацией необходимой методической

помощи педагогам. Задача руководителя дошкольного учреждения — это, прежде всего, создание условий для творческого труда.

Система работы с педагогическими кадрами должна ориентироваться на выбранную в коллективе педагогов цель, которая определяет формы, методы и содержание деятельности каждого воспитателя и всего педагогического коллектива по развитию профессионального мастерства.

Рост научно-теоретической и психолого-педагогической подготовки педагогов предполагает расширение и углубление их знаний и умений в области современных исследований, а также знаний и умений в области различных технологий, психолого-педагогических закономерностей организации воспитательно-образовательного процесса.

Для оказания конкретной помощи педагогам в ДОУ используются традиционные, оправданные практикой формы работы: консультации (индивидуальные и коллективные), семинары, семинары-практикумы, открытые просмотры.

Большое значение имеет обучение педагогов правильной организации своей деятельности. Организуя работу, важно создать необходимые условия, подобрать соответствующую методическую литературу.

Жизнь подтверждает: когда руководитель имеет репутацию мастера-педагога, владеет секретами педагогического мастерства, то его слово звучит весомо, убедительно и к его мнению прислушиваются. Моральное право учить других, давать советы, требовать и контролировать имеет только тот, кто сам хорошо работает, умеет научить и направить деятельность педагогического коллектива на решение поставленных задач, учитывая квалификацию, опыт, индивидуальные особенности каждого педагога.

Важным средством теоретического и профессионального обогащения должно быть самообразование. Основным направлением самообразования является совершенствование работы по обновлению, пополнению знаний, их использование в практической педагогической деятельности.

Каждый педагог дошкольного учреждения имеет возможность работать в методическом кабинете с современной методической литературой, получить необходимую индивидуальную консультацию. Руководитель же, учитывая итоги проверок, профессиональное мастерство, рекомендации по результатам аттестации, может предложить тему самообразования, помочь определить оптимальный вариант программы и пути ее выполнения.

Важно научить педагога анализировать свою деятельность и видеть конечный результат. Только при этом условии повышение теоретической и профессиональной подготовки будет способствовать совершенствованию форм и методов работы педагога и как результат — высокому уровню овладения детьми знаниями, умениями, навыками и воспитанности в целом.

Главное — стимулировать творческое начало в деятельности каждого работника дошкольного образовательного учреждения, поддерживать людей энергичных, деловых, инициативных. Творческая работа объединяет коллектив,

вызывает у каждого педагога желание пополнить, обогатить свои знания, усовершенствовать методы их передачи.

Новые подходы в управленческой деятельности формируются на основе действенной информации о состоянии планирования, руководства педагогической и административно-хозяйственной деятельностью, создания оптимальных условий для проведения воспитательно-образовательной работы с детьми, охраны их жизни и здоровья, подготовки педагогических кадров.

Организация педагогического процесса немыслима без целого ряда факторов. К ним относятся методическое обеспечение, техническое оснащение, планирование, уровень и рост педагогической культуры, профессионального мастерства педагогов. Именно от руководителя зависит, чтобы педагогические кадры совершенствовались как в профессиональном, так и в личном плане.

Управленческая цель — формировать, растить высокопрофессиональный, творческий коллектив единомышленников, но достичь этого можно только при решении трех основных задач:

1. Создание условий для повышения профессионального уровня педагогов (обучение новым педагогическим технологиям, методикам, исходя из анализа результатов, анкетирования, тестирования).

2. Создание условий для раскрытия личностного потенциала каждого педагога и развития коммуникативных качеств.

3. Формирование активной жизненной позиции.

В настоящее время в связи с повышением уровня требовательности к качеству образования, требования к руководителям возросли. Свойства личности, которыми должны обладать руководители, условно можно разделить на три группы:

1. Интеллектуально-личностные свойства — умение сформулировать проблему, вопросы, выделить главное; прогнозирование событий и динамики.

2. Эмоционально-волевые свойства — умение устанавливать, поддерживать и регулировать социальные контакты.

3. Социально-групповые качества — авторская концепция управления, решение проблем и умение нести ответственность.

Подводя итог всему вышесказанному, хочется отметить, что для совершенствования профессионального роста коллектива необходимы:

— четко обоснованная стратегия и тактика управления воспитательно-образовательным процессом;

— системное видение и комплексный учет факторов, влияющих на ход педагогического процесса;

— творческий нестандартный подход к педагогической деятельности;

— тщательная диагностика причин, влияющих на качество познавательной и творческой деятельности, прогнозирование хода и итогов педагогического процесса;

— обоснованный выбор, целесообразное применение необходимого и достаточного для достижения цели комплекса управленческих, дидактических средств, методических приемов.

Практика показывает, что там, где работает коллектив педагогов-единомышленников, спаянный единой целью — дать детям путевку в жизнь, вселить в них уверенность в своих силах, там педагогический процесс приносит положительные результаты. Сегодня успех сопутствует тем коллективам, которые ищут и находят эффективные формы вовлечения каждого сотрудника в активное решение задач общего дошкольного воспитания. Создание такого коллектива — результат эффективного управления и единовременно залог эффективно организованного педагогического процесса. Хочется сказать, что от нас, управленцев, от наших профессиональных и личностных качеств зависит результат деятельности всего педагогического коллектива.

Библиографический список

1. **Аникеева Н.П.** Психологический климат в коллективе. — М., 1989.

2. **Колодяжная Т.П.** Управление современным дошкольным образовательным учреждением. — Ростов-н/Д.: Учитель, 2002.

3. **Кутузова И.А.** Что должен знать руководитель ДОУ: Методическое пособие. — М.: Просвещение, 2002.

4. **Марченко И.П.** Какой руководитель нам нужен. — М.: Экономика, 1993.

5. **Поздняк Л.В., Лященко Н.Н.** Управление дошкольным образованием. — М.: Академия, 2000.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ — ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ГРАЖДАНИНА С ВЫСОКИМИ ДУХОВНЫМИ ИДЕАЛАМИ

А.Д. ГАВРИЛЕНКО,
МОУ «Тираспольская средняя школа № 9», ПМР

В концепции государственного образовательного стандарта общего образования начальной школы сформулирована высшая цель образования — воспитание нравственного инициативного, ответственного и компетентного гражданина, принимающего судьбу Отечества, как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях своего народа.

На протяжении ряда лет школа в качестве приоритетных линий воспитания выдвигает духовно-нравственное становление личности.

Каждый человек живет в обществе и обязан соблюдать его законы, правила поведения. История развития общества убедительно свидетельствует о том, что во все времена существовала и существует проблема «раздвоения» личности — одни люди, хотя и имеют представление о нравственности, совершают безнравственные поступки, другие же поступают нравственно даже тогда, когда законы общества требуют прямо противоположного поведения.

Почему так происходит?

Отсутствие духовно-нравственного развития, как мы сейчас видим, привело к нравственному опустошению. Исчезли слова: **добро** — как источник радости, **мир и согласие в душе, покаяние** — отречение от зла, **милосердие** — как милость в сердце, **благодать**, которая вызвана добрыми делами и любовью к близким и таких слов можно перечислить множество.

Люди стали все больше нетерпимы друг к другу, жестокосерднее. Не стало доверия! Исчезла духовность и нравственность.

В.А. Сластенин в своих работах обращает внимание на проблемы формирования основ нравственной культуры личности. Понятие «нравственность» трактуется как «личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие поведение человека».

Изложенные выводы и анализ идей ведущих отечественных и зарубежных педагогов (Г.Д. Дмитриева, В.А. Сластенина, Л.Л. Супрунова, М.Н. Резника, З.А. Мальковой и др.) позволили нам сделать заключение о том, что нравственное воспитание в процессе социализации личности учащегося младшего школьного возраста нацелено на решение следующих задач:

— вхождение, интеграции личности в национальную и мировую культуру, его идентификация с другими культурами;

— воспитание нравственных отношений и чувств ребенка;

— развитие нравственного создания личности;

— уяснения общего и особенного в традициях, образе жизни разных народов мира и региона;

— формирование толерантных качеств личности, гуманности в отношении инокультуры;

— обеспечение интеркультурной коммуникации, развития умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур;

— приобщение ребенка к культуре посредством образования;

— обеспечение самоорганизации, самореализации личности в контакте синергетической парадигмы.

В этом контексте создаются **условия** для воспитания нравственных отношений учащихся к окружающей действительности.

Так, вхождение, интеграция личности в национальную и мировую культуру, его идентификация с другими культурами, уяснение общего и особенного в традициях, образе жизни разных народов мира и региона формирует основу гражданской позиции учащегося, его **отношение к Родине.**

Формирование толерантных качеств личности, гуманности в отношении инокультуры, обеспечении интеркультурной коммуникации, развития умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур

возвеличивает ценность межкультурного общения и **отношение учащихся к национальным и религиозным особенностям культуры.**

А приобщение ребенка к культуре посредством образования, обеспечение самореализации, самореализации личности в контакте синергетической парадигмы формирует **отношение к труду и трудовой деятельности.**

В процессе воспитания национального самосознания, формирования непримиримого отношения ко всем формам проявления национализма и шовинизма развивается положительное **отношение к родному языку, культуре, истории своего народа,** что ведет к становлению Человека культуры, Гражданина мира.

Сегодня в работах, посвященных насущным проблемам образования, приоритет отдается задачам воспитания, которые необходимо решать с позиции личностного подхода к учащимся, взаимодействию учителя с учеником.

Особая роль отводится духовному воспитанию личности, становлению нравственного облика Человека. Сохранение духовных традиций — главная задача современной школы. В данный переходный период общеобразовательные учреждения ищут точки соприкосновения светской педагогики и православной, и прежде всего через культуру своего народа.

Размышляя над проблемой духовно-нравственного воспитания младшего школьников, хочется обратиться к одному из высказываний А.Ш. Амонашвили: «В душе и сердце ребенка должны быть поселены: светлые образы, мысли и мечтания — чувство прекрасного, стремление к самопознанию и саморазвитию; ответственность за свои мысли; устремленность к благу; мужество и бесстрашие; чувство заботы и сострадания, радости и восхищения, сознания жизни, смерти и бессмертия». Эти слова великого педагога воодушевляют, но и определяют большую ответственность, заставляют задуматься тех, кто хочет действительно «сеять разумное, доброе, вечное».

Для педагогов духовно-нравственное воспитание — это не один конкретный урок, а целая система мер. Каждый урок, каждое внеклассное мероприятие, да и просто общение с учеником на перемене формируют добро, справедливость, гуманизм, человеческое взаимопонимание, взаимопомощь, ориентируют на любовь к окружающим, милосердие и благородство.

Всем известно, **урок** — основная форма обучения и воспитания, а урок и нравственность — неразделимы. Особенная связь с уроками литературного чтения и родного языка. Литература занимает ведущее место в формировании личности, духовного мира человека, его нравственности, мышления, эмоции и речи.

Читая книгу, дети учатся разбираться в поведении и поступках людей, в мотивах их поступков, учатся оценивать поведение героев с позиции нравственных норм, чувствовать красоту добра, осуждать безобразное, злое.

Большой воспитательный потенциал в школе несут уроки с использованием устного народного творчества. Былины, сказания, сказки, загадки, летописи,

пословицы и поговорки — благодатный материал на уроке, который используется учителями. Это лишь крупицы того, что создал народ. Но этот материал необходимо не только пройти (прочесть и забыть), а осмыслить, пережить как историческое прошлое.

Нельзя не отметить огромную роль детской православной литературы в воспитании высоконравственной личности, где настоящей драгоценностью являются христианские притчи. Мы приводим пример одной из них: «Один странник пришел в деревню и стал просить милостыню. Сначала он обратился к скупой женщине — и та отдала ему старый платок. Другая не пожалела для странника много хороших вещей. Только ушел он от них, как вспыхнул пожар и все сгорело. Странник поспешил вернуться и отдал погорельцам все, что получил: той, что много дала, много и вернул, а скупой отдал ее рваный платок.»

Также необходимо постоянно обращаться к художественным произведениям литературного Приднестровья, устному народному творчеству своего народа, традициям народов, проживающих на территории республики.

И здесь неоценимую помощь оказывает хрестоматия «Литература родного края» для учащихся школы I ступени, которые позволяют не только ознакомиться с историей, культурой, обычаями и традициями родного края, но и по достоинству оценить всю многогранность, самобытность, неповторимость и богатства народов нашего края.

Среди направлений деятельности педагогов по духовно-нравственному воспитанию наиболее эффективными являются:

— открытые мероприятия по факультативным курсам: «Родиноведение», «Риторика», «Азбука нравственности»;

— проведение праздников нравственного направления;

— участие ребят в классных часах, беседах на этические темы;

— встречи учащихся с деятелями литературы, ветеранами войны;

— тематические родительские собрания «Значения семьи в нравственном воспитании и развитии ребенка».

Именно в процессе этих мероприятий учащиеся знакомятся с особенностями внутреннего мира человека, нравственными ценностями и нормами взаимоотношений в обществе, в семье, происходит взаимодействие подростка с окружающим миром взрослых и сверстников.

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения — проблема комплексная и решить ее можно постепенно, включая в этот процесс всех членов социума, как взрослых, так и детей. Как и в любом деле, в воспитании положительный результат будет только тогда, когда воспитуемый не от случая к случаю «сталкивается» с духовностью и нравственностью, а погружается в атмосферу добра и нравственной красоты.

Обращение к духовной культуре народа помогает педагогам в сохранении личности в сложных условиях современного мира.

Душе человека, особенно юного, только вступающего на самостоятельный путь, свойственно стремление к идеалу. От нас, взрослых, родителей, учителей, наставников, зависит, каким будет этот идеал.

«*Никогда мода на духовность не пройдет, пока жив человек!*»

Библиографический список

1. **Амонашвили Ш.А.** Размышление о гуманной педагогике. — М., 1996.
2. **Дмитриев Г.Д.** Многокультурное образование. — М., 1999.
3. **Сластенин В.А., Исаев И.Ф.** Педагогика. — М., 1997.
4. **Супрунова Л.Л.** Воспитание в современной школе. М., 1999.
5. **Резник М.Н.** Образование и личность. — М., 1999.
6. **Малькова З.А.** Разорванное образовательное пространство // Педагогика. 1999. № 5.
7. **Кифоренко Н.Н.** Литература родного края. — Тирасполь, 2005.

УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.П. ГРАТИЛОВА,
МОУ «ТГМГ», г. Тирасполь, ПМР

Проблема нравственного воспитания в широком смысле слова относится к числу проблем, поставленных всем ходом развития человечества. Любая эпоха в соответствии со специфическими для нее задачами социально-экономического и культурного развития диктует необходимость нравственного воспитания и формирования культуры поведения. Дети являются гордостью своих родителей. В них все им мило и дорого. Но не всегда они задумывались над тем, что привлекательность ребенка не только в красоте его внешнего вида, главное в другом: как подрастающий ребенок ведет себя? как держится на людях? каковы его манеры —мимика, жесты, движения, осанка? Случается, что даже хорошо образованные люди не всегда выглядят воспитанными, т. к. не выработали в себе элементарных норм культуры поведения, поэтому вопросы нравственного воспитания детей с наибольшей остротой встают именно в наши дни.

Перед общеобразовательной школой ставится задача подготовки ответственного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей, общества, государства. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных свойств личности школьника. Особенно большую роль при осуществлении нравственного воспитания играет уровень сформированности у младших школьников нравственных понятий.

Формирование понятий в сознании учащихся — широкая философская, психолого-педагогическая проблема. Процесс формирования понятий сложен.

Он подразумевает как усвоение понятий, так и дальнейшее их углубление и развитие. Образование понятий — это способность, характерная только для человеческого сознания. Чувственный опыт человека непосредственно связан с мышлением. Наблюдая явление природы и общества, он руководствуется определенными понятиями. Понятие, основанное на ощущении и представлении, выражает сущность явления путем обобщения опытных данных, отвлечение от несущественного, второстепенного [3]. Основой для успешного формирования понятия является умение учащихся «видеть», выделять существенные, значимые признаки предметов и явлений, характерные только для данного класса.

Но дети в начальной школе усваивают не только знания о предметном мире и способы овладения этим миром, но определенные способы поведения людей, их взаимоотношения, понимание того, «что такое хорошо, а что такое плохо», что красиво, а что безобразно. Это означает, что учащиеся приобщаются к моральному опыту человечества, усваивают нравственные понятия.

Общие закономерности формирования нравственных понятий совпадают с ранее рассмотренными, т.е. процесс усвоения нравственных понятий проходит в принципе те же этапы, что и в случае усвоения интеллектуальных (научных) понятий.

Процесс становления нравственных понятий имеет свои психологические и возрастные особенности. Организовывая работу по формированию нравственных понятий, учитель должен учитывать следующую особенность психики детей: положительные нравственные понятия оказывают положительное воздействие на душу ребенка, и наоборот, антиморальная семантика, слова-раздражители углубляют болезненное состояние личности. За этими словами для ребенка видятся не абстрактные значения, а их конкретно переживаемый, ранящий смысл.

Формирование нравственных понятий происходит в процессе морально-гностической деятельности учащихся, направленной на познание морали. Эта деятельность обусловлена ведущими познавательными и нравственными потребностями младших школьников. Основываясь на приведенных фактах, сделаем вывод, что работу по формированию нравственных понятий целесообразно начинать уже в начальных классах, но с учетом возрастных особенностей младших школьников. Ребенку необходим большой объем нравственных представлений, запас нравственных знаний как ориентиров при выборе способов поведения в возникающих новых для них ситуациях.

Помочь учителю подвести ребенка к осмыслению и оценке своих поступков, качеств, усвоить и закрепить знание нравственных норм, сформировать нравственные понятия позволит целенаправленная работа с учебником. Конструируя идеальный проект в учебнике, его авторы обычно пытаются через само содержание преподаваемого предмета создать и методически прописать образ не только существующего, но также «иного» нравственно-правового порядка, образ человека, свободного от реальных недостатков различных сфер повседневной

жизни. Соотношение с идеалом становится критерием в иерархической классификации ценностей в пространстве учебника. Учебник указывает возможные варианты, которые могут встретиться в жизни, моделирует отношение к ним ребенка, предлагает ему стереотипы и нормативы, которыми тот мог бы — с пользой для себя и окружающих — регулировать свою социальную и нравственную жизнь.

Учебная книга есть непосредственный инструмент по интериоризации нравственного, социального, антропологического и других идеалов, инструмент, содержащий в себе также и программы своего собственного развертывания и использования. Таким образом, мы имеем тут дело не только с декларацией идеала, а еще и с «вживлением » его в человека с помощью определенного механизма. Учебник дает схему классификации мира, отношения к нему и поведения в нем. Последние два элемента из приведенного перечня есть основные компоненты социально конструируемого идеального концепта человека. Учебник переопределяет реальность, и это ее переопределение выступает скелетом нового поколения «идеальных учеников». Последствия представленной в учебнике переопределенной ситуации зависят от смыслов и значений, приписанных ей создателями и приписываемых ей же учениками, что не одно и то же. Задача учителя заключается в том, чтобы определить, какие основные нравственные понятия могут формироваться одновременно с научным образованием по каждому предмету. Может быть предусмотрена разработка общей логической схемы, которая поможет раскрыть учащимся нравственную сторону жизни общества и поступков, действий отдельных людей. Вот пример одного из вариантов обобщающей логической схемы, используемой в целях нравственного просвещения:

1. Выделение нравственной стороны явления, события, деятельности, поведения.

2. Содержание мотивов поведения и направленности действий людей; противоречия, вызвавшие столкновение идей, поступков, возможности их разрешения.

3. Моральные последствия любого поступка для других людей, внимание к внутреннему миру человека [1].

Использование подобных логических схем никак не ограничивает творчество учителя. Руководствуясь общей схемой, учитель может использовать в различной последовательности иллюстративный материал, делать акцент на каком-то разделе схемы.

Учебники содержат достаточное количество фактов, описание и анализ событий, действий людей, которые характеризуют явления нравственной жизни общества. И задача современного педагога заключается в умении использовать содержание материала в учебниках для формирования нравственных понятий у младших школьников.

Библиографический список

1. **Богданова О.С., Калинина О.Д.** Содержание и методика этических бесед с младшими школьниками. — М., 1985.

2. **Каиров И.А.** Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания. — М., 1979.

3. **Немов Р.С.** Психология образования. — М.: Владос, 1994.

ЗНАЧЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЗНАНИИ ДОШКОЛЬНИКАМИ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Н.А. ГРАТИНИЧ,
МДОУ № 33, г. Тирасполь, ПМР

Детская любознательность, если ее удается
сохранить, дает постоянный стимул к развитию.
Н. С. Лейтес

На сегодняшний день модернизация образования требует пересмотра технологий обучения дошкольников, ориентируя педагогов на использование в своей деятельности более эффективных форм и методов, позволяющих строить педагогический процесс на основе развивающего обучения. Одним из таких методов является детское экспериментирование.

Слово «эксперимент» происходит от греческого слова «experimentum», что переводится как «проба, опыт». Оно может выступать как метод обучения, если применяется для передачи детям новых знаний, и как один из видов познавательной деятельности детей и взрослых.

В образовательном процессе экспериментирование является тем методом обучения, который позволяет ребенку моделировать в своем сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, опытах, установлении взаимозависимостей, закономерностей и т. д. Пожалуй, нет ни одного выдающегося педагога или психолога, который не говорил бы о преимуществе метода экспериментирования в познании ребенком окружающего мира. За использование этого метода выступали такие классики педагогики, как Я.А. Коменский, Н.Н. Поддъяков, К.Д. Ушинский, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо и многие другие.

Основной **целью** экспериментальной деятельности является развитие свободной творческой личности ребенка.

Образовательные задачи

1. Формировать представления о различных сторонах изучаемого объекта, его взаимоотношениях с другими объектами и средой обитания.

2. Совершенствовать способность детей ставить вопросы и получать на них фактические ответы.

3. Формировать опыт выполнения правил техники безопасности при проведении физических экспериментов.

Развивающие задачи

1. Развивать поисково-познавательную деятельность детей как интеллектуально-личностное, творческое развитие.

2. Развивать внимание, память, воображение, логическое мышление, речь.

Воспитательные задачи

1. Развивать социальные навыки: умение работать в коллективе, договариваться, учитывать мнение партнера, отстаивать свою правоту.

2. Поощрять инициативу детей, сообразительность, самостоятельность, оценочное и критическое отношение к миру.

Главное достоинство метода экспериментирования заключается в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания.

Ценность реального эксперимента, в отличие от мысленного, заключается в том, что наглядно обнаруживаются скрытые от непосредственного наблюдения стороны объекта или явления действительности; развиваются способности ребенка к определению проблемы и самостоятельному выбору путей ее решения; создается субъективно-новый продукт. Экспериментирование как специально организованная деятельность способствует становлению целостной картины мира ребенка дошкольного возраста и основ культурного познания им окружающего мира. Прослеживание и анализ особенностей «поведения» предметов в специально созданных условиях и составляют задачу экспериментальной деятельности.

Свою работу по экспериментированию с дошкольниками мы планируем, опираясь на такие структурные элементы экспериментирования, как: цель, идеал, предвидение способов его достижения, контроль процесса деятельности, включающей взаимодействие интеллектуальных, волевых и эмоциональных проявлений личности. Каждый из этих элементов является необходимым и целостным компонентом экспериментального процесса, постоянно проникающим в другие. В связи с этим можно заключить, что экспериментирование стимулирует интеллектуальную активность и любознательность ребенка.

В обыденной жизни дети часто сами экспериментируют с различными веществами, стремясь узнать что-то новое. Они разбирают игрушки, наблюдают за падающими в воду предметами (тонет — не тонет), пробуют языком в сильный мороз металлические предметы и т. п. Но опасность такой «самодеятельности» заключается в том, что дошкольник еще не знаком с законами смешения веществ, элементарными правилами безопасности. Эксперимент же, специально организуемый педагогом, безопасен для ребенка и в то же время знакомит его с различными свойствами окружающих предметов, с законами жизни природы и необходимостью их учета в собственной жизнедеятельности. Первоначально дети учатся экспериментировать в специально организованных видах деятельности под

руководством педагога, затем необходимые материалы и оборудование для проведения опыта вносятся в пространственно-предметную среду группы для самостоятельного воспроизведения ребенком, если это безопасно для его здоровья.

В педагогической практике приобретение знаний о физических явлениях и способах их познания базируется на живом интересе, любознательности ребенка и проводится в увлекательной форме без заучивания, запоминания и повторения правил и законов в формализованном виде. Эксперимент в группе позволяет знакомить детей с конкретными исследовательскими методами, с различными способами измерений, с правилами техники безопасности при проведении эксперимента.

С целью развития детского экспериментирования в группе были созданы центры экспериментирования для самостоятельной свободной деятельности и индивидуальных занятий. Это центры: «Экология», «Искусство», «Литература», «Манипулятивный центр».

В них были систематизированы следующие материалы:

— **центр «Экология»**: иллюстрационный материал, песочные часы, картотека опытов, коллекция ракушек, семян, клеенчатые фартуки, ложки из разных материалов, крупы, лупы, магниты, природный материал, бросовый материал, календарь погоды, календарь природы и другие;

— **центр «Искусство»**: акварель, гуашь, баночки, миски, палитра, бумага различного размера и фактуры, восковые мелки, губки, зубные щетки, клей, кисти, клубочки ниток, пластилин, расчески, ножницы, тряпочки, фломастеры, цветные карандаши, бросовый материал, трафареты и другие материалы;

— **«Манипулятивный центр»**: объемные геометрические фигуры, плоские фигуры, домино, шашки, лото, палочки Кюизенера, линейки, тетради, ручки, карандаши, цифры, песочные часы, счетные палочки, счеты, конструкторы разных видов и т.д.;

— **центр «Литература»:** алфавит и буквы (картонные и магнитные), бумага, ручки, прописи, игры по звуковой культуре речи, картотеки скороговорок и чистоговорок, разрезные картинки, книги, различные виды театра, кубики с азбукой, комплекс артикуляционной гимнастики.

При создании центров мы руководствовались такими задачами, как развитие первичных естественнонаучных представлений, наблюдательности, любознательности, активности, мыслительных операций (анализ, сравнение, обобщение, классификация, наблюдение); формирование умений комплексно обследовать предмет.

Данные центры направлены на повышение уровня развития любознательности, на формирование исследовательских умений и навыков детей, 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), способствуют формированию личностных характеристик (появление инициативы, самостоятельности, умения сотрудничать с другими, потребности

отстаивать свою точку зрения, согласовывать ее с другими и т.д.), обогащают знания детей о живой и неживой природе, совершенствуют развитие творческих способностей, эстетическое восприятие мира.

Подводя итог нашей работе, можно сказать, что в процессе эксперимента идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения, классификации и обобщения.

Мы считаем, что в экспериментальной деятельности дошкольник получает возможность напрямую удовлетворить присущую ему любознательность, упорядочить свои представления о мире. Поэтому мы стремимся учить не всему, а главному, не сумме фактов, а целостному их пониманию, не столько дать максимум информации, сколько научить ориентироваться в ее потоке, вести целенаправленную работу по усилению развивающей функции обучения, организовывать учебный процесс по модели личностно-ориентированного взаимодействия, согласно которой ребенок является не объектом обучения, а субъектом образования.

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ФИЗКУЛЬТУРНЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ВОСПИТАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Т.В. ЗИНОВЬЕВА,
МДОУ № 45 «ЦРР «Золотой ключик», г. Тирасполь, ПМР

Физическая культура как феномен общей культуры уникальна. Именно она является естественным мостиком, позволяющим соединить социальное и биологическое в развитии человека. Качественно новая стадия осмысления сущности физической культуры связывается с ее влиянием на духовную сферу человека как действенного средства интеллектуального, нравственного, эстетического воспитания.

Двигательная культура дошкольников начинается с формирования структуры естественных движений и развития двигательных способностей, создания условий для творческого освоения детьми эталонов движения в различных ситуациях, формирования двигательного воображения, способности эмоционально переживать движения. Основными условиями такого формирования считается: воспитание у детей осознанного отношения к выполнению двигательных действий; включение сенсорных систем при воспитании двигательной культуры; развитие воображения в процессе освоения двигательных действий; создание условий для творчества и преобладания положительных эмоций на физкультурных занятиях; создание оптимальных условий для каждого ребенка в процессе освоения двигательного опыта.

Двигательная культура осваивается каждым ребенком индивидуально, обусловливая его становление как личности во взаимодействии с миром материальных предметов и социальных отношений. Представление двигательной культуры осуществляют родители, воспитатели, методист по физической культуре и сами дети.

В процессе воспитания двигательной культуры ребенок приобретает знания, необходимые для сознательной двигательной деятельности, овладевает способами деятельности и опытом их реализации, а также происходит развитие творческой деятельности ребенка, его познавательных способностей, волевых качеств, эмоциональной сферы. И ключевыми направлениями работы в воспитании двигательной культуры дошкольников являются: формирование осмысленного ценностного отношения ребенка к движению как к способу существования живого, активное освоение им двигательного опыта, развитие физических качеств и способности к эмоциональному переживанию движений, двигательной импровизации.

Формирование и совершенствование двигательной культуры — это поиск качественно новых подходов к организации процесса физического воспитания в детском саду. Каковы же пути к гармоничному соотношению умственного и двигательного развития детей дошкольного возраста?

Один из путей решения проблемы видится в обосновании методики знаний интегрированного характера. Интеграция предполагает не просто суммарное объединение отдельных элементов, а их синтез и в результате получение системы, обладающей свойствами целостности. Интеграция строится как взаимодействие разнородных, ранее разобщенных элементов. Такие занятия, проводимые в дошкольном учреждении, как физическая культура и музыка, физическая культура и математика, физическая культура и литература, экология и др. позволяют увеличить двигательную активность, также позволяют повысить качество знаний, как в области физической культуры, так и в других областях при обучении дошкольников в детском саду.

Педагогу необходимо на занятиях создавать необычные интересные для детей ситуации, в которых движения, двигательные действия будут способствовать активизации мышления, поиску ребенком адекватных форм поведения, встрече с красивым, увлекательным окружающим миром. Занятие должно строиться с учетом детских интересов и доставлять дошкольникам радость и удовольствие. Детям нравится заниматься всем вместе, если при этом обеспечиваются условия для активности каждого, если педагог умеет создать на занятии оптимальную психологическую среду.

Характеризуя интегрированные занятия, педагог должен знать, что их отличительная особенность состоит в том, что планируются и проводятся они на основе межпредметных связей. Это занятия, которые в рамках одного раздела воспитания решают различные задачи развития детей и строятся на разных видах деятельности.

Межпредметные связи взаимно учитывают общее между предметами как в содержании, так и в учебно-воспитательном процессе. При этом повышается эффективность занятий, их воспитательная значимость: умения, сформированные на таких занятиях, становятся обобщенными, комплексными, усиливается мировоззренческая направленность познавательных интересов детей. Важно и то, что детям интегрированные занятия нравятся, они вызывают у них интерес, дают большой эмоциональный заряд.

По содержанию и задачам интегрированные занятия сложные, объемные, требуют существенной подготовки педагога и детей. Такие занятия должны проводиться нечасто, иначе они теряют новизну и интерес. Да и не все темы программы можно и нужно интегрировать. Продолжительность таких занятий несколько больше, чем обычные занятия по физической культуре, и может доходить до 40 минут. Однако, поскольку в них сочетаются различные виды деятельности (как двигательной, так и умственной, игровой, творческой), это не вызывает переутомления у детей. Такие занятия, как «В стране математики», «Мы — конструкторы», «В гости к Лесовичку», «Гуси–лебеди» и т.д., можно проводить на закрепление уже полученных знаний, на совершенствование умений и навыков. Такой интегрированный подход позволяет повышать качество подготовки детей к успешному обучению детей в школе.

Таким образом, педагогический процесс должен строиться как процесс раскрытия потенциальных возможностей ребенка, заложенных природой и родителями, то есть он должен быть направлен на интеграцию ребенка с самим собой. Только при условии достижения этой цели ребенок будет способен к продуктивной интеграции — сотрудничеству с другими людьми.

СОХРАНЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМФОРТА ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОДО

С.В. КИЧУК,
Центр развития ребенка «Гармония», г. Бендеры, ПМР

Состояние психологического здоровья детей является одной из актуальных проблем детской психологии и педагогики. Современные программы в дошкольных учреждениях делают приоритетным интеллектуализацию обучения и воспитания. Основные усилия педагогов и родителей направлены на развитие в первую очередь познавательной сферы, главного, с их точки зрения, компонента школьной готовности. Недостаток данного подхода состоит в том, что гармоничное развитие личности включает как интеллектуальные, так и эмоциональные ресурсы. Важно помнить, что ребенок с самого рождения исключительно эмоционально чувствителен, а его эмоциональное состояние определяется тем, как он

видит свой мир — своих родителей, свой дом, самого себя. Если этот мир враждебный, отталкивающий, непонимающий, то ребенок начинает испытывать тревожность, которая влияет на его речь, поведение, способность общаться и учиться. Чем полнее эмоциональный опыт, тем больше позитивных чувств испытывает ребенок и тем лучше его поведение. Только в этом случае он будет чувствовать себя наилучшим образом и соответственно развиваться. Эмоции играют важную роль в жизни детей, помогая воспринимать действительность и реагировать на нее. Чувства господствуют над всеми сторонами жизни дошкольника, придавая им особую окраску и выразительность, поэтому эмоции, которые он испытывает, мы читаем на лице, в позе, жестах, во всем его поведении. Поступая в детский сад, ребенок попадает в новые, непривычные условия, в окружение незнакомых ему взрослых и детей, с которыми приходится налаживать взаимоотношения. В этой ситуации перед нами — педагогами и родителями — стоит задача: объединить усилия для обеспечения эмоционального комфорта ребенка, развития умения общаться со сверстниками и взрослыми; так как взаимоотношения с другими людьми, их поступки — важнейший источник формирования чувств дошкольника: радости, нежности, сочувствия, гнева и других переживаний.

В работе по эмоциональному развитию дошкольника активно использую театральные куклы. В детском саду игра и театр существуют не рядом, а одно в другом: театр организуется как игра, а в игре всегда есть театральное начало, то есть искусство перевоплощения. Использование театральных кукол в игре дошкольника — своеобразная ширма, которая поможет решить его проблемы общения, неуверенности в себе, правильности своих действий, непонимания взрослых. Взаимодействуя в игре с другими детьми при помощи куклы, ребенок, можно сказать, прячется за нее и, таким образом, чувствует себя защищенным. В таких ситуациях могу поправить, сделать замечание, обращаясь не к ребенку, а к кукле и такое воздействие становится мягче и корректнее. В театрализованной деятельности ребенок не просто проявляет свои эмоции, недовольства, а учится выражать чувства и эмоции точнее. «Игра полностью захватывает ребенка, заставляет глубоко переживать те чувства, которые должны испытывать изображаемые персонажи, симпатию, сочувствие, уважение и другие. С симпатией, покровительством и нежностью ребенок относится ко всем, кого изображает в игре; старается выразить вежливость, кто на равных», — отмечает В.С. Мухина [3].

Для установления эмоционального контакта и дальнейшего общения в группе создала развивающую среду, учитывая возрастные особенности детей, максимально приблизив ее, насколько это возможно, к домашней. Благодаря правильно организованной предметной среде ребенок не только познает окружающий мир, но и чувствует психологическую защищенность и эмоциональное благополучие.

В процессе реализации задач по эмоциональному развитию дошкольника использую малые формы фольклора: потешки, песенки, загадки, пословицы, мирилки, скороговорки.

Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский говорил, что «ум ребенка и его эмоции находятся на кончиках пальцев» [1]. Еще в старину наши предки пели детям песенки, читали потешки, играли в «ладушки», «Идет коза рогатая», сопровождая свою речь движением рук. Чтобы активнее включить ребенка в речевую деятельность, я создаю положительный настрой, используя веселые песенки и прибаутки. Пение вместе с детьми и для детей позволяет решить многие задачи:

— создать у детей определенный эмоциональный настрой;

— устанавливать контакт между детьми и взрослыми;

— развивать речь и совершенствовать звукопроизношение;

— способность согласовывать слова песни и стихотворения с движением в танце.

Движение под музыку дает выход и разрядку отрицательным эмоциям, снимает нервное напряжение, создает приподнятое настроение.

Каждый ребенок развивается в своем темпе и задача взрослого — бережно относиться к этому процессу, создавать условия для индивидуального личного роста. Зачастую детям свойственны попытки получить желаемое с помощью бурных слез. Для того чтобы отвлечь их, использую, например, произведение Корнея Чуковского «Федотка».

Для воспитания любого навыка или положительной формы поведения упражнять ребенка в положительных поступках. Например, если ребенок ушибся и хнычет, поясняю его состояние словами: «Ему больно, он сильно ушибся», — и привлекаю другого ребенка к проявлению сочувствия: «Пойди, погладь его, и он перестанет плакать», при этом приговаривая потешку: «У сороки не боли…».

Очень важно, чтобы дети приобрели опыт общения на основе чувства доброжелательности и внимания. Дети непоседливы — им хочется бегать и прыгать, а когда у них накапливается усталость, начинают возникать конфликты. В этом случае на помощь приходит стихотворение В. Берестова «Петушки распетушились...», содержание которого позволяет сгладить поведение детей, создать у них хорошее настроение, и наступает перемирие.

Стараюсь разобраться во всех детских ссорах, подчеркивая добрые, красивые поступки детей. Чтобы пробудить сострадание к более слабому, укрепить чувство доброты, любовь к окружающим, в своей работе использую чтение различных книг, стихов, сказок, рассматривание картинок и иллюстраций. При этом тщательно продумываю вопросы, с помощью которых нацеливаю детей на обсуждение того или иного поступка литературного героя.

Если ребенок рассержен и обидел другого, ломает постройки других детей и отнимает игрушки — я смотрю на него с пониманием и сочувствием. У него, как и у взрослого, бывает плохое настроение и ему не хочется играть. При этом приговариваю потешку: «Не сердитесь, ручки, не деритесь, ручки». Ребенок понимает, что сделал неправильно, опускает глаза вниз (видно, что он переживает), и я слышу тихие слова извинения.

Таким образом, создав условия в группе для организации работы по эмоциональному развитию дошкольника, используя театральную куклу, малые формы фольклора, предоставляю детям возможность не только изучать и познавать окружающий мир, но и жить в гармонии с ним, получать удовлетворение от разнообразия деятельности, успешного выполнения заданий.

Организуя эту работу как педагог, всегда помню, что главное в моей деятельности — доставить детям радость от общения, познания собственных возможностей и удовольствие от творческой игры.

Библиографический список

1. **Сухомлинский В.А.** Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1973.

2. **Сумарукова А.Г.** Чувства всякие нужны, чувства всякие важны. — СПб.: ТЦ «Сфера», 2011.

3. **Степина Н.М.** В мире детских эмоций. — М.: Айрис Пресс, 2008.

4. **Полянская Т.Б.** Игры и стихи для развития эмоциональной сферы дошкольника. — СПб.: Детство–Пресс, 2011.

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

И.В. КРОШЕЧКИНА,
Центр развития ребенка «Гармония», г. Бендеры, ПМР

Мир для ребенка начинается с чувств и отражается в его переживаниях: чем богаче и ярче переживания, тем самобытнее и индивидуальнее личность ребенка.

Эмоции, какими бы разными они не были, неотделимы от личности. «То, что радует человека, что его интересует, повергает в уныние, волнует, что представляется ему смешным, более всего характеризует его сущность, его характер, индивидуальность», — писал Ф. Крюгер [1].

Эмоции и чувства — это своеобразное личностное отношение ребенка не только к окружающей его действительности, но и к самому себе. Так между малышом и окружающим миром складываются объективные отношения, которые становятся предметом чувств и эмоций. Эмоции помогают ребенку воспринимать действительность и реагировать на нее. Но так ли важны эмоции в жизни ребенка, и как влияет развитие эмоциональной сферы на личностное развитие дошкольника?

Все малыши разные: один, сообразительный, смышленый, но не разговорчивый и замкнутый. Другой — не по годам интеллектуально развит, но капризен, плачет по любому поводу. Эти факторы свидетельствуют о том, что эмоциональная сфера многих современных детей развита слабо. Сейчас редко можно встретить по-настоящему веселого, эмоционально благополучного ребенка. Есть дети, которые не умеют даже улыбаться и смеяться от души, не понимают юмора.

Причин этому много, главная из которых заключается в том, что родители в наше время направляют все свои усилия в первую очередь на развитие интеллектуальной сферы ребенка, забывая об эмоциональной сфере и не задумываясь о том, что обедненная эмоциями жизнь не способствует развитию личности ребенка и развитию интеллекта в том числе. Кроме того, современная социальная ситуация не всегда позволяет удовлетворить потребности дошкольников в эмоциональных переживаниях. Утеряны многие семейные традиции, дающие ребенку наполненную глубоким духовным смыслом эмоциональную жизнь. Нередкими стали случаи различного рода отклонений в эмоциональном развитии детей, проявления агрессивности, тревожности, эгоцентризма, неумения сочувствовать и сопереживать другим.

Обедненная эмоциональная жизнь ребенка не всегда может быть восполнена в последующие возрастные периоды. С переходом на систематическое обучение в школе во многом утрачивается сензитивность детей к эмоциональному развитию.

Я думаю, что в наше время высказывание Л.С. Выготского о феномене «засушенное сердце», наблюдавшемся у его современников и связанное с воспитанием, направленным, прежде всего на развитие интеллекта ребенка, не потеряло своей актуальности. Если мы не хотим вырастить поколение людей с «засушенными сердцами», то развитие и воспитание ребенка необходимо начинать с развития эмоционально-чувственной сферы, ведь действия эмоций не ограничиваются только рамками эмоциональной сферы, а затрагивают познавательные процессы, связаны с волевой сферой человека и даже оказывают влияние на его здоровье. По мнению А.В. Запорожца, именно эмоциональное развитие дошкольника является одним из важнейших условий его воспитания. Подчеркивая важность эмоциональных переживаний дошкольника при взаимодействии с социумом для его личностного становления, А.В. Запорожец акцентирует внимание на том, что раннее неблагополучие в отношениях с близкими взрослыми и сверстниками создает опасность нарушения последующего формирования личности.

Именно поэтому приоритетным направлением в своей работе я выбрала развитие эмоцио-нальной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Данное направление работы я считаю актуальным потому, что:

— во-первых, врожденными являются не все эмоционально-экспрессивные выражения. Некоторые из них приобретаются прижизненно в результате воспитания и обучения, например, использование жестов. Следовательно, ребенку надо показать, объяснить, научить необходимым эмоционально-экспрессивным проявлениям;

— во-вторых, развитие и воспитание ребенка необходимо начинать именно с развития эмоциональной сферы, так как никакое взаимодействие ребенка с окружающим миром не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять

собственными эмоциями. Понимание эмоций и чувств, является важным моментом в становлении личности растущего человека;

— в-третьих, именно в дошкольный период закладываются основы личности и ее активности. В этот период изменяется сама социальная ситуация развития, которая характеризуется тем, что ребенок начинает стремиться действовать, как взрослый. В данный период развивается мотивационная сфера, появляются элементы произвольности в поведении, логика чувств, происходят позитивные изменения в самосознании;

— в-четвертых, процессы личностного развития ребенка не всегда проходят гладко. Уделяя особое внимание интеллектуальному развитию ребенка, взрослые порой забывают про индивидуальность личности. И как результат — социальная дезадаптация первоклассников в школе, детские страхи у детей дошкольного возраста и другие проблемы. И одной из причин такого неблагополучного развития личности ребенка дошкольника является эмоциональное недоразвитие, выраженное несформированностью основных структур личности: самоощущения, самооценки, самоконтроля, размытости «Я-концепции».

Рассмотрим, какие же качества личности формируются в процессе развития эмоционально-аффективной сферы.

Во-первых, эмоции влияют на развитие мотивационной сферы дошкольника, так как не только выражают особенности мотивов поведения ребенка, но и играют существенную роль в реализации этих мотивов. На протяжении детства характер эмоциональной регуляции поведения изменяется в связи с изменением общего характера деятельности, ее мотивации.

Во-вторых, характер переживаемых эмоций и связанный с ним эмоциональный тонус определяют качество формирования познавательных психических процессов: ощущения, восприятия, памяти, воображения, мышления, памяти.

Кроме этого, эмоционально-волевые структуры являются фундаментом причинно-следственных основ регуляции и коррекции во всех видах активной деятельности: творческой, познавательной, коммуникативной.

Эмоционально-аффектная сфера, зафиксированная в памяти и отраженная в речи ребенка, является основой осознания и развития «Я-концепции» личности дошкольника.

Структурное развитие личности в виде самоощущений, самооценки, самовыражения, самореализации основывается на осознанной и осмысленной эмоционально-экспрессивной деятельности. Переживаемые ребенком эмоции осуществляют контроль над решением сложных задач организации жизни личности.

Развитие коммуникативных навыков и навыков общения ребенка также зависит от уровня развития эмоциональной сферы.

По мере развития эмоциональной сферы у ребенка повышается способность к самоконтролю и произвольной психической саморегуляции. За этими понятиями стоит возможность управлять своими эмоциями и действиями, умение

моделировать и приводить в соответствие свои чувства, мысли, желания и возможности, поддерживать гармонию духовной и материальной жизни.

Таким образом, можно отметить, что эмоции взаимосвязаны с развитием и формированием разных сторон личности. Поэтому меня заинтересовала проблема влияния эмоций на личностное развитие ребенка дошкольника. В ходе работы над данной проблемой необходимо было решать вопрос о формах, методах и приемах, направленных на усвоение ребенком предметно-чувственных ощущений, о формировании понимания основных эмоциональных переживаний, умений выразить переживаемые чувства и ощущения для полноценного, гармоничного развития личности ребенка дошкольника.

Логическим продолжением практической разработки проблемы «Влияние эмоций на личностное развитие ребенка дошкольника» стало внедрение содержательной психолого-педагогической работы, направленной на эмоциональное воспитание, в результате которого происходит усвоение предметно-чувственных ощущений, связанных с переживанием основных эмоций, освоение способов выражения переживаемых чувств и адекватное на них реагирование, включение освоенных умений в собственную деятельность общения, а также происходит развитие познавательных психических процессов.

Начиная работу по эмоционально-личностному развитию детей, мы пришли к выводу, что изменения необходимо начинать с себя. С целью повышения уровня психолого-педагогических знаний воспитателей были организованы информационно-практические занятия, на которых обсуждались особенности психического развития детей дошкольного возраста, особенности поведения и взаимоотношения детей младшего и старшего дошкольного возраста. Кроме занятий, были проведены специальные практикумы, настраивающие воспитателей на партнерские отношения с детьми, и консультации по проведению бесед, чтению и анализу художественных произведений. Воспитателям была рекомендована подборка игр и упражнений, направленных на развитие эмоциональной осведомленности детей, а также на овладение детьми невербальными и вербальными средствами общения и развитие у детей способностей познавать себя и других людей. Мы также изменили обстановку в учреждении. Для создания благоприятного эмоционального фона, в группах были организованы уголки: «Хорошее настроение», «Праздничное настроение», «Посмотри и улыбнись». Введены разнообразные обычаи: «Утро радостных встреч» (после выходных, болезней), «Веселые каникулы», «День праздничного настроения»; «День юмора и смеха», «Микрофон доброго слова», «Мешок радости (злости)».

Почти в каждой группе есть дети с негативными поведенческими особенностями. С такими детьми часто бывает нелегко как родителям и педагогам, так и самим детям. Традиционные методы и приемы развития позитивного эмоционального опыта взаимодействия не всегда эффективны. Поэтому мы ввели в практику использование ритуалов, которые позволяют мобилизовать силы ребенка на определенное продуктивное действие, на накопление положительного опыта, на формирование позитивной эмоциональной сферы ребенка.

В дополнение к ритуалам мы используем так называемые «минуты вхождения в день», состоящие из игр и упражнений, направленных на сплочение группы и создание благоприятного эмоционального фона.

Дети старшего дошкольного возраста посещают кружок «Познай себя».

Кружок является одной из форм работы по развитию эмоциональной сферы детей старшего возраста. Организуя кружок, мы ставили перед собой задачу: сохраняя и тренируя способность детей старшего дошкольного возраста к индивидуальному восприятию и отражению окружающего мира через осознание переживаемых чувств и ощущений, подвести детей к осмыслению причинно-следственной связи между чувствами и поведением, личностным поведением и качеством общения.

Для формирования навыков дифференциации эмоциональных состояний мною и воспитателями в группах были изготовлены разнообразные игры и пособия. Для ознакомления детей с основными видами эмоций были сделаны «куколки–настроения» с разными мимическими выражениями лица. «Куколки» помогают детям быстрее запомнить мимическое выражение того или иного настроения. Мимика «куколок» дублируется схематичными изображениями — пиктограммами идентичных эмоций.

С целью формирования навыка дифференцирования эмоциональных состояний используются кубы, плакаты с изображением разных эмоциональных состояний. В «Эмоциональных уголках» в начале дня дети показывают изображение, соответствующее их настроению. В группах старшего возраста это пиктограммы, на которых изображено то или иное эмоциональное состояние, а в группах младшего и среднего возраста, это несюжетные картинки, например: карточки с нарисованными воздушными шариками, или мыльными пузырями, или бабочками, или грозовыми молниями и т.п.

Понимая, какое значение имеет для эмоционально-личностного развития ребенка окружающая среда, мы уделили этому вопросу особое внимание.

Во всех группах, наряду с традиционными уголками, есть сенсорные зоны и «Эмоциональные уголки», оснащенные необходимыми атрибутами.

Для игр, направленных на развитие моторных механизмов эмоциональной экспрессии, воспитателями изготовлены маски-шапочки, есть ленточки, султанчики и другие атрибуты. Подвижные игры способствуют развитию моторных механизмов эмоциональной экспрессии, прежде всего жестикуляционной выразительности.

Для развития эмоциональной экспрессии, ее механизмов: невербальных и вербальных, а также формирования основ выразительности внешних эмоциональных проявлений воспитатели используют *эмоционально-экспрессивные игры* (воплощение детьми различных ситуаций из жизни животных, их повадок; передача эмоциональных состояний сказочных героев путем персонификации и т. д.). Лучше всего решается эта задача через театрализованную деятельность. Содержательную основу игр составляют отрывки из произведений К. Чуковского («Тараканище», «Мойдодыр», «Айболит»), С. Маршака («Котята», «Перчатки» и т. д.).

Для ознакомления детей с лексикой, отражающей наиболее яркие, визуально легко определяемые эмоциональные состояния: радость (радостно, радостный), веселье (веселый, весело и т. д.), грусть (грустный, грустно и т. п.), печаль (печальный, печально и т. п.), испуг (испугаться, испуганный), злость (злой, рассерженный) используются литературные произведения, а также аудиокассеты с записями сказок и песенок.

Старших детей продолжают учить понимать, дифференцировать эмоциональное состояние по внешним признакам (мимика, жесты, позы, интонации голоса), определять причины того или иного настроения посредством анализа обстоятельств, событий и т.п.; развивают у них способность отзываться на эмоциональное состояние другого человека, проявлять сочувствие, сострадание, содействие. В реализации этих задач большую помощь оказывает художественная литература, особенно пейзажная поэзия, где передаются различные настроения, связи между переживаниями человека и состоянием природы.

Всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка дошкольника является одной из приоритетных задач. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольника находится в тесной взаимосвязи с развитием его личности. Разносторонняя плановая работа, проводимая всеми участниками педагогического процесса, направлена на решение этой важной и ответственной задачи. Работа над эмоциями способствует снижению тревожности и агрессивности у детей, развитию у них эмпатии и, главное, приобретению навыков позитивного общения не только со сверстниками, но и с взрослыми.

В заключение хочется отметить, что невозможно развивать личность ребенка, оставаясь невнимательным к его чувствам и переживаниям. Только помня о том, что каждый ребенок имеет право на свое мнение и желания, можно научить детей быть доброжелательными и терпимыми друг к другу и окружающим.

Библиографический список

1. **Крюгер Ф.** Сущность эмоциональных переживаний // Психология эмоций: Тексты. — М., 1984. — С. 108.

2. **Леонтьев А.Н.** Потребности, мотивы, эмоции: Тексты. — М., 1984.

ВЛИЯНИЕ ПОЛИНАЦИОНАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА НА ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.В. ЛОПАТЮК,
МДОУ № 20 ЦРР «Андриеш», г. Тирасполь, ПМР

Формирование личности, вхождение ребенка в ценностно-нормативную систему мира взрослых начинается в дошкольном детстве. Именно этот возраст

является сензетивным, когда закладываются нравственные и эстетические основы, зарождается связь с окружающей действительностью, с современностью. Развитие у ребенка системы общечеловеческих ценностей, понимания роли своей нации, этноса в мировом историческом процессе, невозможно осуществить, не усваивая культурно-исторический опыт народа, создаваемый веками громадным количеством поколений и закрепленный в произведениях народного творчества. Еще К.Д. Ушинский говорил: «... язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно распускающий цвет его духовности» [2, с. 156].

Видный педагог В.Н. Сорока-Росинский указывал на то, что человек, утративший свои корни, становится потерянным для общества. И ничто так не способствует формированию и развитию личности, как обращение к народным традициям, обрядам, народному творчеству [4, с. 23]. Подтверждением тому служат слова Г.Н. Волкова: «Изучение народного творчества чрезвычайно важно для выяснения того ценного, что вкладывает народ в мировую культуру» [3].

Народное творчество имеет важное значение в развитии всех сторон личности ребенка: пробуждает активный интерес и любовь к народной культуре, стимулирует нравственно-эстетические переживания, вызывает эмоциональный отклик к народным произведениям, способствует развитию любознательности. Культура народа, его ценности и идеалы, чувства и мысли, представления о том, каким должен быть человек, отражены в фольклоре. Фольклор знакомит нас с историей народа, не дает прерваться «живой нити», связывающей поколения. Сказки, пословицы и поговорки, потешки, частушки и т. д. — это неоценимое богатство каждого народа, громаднейший пласт культуры, как национальной, так и мировой, показатель способностей и таланта народа. Его значение, по мнению Д.С. Лихачева, определяется, прежде всего тем, какая в него заложена память. Она концентрирует в себе весь опыт человечества, несет в себе огромное количество информации, устанавливает преемственность между прошлым и современностью. В сюжетную ткань фольклора народов ПМР вошли мотивы национальных культур. Так, фольклор молдавского народа предстает перед детьми с его задумчивым Днестром и озаренными солнцем холмами, на которых зреет молдавский виноград, и главное — человек, с его давней и многообразной духовной культурой — культурой молдавского народа.

Плоды многовековых наблюдений и раздумий народа воплотились в художественных образах и символах русского фольклора: непроходимые густые леса, чистые широкие поля, быстрые реки, молочные берега и человек труженик, защитник Отечества, народ страдалец, обладающий великим духом и состраданием.

Украинский фольклор предстает перед детьми в образе широких степей, зеленых лесов, голубых рек. В нем каждое слово, действие насыщено самобытностью, традициями, мудростью народа, готового поделиться своим неисчерпаемым духовным богатством. Произведения фольклора создавались в соответствии с многовековыми традициями того или иного народа, которые в основе своей имеют единство взглядов на мир. Приобщение ребенка к народному фольклору начинается со сказки.

Огромной любовью пользуется у детей сказка. С ней они испытывают первые радости и переживания. **Сказки** являются важным воспитательным средством, в течение столетий выработанным и проверенным народом. В.П. Аникин указывал что «... сказки своего рода нравственный кодекс народа, их героика — это, хотя и воображаемые, но примеры истинного поведения человека. Выдумка сказочника вышла из помыслов о торжестве сил жизни, труда, честности над бездельем, над низостью» [1]. Сказки разных народов отражают в художественных образах жизнь, во многом не знакомую детям, дают пищу для удовлетворения их познавательных потребностей. Вместе с тем они способствуют укреплению чувства дружбы и уважения к другим народам. В сказках разных народов (русских, молдаван, украинцев) отражаются социальные условия жизни, моральные устои их создателей. Силой в сказках разоблачаются зло и несправедливость, высмеиваются пороки и недостатки людей, утверждаются добро, благородство, смелость, мужество. Образы положительных героев обрисованы с большой любовью, достойной подражания. Сказки молдавского народа богаты смешными историями, высмеивающими глупость или, наоборот, воплощающими в себе остроумие никогда не унывающего бедняка крестьянина.

Русский национальный фольклор предстает пред детьми в образах и символах. Так, например, для традиционных фольклорных произведений русского народа характерно описание мира как идеальной нормы стабильного образца. Неизменна и символика, выраженная постоянными эпитетами: поля чистые, леса темные, лук тугой, терем высокий, березы белые, белая лебедушка (символ невесты), красное солнышко, красна девица, добрый молодец и т.д. В этих образах русской культуры нашли отражение явления окружающей действительности. Перед детьми предстает народ — учитель, мудрец; через художественное слово фольклор влияет на социальное поведение ребенка.

Большое влияние на формирование у детей представлений о национальных культурах оказывает фольклор украинского народа, где человек предстает перед нами старательным, добросовестным, обладающим чувством юмора, нетерпимо относящимся к воровству и к другим формам поведения недобросовестных людей. Украинцам присущ интерес к выполняемому делу, напористость, умение показать себя и свою работу, исполнительность, аккуратность, жизнерадостность, деловитость, самостоятельность [8, с. 148]. Постигая фольклорное произведение, ребенок знакомится с его глубинным смыслом, с национальной культурой, где перед ребенком раскрывается реальный мир идей, чувств, побуждений, картина мира, ценностей человека. Следовательно, понимание полинационального фольклора — это одна из форм диалога культур, полнота постижения которого происходит через «вживание» в чужую культуру, через возможность взглянуть на мир ее глазами [5, с. 334]. Обучение пониманию полинационального фольклора в дошкольном возрасте способствует

формированию у ребенка коммуникативной компетенции, пониманию другой культуры; подразумевает воспитание поликультурной личности. Сегодня такой интегральный подход к национальным культурам помогает практически решать социокультурные проблемы, овладевать основами межкультурной коммуникации [6, с. 107].

С большим интересом воспринимаются детьми и малые формы фольклора. **Пословицы и поговорки** отражают реальную жизнь во всем многообразии: быт, общественные явления, труд, взаимоотношения людей. Некоторые пословицы содержат в себе поучение, например: «Играть играй, да дело знай» (русская народная), иногда в форме иронии, насмешек: «Хороша дочь Аннушка, коли хвалят мать да бабушка» или «Люди с базара, а Назар на базар». Есть поговорки, которые дают меткую характеристику человеку или его деятельности: «Наш пострел, везде поспел», «Все готово, да бестолково».

В любой пословице всегда присутствует «педагогический момент» — назидательность: под пословицей понимают меткое, образное изречение назидательного характера, типизирующее самые различные явления жизни и имеющие форму законченного предложения. В ней заключена народная оценка жизни, наблюдения народного ума. Конечной целью пословицы всегда было воспитание. Пословицы с древнейших времен выступали как педагогические средства: «Вчи лінивого не молотом, а голодом», «Де відвага, там і щастя» (укр. нар.). Кратко и лаконично выражались идеи гуманистического воспитания в народных пословицах и поговорках. Так, у украинского народа в старину бытовали следующие поговорки: о дружбе — «Людина без друзів — що дерево без коріння», «Не той друг, хто медом маже, а той друг, хто правду каже» (укр.) Во многих пословицах и поговорках подчеркивается необходимость использования в воспитательном процессе гуманистических методов: «Детей боями не учат, добрым словом учат» (русская). С одной стороны, они содержат педагогическую идею, с другой — оказывают воспитательное влияние, несут образовательные функции, повествуют о средствах, методах воспитательного влияния, соответствующих представлениям народа, дают характеристические оценки личности, содержат призыв к воспитанию, осуждают взрослых, пренебрегающих своими священными обязанностями — педагогическими. О пословицах хорошо сказал Я.А. Коменский: «Пословица или поговорка есть краткое и ловкое какое-нибудь высказывание, в котором одно говорится и иное подразумевается, т.е. слова говорят о некотором внешнем физическом, знакомом предмете, а намекают на нечто внутренне, духовное, менее знакомое» [3, с. 63]. В этом высказывании содержится признание педагогических функций пословиц и учета в них определенных закономерностей, свойственных народной педагогике: во-первых, намек выступает как средство воздействия на сознание воспитуемых, во-вторых, обучение идет от известного к неизвестному (знакомый предмет порождает незнакомую мысль). Пословица — «цвет народного ума» (В.И. Даль), но этот

ум, прежде всего, оберегает нравственность. В пословицах главное — этическая оценка поведения человека и народной жизни в целом. Пословица — выкристаллизовавшееся веками общественное мнение народа, нравственная оценка им всех случаев жизни, и педагогические мысли несут на себе печать народной нравственности. Пословицы и поговорки учат шире и глубже видеть окружающий мир, обогащают жизненный опыт фактами данных фольклорных произведений. Так, молдавские поговорки: «Лукрул лэсат де азь пе мыне, аша ши рэмыне» — «Работа, оставленная на завтра, так и остается», или: «Кыт се поате, се кувинте, фэ алтуя вре-ун бине, кэ венива-ць мулте орь де унде н-аштепць ажуторь» — «По возможности делай для других добрые дела, потому что часто приходит и тебе помощь, откуда ее и не ждешь». Или русские народные пословицы: «За добро добром платят», «Без дела жить, только небо коптить». Видна неоспоримая познавательно-воспитательная роль их в формировании моральных черт: любовь к людям, к труду, честность, гуманизм и т. д. [7].

Известные отечественные психологи и педагоги (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.П. Усова, Т.М. Науменко, Т.С. Комарова, Р.И. Жуковская и другие) считают, что формирование представлений у дошкольников о культурах народов невозможно осуществить в полной мере, без умения детей находить отличительные и сходные особенности в этих культурах, без умения детей сравнивать, обобщать, делать выводы, умозаключения.

Эти умения можно развить посредством полинационального фольклора, а также в результате специально организованной работы с детьми, направленной на осознание того, что мир полифоничен и многообразен, что существуют разнообразные культуры. Но несмотря на их различия, имеют много общего. Это общее позволяет понять ребенку себя и людей других национальностей, их ценности и особенности видения действительности.

Библиографический список

1. **Аникин В.П., Круглов Ю.Г.** Русское народное поэтическое творчество. — М.: Просвещение, 1987.

2. История дошкольной педагогики / Под ред. Л.Н. Литвина, 2-е изд. — М.: Просвещение, 1988.

3. **Волков Г.Н.** Этнопедагогика. — М.: Академия, 1999.

4. **Князев М.** Русский характер в русской сказке/ Беседу вела Т. Лейс // Спутник. 1997. № 1. — С. 117.

5. **Бахтин М.М.** Эстетика словесного творчества. М.,1997.

6. **Корниенко Е.Р.** Русский фольклор в аспекте межкультурной коммуникации // Русский язык в школе. 2005. № 3.

7. Релаций фольклориче молдо-русо-украинене: студий, материале, библиогафие: Молдавские, русские, украинские фольклорные взаимосвязи. — Кишинэу: Штиинца, 1981.

8. **Крысько В.Г.** Этническая психология. 2-е изд. — М.: Академия, 2004.

СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

О.В. МАРОЧКИНА,
МДОУ № 20, г. Тирасполь, ПМР

Воспитание нравственных чувств у детей дошкольного возраста тесно связано с формированием у них четких этических представлений. Отсутствие у них таких представлений, незнание того, « что такое хорошо и что такое плохо», мешает ему контактировать с окружающими его людьми, может явиться причиной слез, капризов, негативного отношения к требованиям взрослых. Нередко взрослые слишком формально подходят к усвоению детьми этических норм. Одних требований: «Нельзя лгать, нельзя злиться, драться, нельзя грубить и т. п., нужно быть добрым, честным, вежливым…» — недостаточно, чтобы пробудить подлинные чувства.

На развитие у ребенка представлений о морали оказывают влияние одновременно семья, детский сад, окружающая действительность. Причем влияние это бывает как положительным, так и отрицательным, иногда же оно противоречиво. Например, отправляя утром малыша в детский сад, мама может несколько раз повторить: « Никому не давай свою игрушку, ее сломают». В детском саду же воспитатель постоянно учит детей быть добрыми, делиться игрушками. Что же делать, как поступить малышу? Такого рода противоречия вызывают раздражение, неудовлетворенность, а иногда рождают хитрость, приспособленчество. В результате у ребенка не может сложиться четких представлений о том, как относиться к людям, как поступать в каждом конкретном случае.

Маленькие дети обладают еще неразвитым чувством добра и зла. Для них оценка поступка определяется его последствиями: одобрением или наказанием. Они могут следовать только четко установленным правилам, часто не понимая их сути. Поэтому им трудно приспосабливать эти правила даже к незначительно меняющимся обстоятельствам.

Первичные этические представления ребенка формируются исходя из поведения взрослых и подкрепляются их положительной оценкой. Взрослый для ребенка — центр любой ситуации. Доброжелательные взаимоотношения с ним составляют основу для переживания ребенком эмоционального благополучия. Неодобрение, наказание, отказ от контактов воспринимаются им крайне тяжело. Большое значение для усвоения этических норм в этом возрасте имеет игра. В игре дети берут на себя роли взрослых людей и, в воображаемом плане, подчиняясь правилам ролевой игры, усваивают типичные формы их поведения и нормы взаимоотношений. Так у детей формируются представления: что хорошо и что плохо; что можно делать, а чего нельзя; как себя следует вести с другими людьми; как относиться к своим собственным поступкам. Нарушение определенных правил игры, которые часто вводят и устанавливают непосредственно сами дети, организуя игру, — типичное

явление. И задача педагога — сформировать у детей правильные представления о том, что значит играть честно и нечестно (справедливо и несправедливо), что такое настоящая дружба. Постепенно у ребят появляется определенное отношение к нормам морали и к тем, кто нарушает эти нормы. Возможные конфликтные ситуации взрослые не должны считать чем-то отрицательным, неприятным. Их надо стремиться использовать конструктивно, в качестве упражнения для приобретения детьми умения в будущем решать подобные проблемы. Важно поддерживать у детей чувство общности, желание сотрудничать, стремиться, чтобы они играли не только с теми, с кем дружат или кто им нравится.

При формировании у детей этических представлений необходимо постоянно ставить перед ними новые задачи, сосредоточивать на их жизненном опыте. Например, можно предложить ребенку рассказать о каком-нибудь случае несправедливости, свидетелем которого он был, и спросить у него, что он сделал для того, чтобы исправить эту несправедливость. Можно обратить внимание ребенка на такой случай, когда он сам обошелся с кем-либо несправедливо. Конечно, решить подобную задачу ребенку дошкольного возраста трудно: необходимо обладать известной долей самокритичности, а также иметь представление о непредвзятом отношении как к окружающим, так и к самому себе. Но учить детей правильно оценивать свои поступки, сравнивая свое поведение с поведением других, — одна из главных задач на пути формирования у них этических представлений, обращение к личному опыту детей дает возможность педагогу выяснить, какие этические понятия ими еще не усвоены, и вести воспитательную работу в нужном направлении.

Воспитание у детей нравственных чувств — сложный процесс. Он предполагает прежде всего формирование у них этических представлений, обобщенных и дифференцированных (что значит быть хорошим, добрым, справедливым, честным, чутким и т. п.). Методика формирования этих представлений должна основываться на доступных, конкретных, образных примерах из жизни или художественных произведений, способствующих развитию нравственного сознания детей, самостоятельных суждений. Воспитание гуманных чувств находится в тесной зависимости не только от уровня этических представлений детей, но и от их способности эмоционально реагировать на различные события: радоваться, сопереживать, возмущаться и т. п.

Эмоциональное отношение к поступкам окружающих и своим появляется у детей в том случае, когда для них ясен смысл этих поступков, когда они видят определенное отношение к ним взрослых, а также в условиях самостоятельного общения друг с другом.

Библиографический список

1. **Маханева М.Д., Рещикова С.В.** Спрашивайте — отвечаем! — М., 2010.

2. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А.М. Виноградовой. — М., 1980.

3. Дружные ребята: Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников / Под ред. Р.С. Буре. — М., 2004.
4. Нравственное воспитание в детском саду / Под ред. В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой. — М., 1984.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Н.Е. МЕДВЕДЕВА,
МДОУ № 33, г. Тирасполь, ПМР

В современном мире проблема социального развития подрастающего поколения становится одной из актуальных. Родители, психологи и педагоги дошкольных образовательных учреждений как никогда раньше обеспокоены тем, что нужно сделать, чтобы ребенок, входящий в этот мир, стал уверенным, счастливым и умным.

Социально-педагогическая деятельность в условиях организации дошкольного образования — это та работа, которая включает педагогическую и психологическую деятельность, направленную на помощь ребенку, педагогу и родителю в развитии собственной индивидуальности, организации себя, своего психологического состояния; помощь в решении возникающих проблем и их преодолении в общении; а также помощь в становлении маленького человека в обществе.

В нашем дошкольном учреждении обращается особое внимание на совершенствование деятельности организации дошкольного образования по созданию условий для успешной социализации ребенка, охватывая развитие его поведенческой, эмоционально-чувственной, познавательной, морально-нравственной, межличностной сторон его жизни.

Группа дошкольного учреждения для многих детей является их вторым домом, ведь здесь они проводят большую часть дня. В группе дошкольник осваивает новые социальные отношения, ролевые позиции, учится понимать и управлять своими эмоциями. В детском саду малыши играют, рисуют, лепят, принимают пищу, спят, но самое главное — общаются со сверстниками и взрослыми. От того, насколько компетентно организована предметно-игровая среда в группе, во многом зависят показатели его воспитанности, готовности к школе, эмоционального состояния. Организуя предметно-развивающую среду в группах ДОУ, наши педагоги учитывают разные факторы: возраст и пол детей, индивидуальные особенности детей, их потребности, интересы, требования программы обучения и воспитания, нормы СанПиН и другое.

В нашей организации дошкольного образования созданы и функционируют в среде группы следующие объекты:

Стенд «Здравствуйте! Я пришел», оформленный на стене, дает возможность проявить уважение к личности каждого ребенка. Утром, придя в детский сад, ребенок заявляет о себе, перевернув кружочек со своей фотографией лицом к солнышку, демонстрируя тем самым свою нужность и значимость. Ребенок начинает чувствовать себя членом данного сообщества детей и взрослых.

Стенд «Наши успехи» («Наши достижения») способствует осознанию ребенком своих физических, интеллектуальных, творческих, характерологических свойств. Одно их условий успешности — это оптимистическая оценка. Сегодняшние успехи ребенка мы сравниваем с его вчерашними достижениями, введя для себя понятие «относительная успешность»: относительно конкретного ребенка, без соотнесения его с другими. Такая оценка способствует появлению у ребенка чувства уверенности, что во многом определяет его успешность в коллективе сверстников. Ежедневное поощрение детей за успехи и достижения.

Стенд «Наши добрые дела» («Коробочка добрых дел») рассказывает о трудовых, поведенческих достижениях каждого ребенка и группы в целом, где отмечается как за целый день ребенок себя вел на протяжении всего дня, его обязанности или разовые поручения. Главное, чтобы это были реальные дела. Такая оценка способствует появлению у ребенка чувства гордости, что во многом определяет его успешность в коллективе сверстников.

Фотостенд «С Днем рождения!», влияет на формирование у ребенка оптимистической жизненной установки и адекватной самооценки. Создание этого стенда оказалось очень удачной находкой, нашло живой отклик у детей, их родителей, при непосредственном участии которых оформляется.

Экспозиция детских работ, главный принцип которой все дети талантливы. Для каждого ребенка важно, чтоб его работы участвовали в экспозиции, что повышает самооценку ребенка, рождает чувство собственного достоинства.

В нашей развивающей среде существует уютное место для отдыха — «Уголок уединения», где ребенок может отдохнуть от шума.

«Уголок настроения», посредством которого можно отследить эмоциональное состояние каждого ребенка в течение всего дня, служит также для повышения эффективности воспитательного воздействия и оказания своевременной коррекции и полноценной поддержки развитию личности ребенка. Дети под руководством воспитателя группы, педагога-психолога отслеживают свое эмоциональное состояние, учатся правильно его оценивать. Уголки настроения используются со второй младшей группы, ребенок определяет свое настроение исходя из двух противоположных состояний: «веселое» и «грустное». Например, «солнышко» желтого цвета — веселое настроение; «тучка» синего цвета — грустное настроение. Рекомендуется использовать зеркало, чтоб ребенок мог видеть себя и изобразить эмоцию. Со средней группы дети используют понятие «спокойное» настроение. При обозначении настроения вводятся «пиктограммы» — схематические изображения условных лиц с соответствующей мимикой. Со старшей

группы вводятся цветовые обозначения настроения, дети используют понятие «радостное», «унылое (обида)», «злое (гневное)», «счастливое» настроение. В подготовительной группе закрепляются полученные ранее знания и умения, педагог отслеживает эмоциональное состояние детей и общего фона группы. В соответствии с планом работы педагог-психолог регулярно просматривает уголки настроений с целью определения достоверности демонстрируемых данных. С детьми, определяющими свое настроение как негативное, проводятся беседы и работа по формированию позитивного отношения к событиям, повлиявшим на снижение эмоционального фона ребенка.

Нами используются приемы, направленные на освоение детьми социальных навыков — режимные ритуалы и традиции группы.

Ритуалы и традиции способствуют развитию чувства сопричастности сообществу людей, помогают ребенку освоить ценности коллектива, прогнозировать дальнейшие действия и события. Каждая традиция должна определять воспитательные задачи и соответствовать возрастным особенностям детей. В дошкольном учреждении включены в жизнедеятельность следующие ритуалы и традиции:

1. Утренние ритуалы: «Утро радостных встреч», «Хоровод дружбы», «Утреннее приветствие», где воспитатель встречает ребенка с красивой игрушкой, дети в кругу приветствуют друг друга ласково по имени, говорят утреннюю речевку.

Цель: обеспечить постепенное вхождение ребенка в ритм жизни группы, создать хорошее настроение, настроить на доброжелательное общение со сверстниками.

2. Ритуалы прощания: «Что было хорошего за день».

Цель: отметить, как положительно отличился каждый ребенок, подчеркнуть значимость каждого ребенка. Развитие рефлексивных навыков.

3. Ритуал засыпания «Волшебный сон».

Цель: способствует расслаблению детского организма, снижение психоэмоционального и мышечного напряжения, уровня тревожности, двигательного беспокойства ребенка.

4. «Минутки шалости».

Цель: разрядить обстановку; снять эмоциональное напряжение у детей.

5. «Альбом группы» оформляется совместно с детьми, воспитателями, родителями. Его страницы должны отражать как индивидуальные особенности каждого ребенка (личные предпочтения, интересы, желания и пр.), так и то, что объединяет группу (название, коллективные фотографии, любимое групповое занятие, виды деятельности, дружеские связи, события из жизни группы и пр.), в некоторых группах имеется «Герб семьи».

Цель: развитие чувства единения со всеми членами группы.

6. «Символика группы» — присвоение имени, символики группе, детскому саду, как живому организму.

Цель: установление в группе благоприятного микроклимата. Развитие функции планирования, становление позиции субъекта деятельности.

Таким образом, все созданные условия помогают ребенку «расцвести», поверить в свои силы, возможности, что в результате формирует позитивное отношение к учению, к познанию окружающего мира, себя, других людей.

Благоприятно созданное пространство группы ДОУ позволит детям избежать ряда проблем и трудностей в воспитании, связанных с эмоциональными расстройствами, психологическим неблагополучием. Таким образом, организованная среда в помещениях ДОУ, стимулирует общение, любознательность, способствует развитию у детей таких жизненно важных социальных навыков, как инициативность, самостоятельность, творчество.

ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

И.В. МИКИТЮК,
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, ПМР

Проблема сохранения здоровья человечества является одной из актуальных во всем мире. Крупномасштабные изменения в ноосфере создают неблагоприятные условия для жизнедеятельности людей (И.Ю. Алексашина, Б.С. Герпгунский, Э.Н. Гусинский, Л.П. Мордвинцева, Ю.Н. Турчанинова и др.). К ним относятся глобальные нравственно-экологический и экономический кризисы, стремительно растущая технологизация жизни, увеличивающийся поток информации требующий самоосмысления, а также усиливающаяся отчужденность социальных отношений. Возрастает влияние стрессогенного фактора урбанистического образа жизни. От человека в современном обществе требуется способность к быстрой адаптации к меняющимся условиям жизни и кризисным ситуациям, что требуют повышенных физических, психических и интеллектуальных усилий, ясной ценностной ориентации, а, следовательно, и высокого уровня здоровья.

В исследованиях здоровье человека рассматривается как социально-педагогическая категория (И.И. Брехман, В.В. Колбанов, М.Г. Колесникова, Н.М. Полетаева, В.П. Петленко и др.), как непреходящая ценность и интегральная характеристика целостности личности, имеющая медико-психологический и социально-педагогический аспекты. Дошкольный период детства как фундаментальный для последующего развития и самореализации человека обусловливает задачу поиска эффективных способов сохранения здоровья ребенка. О.А.Князева, И.М. Новикова, С.Е.Шукшина и др. свидетельствуют, что уже в дошкольном возрасте у ребенка появляется устойчивый интерес к своему здоровью, бережное отношение к своему организму как ценности, желание вести здоровый образа жизни.

Исследование проблемы сохранения здоровья является важнейшим ориентиром личной жизни дошкольника, так как выступает условием реализации его творческого потенциала и предполагает осознание самого понятия «отношение к здоровью». Понятие *«отношение к здоровью»* еще относительно ново, представляет собой систему индивидуальных, избирательных связей личности дошкольника с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или, наоборот, угрожающих здоровью, а также определенную оценку индивидом своего физического и психического состояния. Отношение к здоровью, по сути, интегрирует все педагогические категории, в рамках которых анализируется понятие внутренней картины здоровья. Это и знания о здоровье, осознание и понимание роли здоровья в процессе жизнедеятельности, его влияния на социальные функции, эмоциональные и поведенческие реакции. Структура понятия «отношение к здоровью» включает в себя: 1) оценку состояния здоровья; 2) отношение к здоровью как к одной из основных жизненных ценностей; 3) деятельность по сохранению здоровья.

В структуре отношения к здоровью важно выделить эмоциональный, когнитивный, поведенческий, ценностный и коммуникативный компоненты, как детерминанты формирования отношения к своему здоровью в дошкольном детстве.

Эмоциональный компонент имеет важное значение в структуре формирования отношения к здоровью, так как включает в себя такие аспекты личности, как самооценка, самоотношение, самоуважение, самопринятие и пр. Эмоциональный компонент отношения выделяют такие авторы, как Р. Бернс, С.Р. Пантилеев, Н.И. Сарджвеладзе, Дж. Тернер, А. Тешфел, Л. Шнейдер. Н.И. Сарджвеладзе выделяет эмоциональный компонент как один из компонентов отношения наряду с конативным и когнитивным компонентом. Данные компоненты представлены в двух видах отношения — субъект-субъектном и субъект-объектном. Эмоциональная сторона объектного отношения представлена как самонеприятие, при этом «Я» лишается самоценности, т.к. оценивается как объект по мере достижения субъектом желаемых целей. Собственное «Я» выступает как объект манипулирования. Субъектное отношение к себе строится на самопринятии и стремлении быть собой.

С.Р. Пантелеев выделяет три фактора отношения: самоуважение, аутосимпатия, самоунижение. Самоуважение представлено такими измерениями, как саморуководство, самоуверенность, отраженное самоотношение, социальная желательность «Я»; аутосимпатия — самопривязанность, самоценность, самопринятие; самоунижение — внутренняя конфликтность и самообвинение.

Когнитивный компонент также играет немаловажную роль в структуре отношения к своему здоровью дошкольника, так как затрагивает сферу самосознания личности. Данный компонент рассмотрен в научной литературе такими учеными, как Е.П. Белинская, Р. Бернс, Г. Брейкуэлл, Дж. Марсиа, Н.И. Сарджвеладзе,

Дж. Тернер, А. Тешфел, Л.Б. Шнейдер Э. Эриксон и др. Когнитивный аспект отношения представляет образ себя, который может рассматриваться с субъект-объектной и субъект-субъектной позиции. «Я» как объект познания со стороны субъекта — наиболее частая тема эмпирических исследований. «Я» как бы дистанцируется от себя, объективируется, оценивается исходя из инструментальной, но не терминальной ценности. Субъектное отношение к себе характеризует внелогическое переживание «Я», ощущение изменчивости и текучести внутреннего мира и пластичности существования, поиск особых, неповторимых личностных граней в себе. С точки зрения интегративного подхода субъектное отношение к себе ближе к сознанию как центру идентичности и его малодифференцированным языкам — ощущениям, эмоциям, символам, тогда как объективное отношение через жесткое знаковое перечисление качеств более раздроблено и менее интегрировано.

Поведенческий компонент имеет весомое значение в структуре формирования отношения к своему здоровью у дошкольника, так как затрагивает действенную сферу личности. Именно система определенных действий (поведения) являются результатом формирования отношения. Поведенческий компонент отношения представлен в исследованиях таких авторов, как Р. Бернс, И. Гофман, Д. Марсиа, Р. Фогельсон и др. В интегративном подходе поведенческому компоненту соответствует материальный компонент персоны, который проявляется в транслируемых символах статуса и политике отношения. Когнитивная или поведенческая составляющая отношения в субъектном самоотношении представлена действиями, направленными на сохранение и укрепление здоровья. Манипуляция собой, установка на самокоррекцию, повышенный самоконтроль свойственны объектному самоотношению. «Я» как объект манипулирования лежит в основе личностных кризисов и невротического развития личности.

Ценностный компонент имеет также определяющее значение в структуре формирования отношения к своему здоровью, так как затрагивает ценностную сферу личности. Очень важно, чтобы дошкольник относился к своему здоровью, как к ценности. Данный компонент отношения исследовали такие ученые, как К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Головаха, А.Г. Здравомыслов, А.А. Кроник, М. Рокич, Ш. Шварц и другие. Ценностный компонент отношения включает в себя ценностные ориентации: а) этические, эстетические, политические, религиозные и т. п. основания — критерии, на которых базируются и которыми объясняются оценки личностью или общностью окружающей реальности, дифференцированного, избирательного подхода к ней и способ ориентации; б) основания, по которым личность или группа «выстраивает» воспринимаемые объекты, субъекты, явления и события по степени их значимости. Понятно, что ценностные ориентации формируются, складываются, развиваются и меняются в ходе накопления субъектом жизненного опыта в условиях изменяющегося мира, а находят свое выражение в целях, социальных выборах, представлениях, идеалах,

интересах личности или группы в условиях реального взаимодействия. Ценностные ориентации достаточно жестко привязаны как к интеллектуально-волевой, так и к эмоциональной сферам социальной активности субъекта и во многом, а нередко и решающим образом обусловливают содержательную сторону как индивидуальной, так и групповой деятельности и общения.

Коммуникативный компонент также играет большую роль в процессе формирования отношения к своему здоровью. Коммуникация — это один из основных каналов передачи информации, в том числе и информации о здоровье. Речь является в данном случае инструментом, с помощью которого дошкольники обмениваются интересующей информацией. Данный компонент исследовали такие ученые, как Дж. Бивин, П. Вацлавик, А. Вежбицкая, Д.Б. Гудков, Д. Джексон, Ю.А. Сорокин и другие. Он включает в себя необходимость повышения эффективности воспитательно-образовательной деятельности на всех этапах педагогического маршрута.

Таким образом, здоровье — конечный, итоговый результат и интегральный эффект многих составляющих жизни дошкольника. Здесь важна и установка на здоровье как на ценность и «качество жизни», обеспечиваемое обществом.

Библиографический список

1. **Акчурин Б.Г.** Духовно-исторические и социокультурные основания человеческого здоровья. — Уфа: Гилем, 2006. — 228 с.

2. **Альбицкий В.Ю.** Образ жизни и состояние здоровья детей дошкольного возраста // Здравоохранение Российской Федерации. 1985. № 12. — С. 1–15.

3. **Бондаревская Е.В.** Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования: Доклад на августовской конференции работников образования. — Ростов-на-Дону, 2002. 23 с.

4. **Введенский В.Н.** Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. —С.51–55.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Л.В. МИРОШНИК,
учитель начальных классов ГОУ «С(К)ОШ-И для неслышащих детей»,
г. Тирасполь, ПМР

Чтение — главное умение человека в жизни, без которого он не может постичь окружающий мир. А. Твардовский писал: «Научить читать и любить книгу, приобщить к чтению на заре жизни — значит открыть человеку источник, из которого он будет пить всю жизнь».

Жизнь показывает, что если ученик научился читать в период обучения грамоте, то он в коллективе класса занимает заметное место, верит в свои силы, и, наоборот,

если ребенок не овладел чтением, он чувствует какую-то ущербность, теряет веру в свои силы и в коллективе класса находится в тени. Морально он будет переживать свой недостаток и не сможет полностью реализовать свои способности, то положительное, что в нем заложено.

В речевой школе V вида обучаются дети с общим недоразвитием речи. Общее недоразвитие речи (ОНР) — сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности [1].

Нарушение чтения (дислексия) является распространенной формой речевой патологии у младших школьников. Дислексия — это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках чтения, обусловлены несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения. Причины дислексии могут быть органические и функциональные, биологические и социальные. Расстройства чтения могут быть обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе чтения, запаздыванием созревания этих систем мозга, нарушением их функционирования. Нарушения чтения могут быть связаны длительными соматическими заболеваниями детей в ранний период их развития, а также неблагоприятными внешними факторами (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребенка в семье, неблагоприятная семейная обстановка) [2].

Характерной особенностью чтения детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является длительное сохранение побуквенного чтения в стечениях согласных. В «Программе специальных общеобразовательных школ для детей с ТНР» отмечено, что при обучении чтению детей с речевой патологией не следует ставить задачу, прежде всего, ускорить темп чтения. Эту сторону навыка необходимо развивать лишь тогда, когда дети научатся читать по слогам, сознательно относиться к читаемому (3–4 класс). В 1–2 классах большое значение для улучшения скорости чтения имеет работа над совершенствованием способа чтения [3].

Многие учащиеся с ТНР не усваивают слогообразующей функции гласного и основного принципа слогообразования в русском языке, того, что согласные обязательно вступают в связи с гласными, образуя при этом слог. Это является причиной длительного побуквенного чтения в слогах со стечением согласных либо в словах с конечным согласным (то-к, бра-т). Для предупреждения нарушений чтения и письма (дислексии и дисграфии) необходимо уделять внимание формированию навыка звукового анализа и синтеза слов. Для того чтобы правильно прочитать согласный в слоге, нужно знать, какая гласная буква за ним следует. В зависимости от чтения последующей гласной звучание согласного может быть *вариантным* (с гласными *а, о, у, ы, и: на, но, ну, ны, ни*) или *сопоставительным*

разных форм (твердые или мягкие согласные *мы-ми*, *ма-мя*, *мо-ме, му-мю*). Задача учителя речевой школы — научить ребенка сознательно воссоздавать нужное звучание при виде согласной и гласной в слоге, а также правильно обозначать их на письме. Дети должны твердо усвоить, что рот раскрывается на гласный в слогах *ма, му*… Это важно для четкого анализа состава гласных и согласных звуков в словах и для правильной постановки чтения. Необходимо не только произнести звуки, увидеть их на таблицах или на доске схемы слов, но каждому ребенку самому произносить и обозначать фишками звуки на схемах. Это очень облегчает слабо подготовленным детям производить анализ звуковой структуры слова. Ученики подписывают знакомые буквы под звуковой схемой по мере того, как запоминают их. Например, слово *стол* на определенном этапе ребенок изобразит схемой и обозначит звуки известными ему буквами:



При использовании таких схем дети активнее стремятся узнать и запомнить буквы, потому что опережающий звуковой анализ подготавливает более легкое составление и запись слов буквами и предупреждает ошибки. Полученные при звуковом анализе представления о гласных как открытых звуках тут же применяется в обучении чтению первых слов. Для того чтобы научиться читать слова со стечением согласных, ребенок должен ориентироваться не на произнесение каждого отдельного звука, а на чтение всех согласных вместе с последующей гласной. Это создает оптимальные условия для овладения плавным чтением, для перехода к чтению слов с ударением.

Педагоги нашей школы, как и в общеобразовательной, с успехом применяют аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Суть метода сводится к тому, что обучение чтению и письму ведется с постоянной опорой на звуко-слоговой и звуко-буквенный анализ и синтез, что соответствует русской графике. Единицей обучения является звук, обозначаемый буквой, а основной единицей чтения является слияние. Это прямой открытый слог (СГ).

СГ — *ма, ла* и т.д. — прямой открытый слог.

СГС — *дом, ком* — прямой закрытый слог.

ССГС — *стол, стул* — слог со стечением согласных в начале.

СССГС — *страх* — тройное стечение.

СГСС — *тигр, зонт* — со стечением в конце.

СГССС — с тройным стечением.

ГС — обратный слог *ам, ом, ок.*

Г — гласный звук-слог.

Обучение грамоте по этому методу ведется с постоянной опорой на аналитические и синтетические упражнения. Примером аналитического упражнения является задание посчитать количество слов в предложении, выделить слоги в

каждом слове этого предложения, произнести по порядку звуки каждого слога. Данное упражнение ведет младшего школьника от предложения к звуку. Не менее значимы и синтетические упражнения — от звука к предложению. Этот метод носит развивающее и воспитывающее значение [4].

Ежедневная кропотливая работа, направленная на совершенствование навыка чтения, дает свои плоды. Все ребята с ТНР овладевают плавным слоговым чтением открытых и закрытых слогов («сг», «гс»), а также слогов со стечением согласных («ссг»).

Очень помогает совершенствованию техники чтения и развитию речи детей — логопатов то, что в речевой школе любой урок начинается со звуковой разминки. Эти упражнения развивают подвижность речевого аппарата, поэтому во избежание ошибок произношения мы начинаем урок чтения с разминки. **Приведу примеры речевой гимнастики, которые с успехом использую в своей практике.**

Дыхательная разминка:

1) вдох носом, выдох через рот;
2) вдох, задержка дыхания, выдох;
3) вдох, выдох по порциям.

Звукоподражательные упражнения для развития четкости произношения:

1) самолеты взлетают: у-у-у;
2) машины едут: ж-ж-ж;
3) лошадки поскакали: цок-цок-цок;
4) рядом ползет змея: ш-ш-ш;
5) муха бьется в стекло: з-з-з-з.

Чтение чистоговорок шепотом и медленно:

1) ра-ра-ра — начинается игра;
2) ры-ры-ры — у нас в руках шары;
3) ру-ру-ру — бью рукою по шару.

Чтение слов-абстракций тихо и умеренно:

арка арца арта арда арла арча арса аржа

Чтение слов громко и быстро:

гарь — парь — жарь

дверь — зверь — червь

Чтение слитно записанных согласных букв:

Учащиеся делают глубокий вдох и на выдохе читают 15 согласных одного ряда:

1) БТМПВЧФКНШЛЖЗЦС
2) КВМСПЛБШГРДБЛСТ
3) ПРЛГНТВСЧЦФБХНМ
4) ВМРГКТБДЗЩЗБЧВН
5) ФЩМЖДШХЧМКПБРВС
6) ПТКЗРМВДГБФКЗРЧ

Упражнение можно усложнить, если предложить чтение согласной с какой-нибудь гласной, используя эту же таблицу. Например, 1 ряд читает с гласным [а]; 2 ряд — с гласным [о]; 3 ряд — с гласным [у]. После этого упражнения учащиеся тренируются в чтении ряда гласных с ударением на одном из них: *а, о, у, ы, и, э* [5]. А еще мы гласные первого ряда поем на любую мелодию, например, «Пусть бегут, неуклюже ..» Это одно из любимых упражнений на развитие правильного дыхания.

Кроме того, очень продуктивно чтение пословиц, поговорок.

Задача развития навыка чтения связана с развитием интереса к чтению. Эта мысль высказана еще К.Д. Ушинским. Он говорил: «Без развития интереса к чтению нельзя добиться высокой техники чтения». Этой цели могут служить задания, которые разработал ученый — психолог Эдигей Валерий Борисович и, которые успешно используются в практике педагогов речевой школы [6].

«Анаграммы» — слова

ГИРТ (тигр) ШЕТПИ (пишет)

ХБЕЛ (хлеб) ОЕТМ (моет)

Для развития интереса к чтению и совершенствования навыка чтения на уроках в 3–4 речевых классах использую упражнения, разработанные И.З. Постоловским и предложенные им в книге «Предвосхищение при чтении» [7]. Упражнения предполагают антиципацию восприятия записанных слов, т.е. предвосхищение их при чтении. Догадка — свойство нашего мышления, сначала буквы, затем слова. Например:

СНГ (снег) ПЛ (пел)

ЛДК (лодка) ЗБЛ (забыл)

С первого класса необходимо проводить работу по расширению поля зрения, где мы учим детей видеть не только то слово, на которое он смотрит, но и то, которое следует за ним, обеспечивая тем самым плавность перехода от слова к слову. Например, предлагаю задание: прочитай первое слово, а потом, не переводя взора, прочитай второе.

УМНАЯ ЛИЗА

При этом взгляд остается неподвижным, и ученик читает слово, пользуясь боковым зрением.

Расширяет поле зрения и упражнение «Столбики слов».

БРА

БРАТ

БРАТА

БРАТЕЦ

Использование этого приема помогает детям научиться читать целыми словами.

Для увеличения скорости чтения (3–4 класс) мы используем адаптированные для речевой школы упражнения по системе Федоренко И.Т. и Пальченко И.Г., такие, как: *многократное чтение, чтение, по возможности, в высоком темпе,*

выразительное чтение с переходом на незнакомую часть текста. Все три названных упражнения проводятся не индивидуально, что очень важно для детей с нарушениями речи — они испытывают дискомфорт при индивидуальном чтении, а коллективно, т.е. читают одновременно все ученики (каждый в своем темпе), но вполголоса, чтобы не мешать товарищам.

Многократное чтение. После того как начало нового рассказа прочитано учителем и осознано, осмыслено детьми, учитель предлагает начать чтение всем одновременно и продолжать его в течение одной минуты. По истечении минуты каждый из учеников замечает, до какого слова он уже дочитал. Затем следует повторное чтение этого же отрывка текста. При этом ученик снова замечает, до какого слова он дочитал, и сравнивает с результатами первого прочтения. Естественно, что во второй раз он прочитал на несколько слов больше. Увеличение темпа чтения вызывает положительные эмоции учеников, им хочется читать еще раз.

Для развития артикуляционного аппарата предназначены следующие упражнения: *чтение в максимальном для каждого ребенка темпе.* При таком чтении не следует уделять внимание выразительности чтения, но зато необходимо повысить требования к четкости прочтения окончаний слов. Окончания слов не должны «проглатываться» учениками, что очень актуально для детей–логопатов, они должны четко проговариваться. Упражнение длится не более 30 секунд. Затем необходимо остановить учеников и начать третье упражнение.

Выразительное чтение с переходом на незнакомую часть текста. «Теперь, ребята, пожалуйста, снова читайте текст, но чуть-чуть медленнее, зато красиво, выразительно». Ребята прочитывают знакомую часть текста до конца, и учитель не останавливает их при переходе на незнакомую часть текста. И вот здесь совершается маленькое чудо. Это чудо состоит в том, что ребенок, несколько раз прочитавший один и тот же отрывок текста, выработавший уже повышенный темп чтения, при переходе на незнакомую часть текста продолжает читать ее в том же повышенном темпе. Ребенку с тяжелыми нарушениями речи, которому чтение в тягость, такое чтение кажется настоящим чудом. Его возможностей ненадолго хватает (полстрочки, строчка), но если ежедневно проводить три таких упражнения на уроках чтения, то, в конце концов, длительность чтения в повышенном темпе будет увеличиваться. Через две–три недели чтение ребенка заметно улучшится.

Кроме этих упражнений очень эффективен прием «жужжащее чтение»: у каждого ученика на парте лежит книга и любой урок — будь то чтение, русский язык, математика — начинается с того, что дети открывают книгу, 5 минут читают в режиме «жужжащего» чтения (обязательно вслух в полголоса). Закрывают книгу и дальше идет обычный урок.

Проследим, что дают ежеурочные пятиминутки за неделю: по 5 минут 4 урока 6 дней в неделю = 120 минут чтения — это внушительно! Ребенка с тяжелыми нарушениями речи заставить читать столько времени очень тяжело. Дробно,

маленькими порциями наши ребята читают с удовольствием. Эта хитрость помогает им улучшить технику чтения.

И в заключение нужно отметить, что использование комплекса предложенных упражнений положительно влияет на формирование правильности чтения у учащихся речевой школы: ученики имеют ярко выраженную динамику развития технических компонентов чтения. Техника чтения в большей степени поддается коррекции, чем осмысленность прочитанного. Потому необходимо контролировать процесс формирования навыка чтения. Характеризуя общие тенденции в развитии понимания читаемого, можно констатировать, что к концу обучения в младших классах большинство учащихся речевой школы V вида обнаруживают достаточно высокий уровень осознания прочитанного.

Библиографический список

1. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.

2. **Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В.** Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. — СПб.: Издательство «Союз», 2003. –218 с.

3. Программа специальных общеобразовательных школ для детей с ТНР V вида. — М.: Просвещение, 2013.

4. **Аксенова А.К.** Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 316 с.

5. **Козырева Л.М.** Звуковые разминки и упражнения для совершенствования навыков техники чтения. — М., 2000.

6. **Эдигей В.Б.** Учись читать, малыш. Как повысить технику чтения и развить мышление ребенка. — К.: Гранд, 1994.

7. **Постоловский И.З.** Предвосхищение при чтении. Упражнения для тренировок. — Одесса: Издательство «Весть», 1991.

СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ КАК ФОРМА МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Л.Л. НАМАКА,
МОУ «Бендерский детский сад № 24», ПМР

Реформирование системы образования требует принципиально новых подходов к рассмотрению вопросов повышения профессионализма. Интеграция и гуманизация учебно-воспитательного процесса, внедрение развивающего обучения, при котором роль педагога в учреждении значительно меняется, расширяется сфера его развития и самообразования. Это требует кардинального теоретического и практического пересмотра содержания как самого учебно-

воспитательного процесса, так и методических форм работы. Для осуществления реформы нужны такие технологии обучения и такие методики воспитания, которые гарантировали бы и высокое качество, и результативность образовательно-воспитательного процесса.

Общие проблемы профессиональной компетентности изучались А.С. Роботовой, И.Г. Леонтьевой, Н.Н. Никитиной, Н.В. Кислинской, В.А. Сластениным, А.И. Мищенко.

В современных условиях (дефицит педагогических кадров, падение престижа профессии) особое значение приобретают профессионально значимые черты личности педагога и возникает необходимость изыскания новых форм, методов и приемов методической работы.

Однако в исследованиях, посвященных проблемам подготовки педагогов, отмечается, что профессиональная подготовка педагогов «не формирует у них системного, целостного видения педагогической действительности». В результате педагогическая деятельность «распадается для них на ряд слабо связанных друг с другом функциональных деятельностей» (В.А. Сластенин). По опросам Л.Н. Горбуновой, педагог детского сада воспринимает работу заместителя заведующей по образовательной деятельности в основном как контроль, а не условие совершенствования воспитательно-образовательного процесса.

Проблема профессиональной компетентности педагогов особенно актуальна во время перехода на новые программы и технологии. Руководители ДОУ должны быть готовы к педагогическому общению с педагогами, а особенно с молодыми специалистами, уметь передавать свои знания, опыт, владеть исследовательскими методами и широко использовать их в своей работе.

На формирование профессионально значимых качеств личности педагога, составляющих основу его профессиональной компетентности, направлена работа заместителя заведующего по образовательной деятельности.

Реальный уровень постановки методической работы в дошкольном учреждении становится одним из важнейших критериев оценки его деятельности. А если рассматривать проблему методической работы в дошкольном учреждении как одну из первоочередных, то неизбежно возникает чувство неудовлетворенности ее нынешним состоянием.

Поэтому актуальным остается вопрос поиска новых путей организации позитивного взаимодействия между руководителями ДОУ и педагогами в образовательном процессе и использования активных методов их обучения.

В практике моей методической работы по повышению профессионализма педагогов нашего дошкольного учреждения большую роль играют семинары и особенно семинары-практикумы по наиболее актуальным проблемам.

По мнению Я.С. Турбовского, «семинар — это средство целенаправленного совершенствования учебно-воспитательного процесса, удовлетворявшее актуальные потребности практики обучения и воспитания».

Семинары — это групповые занятия по определенному плану под руководством опытных педагогов, специалистов. Семинары имеют целью повысить теоретический уровень воспитателей по конкретному вопросу воспитательно-образовательной работы с детьми. Тематика семинаров связана с задачами годового плана, с целями программы развития дошкольного учреждения.

Ежегодно в годовой работе детского сада мною обязательно планируется проведение семинара и семинара-практикума, являющихся наиболее эффективной формой повышения квалификации воспитателей. Семинар, как правило, состоит из нескольких занятий. Их количество, частота проведения зависят от конкретной темы.

Мною предусматривается подготовка участников семинара к занятиям. Вместе с планом работы семинара в методическом кабинете вывешивается список литературы, рекомендованный к конкретному занятию, подбирается картотека, подготавливается выставка. Мною также могут быть даны персональные задания каждому педагогу: провести диагностику, опрос детей группы, подготовить сообщение по научной литературе и т. д.

Семинар заканчивается выработкой рекомендаций о возможности использования в работе изученной проблемы или разработкой плана дальнейшего изучения конкретных вопросов данной темы. Семинар-практикум отличается тем, что в него включаются практические задания, наблюдения работы коллег с последующим обсуждением.

В ходе семинара-практикума мною предусматривается возможность обсуждения различных точек зрения, дискуссии, создания проблемных ситуаций, которые позволяют в итоге вырабатывать единую позицию по рассматриваемому вопросу. Важно, чтобы итоги семинара оформлялись в виде конкретных и реально выполнимых рекомендаций, а их реализация находилась под контролем руководителя.

Профессиональная компетентность педагогов повышается только в том случае, если методической службой данный процесс ведется целенаправленно, планомерно и систематически.

Поэтому важным фактором ориентации педагогов на успешную работу является мотивация (стимулирование) их заместителем заведующего по образовательной деятельности, которая является совокупностью внешних и внутренних движущих сил, побуждающих начинающих педагогов к действиям. Чтобы мотивировать педагога выполнять работу на высоком уровне, заместителю заведующего по образовательной деятельности необходимо понять, чего хочет он сам, четко сформулировать поставленную перед ним задачу и показать ему, как он, решив эту задачу, удовлетворяет свои потребности.

Библиографический список

1. **Андреева В., Стеркина Р.** Проблемы обновления системы дошкольного образования на современном этапе // Дошкольное воспитание. 1991. № 4.

2. **Белая К.Ю.** Методическая работа в дошкольном учреждении. — М., 1991.

3. **Лосев Н.П.** Управление методической работой в современном ДОУ. — М.: Сфера, 2005. — С. 160 (приложение к журналу «Управление ДОУ»).

4. **Михайленко И.П., Коротша И.А.** Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования: Метод. рекомендации. — М., 1991.

5. **Стеркина Р. Б.** Современные проблемы научно-методического обеспечения системы дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 1991. № 5.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В.М. НИКИТИНА,
МОУ «ТГ-МГ», г. Тирасполь, ПМР

Происходящие в современном обществе социально-экономические преобразования глубоко затронули духовную сферу общества. В этой связи становится значимой педагогическая проблема формирования нравственных качеств подрастающего поколения, которая предполагает разработку новых подходов к такой сфере, как экономическое воспитание. Экономическое воспитание является одной из сторон непрерывного воспитательного процесса и тесно связано с подготовкой выпускников школ к жизни и труду в новых экономических условиях, способствует формированию, становлению и развитию ценностных ориентаций. Однако экономическому воспитанию как одному из средств нравственного формирования личности уделено недостаточно внимания в современной педагогической науке.

Основы формирования социальной и нравственной направленности личности закладываются в младшем школьном возрасте, который является периодом наиболее интенсивного освоения социальной среды (Г.С. Абрамова, В.В. Давыдов, А.А. Люблинская, В.С. Мухина и др.). Ученые А.Ф. Аменд, Е.Н. Землянская, И.А. Сасова и др., исследующие проблемы экономического воспитания младших школьников, считают целесообразным начинать экономическое воспитание учащихся как можно раньше. Поскольку младший школьный возраст является наиболее позитивным в нравственном становлении личности, осуществление экономического воспитания представляется возможным и успешным с целью формирования нравственных качеств учащихся, таких, как трудолюбие, ответственность, самостоятельность, уважение к труду, дисциплинированность.

При осуществлении экономического воспитания начальная школа закладывает основы экономической грамотности, умения ориентироваться в экономической действительности, экономического поведения, создает условия для экономической культуры личности (Л.В. Земляченко, Т.М. Кондратенко, А.А. Нуртдинова, В.П. Пфлюг, О.М. Стригина, О.А. Шумакова).

Проблема взаимосвязи экономического и нравственного воспитания учащихся становилась предметом внимания многих ученых: Т.В. Боровиковой, П.П. Великого, В.Д. Попова, В.К. Розова, И.А. Сасовой и др.

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что вопросам экономического и нравственного воспитания подрастающего поколения уделяли пристальное внимание во все времена известные философы, психологи, педагоги и общественные деятели: А. Дистервег, Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко и др. Видные педагоги Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо экономическое и трудовое воспитание видели только в связи с нравственным и рекомендовали воспитывать в ребенке трудолюбие, бережливость, человечность, справедливость и другие личностные качества. А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий рассматривали формирование у детей «общественного» трудолюбия как важное условие духовного развития личности, всестороннего становления гражданина и основы экономического воспитания.

На значимость нравственного аспекта экономического воспитания обращают внимание многие современные ученые (А.Ф. Аменд, Т.В. Боровикова, Е.Н. Землянская, И.А. Сасова), считающие, что дальнейший общественный прогресс невозможен без учета проблемы взаимосвязи экономического и нравственного — как двух важнейших категорий, отражающих динамику объективного и субъективного в общественной жизни. Данный подход тесно связан с общечеловеческими ценностями, приоритет которых обоснован философами (Б.С. Гершунский, О.Г. Дробницкий, М.С. Каган и др.), психологами (А.Н. Леонтьев, А.Г. Маслоу, С.Л. Рубинштейн и др.), социологами (Ф.Р. Вейсс, А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов), педагогами (Т.В. Боровикова, В.А. Караковский, В.Я. Лыкова, А.П. Сманцер и др.).

Анализ научной литературы показывает, что нравственный аспект экономического воспитания рассматривается учеными на уровне формирования у младших школьников нравственных качеств личности: трудолюбия, бережливости, ответственности, самостоятельности, организованности (Т.В. Боровикова, Е.В. Попова, Т.Е. Сергеева), инициативности, честности, бескорыстия (И.А. Мельничук, Г.А. Петушкова), развития потребности в труде и общественно-полезной деятельности (А.С. Нисимчук, А.С. Прутченков, Б.А. Райзберг и др.), формирования моральных отношений: к труду, к общественному достоянию, к людям, к себе — и выработке на этой основе соответствующих личностно-этических качеств (Л.В. Земляченко, Н.Н. Тарарухина, С.Л. Чернер).

В научной литературе термин «экономическое воспитание» трактуется неоднозначно, но мнение ученых (В.А. Товстик, И.А. Сасова, Б.Т. Лихачев, В.К. Розов, П.Б. Шемякин) сходно в том, что экономическое воспитание обеспечивает развитие экономического мышления, формирование экономических знаний, умений, определенных личностных качеств, необходимых в будущей деятельности.

Шевырева Т.П. дает следующее определение экономического воспитания: «Экономическое воспитание младших школьников — это целостный педагогический процесс, направленный на усвоение элементарных экономических знаний, воспитание уважительного отношения к труду, основанного на осознании детьми личной и общественной ценности труда, формирование трудолюбия, ответственности, дисциплинированности и других качеств, проявляющихся в опыте нравственного поведения и способствующий саморазвитию, самосовершенствованию личности».

Следует отметить, что проблема взаимосвязи нравственного и экономического воспитания младших школьников рассматривается в педагогической науке с позиции системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Е.В. Бондаревская, В.А. Петровский, И.С. Якиманская), который подчеркивает гуманистическую сущность экономического воспитания младших школьников (ориентацию на самоценность личности, учет индивидуальных особенностей ребенка) и предполагает в качестве ведущего ориентира формирование социально активной, саморазвивающейся личности в процессе различных видов деятельности.

Экономическое воспитание младших школьников включает три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: когнитивный (ориентирован на обеспечение школьников элементарными экономическими знаниями, осознание их ценности), нравственный (предполагает формирование ценностных представлений о труде, природе, семье и др., внутренних мотивов, убеждений, развитие нравственных качеств), деятельностный — основан на приобретении учащимися опыта нравственного поведения (соблюдение элементарных норм и правил).

Экономическое воспитание в начальной школе выполняет ряд функций:

1) интегративная, обеспечивающая единство экономических знаний, убеждений и поведения;

2) межпредметной интеграции в усвоении системы знаний и представлений о мире, обществе, природных объектах и законах их функционирования;

3) ценностная, способствующая формированию нравственно-ценностных ориентаций;

4) социализирующую, направленную на формирование личности с активной жизненной позицией.

Анализ содержания учебного материала предметов начальной школы показывает, что он обладает большим потенциалом по обогащению младших школьников экономическими знаниями и формированию при этом у них нравственных привычек, поступков и поведения. Например, на уроках математики при решении математических задач с экономическим содержанием у детей становится возможным формирование таких нравственных понятий, как бережливость и ответственность.

Остановимся подробнее на возможности формирования нравственных качеств младших школьников в процессе экономического воспитания на уроках

чтения. Но прежде рассмотрим основные категории нравственного воспитания, такие, как «нравственность», «нравственные понятия».

Целостность личности и ее направленность определяет нравственность.

Нравственность — это сфера свободы личности, когда общественные требования совпадают с внутренними мотивами; область внутреннего самопринуждения, которая, благодаря личной сознательности, преобразуется в спонтанное побуждение творить добро.

Нравственные нормы и требования, которые в процессе воспитания усваивает ребенок, есть неписаный свод правил, которые устанавливаются спонтанно, в живом общении поколений, в совместной деятельности. Человек добровольно руководствуется ими, поэтому эти нормы оказываются для него более значимыми, чем любые законы, ибо право низший предел нравственности.

Специфика нравственности состоит еще и в том, что нет специальной нравственной деятельности, а нравственный аспект заключается в отношении к любой деятельности. В зависимости от нравственных установок та или иная деятельность может претерпевать существенные изменения, иногда превращаться в свою противоположность: трудовая — в стяжательство, альтруистская — в самолюбование и т. д. Формирование адекватных нравственных установок является одной из главных задач нравственного воспитания.

Нравственное воспитание — это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям морали. Мораль общества определяет содержание и структуру нравственного воспитания.

Содержание нравственного воспитания — это один из инвариантных элементов педагогической системы, является системообразующим началом вместе с целью. Собственно содержание нравственного воспитания в начальной школе можно представить состоящим из четырех блоков: нравственные знания, нравственные чувства, нравственные отношения и нравственное поведение.

Блок нравственных знаний как компонент структуры содержания нравственного воспитания младших школьников представляет собой совокупность сведений о правилах и нормах поведения людей в обществе, ориентированных на обогащение нравственных качеств личности младших школьников. Данный блок объединяет нравственные понятия, отражающие форму познания учеником сущностных признаков нравственности.

Таким образом, можно сделать вывод, что неотъемлемым, базовым компонентом нравственного воспитания является нравственное знание, без которого невозможен процесс нравственного воспитания и основной составляющей которого являются нравственные понятия. В начальной школе в процессе экономического воспитания представляется возможным формировать следующие нравственные понятия, обозначающие: щедрость, бережливость, скромность, человечность, трудолюбие, честность. Анализ содержания учебного материала по чтению позволяет сделать вывод о том, что он обладает достаточным

потенциалом для формирования нравственных понятий у младших школьников, тем самым способствуя формированию нравственных качеств личности.

Например, сказка «Бременские музыканты» братьев Гримм: здесь и разделение труда, и специализация, и совместное принятие решений, и главное, продумывание своих дальнейших действий: «И стали звери меж собой судить да рядить, как к тому делу приступить, чтобы разбойников оттуда выгнать. И вот, наконец, нашли способ». Здесь звери продумывали разные способы решений, а пришли к одному-единственному варианту. И еще ценно то, что в команде собрались персонажи, которым в жизни уже не находилось применения. В одиночку — нет, а вместе, во взаимосвязи и взаимопомощи друг другу — да, они могут выиграть, могут жить полноценной жизнью, устроить себе и другим «чудесное место для жизни».

Целенаправленное использование пословиц и поговорок, обладающих большим потенциалом как в формировании экономических понятий, так и в формировании нравственных понятий, позволит повысить эффективность процесса формирования нравственных качеств младших школьников в процессе экономического воспитания.

Одной из основных задач экономического воспитания младших школьников является формирование у детей опыта нравственного поведения, присвоение которого осуществляется активным путем на основе экономических знаний и убеждений в процессе деятельности учащихся. Чтобы знания перешли в убеждения, необходима практическая деятельность, способствующая их осознанию и закреплению в делах и поступках (Т.В. Боровикова, Л.Н. Пономарева, В.Д. Попов, Б.П. Шемякин).

Исследования Г.С. Абрамовой, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина позволяют проследить динамику возрастного развития младших школьников и отметить необходимость учета в экономическом воспитании ведущего вида деятельности, возрастных и индивидуальных особенностей детей. На практике данное условие предполагает использование активных форм и методов экономического воспитания, наиболее полно отвечающих потребностям и возможностям развития младших школьников. Это могут быть экономические игры, беседы, экскурсии, конкурсы, викторины, коллективные творческие дела.

Говоря об экономическом и нравственном воспитании, нельзя не сказать о трудовом воспитании подрастающего поколения. Как отмечает И.А. Сасова, чем младше дети, тем теснее взаимосвязь этих сторон воспитания. Нравственность, почерпнутая из поучений, остается теоретической нравственностью. Без повседневного участия в нравственном деле, подкрепленного социально ценным продуктом, ребенок не научится ценить труд других людей, не приобщится к пониманию того, что значит трудовое усилие, настойчивость, добросовестность, удовлетворение и удовольствие от полученных результатов. Как следствие, не удастся воспитать деятельного человека, способного жить и эффективно работать в соответствии с морально-правовыми нормами.

Опыт воспитания детей, как в школе, так и в семье показал, что трудовая деятельность по своему психологическому воздействию на личность не может быть заменена ничем другим. Отсюда следует, что формирование ориентации на труд как на ценность, находится в глубокой взаимосвязи с общим развитием личности, поэтому является одной из ведущих задач воспитания.

Период младшего школьного детства с его активной экономической социализацией является сензитивным для нравственного становления личности. Так как нравственные аспекты присущи всем видам деятельности, можно утверждать, что экономическое воспитание по-настоящему эффективно только при рассмотрении нравственных сторон экономической и трудовой деятельности человека. Особенно важно это учитывать в процессе экономического воспитания детей младшего школьного возраста, осуществляемого как в семье, так и в школе, поскольку многие значимые личностные качества, ценностные ориентации и нормы поведения, не сформированные в этот период, в дальнейшем сформировать будет гораздо сложнее.

Библиографический список

1. **Зарецкая И., Чернер С.** Взаимосвязь экономического и нравственного воспитания школьников // Школа. 1998. № 4. — С. 34–52.

2. **Мазанова О.Ю.** Экономическая подготовка учащихся в условиях реализации стандарта нового поколения // Профильная школа. 2008. № 6. — С. 21–22.

3. **Набока О.В.** Психолого-педагогические основы формирования нравственных понятий у младших школьников // Известия Южного Федерального округа. 2012. № 10. — С.112–120.

4. **Тутолмин А.В.** Нравственно-эстетическое воспитание школьников. — Глазов, 2003.

5. **Шевырева Т.П.** Нравственно-экономическое воспитание младших школьников в образовательном процессе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 5. — С. 175–182.

6. **Эльконин Б.Д.** Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). — М.: Тривола, 1994. — 168 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

К.В. НОСОВА,
МОУ «Бендерский детский сад № 24», ПМР

Совершенствование существующих и создание новых эффективных средств и методов, повышающих резервные возможности организма ребенка, является актуальной проблемой. Взоры многих современных исследователей все чаще обращаются в сторону различных видов искусства в качестве адаптационных, профилактических, лечебных, коррекционных средств. Как отмечал Выготский Л.С.,

особое значение в формировании субкультуры личности ребенка предоставляется средствам искусства [6].

Арт-терапия — синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины и психологии), а в лечебной и психокоррекционной практике — совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме и позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих, креативных проявлений ребенка с проблемами осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии.

Наиболее сензитивным для использования арт-терапевтических методик в коррекционной работе с дошкольниками с проблемами в развитии является возраст 6–7 лет; такая работа может в отдельных случаях проводиться и с 5 лет. В этом возрасте у ребенка уже сформированы речевые, двигательные навыки, элементарные умения в художественных видах деятельности, развивается самосознание, что является основой для использования арт-терапевтических методик.

Наиболее распространена в психокоррекционной работе с дошкольниками изотерапия (рисунки, лепка), которая применяется и при наличии психосоматических расстройств (Г.В. Бурковский, Р.Б. Хайкин) и личностных нарушений (А.И. Захаров, О.А. Карабанова): эмоциональная депривация, переживание чувства одиночества, повышенная тревожность, страх, низкая, дисгармоническая, искаженная самооценка, наличие конфликтных межличностных отношений. Проведение рисуночной терапии с дошкольниками осуществляется мной в форме специальных занятий, где детям предлагаются различные задания.

В своей работе при проведении рисуночной терапии мною используются выделенные О.А. Карабановым пять типов заданий [5]:

1. Предметно-тематический тип — основой изображения является человек и его взаимодействие с окружающим предметным миром и людьми. Темы рисования могут быть свободными или заданными — «Моя семья», «Мое любимое занятие», «Я дома», «Кем я стану» и др.

2. Образно-символический тип — в основе которого рисование, связанное с нравственно-психологическим анализом абстрактных понятий «Добро», «Зло», «Счастье», в виде образов, созданных воображением ребенка, а также изображением эмоциональных состояний и чувств — «Радость», «Гнев», «Удивление».

3. Упражнения на развитие образного восприятия, воображения и символической функции — задания, основанные на принципе проекции, — «Волшебные пятна», а также воспроизведение в изображении целостного объекта и его осмысление — «Рисование по точкам».

4. Игры-упражнения с изобразительными материалами (красками, карандашами, бумагой, пластилином, мелками, сангиной и т.д.), изучение их физических свойств и экспрессивных возможностей — «Рисование пальцами», экспериментирование с цветом, пластилином, тестом (создание простейших форм и их уничтожение по типу игр «разрушение–строительство»).

5. Задания на совместную деятельность могут включать задания всех четырех указанных выше видов, коллективное рисование, направленное на коррекцию проблем общения со сверстниками, улучшение детско-родительских отношений. Проведение рисуночной терапии реализуется на занятиях с психологом в директивной и в недирективной формах. При директивной — перед ребенком ставится задача в прямой форме, в виде темы рисования, и оказывается помощь на этапе поиска формы выражения темы. При недирективной форме ребенку предоставляется свобода в выборе темы и формы изображения и эмоциональная поддержка, а при необходимости — техническая помощь в придании выразительности детскому рисунку.

В работе с детьми очень важно использовать гибкие формы психотерапевтической работы. Исходя из практического опыта моей работы, сочетание на занятиях методов арт-терапии с игровыми моментами является наиболее оптимальным вариантом в коррекционной работе с детьми.

При использовании арт-терапии мною учитывается возраст ребенка. Поскольку в возрасте от 3 до 5 лет дети еще только овладевают способами изобразительного искусства, а символическая деятельность у них находится в начале своего развития, применение арт-терапевтических методов оказывается недостаточно эффективным. Здесь должны преобладать игровые методы коррекционной работы, а изобразительные и другие виды искусства — органически включаться в контекст игровых заданий [5].

В старшем дошкольном возрасте потребность в самовыражении, а затем потребность в самопознании и утверждении своей личности приобретают особую значимость. В этом возрасте арт-терапия предоставляет благоприятные возможности для реализации этих потребностей и является оптимальной формой проведения коррекционной работы.

Используя арт-терапевтические методы в художественно-прикладной деятельности, мною всегда имеется в виду, что каждый изобразительный материал задает определенный диапазон возможных способов действия с ним, стимулирует ребенка к определенным видам активности.

Детям эмоционально зажатым, фрустрированным, с высокой тревожностью более полезны материалы, требующие широких свободных движений, включающих все тело, а не только область кисти и пальцев. Таким детям следует предлагать краски, большие кисти, большие листы бумаги, прикрепленные на стенах или на конторках, глину, пластилин, рисование мелом.

Успешность арт-терапии можно оценить по применению ребенком цветовой гаммы. Цвета в художественно-прикладной деятельности необходимо рассматривать как психофизиологический фактор. Различные цвета по-разному влияют на психоэмоциональный фон ребенка. Голубой, салатный, зеленый, желтый и розовый цвета благоприятно влияют на психоэмоциональное сознание детей [9].

В том случае, если ребенок использует эти цвета в своем художественном творчестве или начинает отдавать им предпочтение перед темными тонами

(коричневым, черным), следует говорить о восстановлении психосферы и правильно выбранном методе арт-терапии.

Современными психологами доказано, что в работе с детьми важно использовать такие гибкие формы психотерапевтической, психокоррекционной работы, которые бы отвечали интересам детей, их возрастным особенностям и ведущим линиям развития детской психики. Арт-терапия предоставляет ребенку возможность проигрывать, переживать, осознавать психотравмирующую ситуацию, какую-либо проблему наиболее удобным для психики ребенка способом.

В своей работе мною поддерживается понимание того, что механизм психологического коррекционного воздействия арт-терапии состоит в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации с помощью творческих способностей ребенка.

Библиографический список

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб.для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. — М.: Изд. Центр «Академия», 2001.

2. **Ванеева О.П.** Арттерапия в работе с детьми. — М., 2005.

3. **Дубровина И.В. и др.** Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина. — М., 1998.

4. **Киселев М.Ю.** Арттерапия: проблемы и перспективы // Комплексная программа эстетического воспитания населения: пути разработки и реализации. — М., 1990.

5. **Киселева М. В.** Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. — СПб.: Речь, 2006.

6. **Кряжева Н.А.** Мир детских эмоций. — Ярославль: Академия развития, 2000.

7. **Копытин А.И.** Основы арттерапии. — СПб., 1999.

8. **Ломова И.Н.** Арттерапия в детской психологии. — М., 2005.

9. **Мухина В.С.** Возрастная психология. — М., 1997.

10. Психотерапия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. — СПб., 2000.

ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЗАДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.В. ПОПОВА,
МОУ «Тираспольская средняя школа-комплекс № 12», ПМР

Переход от дошкольного детства к школьному характеризуется решительным изменением места ребенка в системе доступных ему отношений и всего образа его жизни. Все эти условия приводят к тому, что школа становится центром жизни детей, наполненной их собственными интересами, взаимоотношениями и переживаниями, именно поэтому проблемы и трудности, возникающие в процессе школьного обучения — это не только вопросы образования, интеллектуального

развития ребенка, но и формирования его личности, вопросы воспитания. Одной из таких проблем является проблема школьной дезадаптации.

По мнению В.Е. Когана, школьная дезадаптация — это социально-психологический процесс отклонений в развитии способностей ребенка к успешному овладению знаниями и умениями, навыками активного общения и взаимодействия в продуктивной коллективной учебной деятельности, т. е. это нарушение системы отношений ребенка с собой, с другими и с миром [2].

Описывая особенности проявления школьной дезадаптации, Г.Ф. Кумарина отмечает, что она может наблюдаться на всех ступенях школьного обучения, но наиболее важным является период начального обучения в школе [3].

Северный А.А. отмечает, что причины полной дезадаптации чрезвычайно многообразны: они могут быть вызваны несовершенством педагогической работы, неблагоприятными социально-бытовыми условиями, а также отклонениями в психическом развитии детей [6].

Лусканова Н.Г. выделяет пять уровней адаптации детей к школе: высокий, средний, внешне-мотивированный, недостаточный и низкий уровень — дезадаптацию [4]. Характеризуя данные уровни, ученый отмечает, что дети, характеризующиеся высоким и средним уровнем положительно относятся к школе; внешне-мотивированным — требуют контроля за своей деятельностью, школа привлекает внеучебными сторонами; недостаточным и низким уровнем — относятся к школе отрицательно или безразлично, дезадаптированы.

Анализируя мнения ученых, можно отметить, что проблема школьной дезадаптации является актуальной как для учителей, так и для учеников как субъектов образовательного процесса. Именно поэтому школьные психологи должны обращать свое пристальное внимание на учащихся, испытывающих дезадаптацию, а также осуществлять глубокую коррекционную работу, направленную на преодоление трудностей в процессе адаптации к школьному обучению, однако данную работу психолог должен начинать с проведения психодиагностического исследования.

В исследовании приняли участие учащиеся параллели 1-х классов МОУ «ТСШ-К № 12» — 129 человек. Первичная диагностика проводилась в сентябре, вторичная — в апреле первого года обучения (2012/13 учебный год). В исследовании применялась методика оценки уровня школьной мотивации Лускановой Н.Г. [5].

Целью проведения исследования стало выявление учащихся, испытывающих трудности в адаптации к условиям школы, а также выявление уровня сформированности учебной мотивации.

Первичное обследование показало, что 45 % учащихся обладают высоким уровнем школьной мотивации, учебной активности; 29 % учащихся — хорошей школьной мотивацией, достаточным уровнем адаптации; 15 % учащихся достаточно благополучно чувствуют себя в школе, но школа привлекает их больше внеучебными сторонами; 8 % обследуемых показали недостаточный уровень

адаптации, низкую школьную мотивацию; 3 % — негативное отношение к школе, дезадаптацию.

На основании полученных в ходе проведения психодиагностической работы данных мы разработали психокоррекционную программу, которую впоследствии апробировали в работе с детьми, показавшими низкую школьную мотивацию, негативное отношение к школе, дезадаптацию.

На протяжении адаптационного периода один раз в неделю проводились систематические занятия с данными учащимися, включающие в себя упражнения и игры, направленные на формирование учебной мотивации, снятие тревожности, развитие познавательных процессов и формирование коммуникативных навыков.

Разработанная нами психокоррекционная программа была условно разделена на 4 блока и предусматривала следующие основные шаги:

1. Блок работы с эмоциональным состоянием, мотивацией и самооценкой.

2. Блок развития согласованной работы систем восприятия, контроля программирования целенаправленных двигательных актов.

3. Блок развития когнитивных процессов и навыков учебной деятельности.

4. Блок формирования навыков общения и социальных норм поведения.

Вторичная диагностика, проводившаяся в апреле, показала следующие результаты: 55 % учащихся показали высокий уровень школьной мотивации; 29 % — достаточный; 16 % — внешне-мотивированный; 4 % — недостаточный; 1 % — негативное отношение к школе.

Анализируя полученные данные, можно отметить снижение количества дезадаптированных, показавших недостаточный уровень мотивации учащихся. И в то же время — увеличение количества детей, показавших высокий и достаточный уровень мотивации, что свидетельствует о положительной динамике процесса адаптации.

Основываясь на результатах проведенного исследования, были определены основные принципы психологической работы, направленной на преодоление проблем школьной дезадаптации:

1. Комплексный и системный подход к диагностике, профилактике и коррекции.

2. Учет возрастных индивидуально-личностных особенностей ребенка и специфики социально-педагогической ситуации развития ребенка.

3. Опора на положительное в личности ребенка и ориентация на гармонизацию ее развития.

4. Единство и взаимодополняемость психологических и педагогических методов.

Таким образом, проблема школьной дезадаптации является одной из актуальных для субъектов образовательного процесса, она может наблюдаться на всех ступенях школьного обучения, но наиболее важным является период начального обучения в школе, поэтому необходимо осуществление комплексного и системного подхода к диагностике, профилактике и коррекции.

Библиографический список

1. **Божович Л.М.** Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.
2. **Коган В.Е.** Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. № 4.
3. **Кумарина Г.Ф**. Педагогические условия предупреждения школьной дезадаптации / Школьная дезадаптация: Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков: материалы Всероссийской научно-практической конференции — М., 1995.
4. **Лусканова Н.Г.** Пути психологической коррекции аномалий развития личности. В сб.: Здоровье, развитие, личность. — М.: Медицина, 1990.
5. **Овчарова Р.В.** Практическая психология в начальной школе. — М.: ТЦ «Сфера», 1996.
6. **Северный А.А.** Проблемы междисциплинарного взаимодействия при коррекции школьной дезадаптации // В кн.: «Школьная дезадаптация: Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25–27 октября 1995 г.». — М., 1995.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДОШКОЛЬНИКОВ К ИСТОРИИ РОДНОГО КРАЯ

Н.Е. ПРИХОДЧЕНКО,
МДОУ №2 «Андриеш», г. Тирасполь, ПМР

В.А. Сухомлинский утверждал, что детство — каждодневное открытие мира и поэтому надо сделать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, их красоты и величия. Одной из основных задач воспитания дошкольников, стоящих на современном этапе перед педагогами, является воспитание у дошкольников любви к Родине, развитие познавательного интереса к истории родного края, чувства гордости за свое Отечество.

Решению данной задачи во многом способствует краеведческая работа, проводимая в ОДО Приднестровья. По определению председателя союза краеведов России, ученого-историка С.О. Шмидта: «Краеведение — это и наука, и научная и научно-популяризаторская деятельность определенной проблематики: прошлое и настоящее какого-либо «края» (местности); это и метод познания от частного к общему, выявление общего и особенного, и метод, опирающийся, как правило, на междисциплинарные научные связи…» [2, с.5].

Краеведение в дошкольной педагогике следует определять исходя из основных его объектов: природа родного края, его историческое прошлое и настоящее, народное хозяйство, литература, архитектура и другие виды искусства, культура, быт населения и т. д. Природное краеведение включает в себя ознакомление детей с важнейшими аспектами природы данной местности. Историческое краеведение — одна из отраслей исторического образования и отличается двумя существенными признаками: локальностью исследуемых исторических событий, материализованных в памятниках истории и культуры, и деятельным

характером обучения и воспитания дошкольников. В ходе ознакомления с историей родного края дошкольники знакомятся с историческими памятниками, что способствует более углубленному изучению истории родного края, познанию и пониманию законов общественного развития, их реального проявления в истории края. Искусствоведческое краеведение включает в себя ознакомление детей с искусством родного края. Экономическое краеведение и население края включает в себя знания о труде взрослых, о деятельности основных предприятий, научных учреждений, учебных заведений, о сельском хозяйстве, а также о традициях и быте народа, населяющего родной край. Все объекты краеведения тесно контактируют между собой, что предполагает и ознакомление детей с данным материалом комплексно [6, с.71].

Главная цель краеведения — воспитание нравственного гражданина, патриота, любящего и знающего свой край. Казаева Е.А. утверждает, что гражданственность как отношение и качество личности имеет две стороны — объективную и субъективную. Если **объективная сторона** наиболее полно выражена в способе жизнедеятельности человека, то субъективная — в формах и видах поведения, потребностях, интересах, установках и ценностных ориентациях. В дошкольной педагогике в настоящее время возобновился интерес к **вопросу краеведения** и использованию его как средства воспитания начал патриотизма и гражданственности у детей дошкольного возраста (Кондрыкина Л.А.).

Задача педагога — отобрать из массы впечатлений, получаемых ребенком, наиболее доступные ему: природа и мир животных дома (детского сада, родного края); труд людей, традиции, общественные события и т. д. Эпизоды, к которым привлекается внимание детей, должны быть яркими, образными, конкретными, вызывающими интерес. Начиная работу по развитию познавательного интереса к истории родного края, педагог обязан сам ее хорошо знать. При этом педагогу необходимо соблюдать определенные **принципы**:

— «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;

— рациональное сочетание разных видов деятельности, адекватный возрасту баланс интеллектуальных, эмоциональных и двигательных нагрузок;

— деятельностный подход;

— развивающий характер обучения, основанный на детской активности [7, с. 59].

Методами, способствующими развитию познавательного интереса к истории родного края, являются:

1. Целевые прогулки и экскурсии.

2. Наблюдения.

3. Рассказ, объяснения воспитателя в сочетании с показом нужных объектов и непосредственными наблюдениями детей.

4. Элементарный анализ (установление причинно-следственной связи).

5. Беседы с детьми о Приднестровье, родном городе.

6. Использование детских художественных произведений, диафильмов, репродукций картин, иллюстраций (их рассматривание и обсуждение).

7. Игровые и воображаемые ситуации.

8. Разучивание с детьми песен, стихотворений, пословиц, поговорок, чтение сказок, прослушивание музыкальных произведений.

9. Наблюдение окружающего мира, стимулирующее детское творчество.

10. Личный пример воспитателя, любящего свою работу, свою улицу, город и принимающего активное участие в общественной жизни.

Тематическое планирование способствует эффективному и системному усвоению детьми знаний об истории родного края, той местности, где они живут. Причем темы должны повторяться в каждой группе. Изменяется только содержание, объем познавательного материала и сложность, следовательно, и длительность изучения. Следует подчеркнуть, что для ребенка дошкольного возраста характерны кратковременность интересов, неустойчивое внимание, утомляемость. Поэтому неоднократное обращение к одной и той же теме лишь способствует развитию у детей внимания и длительному сохранению интереса к одной теме. Кроме того, необходимо объединять в одну тему занятия не только по родному языку, но и по ознакомлению с природой, музыкой, изодеятельностью (например «Столица нашей Родины — Тирасполь», «Мой любимый город»).

Трудности в ознакомлении детей с бытом, традициями, отдельными историческими моментами вызваны тем, что дошкольникам свойственно наглядно-образное мышление. Поэтому необходимо использовать не только художественную литературу, иллюстрации, шутку и т. д., но и «живые» наглядные предметы и материалы (национальные костюмы, старинную мебель, посуду, орудия труда и т. д.). «Бытовая повседневность» чрезвычайно эффективна для ознакомления детей со сказками, народными промыслами, бытовыми предметами старины. Для этого желательны посещения музеев, а также организация специальных помещений в детском саду. Именно здесь для ребенка открывается возможность первого проникновения в историю быта родного края. Кроме того, в подобном «помещении» расширяются возможности подачи информации посредством игры (через героев сказок и т. п.) [7, с.58].

Знакомство с историей своей Республики должно включать формирование некоторых исторических представлений о ее городах, их рождении и развитии. Дети с особым чувством рассматривают старинные фотографии, гравюры, рисунки. Диапазон объектов, с которыми знакомят старших дошкольников, достаточно широк — это район и город в целом, его достопримечательности, исторические места и памятники. Детям объясняют, в честь кого они воздвигнуты.

Старший дошкольник должен знать название своего города, своей улицы, прилегающих к ней улиц, а так же в честь кого они названы.

Важным условием в развитии познавательного интереса к истории родного края является **тесная взаимосвязь с родителями.** Прикосновение к истории своей семьи является отправной точкой познания истории края. В настоящее время у людей наблюдается интерес к своей генеалогии, к исследованию национальных, сословных, профессиональных корней своего рода в разных поколениях. Поэтому семейное изучение своей родословной поможет детям начать осмысление очень важных и глубоких постулатов:

1) корни каждого — в истории и традициях семьи, своего народа, прошлом края и страны;

2) семья — ячейка общества, хранительница национальных традиций;

3) счастье семьи — счастье и благополучие народа, общества, государства.

Библиографический список

1. **Бизина А.В.** Воспитание любви к родному краю // Дошкольное воспитание. 1984. № 11.

2. Краеведение / Под ред. Даринского А.В. — Л., 1985.

3. **Козлова С.А.** Как знакомить детей с родным краем // Дошкольное воспитание. 1981. № 4.

4. **Казаева Е.** Гражданственность // Дошкольное воспитание. 2005. № 5.

5. **Доможакова Т.И.** Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста // Управление ДОУ. 2006. № 8.

6. **Мараренко С.С.** Краеведческий подход в системе дошкольного образования // Реализация преемственности в работе дошкольных учреждений и начальной школы: Материалы республиканской научно-практической конференции 20 февраля 2004 года / Сост. Гелло В. А., Илькова А.П., Ткач Л.Т., Николау Л.Л., Никоненко З.А. — Тирасполь: РИО ПГУ, 2004.

7. **Маханева М.Д.** Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников //Управление ДОУ. 2005. № 1.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ДОШКОЛЬНИКА К МЛАДШЕКЛАССНИКУ

Е.И. РУДНЯНСКАЯ, Л.Б. ЧЕРЕЗОВА,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет, РФ

В современном дошкольном и начальном образовании для воспитателей и учителей важным остается вопрос преемственности в подготовке детей по экологическому образованию в условиях стандартизации образования. Переход от дошкольного к школьному образованию рассматривается как одно из необходимых условий непрерывного процесса получения знаний ребенком и определяется

степенью готовности его самостоятельно добывать и применять экологические знания в непосредственной деятельности. Безусловно, что главным механизмом реализации этого положения является стандартизация как дошкольного, так и начального образования.

Ведущим принципом образования детей является преемственность, которая обеспечивает каждой отдельной личности ребенка полноценное и гармоничное развитие, включающая также и экологические аспекты. Все моменты становления духовности, которая подразумевает и духовность по отношению к окружающей природе, закладываются в дошкольном возрасте и должны продолжаться в начальной школе. Возрастные особенности от дошкольника к младшекласснику проявляются в специфике восприятия природы, мышления, воображения, наблюдения, склонности к проявлению положительных поступков, впечатлительности от увиденных объектов в природном окружении. Понимание учителем начальных классов преемственности в построении процесса экологического образования на основе знаний дошкольников, дает возможность формировать экологосообразную личность младшего школьника и обеспечить плавный переход от одного этапа образования к другому. В содержании курса естествознания выделяются существенная его особенность, в котором определена основа для широкой реализации межпредметных связей всех изучаемых дисциплин начальной школы. Эта основа прослеживается и в программах дошкольного образования [1].

Таблица 1

Межпредметные связи ведущих естественнонаучных понятий

Учебные курсы	Учебные предметы	Первоначальные понятия					
		Неживая природа	Времена года	Живая природа	Время и его измерение	Форма, величина	Глобус, карта
Ознакомление с окружающим миром	Развитие речи	*	*	*			
	Ознакомление с художественной литературой	*	*	*		*	
	Формирование элементарных математических представлений	*	*	*	*	*	
	Рисование	*	*	*		*	*
	Конструирование Ручной труд			*		*	*
Окружающий мир	Русский язык	*	*	*			*
	Литературное чтение	*	*	*		*	
	Математика	*	*	*	*	*	*
	Изобразительная деятельность	*	*	*		*	*
	Технология	*		*		*	*

Как видно из таблицы, в обоих программных курсах прослеживается преемственность интеграции учебных предметов, в которых содержание естественнонаучных знаний рассматривается сначала на уровне представлений, а затем — и

понятий. Реализация требований к освоению учебных курсов с природоведческим и экологическим содержанием воспитателями и учителями строится на основе преемственности. Главное в этом процессе — это познавательно — исследовательская деятельность дошкольников и младших школьников, которая осуществляется в следующих формах: наблюдение, эксперимент, решение проблемных ситуаций, экспериментирование, моделирование, игры с правилами. Ведущими принципами отбора экологически ориентированного содержания образования являются: деятельная, практическая направленность в отношении природы; изучение объектов и сезонных явлений в природе своей «малой родины», как учил К.Д. Ушинский.

Исходным моментом, началом процесса становления опыта экологически сообразного поведения является ситуация, когда ребенок воспринимает образцы правильного, а не природоразрушающего поведения. Источниками таких ситуаций в реальной действительности является взаимоотношения с природными существами, в наблюдениях за поведением взрослых в природном окружении, в мифологических образах сказок, в литературно-художественных произведениях и в предметах изобразительного искусства [2]. Исходя из этого, можно отметить, что преемственность экологического образования дошкольников и младших школьников прослеживается в изучении литературных произведений. Анализ содержания дисциплин «Ознакомление с окружающим миром» и «Окружающий мир» показывает тесную связь между изучаемыми представителями животного мира и описанием их особенностей строения и обитания в произведениях В.Бианки. Вычленение природоведческого и экологического материала, заключенного в сказках и рассказах писателя, помогает детям понять взаимосвязи природных явлений, учит наблюдать за ними и делать первые научные выводы, поскольку мир живой природы раскрывается в своей подлинной, реальной основе. Его сказки: «Чей нос лучше», «Где раки зимуют», «Лесные домишки», «Кто чем поет?» и др. — являются источником экологических знаний о животных, которые оживают на страницах произведений писателя, становясь близкими и понятными маленькому читателю. Сказочные персонажи являются проводниками положительных знаний, доступных дошкольнику и младшему школьнику. Сказочный жанр детской литературы дает возможность доходчиво, эмоционально, увлекательно ввести ребенка в круг первых экологических представлений и понятий о сложных явлениях природы [3]. Особое значение в познании природы играет цикл рассказов «Синичкин календарь», который построен в форме дневника, где круглый год фиксируются все приметы природных явлений, повадки и образ жизни птиц и зверей в разные сезоны года. Элементарные позиции для ведения дневника дошкольниками в начальной школе могут быть усилены, но это направление в изучении природы является приоритетным и вполне доступным. В зимний период, когда объектов для наблюдений мало, особое значение имеют изготовление кормушек для птиц, подкормка и наблюдения за ними.

Немаловажным аспектом в экологическом образовании дошкольников и младших школьников является регионализация содержания предмета, которая проявляется и в отборе для изучения объектов неживой и живой природы, и в учете исторических, географических и этнографических особенностей своего края. Знание основ и разнообразие флоры и фауны, форм особо охраняемых природных территорий, знакомство с растениями и животными Красной книги, участие в простейших природоохранных акциях решают задачи нравственного, эстетического и патриотического воспитания детей. Такой подход служит формированию целостной системы экологических знаний, охватывающей все стороны обучения и воспитания, начиная с дошкольных учреждений и школы первой ступени. Краеведение как народное знание о родных местах зародилось в далеком прошлом. В процессе развития краеведения в России наметились два его направления: научное и школьное. Для активного участия учащихся начальных классов в краеведческой работе большую роль сыграли работы выдающегося русского педагога К.Д. Ушинского. Он теоретически обосновал «родиноведческий принцип» в обучении, чтобы уже в первом классе учащиеся могли получать элементарные представления о природе своего края, которая тесным образом связана с жизнью людей.

Большим подспорьем в предметном обучении выступает природный материал, который могут собирать дети любого возраста. В дошкольный период дети учатся считать, определять форму и размеры окружающих предметов, сравнивать их, часто используя при этом природный материал. Очевидно, что некоторые математические представления и понятия сформированы в детстве при общении с природой. Природный материал (листья деревьев, плоды, семена, разнообразные цветки, раковины моллюсков, покровы насекомых) можно использовать на занятиях с дошкольниками и на уроках математики в начальной школе. Назначение материала достаточно многостороннее: он позволяет наглядно представить условия задачи, является иллюстрацией в процессе ее решения, служит помощником в проверке полученных результатов. Использование данных об экологических условиях жизни растений и животных на уроке математики позволяет конкретизировать числовой материал, лучше представить его, а полученные знания применить потом на практике в работе на участке детского сада, пришкольном участке, в саду, домашнем огороде, классе, на уроках естествознания.

Первоначальные понятия о закономерностях окружающего мира, с которыми знакомят детей младших классов, дети получают из курсов «Ознакомление с окружающим миром» и «Окружающий мир». Долгое время считалось, что только этот предмет дает представления о предметах природы. Но можно с уверенностью сказать о том, что и другие учебные предметы содержат определенную информацию о природных компонентах, о взаимодействии человека с ними, способствуя формированию экологической культуры. Программы для дошкольников и начальной школы дают основание для выделения естественнонаучных

знаний практически в содержании всех изучаемых учебных предметов (табл.1). Не меньше возможностей для установления межпредметных связей представляют уроки риторики.

Риторика (от греческого «ритор» — оратор) — одна из самых древних наук на земле. Она возникла как наука об искусной, умелой, ясной речи — устной прежде всего. Формирование многих качеств, таких, как языковая культура, техника речи, культура общения, составляют предмет риторики как учебной дисциплины. Риторика — это интегрирующий предмет, который создает базу для объединения усилий разных учебных дисциплин по формированию коммуникативных умений, творческого потенциала детей, что предполагает развитие у них творческих способностей, познавательных интересов, самостоятельной мыслительной деятельности, формирование высокой культуры речевого поведения. На занятиях с дошкольниками и учащимися на открытой площадке для ознакомления с природными компонентами, с элементами экологии большую роль играет речь воспитателя и учителя, которая выступает как средство обмена чувствами, а не только для передачи природоведческой и экологической информации. На экскурсии дети рассматривают конкретные ситуации в природном мире, которые помогают им понять особенности устной речи (пословицы, поговорки, приметы, загадки). Например: «Паутинки стелятся по растениям — к осеннему теплу», «Облака низко идут — ожидай стужи». «Грач улетает — скоро снег пойдет», «Ранний прилет жаворонков — к теплой весне», «Апрель с водою — май с травою». Чувственное восприятие природы, основанное на переживании, ведет к анализу, размышлению, оценке ее значимости для ребенка. С другой стороны, освоение представлениями и понятиями порождает разнообразные ассоциации, чувства удивления и восхищения красотой и неисчерпаемым многообразием природы.

Все, с чем сталкивается младший школьник в повседневной жизни и, в частности, с объектами природы, вызывает у него определенное отношение. Это может быть интерес или любопытство, а в других случаях — безразличие. Каркающая ворона или нахохлившийся воробей, распустившаяся корзинка одуванчика или порхающая бабочка, разнообразные явления в неживой природе не могут быть безразличны детям. Ощущая цвет, вкус, запах, звуки, дошкольники и младшеклассники не остаются равнодушными к ним, а выражают свое удовольствие или неудовольствие, отчетливо проявляемое или едва заметное. Находясь во время экскурсий непосредственно в окружении своеобразного мира природы, который может проявлять сложные взаимосвязи, дети выражают сложные чувственные переживания, такие, как радость, горе, гнев, страх, удивление, т. е. эмоции (от лат. *emovere*), что в переводе означает двигать, возбуждать, подбадривать или волновать. Эмоциональная сторона экскурсии — путешествия — выражается в поддержке того состояния, которое вызвано общением с природой. Это достигается снятием прямого авторитарного руководства, поддержанием чувства свободы, раскованности, обеспечением возможности небольшое время побыть наедине с растениями и животными. В процессе экскурсий воспитатель и учитель должны

избегать дисциплинарных замечаний, прямых указаний и наказаний. Выделение времени на свободную самостоятельную деятельность — игру, сбор природного материала, пленэр и др. позволит детям насладиться радостью общения с миром природы.

Эмоциональные переживания детей на экскурсии носят неоднозначный характер. Один и тот же объект (жаба, паук, уж, майский жук и многие другие), увиденный дошкольником или школьником, может вызывать несогласованные, противоречивые эмоциональные отношения. Это явление двойственности (амбивалентности) чувств проявляется потому, что особенности природоведческого объекта по-разному влияют на потребности и ценности ребенка. Отвращение — отрицательное эмоциональное состояние, вызываемое предметами, соприкосновение с которыми вступает в резкое противоречие с нравственными или эстетическими установками субъекта. Дошкольник и младший школьник в силу своего возраста зависимы от образа жизни в семье, ее нравственных установок. И если родители с брезгливостью относятся к паукам, червям, рыбкам, птицам и т. д., то и ребенок на экскурсии будет с отвращением смотреть на животных, а то и проявлять агрессивность по отношению к ним. И поэтому воспитателю и учителю важно уметь перевести с отрицательного взгляда на положительный эмоциональный настрой. Это могут быть сведения о необходимости в природе всего живого, в том числе животных или растений; интересные стихотворные строчки; загадки, небольшие рассказы, собственные наблюдения [4]. На экскурсии в сквер воспитатель и учитель, показывая мини-лес, формирует экологические понятия: «дерево», «кустарник», «трава», «ярусы», «хвойные растения», «листопадные растения», «круговорот веществ», «почва» и т. д. Кроме того, они учат детей задавать вопросы, находить ответы, быть исследователями, видеть деятельность человека не всегда положительную по отношению к природным объектам.

И в дошкольных учреждениях, и в начальной школе в экологическом образовании большую роль играет семья. Привлечение родителей к экологическому воспитанию детей, формирование у них ответственного отношения за будущее своего ребенка в понимании проблем природы и развитие стремления к овладению педагогически грамотными способами оказания помощи в природоохранной деятельности позволяют воспитателям и учителям строить процесс экологического образования в рамках новых стандартов на высоком методическом уровне. Многие семьи имеют дачные участки, на которых по программе предметов «Введение в окружающий мир» и «Окружающий мир» родители вместе с детьми могут выполнять несложные задания. Это наблюдения за пауками (паук-крестовик), насекомыми (бабочка, жук, муравей), земноводными (лягушка, жаба), рептилиями (ящерица), птицами (скворец, дятел, синица, сорока), зверями (еж). Особый интерес проявляют дети к жизнедеятельности муравьев, а также к возможности увидеть бесхвостую ящерицу. В формировании экологических знаний и умений участвуют и растущие на участке разнообразные растения, как по жизненным формам, так и видовому составу. Наблюдения за цветением

плодовых растений, ведение простейших записей в дневнике от дошкольника до выпускника начальной школы — это преемственный путь к продолжению развития научных интересов по естествознанию и экологии в средней школе. Также семья может сыграть большую роль в экологическом воспитании, выполняя проекты с детьми, включающие домашних животных и комнатные растения [5].

Таким образом, направления в работе по экологическому образованию дошкольников тесным образом пересекаются с возможностями школьного образования. Поэтому вопрос о преемственности должен рассматриваться как важный принцип в становлении экологосообразной личности дошкольника, а затем и младшего школьника.

Библиографический список

1. **Руднянская Е.И., Черезова Л.Б.** Преемственность в изучении природы дошкольниками и младшими школьниками по образовательной системе «Школа–2100». Актуальные проблемы подготовки специалистов для системы дошкольного образования. Сб. мат. V Всерос. н.-практ. конф. преподавателей педагогических вузов (2–3 февраля 2011 г., г. Москва). — М.: Баласс, 2011. — С. 158–162.

2. **Машкова С.В.** О реализации экологического образования детей дошкольного возраста в рамках общеобразовательной программы «Детский сад 2100» Актуальные проблемы подготовки специалистов для системы дошкольного образования. — М.: Баласс, 2011. — С. 252–255.

3. **Руднянская Е.И.** Произведения В.В.Бианки на интегрированных уроках по дисциплине «Окружающий мир» — Творчество В.В.Бианки в филологической и методической парадигмах. — Волгоград: Изд-во «Перемена», 2011. — С. 129.

4. **Руднянская Е.И., Черезова Л.Б.** Экскурсии в природу по югу России. Зима. 1–4 классы. — Волгоград: Учитель, 2006. — 124 с.

5. **Руднянская Е.И., Черезова Л.Б.** Уроки экологии в начальной школе. — М.: ТЦ Сфера, 2007. — 144 с.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ РУКИ К ПИСЬМУ

Н.Ф. СТАРОСЕЛЕЦ,
МДОУ № 9, г. Тирасполь, ПМР

Работа по развитию мелкой моторики должна начаться задолго до поступления в школу. Родители и педагоги, уделяющие должное внимание упражнениям, играм, различным заданиям на развитие мелкой моторики и координации движений руки, решают сразу две задачи: во-первых, косвенным образом влияют на общее интеллектуальное развитие ребенка (М.М. Кольцова, Е.И. Исенина и др.), во-вторых, готовят к овладению навыком письма, что в будущем поможет избежать многих проблем школьного обучения. Это подтверждается тем, что обычно

ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память и внимание, связная речь. Это связано с тем, что тонкие движения руки требуют слаженной работы мелких мышц кисти и всей руки, а также хорошо развитого зрительного восприятия и произвольного внимания.

Если ребенок рисует слишком маленькие предметы, как правило, это свидетельствует о жесткой фиксации кисти при рисовании. Этот недостаток можно выявить, предложив малышу нарисовать одним движением окружность, диаметром примерно 3–4 см (по образцу). Если ребенок имеет склонность фиксировать кисть на плоскости, он не справится с этой задачей, нарисует вам вместо окружности овал, окружность значительно меньшего диаметра или будет рисовать ее в несколько приемов, передвигая руку.

Неподготовленность к письму, недостаточное развитие мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания может привести в дальнейшем к возникновению негативного отношения к учебе, тревожного состояния ребенка в школе. Поэтому в дошкольном возрасте важно развить механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости.

Во время работы в подготовительной группе задача развития мелких мышц рук должна реализовываться практически на всех занятиях: основных и дополнительных (досуговые игры и занятия). Самым удобным и наиболее часто употребляемым является в работе нашего учреждения введение в физминутки специальных упражнений, направленных на развитие и коррекцию мелких мышц рук. Занятия по конструированию и ручному труду также решают эту проблему.

Не менее важны для детей и игры в парах. Их цель — повысить у детей коммуникабельность, научить их общению. Подобные упражнения также развивают силу и ловкость. Научившись играть в эти игры, дети с большей пользой будут проводить свободное время. Пальчиковую гимнастику можно применять на занятиях по обучению грамоте и математике, рисования и труда, на спортивных занятиях.

«Пальчиковые игры для развития речи дошкольников» (А.Е. Белая, В.И. Мирясова). Они включают в себя игры с карандашами, бусами, орехами, выкладывание букв, игры с бумагой, поделки из природного материала, игры со счетными палочками.

«Игрушки из бумаги» (С. Афонькин и Е. Афонькина. СПб.: Литера, 2000). В классическом оригами бумагу не принято резать. Для того чтобы сделать любую фигурку, нужны только квадрат бумаги, руки и знания. Вырезание из бумаги (по-японски «кириками») — область творчества совершенно особая. Ножницы способны создавать из бумаги изящнейшие фигуры и тончайшие композиции. Кириками оригами — это складывание с применением ножниц. Как и в классическом оригами, фигурки здесь в основном складываются, и лишь один-два надреза на конечных стадиях работы придают им законченный вид.

«Игровые занимательные задачи для дошкольников» (З.А. Михайлова). Для успешного освоения программы школьного обучения ребенку необходимо не

только много знать, но и последовательно и доказательно мыслить, догадываться, проявлять умственное напряжение. Интеллектуальная деятельность, основанная на активном мышлении, поиске способов действий, уже в дошкольном возрасте при соответствующих условиях может стать привычной для детей.

На занятии по математике или во второй половине дня можно выделить 7–10 минут на формирование у детей графических умений, необходимых для подготовки руки к письму. Для этого хорошо использовать пособие Т.С. Голубиной «Чему научит клеточка» (М.: Синтез, 2001), так как в этом пособии даются задания, которые помогут сформировать у детей старшего дошкольного возраста графические умения, необходимые для подготовки руки к обучению письму.

Система заданий и графических диктантов должна строиться на следующих принципах: строгая последовательность заданий с учетом их постепенно возрастающей сложности; временная регламентированность (в дошкольном образовательном учреждении — два раза в неделю по 10 минут как часть занятия по ознакомлению с элементарными математическими понятиями, по развитию речи или как самостоятельное занятие во второй половине дня); учет индивидуального уровня и темпа развития дошкольников (количество заданий, их вариантов варьируется для разных детей в зависимости от вышеуказанных факторов); словесные рекомендации взрослого должны быть четкими, предельно ясно сформулированными и краткими; ориентировка педагога на успешность ребенка, выполняющего задания, которые предлагаются таким образом, чтобы ребенок обязательно выполнил их, справился с предложенной задачей, добился успеха.

Пятилетний опыт работы по описанной системе работы показал эффективность упражнений по развитию мелкой моторики. Выполняя задания, дети не только приобретали нужные графические умения, но и учились ориентироваться на ограниченной плоскости (строка в школьной тетради в клетку), развивали зрительное и слуховое восприятие, произвольность внимания и памяти. Дошкольники от занятия к занятию становились более усидчивыми, прилежными, самостоятельными. Все эти качества необходимы для того, чтобы без особых проблем перейти к школьному обучению.

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ В ДЕТСКОМ САДУ

О.П. ТИМОФЕИЧЕВА,
аспирант ГОУ «ПГИРО»;
МДОУ № 20 « Центр развития ребенка «Андриеш», г. Тирасполь, ПМР

Речь — одна из сложных высших психических функций человека, это особая и наиболее совершенная форма общения, присущая только человеку. В процессе речевого общения люди обмениваются мыслями и воздействуют друг на друга.

Общение является важнейшим фактором психического развития детей, так как в процессе общения с окружающими маленький ребенок постигает и «присваивает» добытое людьми ранее, усваивает речь [3]. ***Речь*** ребенка формируется под влиянием речи взрослых, зависит от нормального речевого окружения, достаточной речевой практики и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней жизни ребенка. ***Речь*** не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза (индивидуального развития организма от момента его зарождения до конца жизни) параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития. Для того чтобы выявить патологию речи, нужно четко представлять весь путь последовательного речевого развития детей в норме, знать закономерности этого процесса и условия, от которых зависит его успешное протекание. Исследователи выделяют разное количество этапов становления речи детей, по-разному их называют, указывают их различные возрастные границы (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, Г.Л. Розенгард-Пупко и др.)[1, 2]. А.Н. Леонтьев выделяет ***четыре этапа становления речи детей:*** **1-й** — подготовительный — до **1** года; **2-й** — преддошкольный — до **3** лет; **3-й** — дошкольный — до **7** лет; **4-й** — школьный — от **7** до **17** лет [3].

Для того чтобы процесс речевого развития протекал своевременно и правильно, необходимы определенные ***условия.*** В частности, ребенок должен быть психически и соматически здоровым; иметь нормальные умственные способности; иметь полноценные слух и зрение; обладать достаточной психической активностью; обладать потребностью в речевом общении; иметь полноценное речевое окружение.

В последнее десятилетие отечественная система дошкольного образования была вынуждена решать принципиально новые задачи, связанные с появлением большого количества новых программ и методик, также с ростом интереса родителей к содержанию образования в детском образовательном учреждении и с их возросшими требованиями. В то же время наше общество вынуждено констатировать увеличение и угрожающий рост количества детей, страдающих хроническими заболеваниями, соматически ослабленных детей, с нарушениями речи и т. д. Экономический кризис, распад духовных и нравственных ценностей привели к тому, что на детей с проблемами в развитии обрушилась масса отрицательной информации, которую поставляет сама жизнь, пресса и телевидение. Поэтому воспитание, обучение и развитие детей с проблемами в развитии является в настоящее время важнейшей социально-педагогической проблемой и заставляет искать новые пути решения задач, поставленных самой жизнью.

Помочь проблемному ребенку адаптироваться в окружающем мире, преодолеть психологические трудности в общении, предупреждение трудностей в обучении целесообразно начинать в условиях специализированной группы в дошкольном образовательном учреждении. Доказано, что чем раньше начинается коррекционная работа с ребенком, тем эффективнее оказывается результат.

Своевременная педагогическая и психологическая помощь таким дошкольникам является необходимой предпосылкой их успешного обучения и воспитания в дальнейшем. Помощь нужна не только детям, но и родителям. В среде родителей существует устойчивое предубеждение против посещения специализированных групп. Очень трудно бывает им объяснить преимущество системной работы в этом направлении. Эффективность заключается в том, что в группах осуществляется индивидуальный подход к каждому ребенку, прежде всего, за счет небольшой наполняемости групп — 10–12 человек. Подбираются задания разной сложности для отдельных детей, исходя из их возможностей. Есть время каждого выслушать, каждому уделить внимание. Система коррекционно-развивающего обучения — форма дифференциации образования, эффективна при создании специализированного сада коррекционного обучения и воспитания [4].

Именно в таком детском образовательном учреждении возможно последовательное взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического и социального направлений деятельности. Первые шаги в этом направлении сделаны в муниципальном дошкольном образовательном учреждении № 20 «Центр развития ребенка «Андриеш», где на сегодняшний день функционирует 2 коррекционные логопедические группы. В этих группах коррекционно-воспитательная работа направлена не только на исправление отдельных нарушений, но и формирование личности ребенка в целом. Обучение строится по специальным учебным планам и программам. Достижение цели обеспечивается постановкой широкого круга задач, решение которых осуществляется специалистами: логопедом, психологом, воспитателями в тесном контакте с родителями и медработником, а также созданием единого речевого режима в детском дошкольном учреждении (контроль в течение всего дня) и психолого-эмоционального климата. Весь процесс коррекционно-развивающего обучения имеет коммуникативную направленность. Основной формой обучения является игровая деятельность, занятие в форме дидактических игр, занятий-путешествий с музыкальным сопровождением. Укрепление здоровья, совершенствование физических, интеллектуальных способностей ведется в тесной взаимосвязи с педагогом-психологом, с музыкальным руководителем (логоритмика), с воспитателем-методистом по ФИЗО (коррегирующая, дыхательная гимнастика), с воспитателем-методистом по ИЗО (коррекционные творческие занятия). В каждой из логопедических групп оформлен уголок коррекции речи.

Индивидуальные занятия педагога-логопеда проходят в приятной комфортной обстановке. Это помогает в коррекции таких нарушений речи, как: дизартрия, нарушение темпа речи и других нарушений голоса и речи. Специалисты–педагоги учат справляться с психоэмоциональными нагрузками, стрессами, а это улучшает память и внимание, укрепляет здоровье. По окончании дошкольного образовательного учреждения у детей развито слуховое внимание (умение слушать и слышать), восприятие, память, мышление, ребенок как цельная личность

готов к усвоению школьной программы. При планировании педагогического процесса основополагающими документами являются: «Детство»: программа развития и воспитания детей в детском саду под редакцией В.И. Логиновой, Т.И. Бабаевой, Н.А. Ноткина. СПб: «Детство-Пресс», 2003 г.; Филичева Т.Б. Парциальная программа «Программа коррекционного воспитания и обучения детей с ОНР», Москва, 1988 г. Логопедическое коррекционно-педагогическое воздействие направлено на устранение речевого дефекта у детей, а также на предупреждение трудностей в процессе школьного обучения (подготовка к обучению грамоте, профилактика дисграфии, совершенствование познавательных процессов и обеспечение личностной готовности к обучению в школе). Большое внимание здесь уделяется взаимодействию с семьей по принципу активного вовлечения родителей в жизнь ДОУ и группы. Оказывается консультативная помощь родителям. У родителей формируется представление об основных целях и задачах коррекции речи, развивающего обучения.

Создание комплексной системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания, все мероприятия в детском саду помогают детям полноценно начать школьное обучение и направлены на гармоничное развитие личности каждого ребенка.

Библиографический список

1. **Гвоздев А.Н.** Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.
2. **Жинкин Н.И.** Речь как проводник информации. — М., 1982.
3. **Леонтьев А.Н.** Проблемы развития психики. — М., 1981.
4. Организация деятельности коррекционных образовательных учреждений / Сост. Ф.Ф. Водоватов и др. — М., 2000.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПОДГОТОВКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ К ОЛИМПИАДАМ И КОНКУРСАМ

Т.Н. ФИЛИППОВА,
МОУ «Бендерская гимназия № 2, ПМР

В современных условиях модернизации образования все более приоритетным становится направление работы с одаренными детьми. Это связано с задачами сохранения и развития интеллектуального потенциала страны и ее духовного возрождения. Ни у кого не вызывает сомнения, что прогресс цивилизации зависит исключительно от одаренных людей. Это означает, что общество, а вслед за ним и школа несут перед одаренными детьми особую ответственность и обязаны сделать все возможное для того, чтобы такие дети могли полностью реализовать свои возможности для собственного блага и на благо всего общества.

Методы обучения, как способы организации учебной деятельности учащихся, являются важным фактором успешности усвоения знаний, а также развития познавательных способностей и личностных качеств. Применительно к обучению интеллектуально одаренных учащихся, безусловно, ведущими и основными являются методы творческого характера — проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные — в сочетании с методами самостоятельной, индивидуальной и групповой работы. Эти методы имеют высокий познавательно-мотивирующий потенциал и соответствуют уровню познавательной активности и интересам одаренных учащихся. Они исключительно эффективны для развития творческого мышления и многих важных качеств личности (познавательной мотивации, настойчивости, самостоятельности).

Школьные, городские, республиканские олимпиады по русскому языку включают разнообразные задания, охватывающие все уровни языка. Для того чтобы подготовить гимназистов к участию в подобных мероприятиях, используем системный подход, который реализуется в ходе развивающих занятий по предмету, так как очевидно, что для достижения какого-либо положительного результата в этой области обычных уроков по русскому языку недостаточно.

Мы составляем программу подготовки филологически одаренных детей, приближенную, на наш взгляд, к требованиям современных олимпиад различных уровней. Задачами предлагаемого курса являются следующие: приобщение школьников к знаниям по широкому спектру вопросов, связанных с современным русским языком и историей его формирования; выработка навыков решения олимпиадных заданий, преимущественно исследовательского и комбинированного характера.

Методы получения новых знаний разнообразны: здесь может быть использована и лекция учителя (конечно, в разумных пределах), и эвристическая беседа с постановкой проблемного вопроса и движением от анализа конкретного языкового материала к выводам, дополненным (в том числе и в терминологическом плане) учителем, и игра. Продуктивной формой работы здесь является и самостоятельная подготовка ученика: для ответа на тот или иной вопрос в качестве домашнего задания ему предлагается прочитать главу из научно-популярной книги, статью из «Энциклопедического словаря юного лингвиста», изучить статью из какого-либо словаря русского языка.

Для подготовки к олимпиадам используются различные **методы.**

Эвристический (задания поискового, сопоставительного характера). Приведем примеры подобных заданий:

1. Решите фонетическую пропорцию:

таз : сад = туз : Х1 = Х2 : ложь

2. Объедините в группы слова с одинаковым словообразовательным значением, укажите это значение. Какие слова и почему не вошли в группы?

Кивок, ездок, восток, глоток, сапожок, смычок, огонек, зевок, пенек, порошок, петушок, ходок, плевок, курок, едок.

Решая задачу, ученики должны выявить значения суффикса **-ок-** и в зависимости от этого сгруппировать слова. Учитель попутно знакомит школьников с термином «словообразовательное значение», помогая увидеть отличия этого понятия от терминов «лексическое значение» и «грамматическое значение».

3. Даны слова на языке сумо и их переводы на русский язык в перепутанном порядке:

suulu, suukilu, suumanalu, mismatu, miskatu, onkinayan, onkayan, onyan; лук, твоя кошка, моя собака, наш лук, его кошка, собака, его лук, ваша собака.

А. Установите правильные переводы.

Б. Переведите на язык сумо: «кошка», «моя кошка», «твой лук», «их лук».

В. Переведите на русский язык: suumalu, miskanatu. Поясните ваше решение.

Наиболее интересными и распространенными среди олимпиадных заданий являются *задания исследовательского типа.* Общеизвестно, что все знать невозможно. Поэтому в олимпиадах ценится не только хорошее знание русского языка (что, конечно, немаловажно), но и умение применять имеющиеся знания для анализа языковых фактов, логически мыслить, умение направлять лингвистическую интуицию в нужное русло. Нельзя не согласиться с тем, что такие задачи требуют наличия определенной теоретической и практической базы, «большого лингвистического опыта» в изучении разных разделов языкознания. Использование на занятиях исследовательских методов позволяет школьникам постоянно делать маленькие «открытия», а также адекватно оценивать свои возможности.

Рассмотрим примеры исследовательских заданий:

1. Можно ли утверждать, что слова в каждой из данных пар образованы одинаково? Обоснуйте свой ответ.

солистка — модистка *чудесный — древесный*

Решая данную задачу, школьник, во-первых, должен правильно сделать словообразовательный разбор каждого слова, указав производящую основу и словообразовательное средство. Ошибка на первом этапе решения приведет к неверным выводам. Далее работает механизм сопоставления языковых фактов: необходимо проанализировать, что объединяет данные единицы и чем они различаются (суффиксы, образующие слова, разные). Чтобы уловить элементы сходства и различия, требуются навыки более абстрактного мышления. Третий этап — выводы и ответ на предложенный вопрос: слова в каждой из пар образованы неодинаково, так как при образовании слов *модистка* и *древесный* мы имеем дело с интересным явлением: ближайшее звено в словообразовательной цепи отсутствует (нет слов *модист* и *древеса*), отсюда — более сложное словообразовательное средство, восполняющее «недостающее» производящее слово.

2. В «Словаре русского языка XVIII века» отмечается синонимический ряд имен прилагательных: *близоокий (близкоокий), близоглазый (близкоглазый),*

близорукий (близкорукий). Ср.: *Иные люди явственно видят только те вещи, которые к глазам близки, и называются близглазыми, или близорукими* (Эйлер).

Как видим, слова *близоокий* и *близоглазый* имеют отчетливую связь со словами *око* и *глаз*. Установите происхождение слова *близорукий* и восстановите его первоначальный облик. Опишите процесс превращения исконного фонетического облика древнего слова в хорошо знакомое нам слово *близорукий*.

При решении данного задания ученик должен понять, что слово *близорукий* является сложным, состоящим из двух корней, как и слова *близоокий, близоглазый*. Нужно правильно восстановить оба корня в указанной лексеме. Приведенный контекст из «Словаря русского языка XVIII века» должен подсказать ученику, что слово *близорукий* не является родственным слову *рука*, и содержит в своем составе однозначно корень *близ-*, как и в двух других лексемах. Кроме того, внимательное отношение к языковому материалу позволит ученику увидеть в слове *близорукий* и корень *зорук-* (исходный корень — *зорок-*/ *зрак-*). Восстановив первоначальный облик (*близозорокий*), учащийся сразу поймет, что в слове выпал один из двух одинаковых слогов, в результате чего слово стало звучать по-другому.

При подготовке к олимпиаде полезно использовать *задания комбинированного типа,* которые включают, как правило, ряд вопросов разного характера (репродуктивных, эвристических, исследовательских). К таким задачам можно отнести следующие:

1. Каково лексическое значение и происхождение слова *евро*? К какому грамматическому роду оно, на ваш взгляд, относится? Обоснуйте свою точку зрения.

2. В слове *ночь* гласный *о* — исконный, а в слове *рожь* на месте гласного *о* был раньше другой звук, более краткий в произношении — редуцированный Ъ (*ръжь*).

Разделите данные ниже слова на две группы: 1) с исконным гласным *о*; 2) с гласным *о*, возникшим из древнего сверхкраткого Ъ. Свой ответ объясните.

Сон, сок, вол, дом, мох, рот, кость, ложь, лоб, конь.

К какой группе следует отнести слово *дочь*?

Ученик должен просклонять существительные *ночь* и *рожь* и самостоятельно установить принцип: если гласный *о* — беглый, то в слове писался Ъ. Сформулировав правило, школьник без особых проблем разделит слова на указанные группы.

Ряд олимпиадных заданий направлен на выявление творческих способностей участников. Ознакомление с заданиями подобного характера, предполагающими создание письменных текстов разных функциональных стилей и жанров, также включено в настоящую программу.

Предложенная система работы приобщает школьников к знаниям по широкому спектру вопросов, связанных с современным русским языком и историей его формирования; выработке навыков решения олимпиадных заданий, преимущественно эвристического, исследовательского и комбинированного характера.

ВОСПИТАНИЕ ПРАВИЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ

Л.Н. ЧЕНТОЛОЙ,
Центр развития ребенка «Гармония», г. Бендеры, ПМР

Сохранение здоровья остается на сегодняшний день актуальной проблемой, т. к. охрана и укрепление здоровья, воспитание привычки к здоровому образу жизни являются первостепенной задачей педагогов.

Дошкольный возраст характеризуется бурным развитием основных функциональных систем, которые обеспечивают здоровье ребенка в течение всего последующего его развития.

В последние годы наблюдается тенденция увеличения количества детей, имеющих недостатки в физическом и психическом развитии.

Поэтому в ОДО нужно организовать педагогический процесс таким образом, чтобы сберечь здоровье каждого ребенка дошкольного возраста и воспитать правильное отношение к своему здоровью.

Исследованиями отечественных и зарубежных ученых давно установлено, что здоровье человека зависит на 50 % от образа жизни.

Вопросы формирования и воспитания культуры здорового образа жизни детей рассмотрены в работах И.И. Брехмана, Э.Н. Вайнера, Л. Волошиной, М.П. Дорошкевич, Г.К. Зайцев, Н.В. Тверской, Ю.Ф. Змановский и др.

Анализ действующих в настоящее время программ воспитания и обучения в ОДО свидетельствует о том, что авторами делаются попытки решить вопросы проведения активной оздоровительной работы среди дошкольников с использованием в режиме дня всех естественных факторов внешней среды, повышения двигательной активности детей и обеспечения максимального пребывания на открытом воздухе, рационального, богатого витаминами питания, соблюдения санитарно-гигиенических требований (Т.М. Максимова, И.С. Годинова, Н.И. Латышевская, В.А. Балуева).

Учитывая, что дошкольный возраст — самое благоприятное время для выработки правильных привычек, необходимо рационально использовать этот период для совершенствования и сохранения здоровья детей.

В основе ЗОЖ в своей работе я вижу не только способ организации всех сторон жизнедеятельности, направленных на укрепление здоровья и выполнения общепринятых норм и правил здорового образа жизни, а прежде всего такой важный момент, как формирование осознанного отношения к собственному здоровью, и на этой основе — выбор личностью своего поведения в различных сферах деятельности, позволяющих обеспечить физические, психические и социальные компоненты здоровья.

В ОДО мы организуем разностороннюю деятельность, направленную на сохранение здоровья детей, реализуем комплекс воспитательно-образовательных,

оздоровительных и лечебно-профилактических мероприятий на разных возрастных ступенях; создаем оптимальные педагогические условия пребывания детей.

К основным компонентам ЗОЖ детей я отношу: рациональный режим; правильное питание; рациональная двигательная активность; закаливание организма; сохранение стабильного психоэмоционального состояния.

В основе методологии формирования ЗОЖ я соблюдаю системный подход, с точки зрения которого здоровье человека можно рассматривать как целостное состояние организма; педагогический подход, где процесс выработки у человека ценностного отношения к собственному здоровью подчиняется закономерностям обучения и воспитания.

Содержание целенаправленной подготовки детей к ЗОЖ в условиях ОДО наполняю интегрированными технологиями: знакомство дошкольников с основами строения организма человека; изучение и коррекция мотивации к ЗОЖ; повышение грамотности родителей; оптимизация двигательной активности и психоэмоционального состояния; обучение основным навыкам ЗОЖ, включая основные двигательные навыки, навыки правильного дыхания, навыки закаливания, основные гигиенические навыки, основы самомассажа; профилактика и коррекция нарушений опорно-двигательного аппарата; основы психической саморегуляции; профессиональная подготовка и самообразование специалистов ОДО.

Кроме этого, традиционно существующую педагогическую систему я стараюсь построить таким образом, чтобы все ее компоненты были подчинены достижению определенных целевых ориентиров: первоочередная — выработка нравственных ценностей, приоритетной среди которых является здоровье; средняя или промежуточная цель — формирование у ребенка осознанного отношения к собственному здоровью и конечная цель системы — это ребенок, владеющий навыками здорового образа жизни.

Из поставленных целей вытекают конкретные педагогические задачи: выработать у ребенка нравственные ценности, первой среди которых является здоровье; осмысление здоровья, как нравственной ценности. Учитывая, что ведущей деятельность является игра, поиск смысла ценности «здоровья» я осуществляю в процессе различных ролевых игр, когда практически сразу можно оценить реальный смысл того или иного компонента здоровья и увидеть результат такой деятельности.

Данные две задачи являются подготовительными, так как реальная польза от их решения для здоровья ребенка будет только в том случае, если сформировано деятельностное отношение к своему здоровью, которое выражается в применении навыков ЗОЖ в различных сферах деятельности: игре, личной и общественной гигиене, отношении с детьми и взрослыми, и т.д. Здесь мне на помощь приходят разнообразные физические, дыхательные и психорегулирующие

упражнения, игры, танцы, самомассаж, гигиенические факторы и оздоровительные силы природы.

Все сведения по ЗОЖ прививаются в повседневной жизни в процессе разнообразных видов деятельности и отдыха, т.е. в каждом компоненте режима можно найти благоприятный момент для воспитания.

В данном виде работы особый акцент делаю на воспитательно-образовательные и развивающие задачи, где понимание смысла и качества выполняемых заданий является определяющим.

Хотелось бы обратить внимание еще на один существенный аспект — целостная реализация индивидуального потенциала каждого человека, каким бы он ни был, именно такая установка является главенствующей в моей работе.

Немаловажным является то, что данная работа, осуществляемая в ОДО, не прерывалась бы и в домашних условиях, т.е. проводилась во взаимодействии с семьей.

Таким образом, правильно организованная работа по формированию ЗОЖ эффективно способствует сохранению и укреплению здоровья дошкольников.

Библиографический список

1. **Антонов Ю.Е**. Здоровый дошкольник. Социально-оздоровительная технология XXI века. — М.: Аркти, 2000.

2. **Береснева З.И.** Здоровый малыш. Программа оздоровления в ДОУ. — М.: ТЦ «Сфера», 2003.

3. **Голицева Н.С., Шумова И.М.** Воспитание основ здорового образа жизни у малышей. — М.: Скрипторий, 2003, 2008.

Раздел 3. ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАПРОСЫ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ

Т.А. АРАБАДЖИ,
ГОУ «ПГИРО», г. Тирасполь, ПМР

Школу можно совершенствовать, только совершенствуя квалификацию учителя.
Я.А. Коменский

Известно утверждение: чтобы быть хорошим учителем, надо не только учить других, но и учиться самому. Этот тезис отражает суть нашей профессии. Невозможно отдавать то, чего не имеешь сам. А отдавать с каждым годом нужно все больше. Сама жизнь сегодня ставит в повестку дня проблему непрерывного педагогического образования. Главное качество профессионала — способность к саморазвитию, самообразованию. Отсюда требование к педагогу — непрерывное развитие профессиональной компетентности. От уровня квалификации педагога зависит уровень развития тех, с кем он работает.

Современная система преподавания русского языка и литературы в школе представляет сложную картину. Формируются новые подходы к определению целей и принципов обучения. В практику школы приходят новые технологии.

Филологическое образование входит в систему гуманитарного образования, сутью которого является изучение человека в его отношении к миру, знание о субъекте познания, т. е. о себе самом[1].

Характеристики филологического образования реализуются в целостной системе, которая включает в себя базисный и вариантный компоненты. Базисный компонент языкового образования включает в себя традиционные школьные курсы. В целостной системе филологического образования каждый курс реализует общие подходы и изучается в русле собственной логики, со своим содержанием, со своей системой организации и усвоения учебного материала. Вариативная часть филологического образования состоит из *факультативов* и *элективных курсов.*

[1] **Зинченков В.П.** Мир образования и/или образование мира // Мир образования. 1996. № 8. — С. 8–9.

В школах, классах гуманитарного профиля, углубленного изучения языков филологическое образование расширяется также за счет курсов по отдельным проблемам языкознания и литературоведения (стилистика, лексика и фразеология, риторика, мировая художественная культура, античная литература, зарубежная литература и т. д., введение второго, иногда третьего языка, междисциплинарных курсов). И базисный, и вариативный компоненты предполагают интеграцию предметов, относящихся к образовательной области «Язык и литература».

Одним из важнейших элементов обучения и воспитания является предоставление возможности каждому индивидууму развиваться наиболее оптимально, с точки зрения его внутренних задатков. При этом следует понимать, что есть запросы общества.

В связи с этим усилия специалистов ГОУ «ПГИРО» направлены на совершенствование профессиональной компетентности педагогов в вопросах реализации ценностей современного образования и создание условий в области повышения квалификации.

Индивидуализация в системе повышения квалификации, планирование курсов на диагностической основе, отбор содержания и форм обучения с учетом профессиональных запросов педагогов приводят к положительным результатам.

Процедура планирования повышения квалификации работников образования предполагает:

— диагностику профессиональной компетентности и педагогического мастерства педагогов;

— определение уровня сформированности педагогических компетенций учителя;

— определение форм повышения квалификации (краткосрочные, длительные курсы, дистанционное обучение, стажировки и др.);

— оказание помощи в проектировании видов и способов педагогической деятельности;

— оказание помощи в выполнении заданий (контрольная работа, курсовая работа, диплом и т. д.);

— создание школ передового опыта и включение учителя в исследовательскую деятельность по определению перспектив развития содержания образования.

Образовательные программы повышения квалификации ориентированы на учителей русского языка и литературы, преподавателей колледжей, имеющих филологическое образование.

Наши исследования, включающие анкетирование, собеседование, выполнение тестовых заданий, показали, что с каждым новым учебным годом у учителей возникает потребность в профессиональном росте, все чаще и чаще сталкиваются они с задачами, которые не могут разрешить самостоятельно. Обобщенным показателем профессиональной компетентности учителя является совокупность

систематизированных знаний, умений, навыков, взглядов, убеждений, определяющих способность педагога к эффективному решению педагогических задач.

Тематические курсы «*Подготовка выпускников к итоговой аттестации по русскому языку и литературе*», которые были организованы в этом учебном году, вызвали у слушателей большой интерес. Это говорит о том, что сегодня, в условиях модернизации образования, учителя стремятся овладеть методикой подготовки учащихся к выпускному экзамену в различных формах, анализом и оцениванием результатов в динамике. Теоретический и практический материал в ходе изучения данного курса был направлен:

— на повторение, обобщение и систематизацию знаний и умений учащихся по русскому языку в процессе подготовки к итоговой аттестации;

— на историко-культурный подход в изучении русского языка и проблемы современной методики;

— на анализ художественного произведения в системе подготовки к экзамену в 9 и 11 классах;

— на методику обучения учащихся самостоятельной работе с учебными пособиями и др.

Проводились практические занятия по подготовке экспертов ЕГЭ. В систему подготовки слушателей входят лекции, семинарские и практические занятия, предусмотрены часы для самостоятельной работы и зачета. Учителя знакомятся с нормативно-правовыми документами ЕГЭ, содержанием и структурой экзаменационного материала, изменениями критериев анализа и оценки уровня обученности школьников. Основная часть учебного времени отводится на практикумы анализа и оценки экзаменационных работ учащихся.

Успешное изучение русского языка невозможно без глубокого интереса к нему. Учитель всегда стремится раскрыть перед своими воспитанниками красоту, богатство русского языка, показать его многообразные возможности, пробудить у ребят постоянное желание узнавать новое о языке, о его развитии, приучить их вдумчиво относиться к слову, обращаться к словарям, справочникам, бороться за культуру речи.

Именно поэтому лекционно-практические занятия по изучению м*етодики работы учителя русского языка и литературы с одаренными детьми* пользуется такой популярностью у педагогов-словесников. На занятиях учителя знакомятся с основными способами, приемами, формами работы с одаренными детьми, ориентированными на филологическое образование. В рамках курса моделируются и анализируются образовательные модели филологического пространства, позволяющего формировать и развивать ценностное отношение школьников и к исследовательской деятельности.

Как видно, изменение состояния образования и развитие процессов повышения профессионализма педагогов в образовательных учреждениях предполагает

инновационные преобразования как в структуре содержания образовательного процесса, так и в его технологии. Профессиональный педагог обладает способностью к созданию нового, к поиску нового в своей профессиональной деятельности, к творческому созиданию. Именно поэтому курсы «*Современные образовательные технологии*», «*Современный литературный процесс в школьном курсе литературы*», «*Обобщение и систематизация педагогического опыта*» пользуются особенной популярностью у слушателей. Это помогает им:

— знать и использовать современные образовательные технологии (информационные, исследовательские и др.);

— освоить методику развития познавательной, информационной, коммуникативно-речевой компетенций учащихся в процессе преподавания русского языка и литературы;

— расширить свой профессиональный кругозор в знаниях учителя о современном литературном процессе: традициях и новаторстве писателей-современников, их индивидуальном стиле, жанровых особенностях современной поэзии и прозы;

— использовать компьютерные технологии, интернет-ресурсы и мультимедиа на уроках русского языка;

— подготовиться к аттестации на вторую, первую и высшую квалификационную категорию.

Заслуживает внимания на КПК и курс ***«Речевой культуры педагога»***. Программа опирается на обобщение знаний и умений по ***русскому языку*** для учителей-предметников разных дисциплин. Очень важно, на наш взгляд, чтобы учитель-предметник владел словом так, чтобы слова всегда складывались в значимый смысл, чтобы человек умел сказать именно то, что хотел, донести до другого часть своего «я». По мнению слушателей (это учителя-предметники разных дисциплин, завучи и директора школ), этот курс помог им увидеть:

— различия между языком и речью, функции языка, признаки литературного языка и типы речевой нормы, их функциональную принадлежность как средства выражения понятий, мыслей и средства общения между людьми;

— основы речевой культуры и основные компоненты культуры речи (владение языковой, литературной нормой, соблюдение этики общения, коммуникативного компонента).

А также научил различать элементы нормированной и ненормированной речи; владеть нормами словоупотребления, пользоваться нормами словообразования применительно к общеупотребительной, общенаучной и профессиональной лексике, использовать словообразовательные средства в изобразительно-выразительных целях.

Таким образом, мы прокомментировали наиболее приоритетные (для учителей) области профессиональных интересов педагогов.. Однако нельзя не сказать

и о желании учителей-словесников пополнить свои знания в области предпрофильного и профильного языкового и литературного образования в современной школе, получить ответы на вопросы о преемственности начальной и основной школы, систематизировать свои знания по филологическому анализу текста на уроках русского языка.

Результаты исследования свидетельствуют о постоянно развивающихся потребностях слушателей, постоянное удовлетворение их связано с непрерывным образованием (образование не на всю жизнь, а через всю жизнь!).

Самопознание и саморазвитие становятся источниками и факторами профессионального становления и совершенствования профессионализма. Формирование целостной личности педагога как профессионального специалиста возможно только в процессе развития, саморазвития и самоактуализации педагога в творческом поиске решения профессиональных задач.

Данные позволяют говорить о том, что **основная часть слушателей КПК —** это учителя русского языка и литературы от 40 до 60 лет, работающие в ООО и ОПО и имеющие стаж работы от 10 до 40 и более лет.

Профессиональный уровень этих педагогов, в основном, отвечает требованиям, предъявляемым к учителю 2, 1 и высшей квалификационной категории: эти педагоги в своей работе используют программы и технологии повышенной сложности (расширенное или углубленное изучение предмета, предпрофильное и профильное образование, проектно-исследовательская деятельность, новые технологии и т.д.), имеют глубокие и разносторонние знания по содержанию своего предмета и смежным дисциплинам, изучают передовой педагогический опыт, активно знакомятся с опытом коллег ОУ, города, республики, осознают необходимость систематической работы над собой и активно включаются в те виды деятельности, которые способствуют формированию необходимых компетентностей.

Анализ современных педагогических исследований позволяет определить причину того, почему педагогам не только необходимо профессиональное становление, но и профессионально-личностное, где личностные качества, его духовная сфера приоритетны. Ведущие основополагающие положения таковы:

— профессионально-личностное развитие мотивирует педагога на познание, на поиск нового, выводит из прежней рутины;

— данные представления о целостной профессиональной личности педагога вполне согласуются с тем, что было в теории и практике отечественной педагогики, но вносят своеобразие в рассмотрение единства и взаимосвязи интеллектуальной и духовной сфер личности.

В этом и состоит целостность личности и ее профессионализм.

Все большее значение в системе повышения квалификации приобретают **методы активного обучения.** Слушатели курсов включаются в организацион-

но-деятельностные и организационно-мыслительные игры, участвуют в профессиональных тренингах, разработке проектов, проведении мастер-классов, социологических исследованиях. Оформление по итогам курсов индивидуальных и командных результатов (в зависимости от цели) в виде продукта творческой деятельности, осуществление его публичной защиты — важное направление деятельности организаторов повышения квалификации. Учителя-словесники также принимали активное участие в обсуждении актуальных проблем методической науки и практики преподавания филологических дисциплин в школе. Полагаем, что участие в этих мероприятиях стало полезным для профессионального роста учителей.

Мера эффективности любой деятельности определяется, в конечном счете, тем, в какой степени полно представлен в ней человек, как учтены профессионально-психологические особенности и удовлетворены информационные потребности слушателей.

Особое внимание в педагогике уделяется профессиональной компетентности и профессиональным компетенциям преподавателя. В результате наблюдения за деятельностью наиболее эффективно работающих педагогов и моделирования потребностей будущего был выявлен ряд компетенций, основанных на «трех китах» деятельности и личности педагога: «знать, делать, быть».

Назовем одни из важнейших составляющих профессиональной успешности учителя:

— ориентация на результат (сотрудник, имеющий такую компетенцию, постоянно находит способы выполнения поставленных перед ним задач, непрерывно повышает свою производительность труда);

— творческое мышление (улучшение качества своей работы за счет новых идей и инициатив);

— взаимопонимание с коллегами;

— личная целостность;

— умение работать в команде;

— способность к анализу и обучению.

Получение разнообразной информации об уровне профессиональной и коммуникативной компетентности педагогов позволит организовывать как индивидуальную, так и групповую работу, оказывать помощь учителям в осознании своих личностно-профессиональных проблем и их решении. Только непрерывное повышение профессиональной компетентности может способствовать самореализации личности педагога, его креативных способностей и способствовать постоянному росту его профессионального мастерства. И только такой педагог, саморазвивающийся и самосовершенствующийся, готовый меняться и работать в изменяющихся условиях способен перевести образовательный процесс на новое качество и давать обучающимся качественное образование.

ЕДИНОЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

С.В. БАБИЧ,
МОУ «Тираспольская средняя школа № 11», ПМР

Информатизация сегодня рассматривается как одно из важнейших средств реформирования системы образования и обуславливает внедрение новых технологий обучения и воспитания школьников. Основной целью модернизации современной школы с учетом углубления интеграции образовательных учреждений в единое информационное пространство является создание единой образовательной информационной среды, позволяющей на основе использования новых информационных технологий повысить качество системы образования, обеспечить равные возможности учащимся на получение образования всех уровней и ступеней, а также интегрировать информационное пространство нашего государства в мировое образовательное пространство.

С внедрением компьютерных и информационных технологий открываются следующие возможности обучения: совершенствование методологии отбора содержания обучения, улучшение планирования, организации, управления, контроля качества учебного процесса; повышение качества обучения, его индивидуализация; появление новых форм взаимодействия педагога и обучаемого в процессе обучения, приводящее к изменению содержания их деятельности.

Единое информационно-образовательное пространство (ЕИОП) — это управляемая и динамично развивающаяся в мире система образования, которая характеризуется эффективными и комфортными способами представления информации и коммуникационных услуг объектам процесса обучения. Можно утверждать, что для общеобразовательных учреждений — это система информационно-технологических модулей, которые объединяют материально-технические, информационные и кадровые ресурсы, обеспечивают автоматизацию управленческих и педагогических процессов, согласованную обработку, передачу и хранение информации, а также формируют нормативно-организационную базу технического и методического сопровождения.

Для эффективного использования ЕИОП необходимо комплексное решение ряда задач, наиболее важными из которых являются: обеспечение государственных образовательных учреждений средствами компьютерной техники, современными электронными учебными материалами, а также средствами доступа к глобальным информационным сетям; создание, распространение и внедрение в учебный процесс современных электронных учебных материалов, их интеграция с традиционными учебными пособиями, а также разработка средств поддержки и сопровождения; подготовка педагогических, административных и инженерно-технических кадров государственных образовательных учреждений, способных

использовать в учебном процессе новейшие информационные технологии; создание информационной инфраструктуры системы образования ПМР, объединяющей информационные системы и ресурсы всех уровней образования и повышения квалификации, а также научно-исследовательские, учебно-методические и технологические центры; научное обеспечение процесса информатизации, разработки методологии современного образования на основе информационных технологий.

Безусловно, за последние годы в республике произошло существенное изменение роли и места компьютерной, телекоммуникационной техники и технологий в жизни школы и семьи.

Формирование ЕИОП школы рассматривается уже как структурно-динамический процесс, состоящий из таких компонентов, как цель, информационное взаимодействие субъектов, содержание информации, методы и формы работы с информацией.

Необходимым средством формирования ЕИОП школы, способствующей повышению качества учебных достижений учащихся, является деятельность службы мониторинга качества образования в «Net Школа».

Новыми возможностями, которыми могут воспользоваться в «Net Школа» сегодня учащиеся и их родители, становятся: инет-доска объявлений, инет-расписание уроков, секций, кружков, факультативов и школьных мероприятий, электронный журнал, внутренняя электронная почта, форум и т. д.

ЕИОП «Net Школа» обеспечивает оперативность, простоту, открытость управленческой деятельности администрации школы и структурных подразделений, однако потребовалась вдумчивая работа всех звеньев управления по обеспечению законности, доступности и конфиденциальности используемых индивидуальных данных.

Приступая к процессу создания ЕИОП «Net Школа», следует ставить перед собой следующие задачи:

— повышение эффективности образовательного процесса и качества обучения, интеграция обучающихся в мир современных информационных технологий, ведь нашему выпускнику предстоит жить в мире, в котором умение использовать современные информационно-коммуникационные технологии будут во многом определять его жизненный успех;

— оптимизация и модернизация процесса обучения; автоматизация управления деятельности школы, обеспечение электронного документооборота школы;

— распространение и обобщение опыта учителей через Интернет пространство, создание и использование электронных образовательных ресурсов;

— использование компьютерных технологий в самостоятельной работе обучающихся;

— вовлечение обучающихся в проектную деятельность, участие их в дистанционных олимпиадах, что расширит их кругозор и повысит коммуникативные умения;

— организация дистанционного обучения учеников с ограниченными возможностями; создание информационной среды для родителей.

«Net Школа» предполагает осуществление поэтапной реализации нижеуказанных требований.

1. Организационный этап: мобилизация средств школы, привлечение спонсорской и благотворительной помощи, привлечение к работе родителей.

2. Обучающий этап: формирование ИКТ-компетентности педколлектива через организацию различных форм обучения информационным технологиям.

3. Этап создания методической базы: накопление фонда электронных образовательных ресурсов на различных носителях.

4. Этап создания материально-технической базы: создание модели ЕИОП, организация и настройка автоматизированных рабочих мест в кабинетах, создание и усовершенствование единой локальной сети, подключение компьютеров к сети Internet.

5. Этап выхода в Internet-пространство.

6. Этап создания единой базы данных школы: заполнение базы (сведения об учениках и их родителях, учителях и других работниках школы), апробация этой модели единого информационно-образовательного пространства школы, функционирующего и развивающегося на основе внедрения информационных технологий.

7. Этап развития и совершенствования: в связи с совершенствованием процессов в обществе, научно-техническим прогрессом, распространением новых идей в педагогических и смежных науках, появлением новых информационных технологий в настоящее время происходит дальнейшее развитие всех предыдущих этапов.

Создав и поэтапно развивая ЕИОП общеобразовательных учреждений, можно коренным образом модернизировать технологический базис, перейти к информационной образовательной технологии, сформировать открытое информационное пространство для всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. **Макарова Н.В.** Интегрированное образовательное пространство на базе компьютерных технологий — фундамент информационного общества / Н.В. Макарова // XI Международная конференция — выставка «Информационные технологии в образовании» («ИТО–2001»). — Москва. — (http://ito.edu.ru/2001/ito/I/1/I-1-11.html).

2. **Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.** Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. — 3-е изд. — М: Школа-Пресс, 2000. — 512 с.

3. **Шалаев И.К**. От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к проблеме / И.К. Шалаев, А.А. Веряев. — (http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_5/a03.html).

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ ПУТЕМ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНОГО ИСКУССТВА

С.В. БОРИЩУК,
МОУ «Бендерская гимназия № 3 им. И.П. Котляревского», г. Бендеры, ПМР

Наши предки считали, что музыка родилась вместе с сотворением мира. В душе каждого человека звучит музыка, которая призвана затрагивать самые тонкие струны человеческой души. Музыка является искусством особой эмоциональной силы. Она может не только влиять на настроение, но и проникать во внутренний мир каждого человека, открывая неведомые порывы, о которых мы иногда даже не догадываемся.

Музыкальное искусство как одна из форм общественного сознания, отражая действительность, воздействует на людей, воспитывает человека, формирует его взгляды и чувства. Эффект воспитательной роли музыки, а также направленность и характер ее социального воздействия, представляются важнейшими критериями, определяющими общественную значимость музыки, ее место в системе духовно-культурных ценностей. В современном музыкальном мире существуют различные музыкальные стили и направления, влияющие на становление и развитие музыкального вкуса, художественное развитие подрастающего поколения. Поэтому необходимо знакомить ребят высокохудожественными образцами музыки различных культур и с музыкальной культурой своего народа.

Народное искусство — это отражение отношения народа к жизни, к природе. Во все времена естественным для любого народа было стремление к красоте, которое шло от природы, целесообразности, гармонии в ней (человек — часть природы), — красивый поэтический слог в песнях, слившийся с мелодией, вышивка, как повторение красок и линий природы, звучание народных инструментов, как связь поколений через века. Именно музыкальный фольклор — уникальная, самобытная культура наших предков — осознается современным обществом как значительный фактор духовности, преемственности поколений, приобщения к национальным жизненным истокам. Фольклору отводится все более заметное место в выполнении задач нравственного и эстетического воспитания, развития творчества подрастающего поколения. Зародившись во времена глубокой древности, пройдя многовековой путь развития, фольклор стал устной, живой, говорящей летописью о далеком историческом прошлом и в то же время звучным голосом современности.

Культуру народа Приднестровья невозможно представить без украинского народного искусства, которое раскрывает извечные истоки духовной жизни украинского народа, наглядно демонстрирует его моральные, эстетические ценности, художественные вкусы и является частью его истории. Подрастающему поколению необходимо предоставить возможность выбора своих жизненных

идеалов и эстетических ценностей. А для этого детям необходимо предоставить возможность знать истоки своей национальной культуры.

Современный период развития общества открывает широкие возможности для обновления образования на основе введения народности в школе, что дает возможность формировать духовно богатые поколения людей. Идеалом национального воспитания является гармонично развитая, высокообразованная, социально активная личность, которая наделена глубокой гражданской ответственностью, высокими духовными качествами, семейными и патриотическими чувствами, является носителем, лучших приобретений национальной и мировой культуры, способная к саморазвитию и самосовершенствованию.

Формирование такой творческой личности эффективно и бесспорно повышается, если использовать идею народности. В.А. Сухомлинский о таком воспитании сказал: «Воспитание начинается с освоения детьми духовных приобретений родного народа, когда ребенок ощущает себя частью народа, и в ней, как солнечный луч в капле воды, отражается многовековая история этого народа, его величие и слава, его речь и надежда».

Изучение народоведения, фольклора в школе имеет обучающее, развивающее и воспитательное значение, благодаря этому ребята могут ознакомиться и изучить родную речь, ознакомиться с народными сказками, загадками, поговорками, пословицами, песнями, народными инструментами, обычаями и традициями своего народа. Благодаря этому, по утверждению К.Д. Ушинского, формируется «корень духовности» каждого ребенка, каждой личности.

Известно, что обобщенный опыт жизни народа наилучшим образом отражается в фольклоре. Этому необходимо учить ребенка с первых дней жизни. Все фольклорные приобретения способствуют обогащению словарного запаса детей, активизируют познавательную деятельность, развивают фонематический слух, интонацию, формируют оценочные осуждения, то есть обеспечивают моральное и эстетическое воспитание.

Фольклор охватывает поэтическое, музыкальное, хореографическое, драматическое творчество народа. Музыкальный фольклор изучает народную музыку, причем не только музыкальные образцы, но и музыкальный быт в его историческом развитии. Фольклорные произведения делятся на эпические, лирические и драматические. К эпическим жанрам относятся былины, легенды, сказки, исторические песни. К лирическому жанру можно отнести любовные, колыбельные песни, похоронные плачи. К драматическим — народные драмы. Первичными же драматичными представлениями на Руси были обрядовые игры: проводы зимы и встреча весны, детально разработанные свадебные обряды и др. Существуют и малые жанры фольклора — частушки, поговорки и др.

Издревле славится украинский народ своей музыкальностью и поэтическим складом души. Украинская музыка появилась со времен Киевской Руси и в своем развитии охватывает практически все типы музыкального искусства — народное и профессиональное, академическое и культурное.

Песенное творчество украинского народа — неувядающая красота его духовной культуры. Вся жизнь народная отражена в песнях и легендах, в сказках, рассказах и думах.

Наиболее типовыми жанрами украинской народной песни являются:

— календарно-обрядовые веснянки, щедривки, гаивки, колядки, купальские, жниварские;

— семейно-обрядовые, танцевальные (в том числе коломыйки), частушки, колыбельные, похоронные плачи;

— крепостного быта — чумацкие, наймитские, бурлацкие;

— исторические песни и думы;

— солдатского быта — рекрутские, солдатские, стрелецкие;

— лирические песни и баллады;

— думы и исторические песни.

Календарно-обрядовые песни исполнялись во время обрядов, посвященных календарным праздникам: колядки — на Рождество Христово; щедривки — под Новый год (13 января); веснянки — в честь Ярила-солнца на Масленицу, а также в день весеннего равноденствия (22 марта); купальские — на Ивана Купала, жниварские — в начале и по окончании жатвы.

Колядки поют от первого дня Рождества Христова до Крещения. Колядка «Ой у саду, саду» состоит из запева и припева. Текст запева связан с бытом сельской жизни, а припев отражает радость празднования Рождества Христова. Такое построение является характерным для многих колядок. Колядка исполняется простой, широкой мелодией в умеренном темпе.

Щедривки — это величальные новогодние поздравления. По традиции, щедривки начинают петь в полночь перед Новым годом и никогда не объединяют с пением колядок. В то время, когда колядки обязательно исполняют хором, щедривки можно исполнять сольно.

Украинским колядкам и щедривкам характерна художественная достоверность, яркое содержание, мелодичность, глубокая эмоциональность. Эти песни являются настоящим проявлением народного поэтичного гения, источником духовной красоты.

Жниварские песни — это народные песни, в которых раскрывается трудолюбие и душевная щедрость украинского народа. Ярким примером жниварских песен являются: «Як діждемо літа», «Сіяв мужик просо».

В многообразности украинской народной песенности особенно интересны колыбельные песни. Колыбельная — это народная песня, которую поет мама, укачивая своего ребенка. Свою любовь, нежность, желание видеть родного ребенка счастливым, умным, здоровым мама вкладывает в душевные слова, нежный мотив. Одним из лучших образцов колыбельной является песня «Ой ходить сон».

На протяжении многих веков народ творил свое гениально простое и величественное искусство. Это — сказки, былины, пословицы, думы и песни, происхождение которых связано с конкретными трудовыми и историческими

процессами. Произведения эти передавались из уст в уста, из поколения в поколение. Герои песен этого жанра — исторические лица, подвиги которых высечены в народной памяти. Одной из известнейших исторических песен является козацкая песня « Ой на горі та й женці жнуть». Она донесла к нам память о героях борьбы украинского народа с турками — Петре Сагайдачном и Михаиле Дорошенко.

Особое место среди национального песенного фольклора занимают украинские думы — музыкально-поэтические рассказы о мужественных козаках, об истории, о прошлом Украины. Характерной чертой думы является импровизационно-речитативный характер мелодии. Исполнялись думы кобзарями, бандуристами, лирниками.

Былины — это героический эпос народа, который имеет большое значение в воспитании любви к родной истории. В былинах рассказывается о борьбе добра и зла и о закономерной победе добра. Героям былин судьба отчизны дороже, чем жизнь, они защищают тех, кто попал в беду, отстаивают справедливость.

Музыкальные инструменты Украины — это яркая страница истории украинского народа. Они выявляют богатство его души, творческую направленность, свидетельствуют о высокой материальной и духовной культуре. Украинские народные музыкальные инструменты являются одним из красочных подтверждений певучего, мелодичного характера украинской музыки, ее многоголосия.

В прошлом в народной музыке Украины широко были распространены скрипка, цимбалы, колесная лира, волынка, гусли, торбаны и др. Особой гордостью украинского народа является кобза, бандура, с которыми тесно связан героический эпос украинского народа, его жизнелюбие и вольнолюбивые устремления.

На конструкции музыкальных инструментов Украины, их строении и даже в названиях обозначалась взаимосвязь и взаимное влияние культур разных народов: российского, украинского и белорусского.

Бас, басоля. Козобас

В небольших народно-инструментальных ансамблях в Украине часто встречается струнный аккомпанирующий инструмент, который носит название бас, басоля. Внешне басоля напоминает большую скрипку или виолончель, хотя стандартных размеров не имеет. На территории центральных и восточных областей Украины чаще встречается четырехструнная басоля, в западных — трехструнная. Играют на басоле смычком. Интересную разновидность басоли можно встретить в Закарпатье. Это пятиструнный инструмент, на котором играют щипком.

Оригинальным народным произведением, который вместил в себя ряд элементов музыкального быта Гуцульщины стал козобас. Это необычная басоля с оригинальным резонатором в виде барабана. Гриф, как правило, украшает голова козы, иногда над нею, вроде зонтика, прикрепляется металлическая тарелочка, звон которой дополняет аккомпанемент струнного ударного инструмента. И не удивительно, что его назвали козобасом. Этот музыкальный инструмент быстро распространился в профессиональных и самодеятельных фольклорных коллективах Украины.

Волынки

Дуда, коза, баран, мех — все эти названия одного инструмента, который известен многим народам мира. Но наиболее распространенное его название — волынка. Этот инструмент дошел к нам с давних времен. Играли на нем в основном пастухи.

Гудки

Давным-давно известен народный инструмент, который называется гудок или смык. На фресках Софиевского собора сохранилось изображение скомороха, который играет на плоском грушевидном струнном инструменте с коротким грифом — шейкой. На инструменте было три струны и играли на нем дугоподобным смычком. Мелодия игралась на одной струне, но одновременно трогая две другие струны, смычок вызывал их постоянный (бурдонный) аккомпанемент. Играли на гудке, прижимая корпус к груди, а иногда держали вертикально, упирая его на колено. На гудках играли бродячие музыканты, придворные скоморохи, встречались и ансамбли гудошников, которые использовали инструменты разных размеров. Соответствующими были и названия этих инструментов: гудочек, гудок, гудило, гудище.

Кобза, бандура

Начиная с XVI века литературные и иконописные источники свидетельствуют о нахождении на территории Украины струнных музыкальных инструментов, имеющих название кобзы, но разной конструкции, требующие различных приемов игры и различного музыкального назначения. Среди этих инструментов появляются и такие, которые рядом с ладовым грифом имели струны на корпусе. В них и отображается идея будущего аккомпанирующего инструмента, на котором не перебирают струны, щипком добывают серебристые звуки из определенных струн, не прижимая их. Так, со временем, освободившись от ладов на грифе, этот инструмент станет оригинальным творением украинского народа, на котором сопровождали свои песни и думы легендарные кобзари. Корпус инструмента был овальным, выдолбленным из вербы, груши, ореха или другого дерева. Сначала он имел почти симметричную, с увеличением количества струн на корпусе — ассиметричную форму.

Кобза и бандура на протяжении веков конструктивно изменились, но и по настоящее время являются гордостью украинской музыкальной культуры.

Лира

Сегодня разве что в музее можно увидеть давний скрипкоподобный инструмент, звук из которого добывали оборотом колеса, что трогало струны. Одна струна исполняла мелодию, две другие беспрерывным гудением в определенном высотном интервале создавали аккомпанемент.

Лира, рыля — под такими названиями этот инструмент известен в Украине с XVII века. Он часто был спутником кобзы–бандуры. Но лирники не сыграли в жизни народа такой социальной роли, как кобзари-бандуристы.

Свистульки, окарины

Окраина в переводе с итальянского — гусенок. Так называли свистковую флейту, изготовленную из глины или дерева, имеет яйцевидную (сферическую) форму и свистковую пристройку, которая находится в специальном поперечном отводе. В инструменте есть 10 игровых отверстий. Звучание окарины сказочное, иногда фантастическое. Игрой на окарине имитируют звуки диких животных, птиц и кукование кукушки, поэтому в Украине окарину называют зозулькой. Черниговский мастер О. Шленчик изготовил из дерева целое семейство окарин от пикколо до баса. У наибольшей окарины звук — как будто из гигантской морской раковины.

Среди детских игрушек и изделий декоративно-прикладного искусства часто встречаются керамические птички, козлики, барашки. Многие из них имеют свистковый и один–два пальцевых отверстия. Это свистульки, на которых можно исполнять простые мелодии. Пользуются ими в основном дети. Свистульки в виде птичек, животных и рыб относятся к окариноподобным народным инструментам.

Свирель (сопилка) и ее разновидности

Свирель — самый распространенный в музыкальном быте Украины инструмент. Издавна дошел этот инструмент с множеством названий: свирель, денцовка, флояра, зубовка, теленка. За каждым названием кроется принципиальное конструктивное отличие, а значит, и новые специфичные приемы извлечения звуков и разнообразной музыкальной палитры.

Трембиты, рог, рожки

В музыкальном быте жителей Карпат нередко можно встретить овеянный легендами экзотичный инструмент, который издревле был спутником гуцулов. Это трембита. В старину она была сигнальным инструментом.

Внешне трембита — это деревянная конусоподобная труба длиною два–три метра. Изготавливают ее так: срезают ровный ствол ели, обстругивают, придавая ему контур нужного инструмента. Потом раскалывают вдоль на две трети части и вынимают сердцевину. Полученные тонкие стенки складывают и герметично обворачивают березовой корой, предварительно вставив в тонкое отверстие трембиты мундштук.

На волынском Полесье можно встретить укороченную трембиту, длиной один — два метра. Иногда функции трембиты исполняет деревянный гуцульский рог, изготовленный по тому же принципу, что и трембита. Но самым старинным из подобных инструментов считаются натуральные рога зверей, которые тысячелетиями использовались как сигнальные инструменты.

Шумовые и ударные музыкальные инструменты

В украинской народной музыке большую роль играют ударные и шумовые инструменты. В народной музыке, которая сопровождала игры, свадьбы, религиозные праздники и обряды, широко использовались предметы бытового

употребления: ложки, рубель с качалкой. Встречаются тоже народные кастаньеты, изготовленные из двух деревянных спаренных ложек. На них музыкант отбивает разнообразные ритмические рисунки, имитирует цокот конских копыт.

Самым распространенным ударным инструментом в народной музыке является **бубен**. Легкий деревянный ободок, обтянутый с одной стороны кожей — это простейшая конструкция бубна. Современные материалы, металлические звоночки, тарелочки, изменили вид бубна.

Из западных областей Украины в другие регионы пришел экзотический ударный инструмент, который за специфический звук называется **бугай**. В небольшой конусообразной бочке верхнее отверстие обтянуто кожей. К нему в центре прикреплен пучок конского волоса. Музыкант увлажненными в квасе руками тянет за волос и извлекает наиболее стойкие звуки аккорда.

Таким образом, воспитывая подрастающее поколение на примерах народного творчества, можно достичь общей цели воспитания: приобщить молодое поколение к творческому участию в родной культуре, а через нее также в культуре общечеловеческой.

Конечной же целью воспитания является подготовка детей к полноценной жизни в обществе, которое предусматривает исполнение роли гражданина, труженика, общественного деятеля, семьянина. Итак, воспитание средствами народности, обращения к истокам, корням, к памяти поколений — это исторически обусловленная, созданная народом совокупность идеалов, взглядов, убеждений, традиций, обрядов и других форм социальной практики. В процессе изучения народных достижений формируется духовное, национальное самосознание и единство поколений.

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.Г. БРАТАН,
МОУ «Тираспольская гуманитарно-математическая гимназия», ПМР

Нравственное воспитание — это составная часть единого процесса общественного воспитания. Необходимость регулирования обществом поведения людей включает две взаимосвязанные задачи: во-первых, выработку нравственных требований, которые находят отражение и получают обоснование в моральном сознании общества в виде норм, принципов, идеалов, понятий справедливости добра, зла; во-вторых, внедрение этих требований и связанных с ними представлений в сознание каждого отдельного человека, с тем, чтобы он смог направлять и констатировать свои действия, а также участвовать в процессе регулирования общественного поведения, т.е. предъявлять требования к другим людям и оцени-

вать их поступки. Эта вторая задача и решается путем нравственного воспитания, которое включает формирование у человека соответствующих убеждений, нравственных склонностей, чувств, привычек, устойчивых моральных качеств личности.

Поведение ребенка основывается на его побуждениях и мотивах и корректируется учителем, который выступает в качестве носителя нравственных норм и требований, выдвигаемых обществом. Многие моральные понятия, которыми дети оперируют с ранних лет, часто неправильно или неточно понимают даже десяти-, двенадцатилетние школьники. Дети определяют смелого человека как сильного, добрым называют хорошего, веселого, щедрого («всем все дает»). Справедливый тот, кто внимателен, добр, ласков. Некоторые понятия неправильно определяют даже старшие школьники (например, принципиального, настойчивого отождествляют с упрямым, смелого — со своевольным, независимым).

Суть любого нравственного явления выделить крайне трудно, так как, во-первых, оно выступает обычно в комплексе со многими другими нравственными явлениями и очень редко — в обособленном виде. Во-вторых, потому что проявляется оно в самых разнообразных действиях и суждениях разных людей.

Распутать клубок отношений, чтобы оценить, какое качество личности выступило в конкретном случае как существенное — справедливость или бездушие, доброта или хитрость — слишком трудная задача для маленьких школьников с их ограниченным жизненным опытом и конкретностью мышления.

Трудность освоения моральных понятий вызвана и тем, что многие из них меняют оценочное отношение человека в зависимости от тех условий, в которых оно проявляется тем или другим лицом. Обманывать плохо, но обмануть безнадежно больного, сказав, что он поправляется, — хорошо. Скрывать от родителей что-либо — нечестно, но если отец расстроен, лучше ему не говорить о неудачах сына. Смелость — хорошее качество, но если человек не подчиняется приказу, данному всем, и действует самовольно, — его смелость оценивается отрицательно.

Поэтому главная задача учителя — формирование нравственных знаний учащихся. Нравственное знание содержит в себе степень объективного познания и усвоения человеком моральных принципов и норм, нравственных идеалов и ценностей, принятых в обществе. Нравственные нормы — это общие образцы, правила поведения, принятые в обществе. Например: правдивость, справедливость, доброта, милосердие, вежливость и т. д. Нравственные ценности — жизнь, любовь, красота, свобода, счастье, дружба и т. д. Нравственные принципы — устойчивые закономерности, которые определяют поступки в соответствии с жизненными целями. Среди нравственных можно назвать: коллективизм, альтруизм, пацифизм, патриотизм. Нравственные идеалы — образы совершенного человека: идеального мужчины, женщины, идеального учителя, ученика и т. п. Стремление к нравственному идеалу — предъявление к себе высоких требований и попытка их достичь.

По своей сущности перечисленные нравственные нормы, принципы, ценности (милосердие, доброта, дружба, любовь, коллективизм, патриотизм) есть ничто иное как нравственные понятия.

Нравственные знания выступают в форме нравственных понятий и нравственных представлений.

Нравственные представления — это низшая форма морального знания, когда в сознании учащегося фиксируются отдельные аспекты той или иной нравственной нормы, основанной на конкретных примерах и фактах поведения. Нравственное понятие есть более обобщенное и глубокое осмысление и усвоение существенных аспектов этических норм и требований, которые формируются на основе нравственных представлений. Нравственное понятие всегда субъективно. Это чувственный образ, переработанный ребенком в знание.

В процессе нравственного воспитания необходимо обогащать учащихся как нравственными представлениями, так и формировать у них нравственные понятия. Степень развития нравственного сознания зависит как от богатства, яркости и конкретности моральных представлений, так и от глубины овладения принципами и правилами на понятийном уровне. В процессе воспитания нельзя принижать роль нравственных представлений. Выступая в качестве образного запечатления, они способствую усвоению конкретных образцов поведения и уяснению связанных с ними нравственных норм и требований.

Однако обогащение и расширение нравственных представлений учащихся в процессе организации их деятельности должно логически завершаться формирование нравственных понятий, которое будет происходить в процессе анализа сравнения и обобщения представлений.

Процесс обучения обладает огромными возможностями для реализации целей нравственного просвещения учащихся. Источником нравственных знаний являются содержание и методы обучения, организация учебного процесса. При этом существенную роль играет та морально-психологическая атмосфера, которая складывается на каждом уроке и характеризуется стилем отношений педагогов и младших школьников, учащихся между собой, их отношением к учебно-познавательной деятельности.

Нравственное просвещение в процессе обучения будет успешным в том случае, если именно с этой целью используются возможности всех его компонентов.

Каждому учителю нужно понять, что одинаково важно на уроках научить детей читать, писать, считать и воспитывать их нравственно. Поступая в школу, ребенок мало-помалу покидает иллюзорный мир, в котором жил раньше, но, тем не менее напряженное внимание к зачаровывающим описаниям чудес, необыкновенный эмоциональный подъем вызывают у детей сказки.

Сказка — один из самых развитых и любимых детьми жанров фольклора. Она полнее и ярче, чем любой другой вид народного творчества, воспроизводит мир во всей его целостности, сложности и красоте. Сказка связана с

действительностью, определяющей идейное содержание, язык, характер сюжетов, мотивов, образов.

Сказка формирует высокие нравственные качества у своих читателей: добро почти всегда побеждает, злые силы терпят поражение. Положительные герои любят свою родину, держат данное слово, всегда приходят на помощь нуждающимся, красивы душевно и физически. Сказание представляет собой повествовательное произведение исторического и легендарного характера, сочетающее ретроспективность изложения с поэтической трансформацией прошлого. Сказки, былины, сказания формируют у читателей чувство любви к родине, заботу о ее интересах и готовность к ее защите от врагов. Их герои вызывают у младших школьников уважение к историческому прошлому своего народа, в бережном отношении к народной памяти. При этом патриотические чувства сопряжены с уважением к другим народам.

Ребенок интуитивно чувствует, что сказки нереальны, но в то же время допускает, что это могло происходить и в действительности. Так появляется действительность литературных переживаний ребенка: ощущение сказочности в реальном, обыденном и реального в сказочном, волшебном.

Наилучшим образом отвечают они запросам детей, органично соответствуя детской психологии. Тяга к добру и справедливости, вера в чудеса, склонность к фантазиям, к волшебному преображению окружающего мира — все это ребенок радостно встречает и в сказке.

Кроме ожидания необычайного, чудесного, волшебного, детскому воображению присуща еще одна потребность. Ребенок хочет подражать окружающим его, ловким, умным взрослым, но ему не всегда это удается. В сказке же все возможно. Маленький мальчик (девочка) смелый и находчивый, выходит победителем из всех испытаний. Он может перелететь через тридевять земель в тридесятое царство и победить дракона. Иными словами, малыш как бы реализует свои неосознанные желания, не всегда выполнимые в жизни.

Благодаря сказкам у ребенка вырабатывается способность сопереживать, сострадать, без которой человек не человек. Воображаемый, фантастический мир в основе своей оказывается отображением реального мира в главных его основах. Сказочная, непривычная картина жизни дает малышу и возможность сравнить ее с реальностью, с окружением, в котором существуют он сам, его семья, близкие ему люди. Сказка не оставляет ребенка равнодушным наблюдателем, а делает его активным участником происходящего, переживающим вместе с героями каждую неудачу и каждую победу. Сказка приучает его к мысли, что зло в любом случае должно быть наказано.

Сегодня потребность в сказке представляется особенно большой. Ребенка буквально захлестывает непрерывно увеличивающийся поток информации. И хотя восприимчивость психики у малышей велика, она все же имеет свои границы. Ребенок переутомляется, делается нервным, и именно сказка освобожда-

ет его сознание от всего неважного, необязательного, концентрируя внимание на простых действиях героев и мыслях о том, почему все происходит так, а не иначе.

Следовательно, для полноценного развития ребенка необходима целенаправленная воспитательная работа учителя, так как младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к внешним влияниям, необходимостью нравственных норм и нравственных требований к другим, непосредственным поведением. Эти особенности являются залогом эффективного формирования нравственных понятий, дают большие возможности для систематического и последовательного нравственного воспитания детей.

Жизнь, народная практика воспитания убедительно доказали педагогическую ценность сказок. Дети и сказка — неразделимы, они созданы друг для друга и поэтому знакомство со сказками своего народа должно обязательно входить в курс образования и воспитания каждого ребенка.

В каких же формах осуществляется работа по формированию нравственных понятий, и какие методы используются для этого с опорой на сказку? Работа со сказкой имеет различные формы: чтение сказок, их пересказ, театрализованное исполнение сказок, проведение конкурса на лучшего знатока сказок, выставки рисунков детей по мотивам сказок и многое другое.

Самыми целесообразными формами и методами в плане формирования нравственных понятий будут являться те, которые позволяют наряду со знакомством с содержанием сказки, вовлекать детей в деятельность. Можно и нужно инсценировать сказку, привлекая детей к участию в игровой деятельности, имитирующей взаимоотношения между сказочными героями, последние помогают ребенку войти в мир человеческого общения.

Осознание сказочных образов и появление стремления подражать им — путь к приобретению нравственных привычек и воспитанию нравственных убеждений.

Существует определенная зависимость между восприятием морали сказки и нравственными проявлениями детей. Если идея, моральные качества и поступки сказочных героев соответствуют положительным моральным проявлениям детского коллектива, их моральным качествам, дети легче осмысливают их, их реакции ярче и разнообразнее, и наоборот.

При использовании сказок нельзя ограничиваться эпизодическим чтением. Очень важно обеспечить повторность морально-эстетических впечатлений путем чтения сказок на одну моральную тему. Тогда ее влияние будет ощутимо, так как неоднократное подкрепление определенных моральных понятий делает их подлинным достоянием ребенка и формирует его поведение.

Необходимо помнить о том, что главное в этой работе не количество прочитанных сказок, а наличие системы работы по формированию нравственных понятий.

Итак, особая роль сказки в духовно-нравственном воспитании заключается в том, что она способна максимально приблизить к ребенку тот мир переживаний, радостей и тревог, нравственных ценностей и безнравственных поступков, при столкновении с которыми, руководимая опытным и любящим наставником, формируется личность ребенка.

Библиографический список

1. **Демидова А.П.** Формирование новых понятий у учащихся начальной школы средствами диалоговой технологии: Дис. …канд. пед.наук. — Ижевск, 2004.

2. **Доронина Л.Г.** Воспитание духовности на уроках словесности // Школа духовности, 2000.

3. **Жучкова Г.Н.** Нравственные беседы с детьми 4–6 лет: Практическое пособие для психологов, воспитателей, педагогов. — М.: ГНОМ и Д, 2001.

4. **Кац Э.Э.** Литературное чтение и творчество. — М.: МИПКРО, 1994.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ УЧЕНИКА В ГИМНАЗИИ

Р.Л. ГАНЗЕЛЮК,
МОУ «Рыбницкая русская гимназия № 1», ПМР

Рыбницкая русская гимназия — учреждение повышенного уровня.

Гимназию отличают традиционно-высокое качество образования и богатые школьные традиции.

Особая роль гимназического образования в современном обществе накладывает отпечаток на организацию образовательного процесса в Рыбницкой русской гимназии № 1. Время требует изменения работы учителя, перехода от умений формировать программный материал к умениям решать творческие задачи, развивать способности учащихся к самореализации. Основная задача гимназии — не просто вооружить ученика знаниями, а посредством их развивать ребенка как индивидуальность, создать наиболее благоприятные условия для развития его способностей. Именно поэтому педагогический коллектив гимназии постоянно обновляет формы и методы работы.

Этому способствует также система проводимой экспериментальной деятельности.

В режиме экспериментальной деятельности гимназия находится 13 лет. Экспериментальная деятельность гимназии связана с одной из важных тенденций развития образования, формирования целостности научных представлений учащихся. Источником инновации явилось осознание педагогическим коллективом необходимости повышения качества образования учащихся; культуры их

общения и мышления, уровень которой в современных условиях сильно падает; раскрытие возможностей каждого ученика; развитие их творческого потенциала, поддержание и развитие интереса к учебе.

За годы экспериментальной деятельности, как свидетельствуют результаты промежуточных и итоговых экспертиз, в гимназии сложился коллектив исследователей, и сформировалась достаточно высокая культура исследовательской деятельности. Выделилась группа педагогов, которые хорошо поняли цели и задачи экспериментальной работы, овладели навыками постановки проблем исследования, хорошо разобрались в сущности исследовательской деятельности, ее организации, планировании, владеют умениями презентовать ее результаты.

Одним из направлений оценки эффективности проведения экспериментальной деятельности является также систематическое слежение за учебными достижениями учащихся. Результат экспериментальной работы налицо: наша история — это 20 лет работы в статусе гимназии № 1. За эти годы закончили гимназию 1085 учащихся, из них 116 с золотой медалью и 111 с серебряной; в 2006 году завершилось создание гимназического интернет-сайта. Он был размещен на сервере. Из любой точки мира доступна информация о нашей гимназии; в 2008 году гимназия стала одним из претендентов на создание информационно-ресурсного образовательного центра и получила грант в виде комплекта вычислительной техники в рамках проекта «Московский аттестат»; в 2009 году в гимназии оборудован и начал функционировать мультемидийный кабинет, который постоянно используется учителями гимназии на уроках и внеклассных мероприятиях. С этого года гимназия является локально-ресурсным центром ПГИРО; с 2000 года педагогический коллектив гимназии представил проекты: «Гимназический индивидуальный выбор» (муниципальная экспериментальная площадка), «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся» (республиканская экспериментальная площадка), «Реализация проекта ШПИРЭ» (международный проект), «Школа будущего» (республиканский проект), «ИСТОК» (республиканский проект); с 2000 по 2013 годы гимназия занимает первое место в учебно-воспитательном процессе; в 2001 году на базе гимназии создана общественная организация «С заботой о детях»; в 2005/06 учебном году победителем конкурса «Самый классный классный» была признана учитель географии Перели Наталья Александровна; в 2007/08 учебном году учитель гимназии Балабан Людмила Анатольевна стала победителем конкурса «Учитель года»; в 2007–2011 годах — участие в Республиканской экспериментальной площадке по введению факультативного курса «Основы православной культуры»; с 2010 года выпускается ежемесячная гимназическая газета «Подсолнух»; 2008–2011 годы — призовые места в Международном конкурсе «Опять 25» (г. Киев); 2007–2011 годы — призовые места в Международном чемпионате «Всесторонне развитый тинейджер мира» (г. Буча, Киевская область); 2005–2010 годы — призовые места в Международном конкурсе «Друг» (г. Фастов, Киевская область); 2003–2011 годы — ежегодные призовые места в Международном конкурсе

«КРОКС» (г. Киев); 2005–2011 годы — ежегодные призовые места во Всероссийском конкурсе «Жизнь в глобализованном мире»; 2005–2012 годы — восемь призовых мест учащихся и четыре призовых места учителей в Международном проекте «ШПИРЭ»; 2009–2010 годы — призовые места в Международном конкурсе «Красота божьего мира»; 2009–2010 годы — призовые места в Международном конкурсе «Моя семья»; 2008–2010 годы — дипломанты Международного конкурса «Беларусь глазами детей»; 2010–2012 годы — участие в Международном проекте «Мы часть истории твоей, Россия», I место в номинации «Гении русской науки и культуры»; II место в номинации «И вечной памятью двенадцатого года»; III место в номинации «П.А. Столыпин–реформатор»; III место в номинации «А. Суворов — славное имя России»; 2011–2012 годы — участие в Международном конкурсе ЮНЭСКО «Лучший учитель ОПК»; с 2011 года — участие в республиканской экспериментальной площадке «Апробация учебно-методического комплекса по химии авторов Новошинского И.Н., Новашинской Н.С.»; 2007–2011 годы — участие в республиканской экспериментальной площадке «Новый взгляд на анализ оценки качества знания в контексте разработки контрольно-измерительных материалов по химии»; 2009–2011 годы — участие в муниципальной экспериментальной площадке «Основы здорового образа жизни»; 2010–2012 годы — участие в республиканской экспериментальной площадке «Апробация программы и учебно-методического комплекса. Преподавание стохастики в курсе алгебры основной и старшей школы»; 2011 год — I место в Международном конкурсе «Русская школа — шаг в будущее»; 2011 год — коллектив гимназии награжден Благодарственным письмом МП ПМР за высокий уровень работы по организации овладения учащимися навыков научно-исследовательской деятельности, приобщения их к ценностям мировой науки и культуры; 2008 год — коллектив гимназии награжден Грамотой Верховного Совета за активное участие в конкурсе «Школа будущего»; 2008–2012 годы — призовые места в шахматных турнирах Приднестровья, Молдовы, России (4 чемпиона ПМР, 1 кандидат в мастера спорта по шахматам, 1 участник чемпионата Европы, 1 участник чемпионата мира, 4 участника сессий «Школы Карпова» в г. Сергиев Посад и г. Москве); 2009–2011 годы — чемпионы мира и Европы по универсальному бою (Ратников В., Скрыпник А.); 2000–2013 годы — 498 призовых мест в олимпиадах: 462 места в городских олимпиадах, 36 мест в республиканских олимпиадах, 8 мест в международных олимпиадах, 1 ученик стал адъюнктом Российской Академии наук; 2000–2012 годы — 151 призовое место в научно-практических конференциях: 113 мест в городских НПК, 38 мест в республиканских НПК; 2000–2012 год — 152 печатные работы педагогов гимназии, 3 сборника авторских материалов; 2000–2013 год — 51 статья напечатана о работе коллектива гимназии в СМИ; 2006–2012 год — 17 учащихся обучались в некоммерческом образовательном учреждении «Открытая русская школа»; 15 учащихся закончили государственное образовательное учреждение г. Москвы Центр образования № 548 (Царицыно) по программе «Московский аттестат»; 2012 год — открытие шахматного класса; 2006 год — создание детского творческого объединения «ИСТОК»; 2006–2012 годы —

проведение республиканских и международных интеллектуально-спортивных чемпионатов «ИСТОК» (автор и организатор МОУ «Рыбницкая русская гимназия № 1»); 2010 год — победители республиканского конкурса «Лучший проект школьного дневника»; с 2011 года — начало подготовительной работы для проведения республиканской экспериментальной площадки «Внутришкольная система оценки качества образования»; с 2011 года — участие в муниципальной экспериментальной площадке «Индивидуально-образовательная траектория гимназиста»; 2013 год — открытие Республиканской площадки по введению новых стандартов в начальной школе.

Приоритетными целями гимназии являются разработка и внедрение в школьную практику ситуаций, которые обеспечили бы каждому ребенку возможность решения своих потребностей — образовательных, возрастных индивидуально-личностных, основанных на гуманном отношении к личности ребенка, уважении его прав и свобод, в частности, права человека быть собой.

На решение этих задач направлена работа муниципальной апробационной площадки **«Индивидуальная образовательная траектория развития гимназиста» (2011–2014 гг.).** Данная педагогическая технология затрагивает и организацию образовательного процесса, и методику преподавания. Это следующий этап успешно внедренной ранее технологии гимназического индивидуального выбора и психолого-педагогического сопровождения учащихся. Индивидуальная образовательная траектория развития гимназиста учитывает склонности, интересы и запросы каждого ученика. Кроме того, помогает сделать осознанный выбор. Сегодня в нашей гимназии расширен круг спецкурсов и введены расширенные программы по математике, химии, физике, английскому языку. Апробируемая технология выбора индивидуального пути развития дает вызможность ребенку открыть себя как индивидуальность , как личность, учиться в индивидуальном темпе и изучать науку на достаточном уровне сложности. Эта педагогическая технология предьявляет особые требования к личности учителя — высокий профессионализм, способность к творчеству, высокий уровень психолого-педагогической подготовки, свобода от стереотипов и педагогических догм[1].

Начало эксперимента было положено формулировкой научно-педагогической задачи, являющейся фокусом развития образовательного процесса на современном уровне. Она оказалась достаточно сложной, и осмысление ее сути привело учителей к глубокому анализу собственной педагогической деятельности, исследованию целесообразных вариантов отбора и структурированию содержания образования, поиску эффективных дидактических средств его представления учащимся. От педагогического коллектива в целом потребовалась консолидация усилий всех его членов, организация их рационального взаимодействия при решении поставленной задачи. Совместная творческая деятельность способствует

[1] Васильева М.И. Индивидуальная траектория развития как условие для личностного роста младших школьников. МЦИО, 2012. — С. 6.

не только совершенствованию образовательного процесса, но и улучшению межличностных отношений в гимназии, созданию благоприятного психологического климата.

Работая в таком насыщенном режиме экспериментальной деятельности, учителя гимназии ставят перед собой цель подготовить личность, умеющую объективно оценивать реальность, рационально мыслить, принимать оптимальные решения, руководствоваться в жизни общечеловеческими, моральными и этическими ценностями.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ПРИЕМОВ РИСОВАНИЯ

В.В. ГАРЧИК,
МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 39 „Родничок”», г. Тирасполь, ПМР

В последнее время педагоги все чаще используют нетрадиционные техники рисования. Рисование нетрадиционными способами — увлекательная деятельность, которая удивляет и восхищает детей. Необычные материалы и оригинальные техники привлекают детей тем, что здесь можно рисовать, чем хочешь и как хочешь. Главное, чтобы занятия приносили только положительные эмоции. Нужно заботиться о том, чтобы деятельность ребенка была успешной. Вот тут-то и приходят на помощь нетрадиционные методы рисования.

Можно предложить детям следующие приемы рисования с использованием нетрадиционных материалов:

1. Тычок жесткой полусухой кистью (любой возраст). Материалы: жесткая кисть, гуашь, бумага любого цвета либо вырезанный силуэт пушистого или колючего животного. Способ получения изображения: ребенок опускает в гуашь кисть и ударяет ею по бумаге, держа вертикально.

2. Рисование пальчиками (от двух лет). Материалы: мисочки с гуашью, плотная бумага любого цвета, небольшие листы, салфетки. Способ получения изображения: ребенок опускает в гуашь пальчик и наносит точки, пятнышки на бумагу.

3. Рисование ладошкой (от двух лет). Материалы: блюдечки с гуашью, кисть, плотная бумага, листы, салфетки. Способ получения изображения: ребенок опускает в гуашь ладошку и делает отпечаток на бумаге.

4. Оттиск пробкой (от трех лет). Материалы: пластиковая коробочка, в которую вложена штемпельная подушка из тонкого поролона, пропитанного гуашью, плотная бумага, печатки из пробки. Способ получения изображения: ребенок прижимает пробку к штемпельной подушке с краской и наносит оттиск на бумагу.

5. Оттиск печатками из овощей (от трех лет). Материалы: пластиковая коробочка, в которую вложена штемпельная подушка из тонкого поролона, пропитанного гуашью, плотная бумага, половинки овощей. Способ получения изображения: ребенок прижимает печатку к штемпельной подушке с краской и наносит оттиск на бумагу.

6. Оттиск поролоном или оттиск пенопластом (от четырех лет).

Материалы: пластиковая коробочка, в которую вложена штемпельная подушка из тонкого поролона, пропитанного гуашью, плотная бумага, кусочки поролона, пенопласт. Способ получения изображения: ребенок прижимает поролон (пенопласт) к штемпельной подушке с краской и наносит оттиск на бумагу. Чтобы получить другой цвет, меняются и мисочка и пенопласт.

7. Оттиск печатками из ластика (от четырех лет). Материалы: пластиковая коробочка, в которую вложена штемпельная подушка из тонкого поролона, пропитанного гуашью, плотная бумага, печатки из ластика. Способ получения изображения: ребенок прижимает печатку к штемпельной подушке с краской и наносит оттиск на бумагу.

8. Оттиск смятой бумагой (от четырех лет). Материалы: пластиковая коробочка, в которую вложена штемпельная подушка из тонкого поролона, пропитанного гуашью, плотная бумага, смятая бумага. Способ получения изображения: ребенок прижимает смятую бумагу к штемпельной подушке с краской и наносит оттиск на бумагу.

9. Восковые мелки + акварель (от четырех лет). Материалы: восковые мелки, плотная белая бумага, акварель, кисти. Способ получения изображения: ребенок рисует восковыми мелками на белой бумаге. Затем закрашивает лист акварелью в один или несколько цветов. Рисунок мелками остается не закрашенным.

10. Свеча + акварель (от четырех лет). Материалы: свеча, плотная бумага, акварель, кисти. Способ получения изображения: ребенок рисует свечой на бумаге. Затем закрашивает лист акварелью в один или несколько цветов. Рисунок свечой остается белым.

11. Печать по трафарету (от пяти лет). Материалы: пластиковая коробочка, в которую вложена штемпельная подушка, плотная бумага, тампон из поролона (в середину квадрата кладут шарик из ткани или поролона и завязывают углы квадрата ниткой), трафареты. Способ получения изображения: ребенок прижимает печатку к штемпельной подушке с краской и наносит оттиск на бумагу с помощью трафарета.

12. Монотипия предметная (от пяти лет). Материалы: плотная бумага, кисти, гуашь или акварель. Способ получения изображения: ребенок складывает лист бумаги вдвое и на одной его половине рисует половину изображаемого предмета. После рисования каждой части предмета, пока не высохла краска, лист снова складывается пополам для получения отпечатка.

13. Кляксография с трубочкой (от пяти лет). Материалы: бумага, тушь, трубочка. Способ получения изображения: ребенок зачерпывает пластиковой ложкой краску, выливает ее на лист, делая небольшое пятно. Затем на это пятно дует из трубочки так, чтобы ее конец не касался ни пятна, ни бумаги. Недостающие детали дорисовываются.

14. Кляксография с ниточкой (от пяти лет). Материалы: бумага, тушь, нитка средней толщины. Способ получения изображения: ребенок опускает нитку в краску, отжимает ее. Затем на листе бумаги выкладывает из нитки изображение, оставляя один ее конец свободным. После этого сверху накладывает другой лист, прижимает, придерживая рукой, и вытягивает нитку за кончик. Недостающие детали дорисовываются.

15. Отпечатки листьев (от 3 лет). Материалы: бумага, листья разных деревьев, гуашь, кисти. Способ получения изображения: ребенок покрывает листок дерева красками разных цветов, затем прикладывает его к бумаге окрашенной стороной для получения отпечатка.

16. Акварельные мелки (от пяти лет). Материалы: плотная бумага, акварельные мелки, губка, вода в блюдечке. Способ получения изображения: ребенок смачивает бумагу водой с помощью губки, затем рисует на ней мелками. Можно использовать приемы рисования торцом мелка и плашмя. При высыхании бумага снова смачивается.

17. Монотипия пейзажная (от шести лет). Материалы: бумага, кисти, гуашь, влажная губка. Способ получения изображения: ребенок складывает лист пополам. На одной половине листа рисуется пейзаж, на другой получается его отражение в озере, реке (отпечаток). Половина листа, предназначенная для отпечатка, протирается влажной губкой.

18. Набрызг (от пяти лет). Материалы: бумага, гуашь, жесткая кисть, картон. Способ получения изображения: ребенок набирает краску на кисть и ударяет кистью о картон, который держит над бумагой.

Таким образом, нетрадиционное рисование доставляет детям множество положительных эмоций, раскрывает возможность использования хорошо знакомых им предметов в качестве художественных материалов, удивляет своей непредсказуемостью. Необычные способы рисования так увлекают детей, что, образно говоря, в группе разгорается настоящее пламя творчества, которое завершается выставкой детских рисунков.

Библиографический список

1. **Прохорова Л.Н.** Опыт методической работы в ДОУ по развитию креативности дошкольников. — М., 2007.

2. **Комарова Т.С.** Дети в мире творчества. — М.: Мнемозина, 1995.

ПАРТИКУЛАРИТЭЦИЛЕ ДЕЗВОЛТЭРИЙ ИНСТРУИРИЙ ШИ ЕДУКАЦИЕЙ ЫН ШКОАЛА ДИН МЕДИУЛ РУРАЛ МИК

Л.М. ГРАММА,
директорул ИМЫ «Шкоала медие молдовеняскэ де културэ ӂенералэ — грэдиницэ А.Г. Рубинштейн дин с. Офатинць», р-л Рыбница, Нистрень

Тендинцеле де дезволтаре але сочиетэций контемпоране есте де некончепут фэрэ инструиря ши едукация четэценилор ын локалитэциле рурале. Ын ачесте кондиций, шкоала ышь пэстрязэ капачитатя де а уни тоць локуиторий сатулуй ын едукация копиилор. Партикуларитэциле ӂенерале, каре карактеризязэ шкоала сэтяскэ ку ун нумэр редус де копий сынт:

а) микшораря наталитэций, каре дуче ла редучеря нумэрулуй де елевь ши течеря де ла ун нумэр де школь дин категория школилор комплете ла школиле дин медиул рурал мик чея че фаче сэ се редукэ кадреле ши нечеситатя де а фаче модификэрь ын формеле ши техноложииле де инструире ши едукацие;

б) крештеря инфлуенцей школий ку привире ла дезволтаря ши пэстраря сатулуй ши, ла рындул сэу, инфлуенца локалитэций асупра школий. Шкоала сэтяскэ аре о инфлуенцэ маре асупра сочиетэций дин сат. Ын легэтурэ директэ ку активитатя школий есте солуция мултор проблеме де вяцэ дин медиул рурал, унде шкоала есте де мулте орь уникул чентру интелектуал ши културал. Ын кондициile сэтешть легэтура школий ку медиул сочиал есте реал ши нечесар. Дин пункт де ведере ал сочиетэций рурале, медиул сочиал требуе сэ фие луат ын консидерацие ын организаря прочесулуй инструктив-едукатив ши ын ридикаря калитэций инструирий.

Спечификул медиулуй сочиал де ла сате се манифестэ ын урмэтоареле:

1) медиул сочиал де ла сат есте май мулт консерватор, стабил ши традиционал. Прин урмаре, пэринций, сэтений ау о маре инфлуенцэ асупра едукацией копиилор, каре требуе нумайдекыт де луат ын консидерацие;

2) ын сат, ынтр-о мэсурэ май маре декыт ла ораш, с-а пэстрат богэция спиритуалэ интериоарэ а оаменилор, атитудиня респектуоасэ фацэ де Патрие ши натурэ. Ын асеменя кондиций ла копий ку мулт май девреме се формязэ респектул фацэ де традицииле де фамилие, грижа фацэ де бэтрынь, стима фацэ де оамений каре лукрязэ;

3) комуникаря копиилор есте лимитатэ. Ын скимб, се деосебеште прин куноаштеря деталиатэ а оаменилор дин жур, експериенца де вяцэ а ӂенерацией ын вырстэ прин екземпле конкрете дин вяцэ;

4) ын абсенца артей професионале интенсив се дезволтэ арта популарэ.

Шкоала сэтяскэ, унинд интелектуалитатя дин сат, поате девени ун чентру ну нумай де ынвэцэмынт, дар ши де културэ.

Организаря мунчий де инструире ши едукацие ын шкоала дин медиул рурал мик аре о импортанцэ маре, фииндкэ елевий дин асеменя школь сынт лимитаць

ын капачитатя лор де а-шь алеже ынтруниреле пе интересе, де а фреквента диверсе черкурь ши секций спортиве. Дистанцаря динтре ченрреле културале креязэ дификултэць ын организаря мунчий едукационале. ЫІнтр-о школэ сэтяскэ сынт деосебит де фаворабиле кондицииле де кооперарс, колаборарс ши активитате де комуникарс, креативитате, деоарече ну екзистэ нич о изоларе акчентуатэ ынтре класе, елевь де тоатэ вырстеле. Кондицииле де вяцэ, легэтура ынтре фамилие ши школэ контрибуе ла стабилиря релациилор де ынкредере ынтре професорь ши елевь.

Класа микэ пермите де утилизат ын прочесул инструктив-едукатив диверсе техничь де организаре а активитэцилор де ынвэцаре але копилулуй. Лекциile ынтр-о школэ ралэ микэ, ка регулэ, ау о активитате апарте. Ын ачелашь тимп, ачест тип де школэ провоакэ ун анумит нумэр де проблеме ын организаря ынвэцэмынтулуй:

1) се лимитязэ утилизаря формелор ши методелор де едукацие ши инструире, капачитатя де дезволтаре а абилитэцилор де комуникаре ши де а еши дин ситуаций непревэзуте;

2) липса де конкуренць ын сала де класэ ла лекцие ши, ын женерал, ын школэ. Нумэрул мик де елевь ну поате фи ориентат ла компараря нивелулуй де инструире ши де а нота прочесул реал ын активитэциле де ынвэцэмынт;

3) дификултэць ын капачитатя де а реакциона рапид ынтр-о ситуацие ноуэ;

4) пресиуня константэ а кадрелор дидактиче, аштептаря де а фи интерогат нумайдекыт ын кадрул лекцией;

5) капачитатя лимитатэ де а селекта обьекте, класе, професорь, черкурь пе интересе, факултативе, секций спортиве ш.а.

О школэ дин медиул рурал мик фаче парте дин спациул едукационал ал локалитэций. Дезволтаря ей есте легатэ де оптимизаря системей ынвэцэмынтулуй, ын женерал. Директорий школилор сэтешть ышь асумэ облигациуня де а кэута ши а гэси техноложий ши модалитэць де суправьецуире а школилор мичь сэтешть. Нивелул демографик жос а адус ла микшораря нумэрулуй де елевь ын класе. О дирекцие импортантэ де дезволтаре а ынвэцэмынтулуй рурал есте оптимизаря. Се пропун унеле варианте:

— сурсе материале ши де кадре педагожиче пентру а сприжини школиле сэтешть, инклусив мичь, каре ау перспективе де а креа о базэ де дезволтаре а сатулуй;

— формаря комплекселор «школэ-грэдиницэ», «школэ-школэ де арте» ш.а.;

— ынфиинцаря кэминелор ын школиле де супорт де базэ, пентру а асигура траюл елевилор пе тот паркурсул сэптэмыний школаре сау а организа сесиунь де инструире де варэ, ярнэ (ваканце), школь ку субьект;

— фолосиря техноложиилор информационале ши дезволтаря дистанцатэ а ынвэцэмынтулуй, авынд легэтурэ ку институциile де ынвэцэмынт супериор ши медиу де спечиалитате.

Школа дин медиул рурал се менционязэ ка о институие сочиалэ — компонентул принчипал ын сочиетатя де ла сат. Де обичей, ынкидеря школий поате дуче ла диспарициа май рапидэ а локалитэций. Ын орьче каз требуе де прецуит

перспектива школий дин пункт де ведере а дезволтэрий сочиал-економиче а локалитэций конкрете. Ку пэрере де рэу, соарта фэрэ перспективэ а унор школь мичь, унде сатул есте ын деласаре, адуче ла фаптул кэ копиий ну примеск инструиря ши едукация кореспунзэтоаре.

Требуе де анализат ши черчетат фиекаре ситуацие конкретэ а школилор сэтешть, ка сэ фие дат ажуторул нечесар. Ну требуе де уйтат кэ копиий сынт виторул цэрий. Ын РМН информатизаря ынвэцэмынтулуй есте уна дин прочеселе импортанте але модернизэрий системулуй де ынвэцэмынт, ындрептат ла ридикаря калитэций, инструирий ши формэрий егале а опортунитэцилор де студиере а компутатоарелор де кэтре елевий школилор сэтешть. Есте ымбукурэтор фаптул, кэ школиле сэтешть сынт инклусе ын рецяуа интернетулуй. Се реализязэ програме де формаре а унуй медиу информационал уник, унде копиий вор авя посибилитате де а студия ши а лукра ку диверсе обьекте де калкул, ку програме електрониче, яр ынвэцэторий вор путя сэ рэспындяскэ експериенца де мункэ ынаинтатэ. Технолоӂииле ной информационале контемпоране ажутэ елевилор ын алеӂеря виитоарелор професий, ын кэутаря информациилор нечесаре ын студиеря обьектелор.

Луынд ын консидерацие партикуларитэциле школий дин медиул рурал мик, проблемелор елевулуй ши але професорулуй се поате конкретиза обьективеле дезволтэрий ынвэцэмынтулуй ын локалитате: формаря ши реализаря черинцелор локуиторилор дин сате ын дезволтаря когнитивэ, етикэ ши естетикэ; аутодезволтаря ши аутоинструиря; едукация четэцянулуй, гэсиря ши дезволтаря капачитэцилор индивидуале але фиекэруй елев.

Пентру а ындеплини ачесте обьективе се чере де а резолва ынсэрчинэрь де ордин едукационал, организаторик ши де кондучере а ынвэцэмынтулуй. Резултателе вор да перспективэ:

а) *пентру елевь* — примиря инструирий тотале, конкуренцэ, прегэтиря ын организаря проприей мунчь, атырнаря позитивэ кэтре сине ши медиул ынконжурэтор;

б) *пентру локалитате* — дезволтаря ши ынтэриря економией ын база ридикэрий прегэтирий калитативе а спечиалиштилор, ымбогэциря потенциалулуй културал ши спиритуал ла сате, пэстраря обичеюрилор ши традициилор национале;

в) *пентру ынвэцэтор* — крештеря професионалисмулуй, кооператя ку колеӂий, рэспындиря експериенцей ынаинтате;

г) *пентру прочесул инструктив* — едукатив — ынноиря базей инструктив — методиче а програмелор де лукру ын школиле сэтешть, алкэтуиря ноилор технолоӂий ши имплементаря лор ын практика де мункэ, организаря прочесулуй инструктив-едукатив, луынд ын консидерацие пэрериле пэринцилор ши але локуиторилор дин сат, кооператя ку чентреле културале , организацииле дин локалитате сау ку алте школь дин апропиере.

Ва авя виитор о школэ дин медиул рурал мик, дакэ школа ва педагоӂиза медиул сочиал ын каре се афлэ. Ун фактор импортант ал педагоӂизэрий есте ле-

гэтура ку музееле локале, каселе де културэ, школиле де артэ. Даторитэ лор се организязэ активитэць утиле де ынгрижире а оаменилор ын етате, де окротире а натурий, де аменажаре а стадиоанелор спортиве, де пэстраре а обичеюрилор популаре ш.а. Драгостя де патрие ынчепе де ла баштинэ. Фиекаре локалитате дин РМН есте атрэгэтоаре ын фелул сэу, фиекаре сат ышь аре о историе апарте ши кончетэцений луй ку каре се мындреште. Ши сатул Офатинць ну фаче ексчепцие. Есте о локалитате ку богате традиций културале. Де история сатулуй есте легат нумеле луй А.Г. Рубинштейн, ун маре музичиан ши композитор дин секолулал XIX-ля. Нумеле луй Антон Рубинштейн се букурэ де о маре популаритате ын РМН. Ши ну е де мираре: аич дин тимпурь де демулт се манифеста интерес пентру минунателе традиций музикале, ши апой Офатинць есте баштина илуструлуй музичиан. А.Г. Рубинштейн каре се траже динтр-о фамилие де интелектуаль. Пэринций луй ерау оамень фоарте ерудиць пентру ачеле тимпурь. Фамилия Рубинштейн трэя ын губерния Подолией, ынсэ ын сатул Офатинць, ын апропиере де Рыбница, аренда о микэ парчелэ де пэмынт. Ла 28 ноембрие 1829 а вэзут лумина зилей вииторуl композитор.

Пентру а етерниза мемория луй А.Г.Рубинштейн, ла баштина луй с-а конструит о школэ пентру копий, че-й поартэ нумеле. Ын презент ын локалул школий векь шь-а дескис ларг ушиле ун музеу ши о школэ музикалэ, каре континуэ сэ пэстрезе традицииле културале ши музикале але нямулуй молдовеняск. Организаря ку сукчес а ынвэцэмынтулуй дин локалитэциле рурале ва да посибилитате школилор сэтешть сэ айбэ виитор ши сэ девинэ школь де конкуренцэ ын кондициile контемпоране. Нумай ын аша мод, ымпреунэ ку школиле урбане, копий де ла сате вор форма о жэнерацие виитоаре култэ, ерудитэ ши демнэ де а ста ла кырма РМН.

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ГЛАЗАМИ УЧЕНИКОВ И УЧИТЕЛЕЙ

Н.В. ГЫЛКА,
МОУ «Бендерская средняя общеобразовательная школа № 13», ПМР

Современная общеобразовательная школа многообразна и сложна, она непрерывно изменяется. В современных условиях, которые ведут к росту конкуренции среди организаций общего образования, перед любой школой встает проблема обеспечения своих учащихся качественным образованием.

Обновление школы предполагает решение ряда системных задач: нормативно-правовых, экономических, содержательных. Первостепенной из них является задача достижения нового, современного качества образования.

В общегосударственном плане качество образования — это его соответствие современным жизненным потребностям развития страны.

В педагогическом плане — это ориентация образования не столько на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, сколько на развитие личности. Современная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции, что и составляет современное содержание образования.

Повышение качества образования — одна из основных задач.

Одним из условий повышения качества образования является эффективность современного урока.

Рассматривая современный урок как подготовку конкурентоспособного выпускника, мы часто задаем себе вопросы: Что влияет на «современность» урока? Мастерство педагога? Совокупность педагогических приемов? Наличие суперсовременных технических средств обучения? Каким он, современный урок, должен быть в действительности? И какой урок, собственно, нужен сегодняшним школьникам?

Конечно, найти однозначного ответа практически невозможно. Ведь сколько людей, столько и мнений.

В нашей школе мы попытались провести аналитический опрос учителей и учащихся по данному вопросу.

Итак, было предложено ответить на вопросы анкеты:

АНКЕТА

Современный урок: каким он видится учителям и каким — ученикам

1. Как вы думаете, какой должен быть современный урок? Назовите несколько основных черт (научный подход, культура общения, самостоятельность, исследовательская работа, тесная связь учителя и ученика, этика, эстетика и т. д.).

2. Как вы думаете, все ли черты, из перечисленных вами, присутствуют на ваших уроках? Заполните таблицу:

Присутствуют	Отсутствуют

3. Что, по вашему мнению, должны или могут сделать ученики, учителя, администрация, чтобы качество уроков стало более высоким? Запишите ответ в таблицу:

Ученики	Учителя	Администрация

4. Пожалуйста, назовите учебные предметы, на которых вы больше всего (по сравнению с другими):

— пишете под диктовку или конспектируете;

— занимаетесь самостоятельно под руководством учителя;

— рассуждаете, спорите, решаете проблемы.

5. По каким предметам вы чувствуете бóльшую нехватку дополнительной литературы, методических пособий?

6. Часто ли вам приходится посещать школьную, городскую библиотеку: каждый день, 1–2 раза в неделю, 1–2 раза в месяц, 1–2 раза в полугодие, только при подготовке к экзаменам, от случая к случаю, почти никогда?

7. Часто ли вы пользуетесь интернетом при подготовке к уроку: каждый день, 1–2 раза в неделю, 1–2 раза в месяц, 1–2 раза в полугодие, только при подготовке к экзаменам, от случая к случаю, почти никогда?

8. Согласны ли вы с утверждением, что взаимоотношения преподавателей и учеников должны носить характер сотрудничества?

Согласен; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да; не согласен.

9. Преподаватели иногда унижают человеческое достоинство учеников?

Согласен; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да; не согласен.

10. Назовите предметы и учителей, уроки которых, по вашему мнению, отличаются самым высоким качеством.

В качестве эпиграфа к дальнейшему обсуждению ответов разрешите процитировать ответы некоторых учащихся, поскольку именно ученики являются социальными заказчиками образования.

«Современный урок — это урок созвучный времени…».

«Современный урок могут отличать любые черты, главное, чтобы и у учеников и у учителей было желание продуктивно работать».

«Прежде всего, должны быть хорошие знания и умение их преподносить».

«Учитель и ученик должны постоянно сотрудничать, а не подчиняться один другому».

«Современный урок — это спокойная и доброжелательная атмосфера, чтобы не выходить с занятия со вздохом: „Слава Богу, закончилось!”».

Мнения учителей и пожелания учащимся

По мнению преподавателей МОУ «БСОШ № 13», образование должно быть культурно-методическим центром, в котором проводятся нетрадиционные занятия, урок строится на современном научном подходе, соблюдается культура общения между учителем и учеником, самостоятельная и исследовательская работа, использование инновационных технологий, экспериментаторская работа. Целесообразно использовать проблемный метод, осуществлять наблюдения, организовывать опережающее обучение, осуществлять межпредметные связи и всячески разнообразить урок. *К учащимся педагоги предъявили следующие требования:*

1) быть добросовестными;

2) расширять кругозор;

3) заниматься научно-исследовательской работой;

4) читать дополнительную литературу;
5) уметь учиться и быть дисциплинированными;
6) быть активными.

Педагоги должны:
1) обладать высоким интеллектом;
2) соблюдать творческую дисциплину;
3) формировать у учащихся чувство уверенности в себе и своих силах;
4) воспитывать достоинство и свободу личности ученика;
5) повышать опыт работы с новыми техническими средствами обучения.

Сравним полученные данные с мнением учащихся. Они считают, что современное образовательное учреждение должно отличаться, прежде всего, наличием современных средств обучения — это отметили 86 % опрошенных. Но на первое место все же поставлено сотрудничество, свобода и демократизм в обучении и общении — 93 %; 31 % высказались за повышение качества предоставляемой информации и повышение интеллектуального уровня учителей; 52 % сетуют на перегрузки и большие домашние задания; 22 % жалуются на неоправданные двойки, которые чаще ставятся за поведение, нежели за знания.

Разрешите процитировать некоторые ответы учащихся, в которых они дают советы учителям.

Советы общепрофессионального плана

«Быть профессионалом своего дела. Быть подготовленными к уроку. Повышать свою квалификацию. Стремиться научить, а не просто, продиктовав тему, скорее уйти. Как можно обширнее давать материал, используя различные современные источники. Быть требовательными, но корректными».

Советы методического плана

«Не «зацикливаться» на старых методах обучения, когда вокруг море интересных форм уроков. Задавать домашнее задание, согласовав с другими учителями-предметниками, а то, или густо, или пусто. Честно выставлять оценки, невзирая на личности».

Эмоционально-действенные советы

«Не кричать. Оставлять свои проблемы дома. Быть более терпимыми и сдержанными. Не говорить то, чего не было на самом деле. Не обсуждать между собой учеников за их спиной. Улыбаться и быть красивыми. Прислушиваться к мнению учеников».

Как видим, наших школьников очень волнуют взаимоотношения с преподавателями. Это выражается в цифрах: 47 % говорят, что их преподаватели унижают и лишь 15 % отмечают, что и ученики тоже позволяют себе издеваться над учителями. Тревожные цифры?

В отношении собственного поведения учащиеся были очень единодушны. Они считают, что должны меньше пропускать занятий и активнее работать на уроке — 76 %.

Итак, можно сказать, что мнение учащихся и учителей относительно повышения качества преподавания и научного подхода в обучении учащихся практически совпадают, но школьники в пять раз чаще, чем учителя, говорят о необходимости сотрудничества на уроках, в шесть раз чаще просят использовать ИКТ, разнообразные виды уроков. Втрое чаще говорят, что нуждаются в дискуссиях, диспутах, свободном обсуждении материала.

Результаты исследования показали, что активной самостоятельности, спорам и рассуждениям отводится в среднем 34 % урочного времени и то не на всех дисциплинах. Многие же вообще затруднились ответить на этот вопрос. А чем же заняты учителя и учащиеся остальное время на уроке? Одни пишут под диктовку, а другие, собственно, диктуют, чаще всего то, что уже написано в учебнике. Или просто происходит пассивное слушание. Является ли это современной чертой урока? Каждый пусть сам ответит на этот риторический вопрос.

Как было сказано, во многих анкетах звучало обращение к свободам и правам ученика. Но изучение ответов показало, что вызваны они исключительно нравственными и дисциплинарными эмоциями: педагоги говорят, что ученикам надо быть активными, не пропускать занятия, ученики дают себе наказы «быть активнее, не пропускать школу». На первый взгляд — идиллия. Но тут же возникают фразы: не кричать на учеников, не оскорблять и т. д. Что же получается, мы воспитываем от противного. Показываем образцы неприемлемого поведения, унижая, стремимся «формировать у учащихся чувство уверенности»? Педагоги предъявляют к ученикам требования расширять кругозор и т. п. И при этом урок ведут таким образом, что ученики просят их больше интересного дополнительного материала, повысить свою квалификацию, готовиться к урокам и т. п. Считаем, что работать в этом направлении нужно всем сообща, предъявляя требования к кому-то, сначала нужно разобраться с самим собой, навести порядок в своих делах. Если каждый учитель действительно не на словах, а на деле будет соблюдать творческую дисциплину, повышать свой интеллектуальный уровень, приходить на урок для того, чтобы научить, а не отработать час, показывать своим примером культуру поведения учащимся, то противоречий между учащимися и учителями никогда не будет, а будет нормальное сотрудничество *учитель-ученик*. И школа будет готовить по-настоящему достойных и конкурентоспособных выпускников.

СОЦИАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

К.Г. ДЕМЕНТЬЕВА,
Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова,
кафедра социальной и прикладной психологии, Украина

Постановка проблемы связана с дефицитом учета в учебно-воспитательном процессе в общеобразовательной школе индивидуальности ребенка. Кроме того, понимание влияния социальных и личностных факторов на развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей является одной из приоритетных задач современного образования.

Анализ последних научных работ связан с создателями концептуальных моделей одаренности, которые включали личностные факторы в ее структуру (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Дж. Рензулли, Дж. Фельдхьюсен, К. Хеллер), подчеркивают, что одаренность вовлекает целостную личность человека, включая мотивационную сферу, интересы, волевые проявления, чувства). Говоря о соотношении личности и творческой одаренности, следует особо подчеркнуть, что сложность этого соотношения зависит от особенностей возраста и социальных факторов (условий жизни и деятельности ребенка).

Исследования, ведущиеся в рамках концепции творческой одаренности А.М. Матюшкина, нацелены на изучение возможностей развития и реализации творчества как универсального механизма психического развития, определяющего темпы и направления формирования целостной личности.

Вопросы психологии творчества, специальных способностей и необходимость оптимизации процесса развития способностей раскрываются в трудах многих психологов (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, Э. Де Боно, А.В. Брушлинский, Ю.З. Гильбух, В.Н. Дружинин, А.З. Зак, И.И. Ильясов, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, К.К. Платонов, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, В.М. Русалов, Б.М. Теплов, Д.Б. Ушаков, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, Н. Б. Шумакова, В.С. Юркевич).

Основная цель статьи — эмпирически обосновать социальные и личностные факторы творческой одаренности у старшеклассников.

Для выявления социальных и личностных факторов развития творческой одаренности у старшеклассников нами было проведено исследование на базе средней образовательной школы № 31 г. Одессы. Данные были получены на выборке из 65 учащихся 9-х классов, возраст 14–15 лет. Каждый из классов отличается более углубленным изучением определенного предмета: 9«А» — математический класс (22 ученика), 9«Б» — с гуманитарным уклоном (23 ученика), 9«В» — с углубленным изучением истории (20 учеников).

Для оценки творческих проявлений использовался «Экспресс-метод креативности» Д. Джонсона в модификации Е. Туник. Определение факторов творческой личности осуществлялось с помощью методики «Самооценка творческих характеристик личности» Ф. Вильямса (адаптированный Е. Туник). Исследование индивидуальных способностей личности проводилось по методике — «Тест структуры интеллекта» (TSI) Р. Амтхауэра (в адаптации В.Н. Намазова и А.Н. Жмырикова). Для установления статистической значимости различий в исследуемых группах старшеклассников был использован t-критерий Стьюдента.

При рассмотрении статистически значимых различий между учащимися математического (9«А»), гуманитарного (9«Б») и исторического (9«В») классов были получены следующие результаты: уровень креативности старшеклассников математического ($t_{Эмп}$ = 3.8) и гуманитарного ($t_{Эмп}$ = 3) классов значительно выше, чем у старшеклассников исторического класса. Повышение по данному параметру свидетельствует о способности мыслить творчески, находить нестандартные решения задачи.

В историческом классе также наблюдаются довольно низкие значения по параметру «Склонность к риску». Это проявляется в том, что они, по сравнению с учениками 9«А» ($t_{Эмп}$ = 2.3) и 9«Б» ($t_{Эмп}$ = 2.8) классов чаще поддаются чужому мнению, предпочитают не рисковать и не ставят перед собой высоких целей.

В математическом классе, по сравнению с историческим, наблюдается более выраженная любознательность ($t_{Эмп}$ = 2.9) и более развитое воображение ($t_{Эмп}$ = 3.2). Ученики 9«А» в большей степени ищут новые пути (способы) мышления, разные возможности решения задач, интересуются устройствами механических вещей, мечтают о различных местах и думают о явлениях, с которыми не сталкивались.

Достоверные различия наблюдаются и по параметру «Сложность». Показатели в гуманитарном классе значимо отличаются от математического ($t_{Эмп}$ = 2.2) и исторического ($t_{Эмп}$ = 3.7) классов. Ученикам 9«Б» свойственно познание сложных явлений, проявление настойчивости, они склонны изучать что-то без посторонней помощи.

Все вышеописанные личностные факторы тесно связаны с творческими способностями, которые рассматриваются как общий суммарный показатель, тесно коррелирующий с творческими проявлениями личности. По данному параметру в историческом классе уровень общих творческих способностей значительно ниже, чем в математическом и гуманитарном классах ($t_{Эмп}$ = 4.2).

В группах старшеклассников мужского и женского пола была обнаружена только одна статистически значимая зависимость — девочки значительно превышают мальчиков по показателю креативности ($t_{Эмп}$ = 2.2), т.е. ученики женского пола более способны к порождению необычных идей. По остальным параметрам существенных различий обнаружено не было.

Исходя из этого, ученики математического класса склонны к риску, любознательности, обладают развитым воображением и креативностью. Ученикам

гуманитарного класса свойственно познание сложных явлений и проявлений креативности. В историческом классе уровень общих творческих способностей значительно ниже, чем в двух других, что подтверждается общей суммарной оценкой творческих характеристик учащихся математического и гуманитарного классов.

При сравнительном анализе результатов исследования (методики TSI Р. Амтхауэра), показатели оказались ниже критических значений t-критерия, тем самым указывая на статистическую незначимость различий во всех исследуемых группах.

В нашем случае во всех исследуемых группах полученные результаты обозначили, что у всех старшеклассников более развиты «практические способности».

Статистически значимые различия (методики TSI Р. Амтхауэра) были обнаружены в группах мужского и женского пола. Мальчики значимо превосходят девочек по субтестам «ДП»: дополнение предложений ($t_{Эмп}$ = 2.8), «ИС»: исключение слова ($t_{Эмп}$ = 4.5), «АН»: аналогии ($t_{Эмп}$ = 3.6) и «АЗ»: арифметические задачи ($t_{Эмп}$ = 2.5), т.е. по сравнению с девочками у них лучше развиты «теоретические способности». Таким образом, мальчикам свойственно практическое и индуктивное речевое мышление, чувство языка, точное выражение словесных значений, они способны комбинировать, быстро решать формализуемые проблемы.

Представленные средние значения показателей каждой группы указывают на преобладание результатов одной группы над другой.

Ученики математического класса склонны к риску, любознательности, обладают развитым воображением и креативностью.

Ученикам гуманитарного класса свойственно познание сложных явлений и проявлений креативности.

В историческом классе уровень общих творческих способностей значительно ниже, чем в двух других. Во всех исследуемых группах старшеклассников более развиты «практические способности». Мальчики превосходят девочек по теоретическим и математическим способностям.

Для оценки наличия или отсутствия между двумя переменными величинами линейной связи использовался коэффициент корреляции Пирсона.

У старшеклассников математического класса обнаружена умеренная степень влияния показателей «креативности» на «арифметические задачи», более сильное влияние оказывает «любознательность» на «обобщение». В свою очередь, между показателями «теоретических и практических способностей» и «воображением» обнаружена обратная зависимость, о чем свидетельствует отрицательный знак коэффициента. Т.е. субъекты с развитым уровнем креативности и более любознательные обладают мнемическими способностями, практическим мышлением, способны к абстракции, умеют грамотно выражать и оформлять содержание своих мыслей. В свою очередь, более развитое воображение негативно влияет на сосредоточенность внимания, способность к запоминанию и индуктивное речевое мышление.

В гуманитарном классе наблюдается подобная тенденция. Развитие «пространственного воображения» зависит от «любознательности», а между показателями субтестов «теоретических и практических способностей» и уровнем креативности и «воображением» также наблюдаются отрицательные корреляционные связи. Иными словами, у учащихся 9«Б» любознательность формирует наглядно-действенное мышление и конструктивные практические способности, повышает способность к решению геометрических задач. С другой стороны, развитое воображение и креативность препятствуют развитию умственной образованности и индуктивному речевому мышлению, снижают сосредоточенность внимания и процессы запоминания.

У старшеклассников исторического класса, с одной стороны, уровень креативности положительно влияет на формирование таких показателей, как «числовые ряды», а с другой, «креативность» оказывает негативное влияние на параметры субтестов «аналогии» и «пространственное обобщение». В свою очередь, отрицательные корреляционные связи обнаружены между субтестом «исключение слова» и параметрами «склонности к риску» и общим уровнем творческих способностей.

У учащихся 9«Б», с одной стороны, креативность способствует формированию теоретического и индуктивного мышления, повышает вычислительные способности, а с другой — препятствует развитию аналитико-синтетического мышления, повышению конструктивности теоретических и практических способностей, влияет на подвижность и непостоянство мышления. Также учащиеся с развитым уровнем творческих способностей и склонные к риску испытывают сложности в индуктивном речевом мышлении и способности чувствовать.

Рассматривая линейные связи в группах старшеклассников по гендерному признаку, были обнаружены следующие статистически значимые зависимости. Так, в группе учеников мужского пола креативность положительно коррелирует с субтестами «исключение слова», «числовые ряды» и общим суммарным показателем творческих способностей. Отрицательные корреляционные связи наблюдаются между параметром «склонность к риску» и субтестом «аналогии», а также между «сложностью» и «арифметическими задачами». У мальчиков креативность формирует теоретическое и индуктивное речевое мышление, вычислительные способности, способность чувствовать, способствует творческому самовыражению. У учеников, ориентированных на познание сложных явлений, менее развито практическое мышление. Проявления склонности к риску препятствуют развитию подвижности мышления и способности комбинировать.

Больше всего линейные связи с высокой степенью влияния проявляются в группе старшеклассников женского пола. Показатели уровня креативности и творческих способностей коррелируют между собой, что позволяет судить о том, что у девочек различный уровень креативности имеет соответствующие проявления, доступные внешнему наблюдению, т. е. способствует творческому самовыражению. Помимо этого, креативность, с одной стороны, способствует

развитию теоретического, индуктивного и аналитико-синтетического мышления, развивает вычислительные, теоретические и практические способности, с другой — препятствует способности к абстракции. «Склонность к риску» — повышает обстоятельность мышления, способность комбинировать и снижает способность к абстракции. У более любознательных лучше развиты память, сосредоточенность внимания, мнестические и вычислительные способности, теоретическое и индуктивное мышление. Девочки, ориентированные на познание сложных явлений, способны быстро решать формализуемые проблемы. Развитое воображение и общие творческие способности, с одной стороны формирует здравый смысл, самостоятельность мышления, способность комбинировать, конструктивность теоретических и практических способностей, с другой — снижает умение грамотно выражать и оформлять содержание своих мыслей, препятствует развитию пространственных представлений.

Таким образом, исходя из полученных данных можно сделать выводы, что социальные и личностные факторы влияют по разным показателям на развитие творческой одаренности у старшеклассников:

— у учеников математического класса креативность и любознательность способствуют развитию мнестических способностей и практического мышления, они способны к абстракции, умеют грамотно выражать и оформлять содержание своих мыслей;

— у учащихся гуманитарного класса любознательность формирует наглядно-действенное мышление и конструктивные практические способности, повышает способность к решению геометрических задач;

— у учащихся исторического класса креативность способствует формированию теоретического и индуктивного мышления, повышает вычислительные способности;

— гендерные особенности показали, что в группе старшеклассников мужского пола креативность формирует теоретическое и индуктивное речевое мышление, вычислительные способности, способность чувствовать, способствует творческому самовыражению. В группе старшеклассников женского пола креативность также способствует творческому самовыражению, развивает мнестические, вычислительные, теоретические и практические способности.

Сравнительный анализ средних значений исследуемых показателей указывает на преобладание результатов одной группы над другой:

— ученики математического класса склонны к риску, любознательности, обладают развитым воображением и креативностью;

— ученикам гуманитарного класса свойственно познание сложных явлений и проявлений креативности;

— в историческом классе уровень общих творческих способностей значительно ниже, чем в двух других. Девочки значительно превышают мальчиков по уровню креативности.

Во всех исследуемых группах старшеклассников более развиты «практические способности». Мальчики превосходят девочек по теоретическим и математическим способностям.

Оценка линейной связи между исследуемыми показателями позволила определить следующие статистически значимые зависимости:

— у учеников математического класса креативность и любознательность способствуют развитию мнестических способностей и практического мышления, они способны к абстракции, умеют грамотно выражать и оформлять содержание своих мыслей;

— у учащихся гуманитарного класса любознательность формирует наглядно-действенное мышление и конструктивные практические способности, повышает способность к решению геометрических задач;

— у учащихся исторического класса креативность способствует формированию теоретического и индуктивного мышления, повышает вычислительные способности;

— в группе старшеклассников мужского пола креативность формирует теоретическое и индуктивное речевое мышление, вычислительные способности, способность чувствовать, способствует творческому самовыражению. В группе старшеклассников женского пола креативность также способствует творческому самовыражению, развивает мнестические, вычислительные, теоретические и практические способности.

В целом, развитие той или иной одаренности, в том числе и творческой, целиком и полностью зависит от условий, предоставленных социальной средой, в которой происходит становление и развитие старшеклассников.

Библиографический список

1. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А. А. Деркача. — М.: Изд-во РАГС, 2004. — 161 с.

2. **Намазов В.П.** Психолого-педагогические методы исследования индивидуально-личностных особенностей / В.П. Намазов, А.Н. Жмыриков. — М.: Феникс, 1988. — 80 с.

3. Общая психодиагностика // Под ред. А. А. Бодалева, В.В. Столина, В.С. Аванесова. — СПб.: Изд-во «Речь», 2000. — 440 с.

4. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. — М.: ПЕР СЭ, 2000.

5. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. — 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003.

6. **Савенков А.И.** Одаренные дети в детском саду и школе [Текст]: Учебное пособие / А.И. Савенков. — М.: Академия, 2000. — 232 с.

7. **Симановский А.Э.** Социальные механизмы формирования интеллектуальной творческой способности учащихся [Текст] / А. Э. Симановский // Психологическая наука и образование. 2002. № 3. — С.76–82.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Е.И. ДЕНИСЕНКО,
МОУ «Тираспольская средняя школа № 11», ПМР

В наше время проблема духовно-нравственного воспитания в условиях экономической нестабильности, социального неравенства общества, эгоизма, равнодушия, немотивированной агрессивности, цинизма, роста национализма, при устойчивой тенденции падения престижа военной службы стоит наиболее остро. Предотвратить нравственную деградацию призваны образовательные учреждения.

Заниматься проблемой духовно-нравственного образования одинаково полезно как учителю, так и ученику. Учителю поручена высокая духовная миссия: на своем месте он реализует дело, может быть, куда более важное, чем любая концепция или программа, ибо он строит жизнь человека. Но, чтобы заложить в души учеников высокие нравственные принципы, учителю нужны не только теоретические знания. Сама его жизнь должна быть построена на тех же принципах.

Замечательно, что главная цель образования в школе — добрая: развитие высоконравственной, гармоничной, физически развитой и духовно здоровой личности, способной к творчеству и самоопределению. Это позволяет каждому учителю участвовать в духовном становлении своих учеников. Наиболее способствуют этому русский язык и литература. Это предметы, позволяющие на каждом уроке уделять внимание вопросам духовно-нравственного воспитания учащихся. Причем происходит это ненавязчиво, порой незаметно для самих учащихся.

Общаясь каждый день с детьми, я вижу их взаимоотношения, их моральный и духовный уровень, отношение к окружающему их миру. Да, в течение последних лет многое изменилось: изменились ценностные ориентиры, взаимоотношения между людьми, отношения граждан с государством и обществом. И мы, учителя, меняемся, много переосмысливаем, особенно свою роль в воспитании молодежи, поэтому невозможно равнодушно смотреть на происходящее, так как считаешь себя ответственным за формирование личности учащегося на своих уроках, за воспитание будущего поколения.

Предлагаю ряд приемов из своей практической работы.

Обращение к биографии писателя особенно интересно для детей тогда, когда затрагивает их лично. В этом отношении логично говорить в 5 классе о годах детства писателей, в 6 классе — о периоде становления личности. Как сделать так, чтобы этот разговор был живым, эмоциональным? В своей работе я использую небольшие, очень содержательные ролики о биографии писателя, которые интересны современным школьникам, позволяют больше узнать о детстве и юности поэтов и писателей. Иван Бунин, Антон Чехов, Константин Паустовский,

Николай Гоголь и другие станут ближе и понятнее новому поколению. Так, открытием для ребят стал фильм о Л.Н. Толстом, о теплых взаимоотношениях между родителями и детьми, о привязанности писателя к родному дому «Ясной поляне», а после просмотра фильма об А.П. Чехове, отвечая на мой вопрос: Что вас поразило в биографическом рассказе о Чехове? — отвечали: его отношение к родителям. Такая работа имеет продолжение и в домашней работе: в учебнике предлагаются следующие задания: «Создайте портрет писателя, в котором постарайтесь отобразить не только детали его внешности, но и его внутренний облик».

Работасхудожественнойдеталью—неменееважныйэпизодурока.Изучаяроман И.С. Тургенева «Отцы и дети», обращаясь к содержательной стороне идеологического конфликта — спорам Павла Петровича и Базарова, мы обращаем внимание на фразу: «Я над всем, что сделано, ставлю „nihil"». Что значит это чужое слово в миропонимании Базарова, в мировоззренческой позиции автора? И далее подробно анализируем речь Базарова: «Взялся за гуж — не говори, что не дюж»; «Шила в мешке не утаишь»; «Там хорошо, где нас нет»; «Мертвый живому не товарищ»; «Бабушка еще надвое сказала»; «Днем с огнем не сыскать». Свободно владея богатствами народного языка, Базаров часто слегка изменяет народные выражения, легко и естественно вводит их в свою речь: «не богам же, в самом деле, горшки обжигать»; «у твоего отца, видно, губа не дура»; «от копеечной свечи, вы знаете, Москва сгорела»; «бедность, говорят, не порок»; «дурь из него не вся вышла»; «в тихом омуте... ты знаешь...». Говорит Базаров ясно и просто, свои мысли выражает с суровой и мужественной прямотой, без всякой уклончивости, не вынуждая себя к притворной любезности. Это ясно видно из тех оценок, которые он дает людям враждебного лагеря, «феодалам»: Павел Петрович — «архаическое явление», «уездный аристократ», «идиот»; Николай Петрович — «божья коровка», «добрый малый», но «человек отставной, его песенка спета»; Аркадию он говорит: «Ты нежная душа, размазня...»; «Наша пыль тебе глаз выест, наша грязь тебя замарает, да ты и не дорос до нас...». Завершая разговор о спорах, мы задаемся вопросом: кто же оказывается победителем этой словесной дуэли? Традиционно принято считать Базарова победителем, однако ребята отмечают слабость его позиции в постоянном стремлении все разрушить, находят в доводах Павла Петровича близкое им понимание необходимости сохранения культурных традиций. И в конечном счете осуждают базаровское «всеотрицание», нигилизм потому, что он не имеет положительной программы. Так, обратившись к одной детали — речи персонажа, мы подходим к пониманию сущности образа героя произведения, к пониманию авторской позиции.

Другим примером подобной работы может служить обращение к роли уменьшительно-ласкательных суффиксов в речи Иудушки Головлева в романе М.Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы». Лицемерно-ласковыми, ханжескими словами полна речь Иудушки. Умирающему Павлу, назвавшему его предателем, он говорит: «Ах, брат, брат, какая ты бяка сделался!.. Ааах, грех какой! И как это

язык у тебя, дружок, повернулся, чтобы этакое слово родному брату сказать! Стыдно, голубчик, даже очень стыдно». Ограбленной и выгнанной из дому матери Иудушка кричит вслед: «Маменька... Так вы, голубушка, не забывайте нас... попросту, знаете, без затей! Мы к вам, вы к нам... по-родственному!» Об убитом им сыне он говорит: «Ах, Володя! Володя! Всем ты был пайка, только тем не пайка, что папку оставил!» Вот образец его речи: «Кому нехорошо, а нам горюшка мало. Кому темненько да холодненько, а нам и светлехонько и теплехонько. Сидим да чаек попиваем. И с сахарцем, и со сливочками, и с лимонцем. А захотим с ромцом — и с ромцом будем пить... У нас здесь и светленько и уютненько... Сидим мы здесь да посиживаем, ладком да мирком. В карточки захотелось поиграть — в карточки поиграем; чайку захотелось попить — чайку попьем... Милость божья не оставляет нас. Кабы не он, царь небесный, ...было бы нам и темненько и холодненько... В зипунишечке каком-нибудь, кушачок плохонький, лаптишечки... Сидели бы теперь в избушечке, да горела бы у нас не свечечка, а лучинушка». Свои хищнические поступки Иудушка неизменно прикрывает ссылками на бога. Набожность и религиозность не только не мешают, но даже помогают ему обездоливать и мучить людей, грабить их на «законном основании».

Сопоставительный анализ произведений помогает установить общие для литературы нравственные проблемы, темы. Продолжая разговор об Иудушке Головлеве и его хищничестве, мы проводим параллельные линии со стихотворением Н.А. Некрасова «Нравственный человек», с высказываниями Кулигина о нравах города Калинова (пьеса «Гроза» А.Н. Островского).

Проблемные вопросы, пробуждающие размышления, учат критическому отношению к действительности, способствуют формированию понимания своей нравственной позиции. На уроке, посвященном Петру Гриневу, герою романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка», уместен вопрос: «А есть ли заслуга семьи в том, что Гринев такой добрый, честный, совестливый?» Учащиеся вспоминают слова отца, сказанные при прощании. Доказывают, что этому наставлению юноша следовал всю жизнь. В центре всего семейного уклада Гриневых лежат вечные ценности: любовь, верность, доброта, честность. А каково родительское наставление Швабрину? Его просто нет, значит, Швабрин — человек без корней, без нравственных устоев. Хотя Марья Ивановна и обмолвилась, что он «хорошей фамилии», т. е. знатного рода, но одной принадлежности к знатному роду недостаточно, чтобы быть порядочным человеком. Семья должна растить человека.

Обращение к вечным сюжетам, темам, образам. Русская литература XIX века в этом отношении уникальна. Потому что от Василия Жуковского до Александра Блока она всегда была сосредоточена на жгучих нравственных проблемах, хотя и подходила к ним с разных точек зрения. Писателей всегда волновали эти проблемы, и они редко могли останавливаться только на бытописании. В центре читательского внимания всегда были писатели, которых тревожили эти проблемы вечного: «и в Духа Святаго, Господа Животворящего…». Духом этим наполнен

был русский XIX век (даже когда бунтовал), век христианского духа, добра, жалости, сострадания, милосердия, совести и покаяния — это и животворило его. Молитва как поэтическая форма выражения лирического «Я» есть у Пушкина, у Лермонтова, и знаменателен и тот факт, что стихотворение Жуковского «Молитва русского народа» в переработанном варианте превратилось в гимн Российской империи: «Боже, царя храни».

Образы Библии традиционны для русской литературы: ангел, демон, пророк, образ Богородицы, образ Христа, картины Страшного суда, апокалипсические сюжеты, литургические образы, образы новозаветных притч. Когда мы говорим о библейской тематике в творчестве Достоевского, конечно, первое, что приходит на ум, это «Преступление и наказание». Раскольников убивает, проливает кровь, он нарушает библейскую заповедь «не убий». Он ставит под сомнение ее незыблемость. Значит, должно немедленно последовать возмездие, кара. Но внешней кары нет. Родион Раскольников мог уйти от ответственности и фактически ушел, никто не мог доказать его причастность к убийству старухи-процентщицы. Однако наказание настигло его: «Я же не старуху убил, я себя убил. Так-таки себя и ухлопал навеки». Оказывается, убийство — это преступление против себя. Заповедь «не убий» — не привычная фраза закона, существующая лишь на бумаге, а глубочайшее нравственное равновесие, которое дано человеку.

Таким образом, задачи духовно-нравственного воспитания учащихся необходимо осуществлять через уроки словесности, через изучение духовного опыта русской литературы, через постижение ее нравственной основы. Нужно помнить всегда, что специфика нашей работы заключается в том, что мы сеем зерна разума и доброты, а прорастают они не вдруг, не сразу. Иногда, к нашей общей печали, не прорастают совсем. Но если после наших уроков учащиеся станут хоть немного чище, добрее душой друг к другу и окружающим людям, если понятия долг, честь, ответственность, порядочность не останутся для многих фразой из книги, то учитель может считать свою задачу выполненной, пусть и не полностью.

ПРИОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ К ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.А. ДЕРЕВЯНКО,
МДОУ № 41, г. Тирасполь, ПМР

Развитию ребенка в театрализованной деятельности уделяется повышенное внимание в ОДО. Воспитатели должны создавать условия для развития творческой активности детей в театрализованной деятельности, приобщать к театральной культуре, обеспечивать взаимосвязь театрализованной и других видов деятельности в педагогическом процессе, создавать условия для совместной театрализованной деятельности взрослых и детей.

Испокон веков театр всегда завораживал зрителей. Театральная игра — это исторически сложившееся общественное явление, самостоятельный вид деятельности, свойственный человеку. Театральная деятельность в детском саду имеет свои особенности. «Это волшебный край, в котором ребенок радуется, играя, а в игре он познает мир». На первых порах главную роль в театрализованной деятельности берет на себя педагог, рассказывая и показывая различные сказки и потешки. Но, уже начиная с 3–4-летнего возраста дети, подражая взрослым, самостоятельно обыгрывают фрагменты литературных произведений в свободной деятельности.

Театрализованная деятельность — это самый распространенный вид детского творчества. Во время зрелища воображение позволяет ребенку наделять героев пьесы человеческим свойствами, воспринимать происходящее как реальность, сочувствовать, переживать и радоваться за героев пьесы. Дети учатся замечать хорошие и плохие поступки, проявлять любознательность, они становятся более раскрепощенными и общительными, учатся четко формулировать свои мысли и излагать их публично, тоньше чувствовать и познавать окружающий мир.

Значение театрализованной деятельности невозможно переоценить. Театрализованные игры способствуют всестороннему развитию детей: развивается речь, память, целеустремленность, усидчивость, отрабатываются физические навыки (имитация движений различных животных). Кроме того, занятия театральной деятельностью требуют решительности, трудолюбия, смекалки. Сегодня, когда на фоне избыточной информации, обильных разнообразных впечатлений остро ощущается эмоциональное недоразвития детей, значение театрального жанра заключается еще и в том, что он эмоционально развивает личность. Ведь зачастую родителям бывает некогда почитать ребенку книжку. А как загораются глаза малыша, когда взрослый читает вслух, интонационно выделяя характер каждого героя произведения!

Театрализованные игры всегда радуют, часто смешат детей, пользуясь у них неизменной любовью. Дети видят окружающий мир через образы, краски, звуки. Малыши смеются, когда смеются персонажи, грустят, огорчаются вместе с ними. С удовольствием перевоплощаются в полюбившийся образ, малыши добровольно принимают и присваивают свойственные ему черты.

Разнообразие тематики, средств изображения, эмоциональность театрализованных игр дают возможность использовать их в целях всестороннего воспитания личности.

Значение и специфика театрального искусства заключаются в сопереживании, познавательности, коммуникативности, воздействии художественного образа на личность. Театр — один из самых доступных видов искусства для детей, помогающий решить многие актуальные проблемы педагогики и психологии, связанные:

— с художественным образованием и воспитанием детей;

— формированием эстетического вкуса;

— нравственным воспитанием;

— развитием коммуникативных качеств личности;

— воспитанием воли, развитием памяти, воображения, инициативности, фантазии, речи;

— созданием положительного эмоционального настроя, снятием напряженности, решением конфликтных ситуаций через игру.

Театрализованная деятельность в детском саду — возможность раскрытия творческого потенциала ребенка, воспитания творческой направленности личности. Дети учатся замечать в окружающем мире интересные идеи, воплощать их, создавать свой художественный образ персонажа, у них развиваются творческое воображение, ассоциативное мышление, умение видеть необычное в обыденном. Театральное искусство близко и понятно как детям, так и взрослым, прежде всего потому, что в основе его лежит игра. Театрализованная игра — одно из ярких эмоциональных средств, формирующих художественный вкус детей.

Коллективная театрализованная деятельность направлена на целостное воздействие на личность ребенка, его раскрепощение, самостоятельное творчество, развитие ведущих психических процессов; способствует самопознанию и самовыражению личности; создает условия для социализации, усиливая адаптационные способности, корректирует коммуникативные качества, помогает осознанию чувства удовлетворения, радости, успешности.

Театрализованные игры помогают воспитателю, любящему своих детей, создавать радостную, непринужденную обстановку в группе. Занимаясь с детьми театром, педагог ставит перед собой цель — сделать жизнь своих воспитанников интересной и содержательной, наполнить ее яркими впечатлениями, интересными делами, радостью творчества. Мы стремимся к тому, чтобы навыки, полученные в театрализованных играх, дети могли и использовать в повседневной жизни.

НОВІТНЯ МОДЕЛЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

М.Л. ДРУЖИНЕЦЬ,
Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова, г. Одеса, Україна,
Придністровський державний університет ім. Т.Г.Шевченка, г. Тирасполь, ПМР

Для сучасного стану розвитку національної вищої освіти характерні модернізація і реформування. Нині у системі вищої освіти ПМР активізувалися процеси її реформування, що зумовлено вимогами Болонського процесу і пов'язано із входженням Придністров'я до єдиного європейського та світового освітнього простору.

Болонський процес — це здійснення структурного реформування вищої освіти, зміна освітніх програм, форм і методів навчання, контролю й оцінювання навчальних досягнень студента для підвищення якості освіти, спроможності випускників вищих навчальних закладів працевлаштуватися на європейському ринку праці. Його мета — прийняття зручних і зрозумілих градацій дипломів, ступенів і кваліфікацій, введення двоступеневої структури освіти (бакалавр-магістр), використання єдиної системи кредитних одиниць (ЕСТБ — Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи) і додатків до дипломів, розроблення, підтримання і розвиток європейських стандартів якості освіти, усунення наявних перепон для підвищення мобільності студентів, викладачів, науковців.

Кредитно-модульна система як невід'ємний атрибут Болонської декларації має дві основні функції. Перша — сприяння мобільності студентів і викладачів та спрощення переходу з одного університету до іншого. Друга — акумулююча, чітке визначення обсягів проведеної студентом роботи з урахуванням усіх видів навчальної та наукової діяльності. Однак для студента — майбутнього фахівця — важливо не лише осмислити й засвоїти інформацію, а й оволодіти способами її практичного застосування і прийняття рішень. За таких умов зменшується частка прямого, ззовні заданого інформування, і розширюється застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача (тьютора) та повноцінної самостійної роботи в лабораторіях, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності, що особливо важливо для системи дистанційного навчання.

Кредитно-модульна організація навчання за своєю суттю є гуманістичною. Вона базується на засадах суб'єктно-суб'єктної, толерантної, партнерської педагогіки. Траєкторію свого навчання, індивідуальну програму своєї освіти визначає студент з допомогою викладача-тьютора (опікуна). Ця система гарантує високу якість підготовки.

Модернізація навчального процесу в руслі вимог Болонської декларації передбачає значне збільшення обсягів самостійної роботи студента. Модульне навчання сприяє комплексному підходу до розгляду та розв'язання таких завдань: формування змісту навчання, здатного гнучко реагувати на конкретні умови навчання, потреби практики; стимулювання самостійності та відповідальності студентів; реалізація творчого потенціалу педагога, звільнення його від рутинних обов'язків; забезпечення індивідуалізації навчання щодо темпу, рівня допомоги та диференціації змісту навчання; здійснення якісного процесу навчання, унаслідок якого досконало оволодівають знаннями, навичками та вміннями всі студенти або переважна їх більшість.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу — модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Кредит (лат. credit — він вірить) — числова міра повного навчального навантаження

студента з конкретної дисципліни, яка становить 36 годин роботи студента самостійно і під керівництвом науково-педагогічного працівника. Заліковий кредит є одиницею виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів або блоку змістових модулів. Він становить кілька кредитів. Змістовий модуль — система навчальних елементів, поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові (частина залікового контролю).

Для впровадження КМСОНП слід дотримуватися певних принципів.

Принцип порівняльної трудомісткості кредитів, методичного консультування, організаційної динамічності, гнучкості та партнерства, пріоритетності змістової й організаційної самостійності, науковості, технологічності та інноваційності. Форми організації навчального процесу в умовах КМСОНП: лекційні, практичні, семінарські, лабораторні та індивідуальні заняття, усі види практик та консультацій, виконання самостійних завдань студентів та інші форми і види навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів [3:12].

Вітчизняні вчені Р. Басій, Г. Кир'якулов, О. Зенін, Е. Крюков, Ю. Борисова, В. Васильєв, О. Дікова-Фаворська, Г. Мошковська, С. Забара, В. Кремень, М. Степко, Я. Болюбаш, В. Шинкарук, В. Грубінко, І. Бабин, М. Павлович, Т. Цукатова [1; 2; 4] активно досліджують питання впровадження кредитно-модульної системи навчання, проблеми та зрушення у зв'язку із зазначеним, підвищення якості освіти, конкурентоздатності майбутніх фахівців. КМСОНП активно впроваджується у навчальний процес, поступово реформуючи існуючу систему навчання. Це спричиняє виникненню низки питань у сьогоденні.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу — це новітня модель національної системи вищої освіти, яка враховує засади Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS) і є найбільш оптимальним варіантом для зміни наявної системи вищої освіти ПМР.

Зазначена система є сумісною із ECTS, оскільки співвідношення між національними та ECTS кредитами становить 1:1 [1:200]. Однак, на основі аналізу практики впровадження КМСОНП, можна зробити висновок про виникнення низки проблем, пов'язаних з цим процесом, оскільки він є складним, динамічним і довготривалим. Насамперед науковцями визначено такі типові «проблемні зони», що виникають у процесі впровадження КМСОНП: неузгодженість затверджених стандартів спеціальностей, а саме: навчальні плани різних спеціальностей, що належать до одного напряму підготовки, не відповідають один одному за змістом (нормативна складова); зменшення часу на фундаментальну підготовку у вищій школі; невідповідність обсягу самостійної роботи, яка повинна була збільшитись, а обсяг лекцій і семінарів зменшитись; постійні зміни у нормативному забезпеченні інновацій; упровадження студентського самоврядування; відсутність у системі вищої освіти інституції тьютора; низький рівень матеріально-технічного забезпечення навчального процесу у вітчизняних ВНЗ;

складність у створенні університетської автономії [2:229]. Такі «проблемні зони» уповільнюють зростання відповідальності студента за результати його навчання, самовизначеності і самооцінки результатів своєї діяльності, участі в управлінні навчальним процесом.

Однак такий перехід має і значні переваги, про що зазначають у своїх працях багато дослідників розглядуваної проблеми. Так, Р. Басій, Г. Кир'якулов, О. Зенін, Є. Крюков вважають, що відміна іспитів, викликана специфікою новітньої системи, має підвищити мотивацію студентів до систематичної роботи на практичних заняттях [1:195]. Кредитно-модульна система навчання сприяє більш високому рівню систематизації у засвоєнні навчального матеріалу, мотивації і відповідальності студентів за результати навчальної діяльності Важливим у сучасному педагогічному процесі в умовах КМСОНП є те, що на відміну від традиційної організації навчального процесу, в якому центральною фігурою є викладач, акценти поступово переносяться на діяльність студента. Це, у свою чергу, спонукає студентів більш самостійно контролювати результати своєї роботи, хоча функція оцінювання знань залишається за викладачем. Такий підхід дозволяє розвивати креативні здібності і сприяє здоровій конкуренції. Мобілізація творчого потенціалу студента, формування дослідницьких навичок С. Забара вважає перевагами, які є наслідком впровадження базової форми навчання із застосуванням модульно-рейтингової технології [4:113]. Це сприяє збільшенню частки науково-дослідної, творчої діяльності студентів.

Окрім того, впровадження КМСОНП надає можливість використання більш широкої шкали оцінки знань, підвищує об'єктивність оцінювання знань студентів [2:230]. На нашу думку, внесення змін до чинних нормативних документів щодо оцінювання навчальних досягнень студентів за шкалою ECTS прискорить і полегшить процес впровадження інноваційної системи навчання.

Вивчення існуючого стану впровадження КМСОНП свідчить про те, що вона натепер реалізується повною мірою, оскільки існують, крім зазначених, й інші взаємопов'язані проблеми, які стосуються студента, а саме: відсутність психологічної підготовки студента до навчання за кредитно-модульною системою;необхідність адаптації до нових умов і вимог навчального процесу.

Щоб розв'язати першу із названих проблем, потрібно, вважаємо, підготувати студента психологічно. Потрібно також скоординовувати його дії і допомогти поступово зрозуміти важливу роль самостійної роботи, адже від цього залежить у майбутньому здатність фахівця самостійно приймати рішення, розв'язувати важливі та перспективні проблеми [4:113].

Перевагами кредитно-модульної системи навчання, на нашу думку, є:

— організація навчання, за якої враховуються інтереси і здібності студентів;посилення індивідуалізації взаємостосунків викладача зі студентами;

— посилення контролю за діяльністю студентів викладачем протягом семестру;підвищення мотивації студентів до навчання та їх відповідальності за його результати;зростання самостійності, самовизначеності, самопізнання і самооцінки процесу і результату своєї діяльності за рахунок самостійної роботи; закріплення самостійних досягнень; об'єктивність оцінювання знань студентів.

Ще одним вагомим і позитивним чинником кредитно-модульного підходу є рейтингова система оцінювання знань студентів, сутність якої полягає в тому, що студент виконує всі види навчальних робіт у межах залікової одиниці, на основі чого виводиться підсумкова оцінка. Є помилковим урахування лише результатів підсумкового контролю. Студент отримує бали за кожний вид роботи певної залікової одиниці, а також за результати підсумкового контролю. Загальна оцінка виставляється згідно із сумарною кількістю балів як за всі види робіт у межах залікової одиниці, так і за результати підсумкового контролю. Рейтингова система передбачає як додавання, так і віднімання балів.

Таким чином, цей процес зумовлює перехід від педагогіки з ознаками авторитаризму до педагогіки тактовності та толерантності. Адаптація системи вищої освіти ПМР до основних принципів європейської вищої освіти, забезпечення її узгодження зі змістом та організацією освітньої діяльності відповідно до вимог Болонського процесу, врахування переваг КМСОНП сприятимуть підвищенню рівня вищої школи, забезпеченню можливості її входження до єдиного європейського освітнього і наукового простору.

Бібліографічний список

1. **Басий Р., Кирьякулов Г., Зенин О., Крюков Э.** Первый опыт внедрения кредитно-модульной системы обучения на кафедре анатомии человека // Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції «Питання впровадження кредитно-модульно-рейтингової системи у навчальний процес». — Київ, 26 січня 2007 р. — У 2 т. — Т.2. — С. 193-205.

2. **Борисова Ю., Васильєв В.** Деякі аспекти впровадження кредитно-модульної системи організації навчання у закладах вищої освіти // Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції «Питання впровадження кредитно-модульно-рейтингової системи у навчальний процес». — Київ, 26 січня 2007 р. — У 2 т. — Т.2. — С. 227–234.

3. **Дікова-Фаворська О.М., Мошковська Г.П.** Організація навчально-виховного процесу за кредитно-модульною системою // Матеріали науково-практичного семінару «Кредитно-модульна система організації навчального процесу». — Київ, 3 грудня 2007 р. — С. 10–15.

4. **Забара С.** Організація самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи // Матеріали науково-практичного семінару «Кредитно-модульна система організації навчального процесу». — Київ, 3 грудня 2007 р. — С. 112–114.

ПРОБЛЕМА ГУМАНИЗАЦИИ ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

С.Н. ИВАНИШИНА,
МОУ «Бендерский теоретический лицей», ПМР

Открывая для себя сегодня перспективу развития школы, мы должны серьезно и глубоко осмыслить с психологических, научных позиций природу обучения и воспитания, механизмы и условия развития личности. К этому обязывают сегодня и положения Закона «Об образовании», провозгласившего в качестве основного принципа государственной политики в области образования свободное развитие личности обучаемого, а традиционно считавшиеся приоритетными знания, умения, навыки — средством развития личности.

Еще полвека назад патриарх педагогической психологии Джон Дьюи четко сформулировал суть наиболее принципиальной позиции в вопросе о природе обучения и воспитания: «Вся история педагогической мысли отмечена борьбой двух идей — идеи о том, что обучение — это развитие, идущее «изнутри», что оно основано на природных особенностях, и идеи о том, что обучение — это формирование, идущее «извне» и представляющее собой процесс преодоления природных наклонностей и замещения их приобретенными под давлением навыками».

Вставшая сегодня перед нами задача построения (скорее даже перестраивания, а это несравнимо сложнее) педагогической системы, ориентированной на личностное развитие, предполагает наличие достаточно высокого уровня психологической грамотности работников педагогической системы, а также серьезной, трудной, болезненной внутренней работы по принятию ими новой педагогической идеологии, идеологии развивающего обучения. Болезненной и трудной — потому что школе, учителю, видимо, предстоит опередить общество, государство, живущие пока в идеологии «культуры полезности» (А.Г. Асмолов), в переосмыслении принципиально значимого факта: человек — не продукт, не вещь, он — личность, важнейшей потребностью и правом которой в идеологии «культуры достоинства» (А.Г. Асмолов) является стремление к автономии, свободе, саморегулированию, саморазвитию.

Психологическая наука полагает, что переориентация традиционной педагогической системы с учебно-дисциплинарной модели на личностную, развивающую должна идти по следующим взаимосвязанным направлениям:

— создание психологического климата доверия между учителем и учащимися;

— обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса;

— актуализация мотивационных ресурсов учения;

— развитие у учителей особых личностных установок, наиболее адекватных развивающему обучению;

— помощь учителям и учащимся в личностном росте, личностном развитии.

Один из основоположников гуманистической психологии Карл Роджерс различал два типа учения, обозначая их довольно жесткими терминами — «бессмысленное» и «осмысленное». Первый характеризуется как принудительный, безличностный, интеллектуализированный, оцениваемый извне, направленный на усвоение знаний. Второй тип учения — свободный, самостоятельно инициируемый, личностно-вовлеченный, влияющий на личность, оцениваемый самим учащимся, направленный на усвоение осмысленных элементов личностного опыта.

Преподавание в парадигме «осмысленного» учения — не трансляция информации, а активизация, стимуляция (фасилитация, по терминологии гуманистической психологии) процессов, развивающих личность учащихся.

Основными принципами работы учителя гуманной, развивающей школы должны стать:

— принцип диалогизации, заключающийся в паритетности субъектов педагогического взаимодействия — учителя и учащихся, в субъектной позиции учителя и ученика, обоюдной активности сторон, при которой каждая не только испытывает воздействие, но и сама в равной степени воздействует на другую. Этот принцип был главным и очевидным для всех лучших российских педагогов, опыт работы которых донесла до нас наша история. Он является определяющим и для сегодняшних педагогов-новаторов — все они видят в ученике личность, заслуживающую внимания, уважения, равноправия, в педагогическом диалоге;

— принцип проблематизации, согласно которому учение должно проходить не по схеме «трансляция информации» или «формирование знаний, умений, навыков», а по схеме «совместное решение учебных проблем», самостоятельное формулирование проблемы, нахождение способов ее решения (И.С. Якиманская), самоанализ результатов решения учебных проблем;

— принцип индивидуализации заключается в «раскрытии и пестовании индивидуальных особенностей ребенка, в помощи его самоосуществлению в развивающемся мире» (А.Г. Асмолов);

— принцип персонализации предполагает личностно-ориентированнос общение учителя и учащихся, «совместный личностный рост, совместное личностное развитие» (А.Б. Орлов) учащихся и учителя в процессе совместной учебной деятельности, отказ от ролевых масок и фасадов в педагогическом общении.

Указанные принципы учебной работы учителя гуманной школы требуют овладения им новыми установками, установками учителя нового типа, учителя, находящегося в позиции поддержки ученика, стимулирования его собственной учебной активности, в позиции фасилитатора.

Самые значимые из установок учителя-фасилитатора таковы:

1. Первая из них — личностная открытость, искренность, «истинность», «конгруэнтность» учителя. Позиция фасилитатора предполагает открытость своим собственным мыслям и чувствам, способность открыто выражать их в

межличностном общении с учащимися, склонность к позиции не «над» и даже «рядом», а «вместе» с учеником.

2. Вторая установка — «поощрение», «принятие», «поддержка», «доверие» к ученику, уверенность учителя в возможностях и способностях каждого ученика. Это установка, в основе которой — педагогический оптимизм, опора на положительное в ребенке.

3. Третья установка — «эмпатическое понимание», «вчувствование» учителя в состояние каждого ученика, видение им поведения ученика, разнообразных его реакций, поступков с точки зрения самого ученика, его глазами, способность «влезать в его шкуру» (Н.К. Крупская), «постоять в его туфлях» (К. Роджерс), принять его таким, каков он есть. Эта установка альтернативна типичному для традиционного учителя «оценочному пониманию», через оценку, посредством оценочных клише или ярлыков, принятых в школе («умница», «тупица», «дебошир», «тихоня» и т. д.).

Итак, роль учителя в развивающей школе — создание благоприятных условий для «осмысленного» учения детей, активизация и стимулирование их любознательности и внутренних познавательных мотивов.

Показательно, что фасилитирующий стиль обучения не есть некая одинаковая для всех педагогическая технология. Скорее это своеобразная педагогическая философия, педагогическая идеология, в основе которой — убеждение в личном достоинстве человека, в важности и значимости для каждого ребенка способностей и возможностей свободного выбора, самоопределения, самореализации, самоактуализации.

Принятие учителем такой «педагогической веры» станет залогом того, что конкретные «рецепты», педагогические технологии учитель выберет сам с учетом специфики своего предмета, особенностей своей школы, класса.

Итак, если центральная проблема педагогической системы, ориентированной на развитие личности, — учитель-фасилитатор, то все элементы и стороны этой системы должны работать на ее эффективное решение.

В психолого-педагогической литературе утверждается, что степень приверженности учителя стереотипам старого педагогического мышления и поведения «определяется типом его личностной центрации в педагогической системе межличностных взаимодействий». Эта система, по мнению А.Б. Орлова, складывается из шести основных элементов: 1) учащиеся, 2) учитель, 3) средства обучения и воспитания, 4) родители, 5) коллеги-учителя, 6) администрация школы.

У каждого учителя есть некоторая иерархия этих элементов, которой он руководствуется в своем поведении. Такая определенная приоритетность мотивов деятельности участников педагогической системы, регулирующая действия и поступки учителя, называется его личностной центрацией. Идеи гуманной, личностно-ориентированной педагогики исключают приоритетность у учителя любых видов личностной центрации, кроме центрании на интересах ребенка, ученика, на его запросах, потребностях.

Необходима психологическая, просветительская работа с педагогами по «присвоению» ими основных положений нового педагогического мышления, новых профессиональных позиций и установок.

Такая работа должна способствовать развитию рефлексии педагога, усилению его личностной центрации на ребенке. На семинарах можно проводить анализ трудных случаев из практики, конфликтных ситуаций в общении с детьми, коллегами, администрацией. Психологизация учительского сознания в ходе такой работы будет происходить путем преломления ее через личный опыт, через переживания участников психологиических занятий, станет личностной работой, способной изменить скорректировать профессиональные установки, стимулировать не только профессиональный, но и личностный рост педагога.

Учитель-мастер гуманной, развивающей школы — это, конечно же, Личность, человек с высоким чувством собственного достоинства, профессионал в глубоком смысле этого слова, влюбленный в свое дело, в свой предмет и способный «влюбить» в него своих учеников. Он поддерживает ученика в его самостоятельном движении в мир знаний, стимулируя его активность, веру в себя, создавая условия для его творческого самовыражения, самоактуализации и самореализации.

Библиографический список

1. **Гузеев В.В., Курчаткина И.Е.** Педагогический мониторинг образовательного процесса // Педагогическая диагностика. 2011. № 5.

2. **Бондаренко Н.А., Галюзина А.А.** Из опыта работы по духовно-нравственному воспитанию обучающихся в общеобразовательных учреждениях // Педагогическая мастерская. 2007. № 3.

3. **Рогов Е.И.** Личность учителя: теория и практика. — М., 2006.

4. **Шиянов Е.Н., Котова И.Б.** Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. — М., 2006.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

А.Ю. ИЛЯСОВА, В.В. КОРЕНЕВА,
ФГБОУ ВПО «Волгоградская государственная академия физической культуры», Россия

Повышение уровня подготовленности специалистов по физической культуре и спорту (ФКиС) должно быть направлено на совершенствование технологий обучения с использованием современных информационных и коммуникационных технологий [1], одной из форм которых является дистанционное обучение.

Связано это с тем, что традиционные методы обучения не в состоянии сформировать уровень компетентности студентов, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося информационного общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации [2, 3]. Кроме этого, компетентностный подход предъявляет дополнительные требования к организации обучения и делает практически обязательным повсеместное использование информационных технологий во всех компонентах процесса обучения. В этой связи дистанционному обучению педагогическое сообщество уделяет особое внимание [4, 5].

Под дистанционным обучением будем понимать взаимодействие преподавателя и студентов между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты методической системы обучения (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемые специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [6].

Основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучающегося, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию. При этом «проблема организации эффективного контроля знаний студентов при дистанционном обучении становится все более актуальной <…>. Внедрение дистанционных технологий в процесс заочного и, особенно, очного обучения обусловлено необходимостью интенсификации самостоятельной работы студентов. Создание инновационных электронных учебно-методических курсов позволяет также акцентировать личностно-ориентированный развивающий характер обучения. Использование дистанционных технологий позволяет не тратить время в течение занятия на элементарные задания закрытого типа, а сосредоточиться на творческих заданиях» [7].

Анализируя образовательные технологии, применяемые в вузах города Волгограда, отметим, что большая их часть уже давно активно и успешно использует дистанционное обучение. Особенно актуальны перспективы использования дистанционного обучения в вузах физкультурного профиля, спецификой которых является наличие учебно-тренировочного процесса [8].

Так, на официальном сайте ФГБОУ ВПО «Волгоградская государственная академия физической культуры» («ВГАФК») студенты имеют возможность доступа к образовательному контенту кафедр, содержащему материалы для самостоятельной работы.

Преподаватели кафедры естественнонаучных дисциплин и информационных технологий ФГБОУ ВПО «ВГАФК» активно используют дистанционные технологии для контроля и оценки самостоятельной работы студентов по дисциплинам информатического цикла, к которым относятся:

— курс «Информатика» (изучается в 1 семестре, общая трудоемкость — 3 зачетные единицы);

— дисциплины по выбору естественнонаучного цикла: «Телекоммуникационные технологии в спорте», «Основы профессиональной работы в MS Office» (изучаются в 3 семестре, общая трудоемкость — 3 зачетные единицы); «Аудиовизуальные технологии в физической культуре и спорте» (изучается в 4 семестре, общая трудоемкость — 3 зачетные единицы);

— «Информационные технологии в спорте» (изучается в 8 семестре, общая трудоемкость — 2 зачетные единицы).

Используемые дистанционные формы контроля самостоятельной работы студентов логично разделить по режиму проведения на on-line (тестирование во внутривузовской оболочке, видеоконференции, дискуссии в социальных сетях, участие в форумах) и off-line (электронная почта).

Так, при изучении всех вышеперечисленных информатических дисциплин на всех этапах контроля (оперативный, промежуточный, итоговый) используется тестирование во внутривузовской оболочке, доступ к которой возможен с любого компьютера локальной сети ФГБОУ ВПО «ВГАФК», а также удаленно с сайта.

Отметим, что тестирование в режиме реального времени дает объективную оценку усвоению полученных в курсе знаний. Результаты тестирования при этом рассматриваются как объективные показатели достигнутого в ходе обучения [9].

В рамках изучения дисциплины «Телекоммуникационные технологии в спорте» при изучении темы «Сервисы и услуги Интернета» используется технология видеоконференции для оценки подготовленных студентами сообщений на предложенную преподавателем тему.

При изучении темы, посвященной социальным сетям, студентам предлагалось создать в графическом редакторе плакат на тему «Правила поведения в социальных сетях» с последующим размещением на стене преподавателя в «В Контакте». После чего студенты оценивали работы одногруппников, оставляя свои комментарии и симпатии под понравившимися плакатами.

Электронная почта как форма контроля самостоятельной работы студентов используется в рамках курса «Аудиовизуальные технологии в ФКиС». Студенты отправляют для проверки преподавателю мультимедийные презентации на тему «Агитационно-пропагандистская деятельность в работе тренера». В рамках этой работы студентам необходимо продемонстрировать полученные на занятиях знания по обработке информации различного рода.

Отметим, что использование перечисленных дистанционных форм контроля самостоятельной работы студентов «ВГАФК» по дисциплинам естественнонаучного цикла всегда сопровождаются повышенным интересом со стороны студентов, что, в свою очередь, стимулирует учебную мотивацию и повышает успеваемость. Кроме этого, у преподавателя появляется возможность более гибко выстраивать учебный процесс. Это, в первую очередь, относится к студентам,

длительное время находящимся на спортивных сборах или пропустившим по уважительной причине занятия.

Считаем, что в образовательной сфере ФГОУ ВПО «ВГАФК» дистанционные формы контроля самостоятельной работы специалистов по ФКиС должны дополнять традиционные по тем дисциплинам, где их внедрение кажется наиболее целесообразным.

Библиографический список

1. **Петров П.К.** Подготовка специалистов на факультетах физической культуры с использованием современных информационных технологий // Современные информационные технологии в ФКиС: Тезисы докладов Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию образования Удмуртского государственного университета / Под общ. ред. проф. П.К. Петрова. — Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. — С. 37–38.

2. **Данильчук Е.В.** Информационная компетентность как одно из важнейших условий формирования готовности специалистов по физической культуре и спорту к профессиональной деятельности / Данильчук Е.В., Илясова А.Ю. // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 1(26). — С. 44–47.

3. **Хованская Т.В.** Формирование спортивно-информационной компетентности тренера в вузах физической культуры / Хованская Т.В., Стеценко Н.В., Илясова А.Ю // Культура физическая и здоровье. 2012. №1(37). — С. 33–36.

4. **Шляхтина С.** Перспективы развития дистанционного обучения в мире и в России [Электронный ресурс] // http://www.compress.ru/article.aspx?id= 14659&iid=695.

5. Перспективы дистанционного обучения в России [Электронный ресурс] // http://www.memoid.ru/node/Perspektivy_distancionnogo_obucheniya_v_Rossii.

6. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и организация учебных курсов / Под общ. ред. М.Б. Лебедевой. — СПб.: БХВ-Петербург, 2010. — 336 с.

7. Павлов И.В. Эффективность контроля знаний студентов при дистанционном обучении [Электронный ресурс] // http://vfmgutu-pavlov.ucoz.org/publ/distancionnoe_obrazovanie_v_rossii/ehffektivnost_kontrolja_znanij_studentov_pri_distancionnom_obuchenii/4-1-0-7.

8. Илясова А.Ю. Перспективы использования дистанционного обучения в физкультурных вузах при изучении дисциплин естественнонаучного цикла в компетентностном аспекте / Илясова А.Ю., Коренева В.В., Стеценко Н.В., Сандирова М.Н. // Научно-методические основы повышения качества подготовки специалистов для сферы физической культуры, спорта и туризма: Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции ФГБОУ ВПО «ВГАФК», 21–22 мая 2013 г. // Под общ. ред. А.Г. Мастерова, Е.В. Беликовой. — Волгоград: ГБОУ ВПО «ВГАФК», 2013. — С. 113–115.

9. **Полат Е.С.** Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. — М.: Академия, 2004. — С. 248–258.

БИБЛИОТЕКА — СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПАРТНЕР ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ДОСТИЖЕНИИ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Н. КАДУЛИНА,
ГОУ «Приднестровский государственный институт развития образования», г. Тирасполь, ПМР

Стремительное развитие новых информационных технологий актуализировало проблему повышения качества библиотечно-информационного обслуживания учащихся и педагогических работников, от уровня которого во многом зависит достижение нового качества образования.

И организация образования, и библиотека преследуют единую цель: способствовать формированию мотивации учащегося к саморазвитию, самообразованию через предоставление необходимых информационных ресурсов, через обеспечение открытого и полноценного доступа к информации. Поэтому существенным компонентом функционирования учебной библиотеки является взгляд на нее как на информационно-библиотечную среду, систематизирующую имеющиеся информационные ресурсы, ориентированные на учебные потребности, обеспечивающую открытый доступ к информации, формирующую информационную культуру всех участников образовательного процесса, предоставляющую комфортные условия для самостоятельной работы учащихся.

Библиотека является одним из ведущих структурных подразделений организации образования, основной информационной базой, обеспечивающей образовательно-воспитательный процесс. *Это пространство, где развивается творчество, образное мышление учащихся.*

Из этого следует, что образовательная библиотека не только должна обеспечивать текущий учебный процесс и руководить чтением учащихся, но уже сегодня должна являться ресурсной базой обновления образования, информационным центром для учащихся, учителей, преподавателей.

На сегодняшний день становится действительно актуальным вопрос о преобразовании сегодняшней образовательной библиотеки в электронную. Функции библиотек организаций образования не просто должны меняться и расширяться, должна в корне меняться сама миссия библиотеки.

Как сообщают СМИ, Комитет ВС по образованию, науке и культуре ПМР рассматривает и планирует внести дополнения в закон «Об образовании» и ввести понятия «электронное обучение, в том числе дистанционные образовательные технологии. Законодательная инициатива предлагает установить возможность использования электронного обучения при реализации всех образовательных программ и при всех формах получения образования.

Теперь в сравнении с Законом об образовании Российской Федерации: в разделе ФГОС «24. Материально-технические условия реализации основной образовательной программы среднего (полного) общего образования» прямо указано, что

материально-техническое оснащение образовательного процесса должно обеспечивать возможность «... доступа в школьной библиотеке к информационным ресурсам интернета, учебной и художественной литературе, коллекциям медиаресурсов на электронных носителях, к множительной технике для тиражирования учебных и методических материалов, результатов творческой и научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся».

В современных условиях традиционный учебник, возникший как основообразующий элемент педагогической системы, породивший современную массовую школу, обречен на трансформацию.

Учебники, которые покупаются в рамках школьной программы, остаются довольно дорогими. **Заменят ли электронные учебники бумажные? Вопрос остается открытым и очень актуальным.** Несколько таких пособий могут с легкостью окупить планшетный компьютер. За электронными учебниками — будущее, и это не дань моде. Это еще один пример того, что библиотека должна претерпеть ряд изменений, т. к. является неотъемлемой частью образовательного процесса.

В нашей республике 192 библиотеки организаций образования, в которых в целом установлено 111 персональных компьютеров, что составляет 58 % общей обеспеченности компьютерной техникой. Но при этом данная обеспеченность имеет неравномерный характер. Так, согласно статистике, которую ежегодно сдают все библиотеки организаций образования республики, в школьных библиотеках Управлений народного образования городов и районов, а их 158, установлены 30 машин (ПК), что составляет всего 19 %; только в некоторых из них оплачивается ежемесячно интернет-пакет, а состояние техники оставляет желать лучшего. Более обнадеживающая картина в организациях начального и среднего профессионального образования: из 20 организаций образования — в 11 учебных заведениях установлены 1–2 ПК, в трех есть выход в интернет. Настоящими и в полном объеме работающими электронными библиотеками можно назвать только пять: Научная библиотека ПГУ им. Т.Г. Шевченко (46 ПК), библиотека Приднестровского государственного института развития образования (3 ПК), библиотека Приднестровского государственного института искусств (5 ПК), библиотека Тираспольского техникума информатики и права (2 ПК), библиотека Приднестровского промышленно-экономического техникума (2 ПК), за счет которых и наблюдается такой высокий процент общей обеспеченности. В этих библиотеках ведется электронный каталог, оцифровка наиболее востребованного фонда, предоставление учебного материала в электронном виде, содержащегося в тематических базах данных библиотеки, которые составляются библиотечными специалистами совместно с преподавателями. В целом ежемесячная оплата интернет–пакета осуществляется только в 11 организациях образования, что составляет всего 5,7 % активного пользования интернет-ресурсами.

Для технического оснащения необходимо администрации, директорам организаций образования аккумулировать средства вокруг библиотеки.

Модернизацию учебной библиотеки необходимо начать с составления программы развития. Это обязательная процедура.

Для этого необходимо:

1. Создание нормативной базы электронной библиотеки организации образования.

2. Создание материально-технических условий:

— установление компьютеров для работы учащихся и педагогов;

— приобретение оргтехники: ксерокса, принтера, сканера, которые необходимы *для тиражирования учебных и методических материалов*.

3. Подключение к локальной сети организации образования и доступ к интернет-ресурсам.

4. Создание банка данных программно-педагогических средств для использования ИКТ в учебном процессе.

5. Создание раздела «Библиотека» на сайте организации образования.

6. Работа над созданием электронного каталога.

7. Комплектование библиотечного фонда не только книгами, периодическими изданиями, но и аудио- и видеодокументами, CD-ROM-дисками с учетом направлений профильного обучения.

8. Повышение профессиональной компетентности сотрудников библиотеки. Обучение персонала библиотеки, работающего с оргтехникой.

Количество устанавливаемых машин в библиотеке будет зависеть от контингента и количества пользователей (учащихся, преподавателей) организации образования.

Отмечу, что электронные издания не заменяют печатные, а расширяют возможности работы пользователей с информацией. Невозможно находиться в информационном пространстве и быть свободным от него.

Медиаграмотность, информационная грамотность и навыки критического мышления становятся решающими факторами успешной деятельности в новом информационном веке.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ И АУДИРОВАНИЮ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Т.А. КОЛОМЫЙЧЕНКО,
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «СОШ № 3 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Николаевск, Россия

Учебное иноязычное общение осуществляется как речевое взаимодействие на иностранном языке. В практической методике сегодня накоплен значительный опыт организации такого взаимодействия учащихся на уроке иностранного

языка: взаимные экспресс-опросы и интервью в учебной группе, обмен информацией, поиск своей пары, принятие групповых решений, координация совместных действий, дискуссия «по правилам» и другие. Приемы обучения речевому взаимодействию на иностранном языке являются весьма характерными на уроках, отвечающих требованиям современной методики.

Данные задания позволяют сделать урок иностранного языка более эффективным, научить учащихся практически пользоваться иностранным языком.

Между тем на практике, как показало изучение опыта работы учителей иностранного языка, большое внимание при обучении устной иноязычной речи отводится вопросно-ответному диалогу, монологу и диалогу-волеизъявлению, и лишь некоторые из них обучают старшеклассников элементарным дискуссионным приемам: убеждению, возражению, аргументации, обмену мыслями.

Одной из причин этого, возможно, является то, что на уроках иностранного языка в старших классах большое внимание уделяется содержательной стороне общения и в меньшей степени учитываются субъективные стороны личности, ее знания, компетенция, индивидуальные психологические особенности. Недостаточно учитываются современные данные теории общения и смежных с ней наук (психология, психолингвистика, педагогика).

Общение предполагает знание специфики информационного процесса между людьми как активными субъектами, т. е. с учетом отношений между партнерами, их установок, целей, намерений, что приводит не просто к «движению» информации, но и уточнению и обогащению новыми знаниями, сведениями, мнениями. Информация — это, как правило, новые сведения. Соответственно, говорящий должен сообщать слушающему нечто новое и, тем самым, заинтересовать его в достижении определенной коммуникативной цели. А для этого необходимо «уметь осуществлять отдельные коммуникативные намерения (побуждать к действию) и выбирать из всего их многообразия те, которые адекватны определенной ситуации и цели акта общения» [Яноушек, 1972, с. 88].

В процессе общения каждый учащийся должен выполнять определенную коммуникативную функцию: осознавать, зачем он говорит, что он хочет сказать, учитывая коммуникативные возможности и индивидуальные особенности собеседника. В свою очередь слушающий должен правильно понять задачу говорящего и в соответствии с ней реагировать на услышанное. Здесь важно, чтобы предъявляемое сообщение первого было доступно по форме и содержанию второму и представляло интерес для обеих сторон. «Важно, чтобы у учащихся возникало, а не исчезало желание вступить в речевой контакт, и он будет проходить более продуктивно, даже если потребность в этом определяется учебными целями и задачами» [Зимняя, 1991, с. 79].

Как известно, «в реализации акта общения большую роль играют как лингвистические, так и экстралингвистические средства, учитывающие отличительные особенности национальных характеров представителей различных

лингвокультурных общностей» [Городникова, 1992, с. 45]. К лингвистическим средствам следует отнести специально маркированные лексические единицы, грамматические структуры и, конечно, интонацию в широком понимании этого термина (мелодика, ритм, ударение, тембр). Интонация передает и подчеркивает смысловые оттенки речи, отражает чувства и эмоциональные состояния коммуникантов. Экстралингвистические компоненты существенным образом дополняют устную речь, направляя и усиливая ее в требуемом для говорящего направлении.

В ходе обучения устной иноязычной речи учащиеся должны усвоить фоновые знания, обеспечивающие возможность им участвовать виноязычном общении, а не просто получать знания из области истории, географии, экономики и т. д. и уметь описывать их на иностранном языке.

Фоновое знание (background knowledge) — обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения [Ахманова, 1966, с.498]. В современной отечественной методике фоновые знания трактуются как совокупность экстралингвистических знаний, связанных с особенностями национальной культуры и национального менталитета, имеющаяся у каждого образованного носителя языка, и отраженная в культурных реалиях [Чернявская, 1994, с. 247].

Наличие общих фоновых знаний является основной предпосылкой для адекватного общения, когда коммуниканты принадлежат к разным лингвокультурным общностям.

В последнее время появились работы, посвященные проблеме изучения отличительных особенностей национальных характеров представителей различных лингвокультурных общностей. В них отмечаются следующие отличительные особенности национальных характеров:

— русский — общительный, веселый, добродушный, гостеприимный, щедрый, незлопамятный, простодушный, волевой, бесшабашный, ленивый, необязательный, неорганизованный;

— англичанин — малообщительный, приветливый, доброжелательный, вежливый, уравновешенный, предупредительный, уживчивый, замкнутый, скрытный, чопорный, консервативный;

— американец — верящий в себя, жизнерадостный, расчетливый, настойчивый, мобильный, инициативный, предприимчивый, добросовестный в работе, трудолюбивый, не принимающий непохожее, «чужое» [Харченкова, 1997, с. 10].

Особенности национальных характеров представителей той или иной лингвокультурной общности проявляются в их вербальном и невербальномповедении, знаниях и отношениях к окружающей действительности, т. е. в их ментальности. В научной литературе [Сафонова, 1996, с. 103] приводятся результаты исследований специфики национальной ментальности российских и английских учащихся, показавшие, что у представителей данных линвокультурных общностей

имеется некий «порог», мешающий им адекватно воспринимать поведение друг друга.

В основе этих исследований лежат идеи Л.С. Выготского, который сформулировал общий генетический закон культурного развития. Л.С. Выготский рассматривает психическое развитие индивида как «развитие социальное, обусловленное средой» [Выготский, 1983, с. 267]. Таким образом, социализация индивида, формирование его национального характера определяются в первую очередь социокультурным окружением.

Российские и английские школьники по-разному воспринимают окружающую действительность, обладают разными знаниями, привычками, стереотипами. Английским школьникам свойственно законопослушание, они обнаруживают свои знания путем импровизации, их социальные ожидания носят умеренно оптимистический характер. Между тем, российские старшеклассники отличаются либеральным отношением к правилам, инструкциям, законам, их знания носят программный характер, в социальных ожиданиях наряду с нейтральными выявляются пессимистические взгляды на будущее. Интересно, что изучение «порога ментальности» английских и российских учащихся при соприкосновении национальных культур показало, что основная граница проходит на стыке конформизма, типичного для россиян, и индивидуализма, как поведенческих тенденций личности.

Представители различных лингвокультурных общностей в ситуациях межкультурного общения могут прийти как к полному пониманию, так и полному непониманию. Отметим, что в процессе межкультурного взаимодействия речь идет о взаимодействии различных картин мира ивероятность возникновения их интерференции в сознании и мышлении особенно заметна в процессе обучения иностранному языку. Однако, поскольку изучение иностранного языка в нашей стране происходит в среде родной для нас культуры, осмысление иноязычных культурных ценностей неизбежно происходит на основе нашего миропонимания и представления. В данных условиях существует опасность возникновения непонимания, а отчасти и неприятия того, что русскому учащемуся кажется странным и непривычным. Поэтому взаимопониманию между представителями различных общностей, а тем самым и повышению эффективности обучения устной иноязычной речи, будет способствовать знание особенностей вербального и невербального поведения, традиций, обычаев, образа жизни, национальных картин мира, отражающих специфику восприятия окружающего мира и национальный менталитет.

На наш взгляд, при обучении устной иноязычной речи следует также учитывать особенности явлений полилингвизма («способность человека использовать два и более языков как средство общения в большинстве ситуаций и способность переключаться с одного языка на другой в случае необходимости») и поликультуризма («способность человека действовать в соответствии с нормами и правилами, приня-

тыми в данной культурной общности, и способность переключаться на другие модели поведения в случае необходимости») [Оксаар, 1992, с. 5] в следующих их аспектах:

— как среды, в которой происходит овладение иностранным языком и культурой;

— как фактора, положительно или отрицательно влияющего на процесс овладения устной иноязычной речью и культурой;

— как определенного лингвокультурного опыта, проблема которого заключается в выявлении его использования в процессе обучения;

— как специфической методической ситуации, для решения которой необходим комплекс определенных способов и приемов обучения.

Интерес к вопросам аккультурации возник в конце 20-х начале 30-х годов в связи с комплексным изучением американского иммигранта. Аккультурация определяется как процесс приобщения к новой культуре, что подразумевает переориентацию образа мыслей, способов восприятия действительности, а также привычных норм поведения [Браун, 1986, с. 33]. Широко известна модель аккультурации, предложенная Д. Шуманом.

Основной идеей является то, что процесс усвоения устной иноязычной речи является одним из аспектов аккультурации, и степень аккультурации учащихся напрямую зависит от степени владения ими иностранным языком. В соответствии с данной теорией, успешность аккультурации и процесса усвоения иностранного языка определяется степенью социальной и психологической дистанции между культурой учащихся и иноязычной культурой. Д. Шуман указывает на три возможных стратегии поведения индивида при встрече с иноязычной культурой. Первая из них, аккультурация, понимается как умение успешно функционировать в новой культуре, в то же время, сохраняя принадлежность к своей собственной культуре. Два других возможных случая — ассимиляция и полное неприятие иноязычной культуры [Шуман, 1978, с.76].

Рассмотренное выше имеет прямое отношение к овладению устной иноязычной речью. Исходя из того, что обучение устной иноязычной речи происходит в условиях поликультуризма, в учебном процессе по иностранному языку возникает необходимость в прогнозировании вероятных ошибок в речевом и неречевом поведении учащихся и разработке специальных приемов, формирующих у учащихся механизм переключения с одной модели поведения на другую. Механизм переключения представляет собой изолированное, альтернативное использование нескольких моделей поведения.

В исследовательской литературе высказывается мысль, что коммуникативные способности людей, владеющих несколькими языками и культурами, целесообразно использовать с помощью интегративного подхода, который включает анализ вербальных, паралингвальных, невербальных и экстравербальных средств. Большой интерес для анализа особенностей социокультурного поведения, на наш взгляд, представляет «теория культурем» [Оксаар, 1992, с. 5]. Под культуремой понимается какой-либо взятый в изоляции факт, особенность поведения в иноязычной среде. Культуремы находят свою реализацию в «бихевиоремах», которые

могут быть вербальными, паралингвистическими, невербальными и экстравербальными. Например, культурема «приветствие» в английском языке имеет:

— вербальный элемент — How do you do, Mr. Smith? и т. д.;

— паралингвальный элемент — приветствие может быть произнесено дружелюбно, холодно и т. д.;

— невербальный — выражение лица, пожатие руки, кивок головы и т. д.;

— экстравербальный компонент — время, пространство, дистанция между говорящими, социальные роли и др.

Таким образом, применяя теорию культурем к анализу определенной социокультурной ситуации в той или иной лингвокультурной общности, возможно прогнозировать вероятные ошибки учащихся в ситуациях межкультурного общения и способствовать формированию механизма переключения с одной модели поведения на другую.

На наш взгляд, результаты исследований проблем вторичной социализации индивида и тех психологических явлений, которые их сопровождают, представляют большой интерес для практики преподавания иностранных языков. Как известно, овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением иноязычной культурой. В процессе изучения иностранного языка учащийся усваивает определенные фоновые знания, нормы поведения, т. е. в той или иной степени подвергается аккультурации.

ВЫВОДЫ

Любая речевая деятельность — это обращение человека к языку в процессе деятельности и использование языка как средства получения или передачи информации. К ведущим видам речевой деятельности относят говорение и аудирование.

Говорение — это речевая деятельность, имеющая следующие признаки:

— мотивированность;

— активность;

— целенаправленность;

— связь с деятельностью;

— связь с коммуникативной функцией мышления;

— связь с личностью;

— ситуативностъ;

— эвристичностъ;

— самостоятельность;

— темп.

Аудирование — это сложная рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, связанная с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении и имеющая следующие характеристики:

— реализует устное и непосредственное общение;

— является реактивным и рецептивным видом речевой деятельности в процессе общения;

— основная форма протекания аудирования — внутренняя, неравномерная.

Овладение устной иноязычной речью неразрывно связано с овладением иноязычной культурой. В процессе обучения иноязычному общению учащиеся не только овладевают речевыми умениями, но и усваивают определенные фоновые знания, нормы поведения носителей языка.

Устная речь (вербальное общение) – явление сложное, многоплановое и в методическом плане изученное недостаточно. Рассмотренные нами особенности этого явления дают возможность «высветить» основные принципы обучения устной иноязычной речи старшеклассников.

Библиографический список

1. **Гез Н.И.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Высшая школа, 1982.

2. **Комков И.Ф.** Методика преподавания иностранным языкам. — Минск, 1983.

3. **Миролюбов А.А., Парахина А.В.** Общая методика преподавания иностранных языков.

4. **Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Бутько А.Ф., Петрова С.И., Попов А.И.** Настольная книга преподавателя иностранного языка. — Минск, 1992.

5. **Бердичевский А.Л.** Сборник упражнений для работы в лингафонном кабинете. — М.: Просвещение, 1990.

6. **Смирнова Л.П.** Уровни понимания иноязычных речевых сообщений на слух и способы их контроля. — М., 1982.

7. **Снедников Б.П.** Обучение аудированию иноязычной речи в средних школах. — М., 1977.

8. **Бим Н.Л. Пассов Е.И.** Организация работы по обучению чтению и аудированию // Иностранные языки в школе. 1986. № 3. — М.: Просвещение, 1987.

9. **Елухина И.В.** Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // Иностранные языки в школе. 1989. № 2. — М.: Просвещение, 1989.

10. **Пернас С.В.** Подготовка иноязычного текста для аудирования // Иностранные языки в школе. 1988. № 4.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Л.С. КОСЯЧУК,
главный методист по химии и биологии ГОУ «ПГИРО», г. Тирасполь, ПМР

Качество образования неразрывно связано с целью и стратегией образования. Общеизвестно, что учащиеся школ усваивают 30–40 % информации на ученическом (репродуктивном) уровне, не поднимаясь в своей массе до творческого уровня усвоения. Анализ многолетнего педагогического опыта показывает, что традиционная стратегия образования тормозит развитие общих и специальных способностей растущего человека, а корреляция между уровнем обученности и развитием интеллекта ученика составляет лишь 33 %. В число детей с высоким уровнем

обученности по учебным программам общего образования попадают учащиеся со средним и даже низким уровнем развития интеллекта (по Векслеру). Среди детей со средним и даже низким уровнем обученности можно встретить учеников, способных усваивать учебную информацию на высоком уровне, которые по той или иной причине не реализовали себя в учебной деятельности.

Среди причин такого дисгармоничного развития ребенка в процессе образования можно назвать следующие:

— сохранение в массовой практике школ репродуктивных технологий обучения, ориентированных на усвоение готовых знаний, а не на развитие продуктивных видов мышления;

— неподготовленность педагогов к работе с одаренными детьми, занижение уровня их познавательной деятельности по сравнению с возможностями.

Школа выдает выпускнику аттестат зрелости, который должен отражать не только результаты его успеваемости, но и готовности к самостоятельному поиску новых знаний, способов их усвоения. Для решения задач развития учащихся необходимы новые концепции школьного образования, направленные на создание полноценных условий, обеспечивающих формирование творческой личности и индивидуальности.

Решение проблемы повышения качества школьного образования необходимо рассматривать в тесной взаимосвязи с профессиональной позицией учителей, их пониманием сущности содержания качества образования, представлениями о наиболее рациональных путях достижения необходимого уровня обученности школьников. Результаты изучения подготовленности учителей к профессиональной деятельности, обеспечивающей качество школьного образования, дают возможность скорректировать цели и содержание процесса повышения квалификации педагогов. Пропедевтическое исследование, проведенное нами в ряде школ, показало, что в ответах на вопрос: «Что Вы понимаете под качеством образования в современной школе?», — большинство учителей отождествляют данное понятие с результатами усвоения ЗУНов, при этом лишь небольшая часть анкетируемых видит связь между условиями (развивающей средой), в которых осуществляется обучение школьников, и результатом образовательного процесса.

Подавляющая часть учителей понимает несосотоятельность традиционного подхода к процессу обучения школьников. Учителя убеждены, что необходим поиск более прогрессивных подходов к обеспечению качества образования. Более 69 % анкетируемых высказали мнение о существующей декларативности личностно-ориентированного школьного образования, острой потребности освоения современных педагогических технологий в процессе профессионального обучения и в системе повышения квалификации. Учителя убеждены, что главной ценностью качества образования должна стать его индивидуализация.

Индивидуализация образования — это подход к ребенку и педагогу как к индивидуальностям, создание наиболее благоприятных условий для становления и реализации потенциала каждого ребенка и педагога.

Что же должно измениться в содержании обучения? Нужно уйти от дидактоцентрической направленности, характерной для традиционного обучения.

Не менее важным приоритетом качества образования является его стандартизация. Очень важно, что в стандартах отражены две группы требований: к уровню образования и к уровню подготовленности учеников. ГОС стимулирует увеличение объема знаний и в меньшей мере — развитие способностей личности и индивидуальности учащихся. В таких условиях возникает опасность, что учителя станут узкими специалистами в соответствующих областях. Сегодня необходимо включиться в поиск способа решения проблемы, заключающейся в сохранении высокого уровня требований стандарта к научности обучения и одновременно развития самостоятельности, творческой инициативы учащихся в освоении и применении знаний.

Следующая чрезвычайно важная задача по обеспечению качества образования — освоение учителем различных образовательных технологий. От того, как и какими технологиями обучения и учения школьников владеет педагог, насколько гибко он может изменить свои методы в зависимости от тех или иных особенностей учащихся, зависит качество обученности и обучаемости школьников.

Главное сегодня — это вернуть закон активного учения в школу. Как это сделать? Педагог должен четко представить различие между обучением и учением, стремиться создавать условия для успешного учения, целью которого есть формирование системы знаний, умений, навыков, отвечающих существующим нормам и потребностям ученика (в отличие от цели обучения — формирование системы знаний, умений, навыков в соответствии с заданными стандартами, нормативными документами).

Анализируя цели образования, необходимо уметь найти ответы на следующие вопросы:

1. Дети какого возраста должны быть охвачены школьным обучением? Какой уровень образования они должны получать в обязательном порядке? Какой уровень образования должен быть общедоступным, но не обязательным?

2. Какие изменения в условиях обучения необходимы для обеспечения соответствия государственным стандартам?

3. Какие условия необходимо создать для того, чтобы усилить влияние родителей на обучение детей в школе?

4. Какой тип личности в современных условиях может обеспечить развитие общества и собственное развитие? и т. д.

Решение всех указанных и многих других проблем реально только на основе объединения наших усилий вокруг благородной цели становления и реализации личности ребенка, индивидуализации всех участников образовательного процесса.

Применительно к оценке качества обучения учителем заметим, что отметки не отражают внутреннюю эффективность овладения знаниями школьниками. Используемая сегодня «Инструкция о применении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости...», утвержденная Наркомпросом в далеком 1944 г., предлагает оценивать знания, понимание и усвоение учебной информации, но

не указывает критерии, поэтому до сих пор здесь царит полный субъективизм. Теоретически возможны и практически предъявляются в школе определенные требования к знаниям, пониманию и усвоению, которые учителя считают уровнями, соответствующими различным отметкам.

Первый из них — уровень различения. Суть его состоит в умении отличать объект или процесс от других по наиболее существенным признакам. Проверяя достижение учащимися этого уровня, предлагают задания, требующие сравнить, выбрать, сопоставить, найти лишнее. Например, выбрать формулы оксидов из числа предложенных: CaO, H_2O, H_2SO_4, KOH, P_2O_5, HOH, CH_4. Если ученик выполнил задание на различение правильно, то некоторые учителя делают вывод о том, что он владеет понятием. Но правильный вывод может быть получен и путем вычленения (различения) лишь внешней формально-логической структуры определения. В некотором случае некоторые учащиеся утверждают что H_2O — оксид, а HOH — нет.

Вторым является уровень узнавания. Для выявления этого уровня знаний и понимания могут служить тесты. В них учащимся предлагается из нескольких ответов к предложенному вопросу выбрать верный. Нетрудно заметить, что оценка знаний на этом уровне явно недостаточна — от учащегося требуется лишь воспроизвести информацию, с которой он уже ознакомился и которую даже запоминал, при повторном восприятии (просмотре ответов). Например, учащимся предлагается выбрать правильную формулировку понятия «алкины». Некоторые школьники считают верным определение алкинов как класса веществ, характеризующихся общей формулой CnH_2n_{-2}, поскольку узнают это выражение. Но сделать вывод о владении ими данным понятием, естественно, нельзя, так как под это определение подпадают и алкадиены.

Следующий — третий — уровень воспоминания. Пытаясь проверить, случайна ли заминка учащегося при ответе, учитель предлагает ему подсказку, связанную временем и местом с воспроизводимой учеником информацией. Если учащийся ее берет и воспроизводит требуемую информацию, то можно сделать вывод о владении им конкретным понятием.

Более сложным, требующим большей самостоятельности и значительных усилий, является четвертый уровень — уровень припоминания. Это уровень активного поискового произвольного воспроизведения. Ответы такого уровня характерны для экзамена, контрольной работы и др.

Достаточно распространена оценка способности учащегося применять знания и оперировать ими по образцу. Это пятый уровень — умений и навыков. Он показывает, что закрепленные знания переведены в определенные группы умений, развитие которых может дойти до автоматизма и проявиться в виде навыков.

При оценке на шестом, ассоциативном уровне, проверяются способности учащихся устанавливать причинно-следственные связи между понятиями, процессами и явлениями, различать и выводить причины и следствия. В этих целях

им задают вопросы: почему, зачем, откуда, в связи с чем, что может быть общего; предлагают выделить единичное, обобщить, установить отношения, объяснить и т. п. Например, назвать общее в строении молекул глюкозы и альдегидов.

Обучение — это образование и развитие обучаемого.

Возникает естественный вопрос: развития чего? Памяти? Мышления? Творчества? Нетрудно заметить, что первый уровень развивает восприятие, уровни со второго по четвертый — память, следующие — мышление...

Еще Киплинг писал: «Образование — величайшее из земных благ, если оно наивысшего качества. В противном случае оно совершенно бесполезно». Качество образования «задает» качество жизни человека и общества, ибо оно определяется не только качеством ЗУН, но и качеством личностного, мировоззренческого, гражданского развития подрастающего поколения и его эмоционально-ценностного ориентирования в окружающем мире.

Проблема качества образования всегда была в центре внимания педагогической науки. Но лишь в последнее время на первый план выдвинулись вопросы управления качеством образования с целью повышения его эффективности.

Оценка качества образования предполагает оценку качества образовательных достижений учащихся и качества образовательного процесса.

Библиографический список

1. **Хижняк О.С.**, **Феденева Р.М.**, **Рындак В.Г.** Управление качеством образования как педагогическая проблема // Завуч. 2001. № 5.

2. **Максимова В.Н.** Акмеология: новое качество образования // Завуч. 2004. № 3, № 6.

3. **Быкова В.Г**. Приоритеты современного образования — сущность его качества // Завуч. 2001. № 5.

4. **Каплунович Н.Я., Аверкин В.Н.** Качество обучения: диагностика и оценка // Химия в школе. 2004. № 8.

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ

Т.В. ЛЕБЕДЕВА,
МОУ «Тираспольская средняя школа № 4», ПМР

Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи.
Ян Амос Коменский

Традиционная модель образования уже не удовлетворяет новым требованиям времени: она ориентирована на механистичность, дисциплинарную дифференциацию, линейность, между школьными предметами нарушилась естественная связь, которая существует между предметами и явлениями реального мира.

Становится актуальным формирование у учащихся единой научной картины мира, целостного представления о нем, гуманистического мировоззрения и диалектического мышления. Взаимопроникновение идей и методов различных наук является отличительной чертой нашего времени. Одной из современных методик преподавания, в последнее время, является методика интегрированного обучения. В практике развития образования встал вопрос об интегрированном подходе к преподаванию различных предметов в школе.

Интеграция в обучении предполагает, прежде всего, существенное развитие и углубление межпредметных связей, которые являются аналогом связей межнаучных, переход от согласования преподавания разных предметов к глубокому их взаимодействию. Основная задача установления межпредметных связей заключается в том, чтобы качественно поднять уровень знаний, умений и развития учащихся путем более глубокого проникновения в объективно существующие закономерные связи явлений природы и общества. Интеграция знаний из различных предметов осуществляется с помощью интегрированного урока.

Интегрированный урок — это специально организованный урок, цель которого может быть достигнута лишь при объединении знаний из разных предметов, направленный на рассмотрение и решение какой-либо пограничной проблемы, позволяющий добиться целостного, синтезированного восприятия учащимися исследуемого вопроса, гармонично сочетающий в себе методы различных наук, имеющий практическую направленность. Преимущества интегрированного урока:

1. Мир, окружающий детей, познается ими в многообразии и единстве, а зачастую предметы школьного цикла, направленные на изучение отдельных явлений этого единства, не дают представления о целом явлении, дробя его на разрозненные фрагменты.

2. Интегрированные уроки развивают потенциал самих учащихся, побуждают к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей. В большей степени, чем обычные, они способствуют развитию речи, формированию умения сравнивать, обобщать, делать выводы.

3. Форма проведения интегрированных уроков нестандартна, увлекательна. Использование различных видов работы поддерживает внимание учеников на высоком уровне, что позволяет говорить о развивающей эффективности таких уроков. Они снимают утомляемость, перенапряжение учащихся за счет переключений на разнообразные виды деятельности, повышают познавательный интерес, служат развитию воображения, внимания, мышления, речи и памяти школьников.

4. Интеграция дает возможность для самореализации, самовыражения, творчества учителя, способствует раскрытию способностей его учеников.

Для эффективного проведения интегрированных уроков необходимы следующие условия:

— правильное определение объекта изучения, тщательный отбор содержания урока;

— высокие профессиональные качества педагогов, обеспечивающие творческое сотрудничество учителей и учащихся при подготовке урока;

— включение самообразования учащихся в учебный процесс;

— использование методов проблемного обучения, активизация мыслительной деятельности учащихся на всех этапах урока;

— продуманное сочетание индивидуальных и групповых форм работы;

— обязательный учет возрастных психологических особенностей обучающихся.

Интегрированные уроки могут строиться на тематической или проблемной основе, выделение одной дисциплины в качестве ядра или взаимопереплетения учебного материала на каждом этапе урока.

Интегрированные уроки относятся к нестандартным формам урока. Они проводятся редко, один раз в четверть, в полгода или год, требуют подготовки и творческой инициативы группы учителей разных предметов.

Используя процесс интеграции наук в школьном обучении, реализующимся через межпредметные связи, можно достичь следующих результатов:

— знания приобретают качества системности;

— умения становятся обобщенными, способствуют комплексному применению знаний, их синтезу, переносу идей и методов из одной науки в другую, что лежит в основе творческого подхода к научной, художественной деятельности человека в современных условиях;

— усиливается мировоззренческая направленность познавательных интересов учащихся;

— более эффективно формируются убеждения и достигается всестороннее развитие личности учащихся;

— процесс интеграции способствует оптимизации, интенсификации учебной и педагогической деятельности.

Механизм интеграции (способность к синтезу информации) заключен в самой природе человеческого мышления, диктуется объективными законами психологии и физиологии. Межпредметное интегрированное содержание (слияние разнохарактерных знаний, способов деятельности, интеллектуальных технологий) содержит в себе больше возможностей для развития интеллектуальных, творческих способностей учащихся, через создание проблемных ситуаций, решение межпредметных проблем.

Библиографический список

1. **Кларин М.В.** Технологии обучения: идея и реальность. — Рига, 1999.

2. **Чередов И.М.** Формы учебной работы в средней школе: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1988.

3. **Якиманская И.С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.

4. **Федорец Г.Ф.** Проблемы интеграции в теории и практике обучения. — Л., 1990.
5. **Соколков Е.А.** Проблемы интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания в современном образовании / Е.А. Соколков, А.П. Кондратенко, Н.Е. Буланкина. — М.: Университетская книга, 2008.
6. **Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.** Личностный и компетентностный подход в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009.
7. http://festival.1september.ru/

ВОСПИТАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н.П. МАТРЕНИЦКАЯ,
науч. сотрудник НМЦ ИРО ГОУ «ПГИРО», г. Тирасполь, ПМР,
С.Н. ГОРЕЕВА,
науч. сотрудник НМЦ ИРО ГОУ «ПГИРО», г. Тирасполь, ПМР,

Одной из важнейших проблем поликультурной образовательной среды Приднестровской Молдавской Республики является воспитание физически здоровой, духовно богатой, высоконравственной, толерантной личности, патриота своей Родины, уважающего традиции и культуры своего и других народов.

Приднестровье является такой страной, где испокон веков пересекаются и взаимодействуют несколько культур и функционируют несколько языков, которые в большинстве своем усваиваются в детстве в разноязычной семье и межкультурном окружении.

Билингвизм в ПМР — явление естественное и закономерное, являющееся одним из богатств нашего приднестровского народа.

Один из приоритетов приднестровского образования — межкультурный диалог сохранения межкультурного и языкового образования Приднестровья. Сохранение атмосферы толерантности, устранение фактов межэтнической напряженности и предотвращение возможных конфликтов является одной из главнейших задач нашей республики как демократического государства.

Проблема воспитания культуры толерантности волновала великих мыслителей. Во все времена философы искали разрешение конфликтов между существующими моральными нормами и реальным их воплощением в поведении человека. Многообразие ценностных ориентаций вызывало напряжение в общественных отношениях, вражду и ненависть людей, которые требовали решения, в том числе и через терпимость. Китайский мудрец Конфуций призывал: «Не делай другому то, чего не хочешь, чтобы делали тебе».

Христианская концепция терпимости утверждает равенство всех перед Божественным Законом и предлагает «терпеливое послушание», покоящееся на любви, смирении, всепрощении. Идеи толерантности проходят через все

нравственные евангельские заповеди, которые проникнуты общечеловеческими ценностями, уважением и состраданием к человеку, без соблюдения которых не может быть сострадания ко всему живому.

Мировая педагогическая мысль в ответ на появление новых социальных реалий (стремление к этническому самоопределению в условиях нарастающей глобализации проблемы мультикультурного общества и др.) разрабатывает новые стратегии образования, базирующиеся на теории толерантности. Основная идея всех концепций — воспитание толерантного отношения ко всем культурам, отличным от собственной, приобщение к мировым гуманистическим ценностям. Общие цели всех направлений в развитии образования предполагают диалог культур, воспитание толерантности через признание равенства шансов для всех, ведущее к сознательному и ответственному социальному поведению и этим — к взаимному обогащению культур, составляющих общество. Одним из вариантов реализации выявленных целей является школа с этнокультурным компонентом.

Школы с многонациональным составом учащихся — это педагогическая реальность Приднестровья, которая во многом определяет их образовательную политику. Социальное пространство нашего государства полиэтнично и поликультурно. В республике проживают представители разных национальностей и народностей.

Более 70 % школьных классов состоят из ребят разных этносов. Состояние межэтнических отношений в образовательном учреждении является зеркальным отображением ситуации в обществе.

В нашей республике наблюдается удивительная этническая толерантность, которую нужно беречь и развивать.

Современное приднестровское общество в силу своей полиэтничности, многоязычия и поликультурности требует усиления внимания к воспитанию межкультурной толерантности школьников, так как от ее результативности зависит мирное сосуществование различных культур. Полиэтничность ученических коллективов вызывает необходимость создания в них условий для подготовки обучающихся к жизни, воспитания в духе уважения к другим народам, понимания и принятия их культур, формирования толерантности у учащихся, умения жить и общаться в поликультурной и многонациональной стране.

В образовательной практике необходимо создание и реализация следующих основных педагогических условий развития межкультурной толерантности подростков:

— исходным условием является организация встреч школьников с иными культурами в специально подготовленной, педагогизированной среде, привлекательной и ценной для подростка. Эти встречи могут быть смоделированы педагогом в специальных игровых ситуациях, где сами подростки берут на себя роли представителей различных культур и, стараясь удерживать свою новую культурную позицию (что, конечно, требует от них основательной подготовки к игре),

вступают в предусмотренный игровым сценарием «межкультурный» диалог по каким-либо проблемам. Здесь в игровой форме учащиеся смогут познакомиться с культурным многообразием мира, выявить наиболее очевидные культурные различия, увидеть возникающие вследствие этих различий межкультурные конфликты;

— вторым таким условием является проблематизация отношения подростка к представителям иных культур. Проблематизация здесь — это искусственно создаваемая для подростков проблемная ситуация, направленная на выявление возможных противоречий в их отношении к иным культурам, позволяющая им обнаружить и преодолеть свои собственные стереотипы, предрассудки, культуроцентризм, которые ранее, быть может, и не осознавались ими. Цель проблематизации — усомнение кажущихся очевидностей. Бывает, что подростки высказывают вполне безобидные, на их взгляд, мнения, которые могут носить дискриминационный характер, или дают унизительные/оскорбительные оценки иным людям. Сложность самостоятельного обнаружения подростками подобных нравственных проблем связана с тем, что ситуации, оцениваемые культурным меньшинством как социально несправедливые, многими школьниками, которые представляют доминирующую культуру, оцениваются как вполне нормальные и само собой разумеющиеся;

— третье важное условие — организация проблемных дискуссий. Речь здесь уже идет не об игровом диалоге ролей, а о межличностном общении по той или иной проблеме современного поликультурного общества. Дискуссии позволяют подростку соотнести собственное отношение к иным культурам с отношениями других детей, а могут способствовать и коррекции этих отношений — ведь весомое для школьников мнение сверстников часто становится источником изменения их взглядов;

— наконец, четвертое условие — организация осмысления школьниками своих игровых действий, ощущений и своего мнения по обсуждаемой проблеме. Ведь собственная позиция должна быть осознана, отрефлексирована.

Успешно функционирующие в Приднестровской Молдавской Республике национальные школы в своей деятельности ориентируются прежде всего на принципы толерантности. Так, на базе Республиканского украинского теоретического лицея-комплекса открыта экспериментальная площадка по теме «Формирование коммуникативной и культурологической компетенции учащихся на основе диалога культур». Цели данного проекта — сохранение и возрождение украинского языка и культуры, формирование и развитие личности ребенка-украинца в поликультурной среде, нравственное воспитание, формирование толерантности, умения жить и общаться в многонациональной стране. Воспитание межкультурной толерантности у учащихся лицея осуществляется как в учебной, так и в воспитательной работе. Педагоги в учебной деятельности опираются на идею альтернативной сравнительности, которая носит только аналитический характер,

избегая всякого рода оценок. Учащимся предоставляется возможность погрузиться в культуру другого этноса, осознать ее значимость, особенности, постигая нравственно-эстетическую природу. Сравнительный анализ пословиц, поговорок, сказок, басен на уроках литературы позволяет детям понять общность тех ценностных идеалов, к которым стремились разные народы. Ориентация на общечеловеческие ценности является важным условием воспитания межкультурной толерантности. Содержание поликультурного воспитания в лицее систематизировано в несколько блоков в соответствии с возрастными особенностями обучающихся и программой воспитательной работы «Культура добрососедства». В рамках реализации данной программы проводятся классные часы, беседы, коммуникативные тренинги, мероприятия внеурочной воспитательной работы: национальные праздники, фестивали, конкурсы, посещение музеев, различных национальных культурных центров, выставок, фольклорных концертов. В лицее функционирует школа искусств, которая включает в себя компонент поликультурной направленности по творческому саморазвитию детей средствами искусства с учетом их интересов и способностей.

Проблема создания поликультурной образовательной среды и ее влияние на развитие толерантной личности занимает одно из ведущих мест в деятельности Республиканского молдавского теоретического лицея им. Д. Кантемира.

В содержание образования педагоги лицея вводят специальный этнокультурный материал, который дает школьникам информацию о молдавской, русской, украинской культурах, а также формирует представления учащихся о правах человека и культурном плюрализме как нормах приднестровского общества.

Отбор содержания учебного материала педагоги лицея осуществляют, акцентируя внимание на ценностных и нравственных аспектах, составляющих основу толерантности.

Для успешного воспитания учащихся в национальных традициях, обеспечения условий для формирования поликультурной и толерантной личности в лицее реализуются такие эффективные формы работы, как экскурсии, народные праздники, фестивали конкурсы, используется культурный потенциал г. Тирасполя — столицы ПМР.

Отрадно отметить, что исполнителями поликультурного потенциала образовательной среды лицея по формированию толерантности являются не только педагоги, но и ученическое самоуправление, родители, общественные организации: Союз молдаван Приднестровья, Центр молдавской культуры, Союз писателей ПМР.

Проблема толерантности на сегодняшний день является одной из самых важных в Приднестровье. В классе и в школе в целом должна быть создана особая образовательная среда, комфортная для всех. Включая юных приднестровцев в систему национальных культур, мы делаем их жизнь содержательнее, приобщаем к многообразию гуманистических ценностей, учим быть толерантными. Быть толерантным — значит быть человеком!

Библиографический список

1. **Гершунский Б.С.** Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. 2002. № 7. — С. 8.

2. **Крылова Н.Б.** Культурология образования. — М.: Народное образование, 2000.

3. **Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л.** Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4.

4. **Медведева И., Шишова Т.** Башня терпимости // Народное образование. 2003. № 6.

5. **Степанов П.В.** Феномен толерантности // Классный руководитель. 2004. № 3.

ОРГАНИЗАЦИЯ НРАВСТВЕННО-ПРОБЛЕМНЫХ СМЫСЛОВЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКЕ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О.В. НАБОКА,
ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»,
г. Тирасполь, ПМР

Специфической особенностью младшего школьного возраста является развитие целенаправленной и мотивированной активности обучающихся (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин), поэтому одним из необходимых педагогических условий успешного и эффективного формирования нравственных понятий в процессе учебной деятельности при работе с учебником является организация нравственно-смысловых проблемных ситуаций с использованием текстов учебника, в которых отражены противопоставления полярных нравственных понятий.

В педагогической науке под ситуацией понимается часть образовательного процесса, его «целостная единица» (В.С. Ильин, В.А. Павлов, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев, Н.М. Борытко, И.А. Соловцова и др.). Н.М. Борытко под «воспитательной ситуацией» понимает систему педагогических условий становления ребенка, сознательно конструируемую или используемую в воспитательных целях» [3]. Традиционно-проблемные ситуации рассматриваются в дидактике как часть проблемного обучения. По мнению М.И. Махмутовой, проблемная ситуация — это «состояние умственного напряжения, специально вызванное в соответствии с познавательной целью для решения новых задач» [2]. Проблемные ситуации в дидактике применяются на уроке и не содержат достаточного воспитательного потенциала, поскольку главной их целью являются мотивирование учащихся на получение новых знаний через столкновение с учебной проблемой.

Содержание нравственно-смысловой проблемной ситуации представляет собой нравственные проблемы, которые содержатся в текстах учебника.

Нравственно-смысловая проблемная ситуация в процессе формирования нравственных понятий у младших школьников выполняет следующие функции:

— интерпретационную, обусловленную содержанием в данных ситуациях проблемной информации. Интерпретация младшим школьником нравственной

проблемы направлена на придание и извлечение смысла конкретной ситуации для адекватного формирования нравственных понятий;

— стимулирующую понимание младшим школьником сущности нравственного понятия. Как отмечает В.В. Занков, функция понимания состоит в осмыслении, анализе знания, имеющего для субъекта проблемный характер, в раскрытии его потенциальных возможностей» По мнению Х.-Г. Гадамеру, в основе понимания сущности предмета, явления всегда лежит противоречие: «Пониманию всегда предшествуют трудности, препятствия в установлении согласия. Напряженное усилие воли к пониманию начинается с ощущения столкновения с чем-то… провоцирующим»;

— рефлексивную, обеспечивающую формирование способности к рефлексии. От рефлексивного анализа в значительной степени зависит понимание нравственных понятий, поскольку с помощью постановки вопросов к себе «высвечиваются» проблемы и пути решения;

— диалогическую, способствующую разрешению противоречий в сфере взаимоотношений. Анализируя диалог субъектов рассматриваемой ситуации, диалогическая функция способствует разрешению противоречий младшего школьника в рассмотрении нравственных отношений.

Разрабатывая способы формирования нравственных понятий у младших школьников при работе с учебником при помощи создания нравственно-мысловых проблемных ситуаций, мы опирались на работы В.П. Беспалько [1].

На основе анализа педагогической литературы были определены типовые нравственно-смысловые ситуации, выделены методы и приемы организации данных ситуаций, а также основные принципы их создания.

В процессе формирования нравственных понятий при работе с учебником мы считаем возможной реализацию следующих типов нравственно-смысловых проблемных ситуаций:

— ситуации, связанные с тем, что школьник не знает способа решения задания, не может ответить на проблемный вопрос, поскольку не обладает достаточным объемом знаний и добывает необходимые знании, используя текст учебника;

— ситуации, связанные с возникновением у младших школьников противоречия между теоретическими путями решения задания и практической моральной невозможностью избранного способа;

— ситуации, которые ставят учащегося в новые условия решения нравственно-ориентированных заданий, а он обладает лишь старыми представлениями и знаниями;

— ситуации, обеспечивающие у школьника возникновение противоречий между практически достигнутым результатом выполнения заданий и отсутствием знаний.

Для создания указанных ситуаций мы использовали следующие методы и приемы:

1) побуждение школьников к теоретическому объяснению стандартных способов разрешения предложенной ситуации, опираясь на содержание учебника, т. е. использовали проблемный, частично-поисковый методы обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин);

2) выход из проблемной ситуации с использованием творческих заданий к тексту учебника; система заданий творческого характера включает в себя полный цикл продуктивного мышления, включающий в себя постановку и формулировку задачи, выдвижение пути, постановку гипотезы, анализ результатов. Творческие учебные задания способствуют роста интереса к изучаемому объекту и способствуют успешному формированию у младших школьников устойчивой познавательной мотивации учения, основу которой будут составлять именно интеллектуальные мотивы учения. В зависимости от уровня интеллектуальной активности используются творческие задания трех уровней:

— *стимульно-продуктивный* — задания, полностью определяемые учителем: составить вопросы по тексту, организовать столбцы синонимов и антонимов, угадать слова по их описанию, закончить предложение, составить предложения из указанных слов, пересказать текст от лица одного из персонажей;

— *эвристический* — задания на самостоятельное развитие сюжета предложенного текста, составление диалогов в парах по заданной тематике с употреблением нравственных понятий, составление рассказа, иллюстрирующего употребление пословиц и поговорок;

— *креативный:* полностью носят самостоятельный творческий характер — написание сочинения, придумывание рассказа по аналогии или противоположного, задания проектировочного характера;

3) поиск условий использования результата выполнения нравственно-ориентированных заданий; побуждение к анализу, синтезу, обобщению, систематизации и другим мыслительным операциям, выдвижение предположений и другие.

Сформулируем основные принципы, на которые мы опирались при создании вышеназванных ситуаций:

— способ предъявления задания учитывает принцип преемственности и последовательности в процессе формирования у школьников познавательной самостоятельности и обеспечивает их поэтапное включение в учебно-познавательную деятельность более высокого уровня;

— задача формулируется полностью, что ориентирует младших школьников на конечный результат;

— разработка решения творческих задач идет путем коллективных поисков «ориентировочной» основы действий;

— с ростом уровня проблемности задач возрастает и уровень познавательной самостоятельности учащихся при их решении;

Общим направлением обучения являлось предъявление усложняющейся учебной задачи по схеме: алгоритм–эвристика–творчество.

Причем с ростом уровня проблемности задач параллельно возрастал и уровень познавательной активности школьников при их решении.

Рассмотрим подробнее, как организуются проблемные ситуации в реальном процессе обучения.

Например, во время чтения сказки А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» учитель обращает внимание на героев-антагонистов сказки. Педагог акцентирует эмоции, которые вызывают у читателя персонажи, и предлагает вообразить себя рядом с каждым персонажем. Выясняется, с кем рядом уютно находиться, а с кем чувствуется опасность. Предлагается мимическое изображение героя. В результате, учащимся становится ясно, что мачеха — это полная противоположность царевне.

При этом выделяются признаки нравственного понятия, помогающие определить его. Такие признаки называются существенными. Также детьми при коллективном обсуждении отвергаются признаки нравственного понятия, не влияющие на определение понятия. Таким образом, происходит обобщение существенных признаков нравственного понятия и отвергаются несущественные признаки — дается совместное определение нравственного понятия.

На данном этапе педагог создает ситуации, в которых педагогически организованное воздействие природы нравственного понятия позволяет активизировать поиск учениками ответов. В проблемных вопросах всегда содержатся некоторые затруднения, невозможность однозначного ответа, поэтому возникает атмосфера напряжения мысли, поиска, размышления. Необходимо, используя методы стимулирования и мотивации, побуждать школьников к рассуждению, к обоснованию критериев собственной оценки. На данном этапе целесообразной является такая форма работы с произведением, как его инсценировка, драматизация.

Драматизация художественных произведений, содержащих полярные нравственные понятия, позволяет лучше почувствовать себя в предлагаемых обстоятельствах, совершить воображаемый поступок на основе модели поведения положительного героя. К этому процессу можно отнести и разрешение ситуации сомнения в выборе правильного решения.

Столкновение различных понятий в ситуациях нравственной проблемы позволяет ребенку оценить различные стратегии поведения. Например, в рамках эксперимента такая форма работы использовалась при изучении произведения Ю. Олеша «Три толстяка», где при столкновении понятий «добрый — злой», «щедрый — жадный», «милосердный — жестокий» выяснялись существенные признаки изучаемых нравственных понятий путем противопоставления признаков понятий.

Таким образом, нравственно-смысловая проблемная ситуация в процессе формирования нравственных понятий у младших школьников выполняет следующие функции: интерпретационную, стимулирующую понимание младшим школьником сущности нравственного понятия; рефлексивную, обеспечиваю-

щую формирование способности к рефлексии; диалогическую, способствующую разрешению противоречий в сфере взаимоотношений.

Библиграфический список

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. — М.: Педагогика, 2008. — 160 с.

2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 2007. — 240 с.

3. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 638 с.

РОЛЬ УЧЕБНИКА В ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Л.Л. НИКОЛАУ,
ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»,
г. Тирасполь, ПМР

Преемственность в школьном образовании в современной психолого-педагогической литературе рассматривается как процесс обеспечения связи между отдельными сторонами, этапами и ступенями обучения, а также как расширение и углубление знаний, приобретенных на предшествующих этапах обучения с поступательным развертыванием всего учебного процесса в соответствии с содержанием, формами и методами обучения.

Традиционно преемственность в обучении школьников математике рассматривается как взаимосвязь содержания и методов обучения, которые даны в программах, учебниках и методических рекомендациях, с одной стороны, и системой работы учителя с детьми — с другой, то есть так называемый подход к проблеме преемственности со стороны учителя. Осуществление преемственности между начальной и основной ступенями образования общеобразовательной школы при обучении математике во многом зависит и от содержания учебника, по которому ведется обучение.

В большинстве начальных классов образовательных учреждений республики процесс обучения математике осуществляется по УМК авторов М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и др. и называется традиционным обучением. В некоторых школах есть классы, которые занимаются по вариативным учебникам математики, авторами которых являются Л.Г. Петерсон или Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких, а также по программам Н.Б. Истоминой, И.И. Аргинской (система Л.В. Занкова), по программе, разработанной Б.П. Гейдман, И.Э. Мишариной и Е.А. Зверевым. В пятых классах обучение математике осуществляется по учебникам Н.Я. Виленкина или по учебникам Г.В. Дорофеева.

Мы проанализировали содержание учебников по математике (тех изданий, которые есть сейчас в школах) для начальной и основной школы (5 класс), исходя из требований стандартов нового поколения к уровню развития личности учащихся на основе усвоения ими универсальных способов учебной деятельности. Анализ показал, что есть некоторые проблемы в осуществлении преемственности при обучении математике в начальной и основной школе, на которые следует обратить внимание.

Большой объем времени, предназначенный в учебниках «Математика. 5 класс» для повторения некоторых тем, изучаемых в начальной школе, способствует снижению познавательной активности детей, придает повторению формальный характер. Например, на изучение темы «Натуральные числа» в учебниках математики 5 класса (автор Н.Я. Виленкин) отводится 59 часов или 34,8 % учебного времени, а в учебниках автора Г.В. Дорофеева — 57 часов или 33,5 % соответственно.

Особое значение в осуществлении преемственности и повышении качества математического образования имеют учебные задания, данные в учебнике. Они являются основным средством организации учебной деятельности учащихся и обусловливают характер учебных действий школьника по решению учебной задачи. Вместе с тем анализ учебников для начальной школы таких авторов, как М.И. Моро и других, показывает, что в учебных заданиях часто отсутствует перспективная нацеленность, что отражается на подготовке к обучению на основной ступени образования.

Содержание учебников авторов И.И. Аргинской, Н.Б. Истоминой, Л.Г. Петерсон направлено на формирование основных компонентов учебной деятельности: мотивации обучения математике; принятие учащимися учебной задачи; преобразование ее условий; построение системы частных задач, решаемых общим способом; контроль выполнения предыдущих действий и др. Такие учебные задания способствуют развитию математической речи, логического и алгоритмического мышления, воображения, усвоению математических знаний, специфических предметных и метапредметных умений, компетенций, опыта творческой деятельности учащихся. Но эти направления не получают должного логического продолжения в учебниках для 5–6 классов авторов Н.Я. Виленкина, Г.В. Дорофеева.

Важной чертой учебной деятельности является коллективный характер ее выполнения, наличие диалогов, дискуссий, т.е. постоянное социальное взаимодействие учащихся между собой и учителем. При организации учебной деятельности по учебникам авторов И.И. Аргинской, Н.Б. Истоминой, Л.Г. Петерсон у учащихся возникает желание учиться, самостоятельно «добывать» знания и тем самым формируются метапредметные и предметные умения. Недостаточное количество условий для формирования универсальных учебных действий отмечается нами в учебниках авторов М.И. Моро и др. и Н.Я. Виленкина. Преемственность в обучении математике требует наличия последовательной цепи учебных задач на всем протяжении обучения математике, переходящих друг в

друга и обеспечивающих в ходе их решения постоянное, объективное и субъективное продвижение учащихся на каждом из последующих временных отрезков. Для осуществления непрерывности математического образования учителю нужно более ответственно относиться к выбору учебника математики.

На наш взгляд, анализ новых тенденций оптимизации образовательного процесса в школе и осуществление преемственности между начальной и основной школой позволяет говорить об изменении процесса обучения математике. Это находит отражение в переходе от определения цели обучения математике как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели обучения как формирование умения учиться. От «стерильности» системы математических понятий, составляющих содержание предмета, к экологической парадигме включения содержания обучения математике в контекст решения жизненных задач. А также от стихийности учебной деятельности ученика к стратегии ее целенаправленной организации и от индивидуальной формы усвоения математических знаний к признанию ведущей роли учебного сотрудничества.

ФОЛОСИРЯ ТЕХНОЛОЖИИЛОР ИНФОРМАТИЧЕ ЫН ПРЕДАРЯ-ЫНВЭЦАРЯ МАТЕМАТИЧИЙ ЫН КЛАСЕЛЕ ПРИМАРЕ

Л.Л. НИКОЛАУ, М.Н. ДОЙБАНЬ,
Университатя де стат Нистрянэ «Т.Г. Шевченко», ор. Тираспол, РМН

Информатизаря ынвэцэмынтулуй есте ун ноу домениу ал штиинцей педагожиче, че инклуде ын сине субсистеме де инструире, едукацие, луминаре ши каре интегрязэ черчетэриле психолого-педагожиче, сочиале, физиолого-ижениче, че се афлэ ынтр-о анумитэ интерконексиуне, релаций динтре еле ши каре формязэ о анумитэ интегритате, че асигурэ сфера инструирий ку методолоЖия теорией ши практичий елаборэрий ши фолосирий оптимале, ши, ын кондиций фаворабиле, а мижлоачелор технолоЖиилор информатиче.

Ын литература штинцифико-методикэ дедикатэ проблемей информатизэрий ынвэцэмынтулуй (лукрэриле луй Б.С. Гершунский, А.Л. Денисова, С.Р. Доманова, А.Н. Тихонова, Г.А. Козлова, И.М. Марусева, И.В. Роберт, Ю.М. Цевенков, Е.Ю. Семенова ш.а.) десеорь ынтылним аша ынбинэрь де кувинте ка «технолоЖий ной информатиче», «технолоЖий педагожиче базате пе калкулатоаре», «технолоЖия инструирий базатэ пе калкулатоаре» ш.а. Фолосиря ын инструире а ноилор апарате, програме, мижлоаче де комуникаре а кондус ла ынлокуиря терминулуй «технолоЖий базате пе калкулатоаре» ку терминул «технолоЖий информатиче».

Прин технолоЖий информатиче ной ынцеЖем тоталитате де инсталаций физиче, методе, пуртэторь де информацие ши де програме пентру калкулатоаре, че

сынт диспусе пентру колектаря, прелукраря, пэстраря, формаря ши екстражеря информацией.

Утилизаря технолоӂиилор информатиче ын кадрул предэрий-ынвэцэрий математичий преведе:

— интеграря калкулатоарелор ши а мижлоачелор де комуникаре ын кадрул прочесулуй де предаре-ынвэцаре а математичий;

— интеграря диферитор прочесе програмате ын декурсул де предаре-ынвэцаре а математичий;

— флексибилитатя прочесулуй де скимбаре атыт а дателор, кыт ши а формулэрий проблемелор ш. а.

Ын презент, ла етапа контемпоранэ де информатизаре а инструирий, аре лок о интеграре ын ынвэцэмынт а калкулаторулуй ши алтор мижлоче че фак парте дин технолоӂииле информатиче. Ын република ноастрэ ын кадрул предэрий-ынвэцэрий математичий елевилор дин чиклул примар се фолосеште нумай калкулаторул. Куноаштем нумероасе кэй де фолосире а калкулаторулуй ла лекцииле де математикэ. Ачаста депинде де калитатя програмелор де инструире математикэ ши де акчесибилитатя фолосирий лор де кэтре ынвэцэтор. Програмеле дидактиче математиче пентру класеле примаре сынт де май мулте фелурь:

— програме демонстративе — пентру а презента интуитив материалул студият;

— програме де ынвэцаре — пентру трансмитеря ноилор куноштинце ши консолидаря лор;

— програме де екзерсаре — пентру формаря причеперилор ши депринderилор;

— програме де евалуаре — пентру а контрола ши а диагноста нивелул де ынсушире а материалулуй студият;

— прогаме де жокурь лоӂиче ши дидактиче ш.а.

Дин вариетатя ачестор групе де програме путем нуми аша програме ка: «Никита», «Вундеркид+», «Малыш-1», «Малыш-2», «Малыш-3», «Перипецииле пе планета нумерелор», «ТРОПА», комплексул инструктив «Математика. Класеле примаре», енчиклопедия комплексэ «Кипилл и Мефодий» ш. а.

Ынсэ, ку пэрере де рэу, ачесте програме ын школиле ку лимба де студиу молдовеняскэ дин република ноастрэ липсеск. Педагоӂий ымпреунэ ку методиштий де информатикэ дин школь сынт невоиць сэ алкэтуяскэ сингурь програме ши презентэрь пентру лекцииле де математикэ. Ефичиенца материалелор (програмелор, презентациилор, жокурилор ш.а.) депинде де респектаря май мултор черинць: сэ айбэ о структурэ лоӂикэ стриктэ; сэ фие кыт май акчесибиле; сэ офере стилурь атрактиве де инструире; сэ офере о инструире динамикэ фолосинду-се, кыт есте невое, де елементе де анимацие; сэ пермитэ о инструире диференциятэ ш.а.

Пентру ка фолосиря калкулатоарелор ла лекцииле де математикэ сэ фие ку фолос требуе сэ цинем конт де унеле рекомандаций методиче.

1. Елевий пот лукра ла калкулатор неынтрерупт ын кадрул уней лекций ну май мулт де 15 минуте.

2. Активитэциле ку фолосиря калкулаторулуй пот фи фэкуте ну май мулт де доуэ орь пе сэптэмынэ. Дурата уней активитэць ну поате фи май маре де 45 минуте.

3. Требуе сэ децинем структура лекцией комбинате, характеристикэ пентру методика предэрий математичий ла класеле примаре: анунцаря обьективелор лекцией, стимуларя реактуализэрий елементелор ши ноциунилор ынсушите антериор, асигураря дирижэрий ынвэцэрий материалулуй ноу, общинеря перформанцей, Ӝенерализаря ши формуларя темей пентру акасэ. Есте импортант сэ ну супраынкэркэм лэмуриря темей ной (фолосинд калкулаторул) ку информацие де присос.

4. Фиекаре ынвэцэтор штие, кэ калитатя ши дуритатя ынсуширий материалулуй дин програма ла математикэ креште дакэ прочесул де предаре-ынвэцаре се конструеште пе база принчипиилор дидактиче. Референтор ла фолосиря калкулатоарелор, челе май импортанте моменте дин тема студиятэ ли се вор пропуне елевилор илустратив-демонстратив.

Експериенца ноастрэ де лукру не-а арэтат кэ фолосиря техноло Ӝиилор информатиче ын прочесул де предаре-ынвэцаре а математичий контрибуе ла дезволтаря гындирий ло Ӝиче, формаря причеперий де а резолва прблеме, стимулязэ мотиваря ынвэцэрий математичий, формязэ ун стил де ынвэцаре индепендентэ ши, десигур, ридикэ калитатя ынсуширий математичий.

ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Л. ОСЫКА,
МОУ «Рыбницкая русская средняя общеобразовательная школа № 8», ПМР

Обучение — процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков деятельности, основное средство подготовки человека к жизни и труду. В процессе обучения реализуются цели образования и воспитания. Цели, содержание обучения, его организация и методы на всех этапах развития человеческого общества изменялись в зависимости от характера общественных отношений, актуальных требований к общему образованию и профессиональной подготовке людей, от педагогических идей о самом обучении.

В условиях современного научно-технического прогресса возникла необходимость в разработке содержания, форм, методов и средств обучения, соответствующих новым социальным требованиям, а также возможностям и потребностям учащихся.

Обучение иностранному языку в школе — это усвоение знания иностранного языка для выработки умения выражать законченную мысль на уровне фразы или предложения. В обучение иностранному языку входит научить чтению,

диалогической, монологической и письменной речи, т. е. коммуникативным навыкам овладения учащимися основными видами речевой деятельности (аудированием, говорением и чтением) в пределах школьной программы, обучить письму в пределах выполнения письменных упражнений, научить составлению текстов коротких открыток и писем по основным коммуникативным направлениям [2, с. 36].

В последнее время большое внимание уделяется проблеме качества обучения иностранному языку учащихся. Анализ психолого-педагогических исследований показал, что интерес к изучению иностранного языка очень велик на начальной стадии преподавания, а в старших классах он значительно ослабевает. Это связано, прежде всего, с тем, что старшеклассники не видят прикладного характера данного учебного предмета и не представляют возможным использование иностранного языка за пределами школы. Интерес и мотивация являются важнейшими условиями качественного обучения. Отслеживание качества необходимо для сохранения образовательными учреждениями основных ценностей и идеалов образования: свободного поиска истины и бескорыстного распространения знаний.

Качество обучения — это уровень подготовки учащихся к ответам, умению выразить мысль. Проявляется в формировании навыков и умений от простого к сложному [5, с. 92].

Качество обучения иностранному языку — это умение общаться и грамотно строить беседу на иностранном языке.

Качественным можно считать образование, если определенные достижения имеют не только учащиеся, но и преподаватели как участники образовательного процесса.

Повышение качества образования — одна из основных задач организации образования. Для учащихся хорошее качество образования связано, в первую очередь: с хорошими знаниями по всем предметам, когда по окончании школы ученик без проблем может поступить в высшее учебное заведение; с возможностями в будущем достигнуть успехов в карьере, достигнуть цели, поставленной в жизни; с дополнительным знанием, обучением, пониманием предметов; с глубокими прочными знаниями по всем предметам.

Для родителей хорошее качество образования связано: с получением знаний, умений и навыков, которые позволяют выпускнику школы найти свое место в жизни, добиться уважения окружающих его людей; со знанием предметов, с хорошим оснащением школы, с профессионализмом педагогов; с умением учащихся применить полученные знания в жизни; с умением педагога увлечь детей своим предметом.

Для учителей хорошее качество образования связано: с умением подготовить школьника к ЕГЭ, глубоким раскрытием наиболее интересных вопросов науки, подготовкой ученика не только умственно, но и нравственно; с умением ученика самостоятельно мыслить, анализировать и самостоятельно работать; со школой,

которая учитывает индивидуальные особенности школьника, способности и потребности детей, где учителя придерживаются гуманистического принципа воспитания, где есть творческие педагоги и мудрое руководство; с профессиональной позицией и самоощущением учителя, когда он четко представляет свои цели, знает, как их достичь и чувствует душевный комфорт.

Необходимыми условиями для повышения качества обучения иностранному языку являются: совокупность педагогических условий, воздействующих на обеспечение качества образования учащихся; создание положительной мотивации на всех видах и типах учебных занятий; обеспечение развивающей, психологически комфортной интеллектуально-информационной среды; создание на учебных и внеклассных занятиях условий, способствующих проявлению потребности в саморазвитии и самореализации учащихся в деятельности, связанной с применением на практике знаний и умений.

Возможности использования интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создает условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: новости, страноведческий материал, зарубежную литературу т. д.

Одним из путей повышения качества обучения иностранному языку являются информационно-коммуникационные технологии, которые можно классифицировать по их функциональному назначению. Выделяют следующие виды технологий: презентации, проекты, обучающие игры и развивающие программы, дидактические материалы, электронные учебники, электронные энциклопедии.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий способствует достижению основной цели образования — улучшению качества обучения, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой [4, с. 2].

При изучении иностранных языков значимые результаты дает метод проектов. Метод проектов — это технология, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса. [3, с. 9]

Популярность метода проектов заключается в том, что проектное задание связывает процесс овладения знаниями с реальным использованием этого знания. Комплексный характер проектной работы дает возможность выстраивать единую картину мира, при этом ориентация на создание проекта становится значимым. Обучение при этом становится процессом самостоятельного овладения системой учебно-познавательной деятельности.

Главная цель такого обучения — развитие интеллектуальных и творческих способностей учеников, способностей к самореализации, самостоятельному мышлению, принятию важных для себя решений. Участие в Интернет-проектах эффективно при работе со старшеклассниками.

Помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, их уровня обученности проведение уроков с использованием презентаций Microsoft Power Point [1, с.39].

Презентации Microsoft Power Point позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают возможность учета ведущей репрезентативной системы, реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы учащегося.

Для лучшего овладения иностранным языком интернет предоставляет письменную коммуникацию: синхронную (Chat) и асинхронную (E-mail). Ее участники обмениваются письменными сообщениями, но делают это в режиме реального времени и пользуются при этом языком, характерным для устного общения.

Качество обучения зависит не только от учащегося, но и от качества деятельности педагога: он определяет цель и результат обучения, методические цели в учебном процессе (методы, приемы, технологии); предметный и прочий материал, на базе которого будет происходить освоение умений (компетенций); составляет сценарий (план) учебного занятия; анализирует плюсы и минусы проведенного занятия; использует задания и ситуации, позволяющие ученикам получать удовлетворение от учебы и достигать результатов; организует самостоятельную и коллективную мотивированную деятельность учащихся; учитель должен знать и владеть психологическими методами изучения личности ученика.

Педагогическая деятельность учителя — это результат его творческих поисков, опыта практической работы и качество образования его учеников.

Библиографический список

1. **Беляева Л.А., Иванова Н.В.** Презентация и ее возможности при обучении иностранным языкам // ИЯШ. 2008. № 4. — С. 36–41.

2. **Бим И.Л.** Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // ИЯШ. 2001. № 4. — С. 37, 90.

3. **Зимняя И.А., Сахарова Т.Е.** Проектная методика обучения английскому языку // ИЯШ. 1991. № 3. — С. 9–16.

4. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // ИЯШ. 2008. № 6. — С. 2–6.

5. Шамова Т.И., Шарай Н.А. Системный подход к управлению качеством образования в школе // Завуч. 2002. № 8. — С. 92–95.

СОЦИАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ КАК АКТУАЛИЗАЦИЯ ОТНОШЕНИЙ К ОБРАЗУ «Я» И СОЦИАЛЬНОМУ ОКРУЖЕНИЮ

Ю.О. ПАНОВА,
МОУ «Рыбницкая русская средняя общеобразовательная школа № 8», ПМР

На рубеже XX–XXI веков произошли глобальные социальные преобразования в современном мире, которые породили огромное число проблем, вызывающих интеллектуальное, духовное, эмоциональное и физическое напряжение человека. Благодаря мощному воздействию средств массовой информации, расширению контактов, миграционным процессам, человек по-новому воспринимает, понимает, открывает мир, который он изменил и в котором сам изменился. Все это проявляется на разных уровнях существования человека — физиологическом, психологическом, социальном, что отражается в перестройке ментальности, смене целей, ценностей, ориентаций индивидов.

Проблема того, как человек воспринимает окружающую действительность, какое место он выбрал для себя в жизни, смотрит он на жизнь с надеждой или видит все в мрачном фоне, всегда волновала ученых, начиная от Аристотеля, Платона и до наших дней.

Духовно-нравственная сфера личности современных подростков не является исключением и может быть определена через изучение мироощущения, социального самоопределения, представлений о феномене свободы, степени удовлетворенности жизнью и прочее.

Качественные особенности мироощущения и социального самоопределения современной молодежи отличаются проявлением прагматизма, индивидуализма и снижения социальной активности, особенно у школьников из традиционной социальной среды.

Степень удовлетворенности жизнью была выявлена с помощью опроса школьников. Изучив полученные данные, в целом можно так охарактеризовать социальное самочувствие подростков:

1. Есть удовлетворенность школьными успехами, хотя не всегда все нравится в школе. Привлекают в основном отдельные предметы и общение с товарищами. В принципе, ощущается защищенность в классе и школе, хотя иногда есть конфликты и неприятности.

2. Образование после школы продолжить можно, хочется в вуз, но можно поступить и в техникум, ПТУ, а можно пойти одновременно работать.

3. Можно условно выделить две особенности представлений о свободе в зависимости от вышеуказанных условий:

1) Для групп среднего уровня развития большинство индивидов понимают свободу как «свободу от».

Для них свобода — это, прежде всего, «независимость», «возможность делать то, что хочу, без ограничений», «когда никто не указывает, человек сам решает,

как ему жить», «когда ничего не надо делать», то есть свобода носит негативный характер (независимость от кого-либо, судьбы).

Содержание феномена у большинства сводится к приоритету финансового и материального благополучия, полученного легким, почти сказочным путем. Поэтому у них высокий авторитет; они не обременены никакими обязательствами.

2) В группах высокого уровня развития наблюдалось преобладание тенденции «свободы для...».

Большинство индивидов в таких группах определяет свободу, как «свободу для...». Это «возможность выбора», «свобода мысли, слова, вероисповедания и передвижения». Для них свобода несет позитивный смысл, «свобода для...» как способность и возможность самополагания, самоопределения.

В нашей ситуации получается несколько иная картина: представлены две различные социальные среды (традиционная и обедненная), поэтому и представления о свободе у подростков могут существенно отличаться. По итогам опроса были получены следующие данные: 47 % школьников понимают свободу, как «свободу для...»; остальная доля респондентов понимают свободу, как «свободу от…».

На первый план выходит мотивация достижения успеха, популярности, богатства, независимости. Личностное совершенствование, создание семьи, здоровье выходят на второй план, а то и вовсе не носят большого значения.

Также опрос помог охарактеризовать и описать мироощущение, социальное самоопределение подростков.

Например, на вопрос, какие из событий последних двух лет тебе больше всего запомнились, и какие из них ты хотел бы повторить? 45 % обучающихся средней школы отвечают, что им больше всего запомнились поездки на море, праздники (особенно Новый год, день рождения); 41 % не могут выделить вообще какие-либо события, отвечая «не знаю», «не запомнилось ничего»; 7 % выделяют мировые спортивные события — чемпионат мира по футболу. Остальным 7 % запомнились контакты с близкими людьми, подарки (компьютер, телефон; собака).

Далее обучающимся предлагалось ответить, что мешает им жить. Этим вопросом выявлялось существующее проблемное поле детей. Подросткам средней школы мешают жить школа и учеба (16 %), родные (5 %), любовь (7 %), непонимание, предательство, вмешательство взрослых (9 %), плохое общество (2 %), остальным ничего не мешает (61 %).

Таким образом, можно сделать вывод, что в структуре мироощущения обучающихся отмечается своеобразная фрагментарность «поля» мироощущения в структуре наиболее значимых переживаний: актуализируются в бóльшей мере бытовые ситуации (праздники в кругу семьи, виды отдыха, поездки и т. д.), крайне редко — формы социально значимой активности, связанной с различными видами деятельности, особенно совместной. Поразительно, но подростки из средней школы практически не упоминают о значимости семьи, дружбы в их

жизни. Занижение значимости ведущих видов активности субъекта, социальная пассивность проявились у всех респондентов. Особенно настораживает то, что количество респондентов, которые не могут выделить значимые события в своей жизни, составляет 61 %. Полученные ответы отражают своеобразный «вакуум» в организации жизни современной учащейся молодежи. Подростки из средней школы одной из главных «помех» считают учебу в школе, далее указывается на непонимание и вмешательство близких и т. д. Однако, «игнорирование» наиболее жизненно значимых видов деятельности (учебной, трудовой и т. д.), наличие помех в жизни, тем не менее, не исключает ощущения оптимизма и уверенности в настоящем и будущем и даже надежды на успешное решение жизненных задач. Свое поколение дети видят позитивно, отмечая в нем ум, современность, смелость, самостоятельность и т. д.

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ — ПУТЬ ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Л.Н. ПЛАМАДЯЛЭ,
МДОУ № 20 «Центр развития ребенка «Андриеш», г. Тирасполь, ПМР

Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью мышления, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия. Актуальность работы состоит в том, что саморазвитие личности возможно лишь в деятельности, которая включает в себя не только внешнюю активность ребенка, но и внутреннюю психологическую основу. Такая активная деятельность обеспечит продуктивные формы мышления, при этом главным фактором выступает характер поисковой деятельности.

Экспериментирование может использоваться в различных видах организованной и самостоятельной деятельности дошкольников. Детям нравятся занятия, на которых вместе со взрослыми они совершают свои первые открытия, учатся ставить опыты, выдвигать новые задачи и самостоятельно решать их. В ходе экспериментально-познавательной деятельности педагогом создаются такие ситуации, которые ребенок разрешает посредством проведения опыта и, анализируя, делает вывод, умозаключение, самостоятельно овладевая представлением о том или ином физическом законе, явлении. Это положительно сказывается на развитии речи, умении выстраивать сложные предложения и делать выводы. Многократное повторение одних и тех же опытов, свойственное многим детям, вырабатывает у них определенный алгоритм действий, четкость выполнения определенных операций, аккуратность в работе.

Экспериментирование стимулирует интеллектуальную активность и любознательность ребенка. Развитие способности детей экспериментировать представляет собой определенную систему, в которую включены демонстрационные опыты, осуществляемые педагогом в специально организованных видах деятельности, наблюдения, лабораторные работы, выполняемые детьми самостоятельно в пространственно-предметной среде группы. В обыденной жизни дети часто сами экспериментируют с различными веществами, стремясь узнать что-то новое. Они разбирают игрушки, наблюдают за падающими в воду предметами, пробуют языком в сильный мороз металлические предметы и т. п., но опасность такой «самодеятельности» заключается в том, что дошкольник еще не знаком с законами смешивания веществ, элементарными правилами безопасности. Эксперимент же, специально организуемый педагогом, безопасен для ребенка и в то же время знакомит его с различными свойствами окружающих предметов и с законами жизни.

В связи с этим в МДОУ № 20 разработана рабочая программа, которая используется в дошкольном образовательном учреждении для проведения опытно-экспериментальной деятельности с дошкольниками 1,5–7 лет. Программа разработана на основе целей и задач Образовательной программы детского сада, в соответствии с возможностями и особенностями детей дошкольного возраста (с 1,5 до 7 лет) и с учетом требований нормативно-правовой и концептуальной базы системы дошкольного образования ПМР.

Основой для разработки рабочей программы по экспериментированию для детей дошкольного возраста стали методические материалы российских авторов-педагогов: комплексная программа «Детство» (Логинова В.И., Бабаева Т.И., Ноткина Н.А. и др. — СПб: «Детство-Пресс», 2003), «Детское экспериментирование — путь познания окружающего мира» (Прохорова Л.Н., Балакшина Т.А. Формирование начал экологической культуры дошкольников / Под ред. Л.Н. Прохоровой. — Владимир: ВОИУУ, 2001), «Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду» (Иванова А.И. — М.: ТЦ Сфера, 2004).

Основной целью программы является развитие у детей дошкольного возраста познавательной активности, любознательности, стремления к самостоятельному познанию и мышлению средствами детского экспериментирования. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

1. Развивать у детей представления об окружающем мире через знакомство с элементарными знаниями из различных областей наук, в том числе:

— представления о химических свойствах веществ;

— элементарные представления об основных физических свойствах и явлениях;

— представления о свойствах воды, песка, глины, воздуха и камня;

— элементарные математические представления «мерка — как способ измерения объема, массы, длины».

2. Развивать умения пользоваться приборами — помощниками при проведении игр и экспериментов.

3. Развивать у детей умственные способности, в том числе:

— мыслительные способности: анализ, классификация, сравнение, обобщение;

— способы познания путем сенсорного анализа.

4. Социально-личностное развитие каждого ребенка: развитие коммуникативности, самостоятельности, наблюдательности, элементарного самоконтроля и саморегуляции своих действий.

Данная программа утверждена на Научно-методическом совете МДОУ. Прошла этап внутреннего и внешнего рецензирования. Утверждена на Совете педагогов МДОУ № 20 и включена в перечень программ методического обеспечения МДОУ № 20 на учебный год.

Библиографический список

1. **Балакшина Т.А.** Детское экспериментирование — путь познания окружающего мира // Формирование начал экологической культуры дошкольников (из опыта работы) / Т.А. Балакшина, Л.Н. Прохорова. — Владимир: ВОИУУ, 2001.

2. **Иванова А.И.** Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. — М.: ТЦ Сфера, 2004.

3. Познаем и исследуем, развиваемся / Под ред. Прохоровой Л.Н. — Владимир: ВОИУУ, 2002.

4. **Прохорова Л.Н.** Развиваем творческую активность дошкольников // Дошкольное воспитание. 1996. № 5, № 6.

5. **Харитонова Л.** Исследовательская деятельность дошкольника // Дошкольное воспитание. 2001. № 7. — С.32–34.

РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н.В. ПОЛИЩУК,
МОУ «Тираспольская гуманитарно-математическая гимназия», ПМР

На пороге третьего тысячелетия в мировой педагогике ведется интенсивный поиск моделей образовательных систем, отвечающих потребностям личности и гуманистического общества. Кризисы, происходящие в экономико-политической и социально-культурной сферах общества, не могли не затронуть школу. Каждый год с приходом нового поколения детей в школу учителя отмечают обеднение нравственной культуры учеников. Остро встала проблема восстановления нравственного потенциала в процессе воспитания детей. Важность нравственного воспитания отмечали многие великие умы. Еще древний философ Августин говорил, что без духовной любви всякое обучение бесполезно. В своих педагогических

трудах Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский большое внимание уделяли воспитанию нравственности в процессе обучения.

Несмотря на такое внимание к проблеме нравственного воспитания личности ребенка, в психолого-педагогической литературе недостаточно освещен вопрос о формировании нравственных понятий у воспитанников.

Целью данной статьи является обобщение психолого-педагогических основ исследования эффективности педагогических приемов работы с художественным текстом, направленных на формирование нравственных понятий у младших школьников.

Формирование понятий в сознании учащихся — широкая философская, психолого-педагогическая проблема, которая включает характеристику понятий как логических категорий, отбор содержания знаний и выявление оптимальных условий работы над понятием. Процесс формирования понятий сложен. Он подразумевает как усвоение понятий, так и дальнейшее их углубление и развитие. Образование понятий — это способность, характерная только для человеческого сознания. Чувственный опыт человека непосредственно связан с мышлением. Наблюдая явления природы и общества, он руководствуется определенными понятиями.

Основой для успешного формирования понятия является умение учащихся «видеть», выделять существенные, значимые признаки предметов и явлений, характерные только для данного класса. Но дети в начальной школе усваивают не только знания о предметном мире и способы овладения этим миром, но и определенные способы поведения людей, их взаимоотношения, понимание того, «что такое хорошо, а что такое плохо», что красиво, а что безобразно. Это означает, что учащиеся приобщаются к моральному и эстетическому опыту человечества.

Раскроем подробнее содержание работы педагога по формированию нравственного поведения учащихся. Но прежде заострим внимание на следующем: мы не отрываем этот компонент от всей совокупности воспитательных мер, придерживаясь положения А.С. Макаренко о том, что человек не воспитывается по частям. Только при целенаправленном воздействии на сознание, чувства и поведение ребенка можно воспитать истинно нравственную личность.

На уроках чтения школьники усваивают и оперируют нравственными понятиями: доброта, справедливость, милосердие и т. д. Подвести ребенка к осмыслению и оценке своих поступков, качеств, усвоить и закрепить знание нравственных норм, позволяет художественное произведение, которое как прожектором высвечивает благородные человеческие чувства и мысли. Ребенок, ведомый талантливым писателем, включается в атмосферу сопереживания, эмоциональной оценки добра и зла, проникает в суть явлений.

Художественное произведение — это специфический текст, позволяющий не только через ум, но и через ощущения различать прекрасное и безобразное, хорошее в природе и жизни [3].

Автор художественного произведения обращает внимание читателя на те моменты и явления, которые сам читатель раньше не замечал или не задумывался над ними. Писатель комбинирует эти явления и при помощи своей фантазии облачает их в словесную материю, которая открывает читателям новую реальность. Этот мир существует только в границах произведения, но читатель реально чувствует его, переживает вместе с героями.

Центром многих художественных произведений является человек, его чувства и эмоции, отношения с окружающей средой. Поступки героев задаются авторами и носят в себе его субъективную оценку. Позиция автора воспринимается вместе с объективным содержанием текста, а в процессе анализа художественного текста через выявление мотивов поведения героев, их оценки, взгляды автора уточняются и сравниваются с собственным мнением ученика.

При анализе художественных текстов в начальных классах нельзя не учитывать особенности восприятия младшего школьного возраста. Младший школьник мыслит образами, эмоционально воспринимает ярко окрашенные события и факты, особенно облаченные в художественную форму.

Восприятие произведений младшими школьниками как деятельность не представляет собой чисто познавательный акт, в процесс восприятия входят и эмоционально-ценностный, и эстетический компоненты. При восприятии художественного текста у ребенка складываются не только представления о качествах героев, о происходящих событиях, но и формируется свое отношение как к произведению в целом, так и к изображаемой действительности.

Школьника младшего возраста интересуют чаще всего отдельные яркие эпизоды; его суждения о поступках героев бывают категоричными, иногда односторонними, но, как правило, эмоционально окрашенными. Ребенок оказывается захваченным сопереживанием особенно любимым героям. Пройти путь к пониманию авторской позиции и далее к обобщенному восприятию художественного мира и осознанию своего к нему отношения, к осмыслению влияния произведения на свои личные установки младшему школьнику по силам только с помощью взрослого, учителя. Поэтому необходимо: вместе с детьми прояснить и закрепить их первичные читательские впечатления; помочь уточнить и осознать субъективное восприятие произведения, сопоставив его с объективной логикой и структурой поведения [4, с.117].

Формирование нравственных понятий будет более эффективным, если работу проводить на основе яркого, образного материала, примером которого является любое высокохудожественное произведение. Опираясь на данную психологическую особенность, мы отобрали ряд приемов, которые целесообразно использовать в процессе работы над текстом, а точнее, при его анализе. Эти приемы органически вписываются в методику анализа художественного текста и направлены на эффективное усвоение нравственных понятий.

Работа над текстом начинается с постановки вопросов. Этот прием является частью метода этической беседы, применяется очень широко в начальном

обучении. Он активизирует познавательную деятельность учеников, заставляет их задуматься, осмыслить материал, мысленно отображать существенное и подготовить ответ. Прием постановки вопросов позволяет привести в систему еще неоформленную информацию школьника о своих переживаниях, выделить из нее главное для формирования нравственных понятий. При анализе художественного текста он направлен на выявление позиции автора, на осознание причинно-следственных связей и позволяет выработать собственное отношение к прочитанному.

Основными требованиями к использованию данного приема в начальных классах являются: тщательная подготовка вопросов, их логическая последовательность; конкретная, четкая, краткая формулировка вопросов, требующих воспроизведения ощущений; полный, развернутый ответ учеников по содержанию поставленного вопроса; обращение учителя с вопросом ко всему классу. Прием постановки вопросов учитель может использовать и при работе над внетекстовыми моментами.

Прием словарной работы. В данном приеме можно выделить, в свою очередь, несколько более мелких приемов:

1. Нахождение понятия по его толкованию. Учащиеся пытаются угадать нравственное понятие по его определению, которое дается либо самим учителем, либо группой учеников.

2. Нахождение противоположных по смыслу понятий. Эта работа удается только при известной предварительной сформированности нравственных представлений и является мотивом к овладению вербально-понятийным определением. Трудность в подборе антонимов к понятиям будет возникать у детей, если оно не ассоциируется с имеющимися переживаниями и отношениями. Например: алчность, нужда, аскетизм.

3. Нахождение понятий-синонимов и различение смысловых оттенков (продолжение семантического ряда). Эта работа очень важна, так как формирует навык избирательного отношения в использовании в своей речи синонимов при объяснении какого-либо нравственного понятия.

Прием словарной работы включает в себя работу с толковым словарем. Возможны два варианта работы: обращение к словарю с целью выяснения значения слова, или с целью уточнения, дополнения самостоятельно выведенного учениками нравственного понятия.

При использовании приема словарной работы закрепляются знания и по орфографии понятия. Нравственные понятия записываются на доске, производится его морфологический и этимологический анализ.

Следующий прием — сопоставление образов героев, их поступков — близко связан с приемом проектирования нравственных ситуаций и во многих случаях является его основой. Так же данный прием может использоваться в совокупности с приемом постановки вопросов, когда ведется анализ поступков

героев, устанавливается ведущий мотив. Используя данный прием, учитель просит сравнить как образы героев одного произведения, так и сопоставить обсуждаемый персонаж с другими героями, взятыми из различных литературных произведений и художественных фильмов. Выполняя данную работу, ребята выходят на определение собственного отношения к действительности, используя жизненный опыт и проецируя действия и характер героев на себя. Такая форма работы доступна учащимся младших классов. Выведение понятий в этом случае носит конкретный характер, так как привязано к действиям и характерам героев, что дает возможность младшим школьникам, жизненный опыт которых невелик, осознавать нравственные основы взаимоотношений между людьми. Все перечисленные приемы и многие другие в разных сочетаниях образуют методы формирования нравственного сознания, но они не привязаны автоматически к какому-либо отдельному методу. Эти приемы следует постоянно практиковать, учитывая возрастные особенности класса, психологическое состояние детей, их жизненный эмоциональный опыт.

Библиографический список

1. **Богоявлинский Д.Н., Менчинская Н.А.** Психология усвоения знаний в школе. — М., 1996.

2. **Гусейнов А. А., Арнесян Р. Г.** Этика. — М.: Гардарика, 1998. — 472 с.

3. **Давыдов В. В.** Проблемы развивающего обучения. — М.: Директ-Медиа, 2008. — 613 с.

4. **Доронина Л. Г.** Воспитание духовности на уроках словесности // Школа духовности. 2000. № 4.

5. **Коваленко Ж. В.** Формирование нравственных понятий «правда» и «ложь» // Начальная школа, 2000. № 10.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ОСНОВЫ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

О.В. ПРОНИК,
МОУ «Бендерская гимназия № 2», ПМР

Духовное воспитание подрастающего поколения сегодня наиболее актуально и подразумевает под собой воспитание духовно-нравственной личности, отношение ребенка с миром, с другими людьми, с самим собой. Сегодня в нашем жестоком мире возникает настоятельная необходимость обретения гуманного отношения ребенка к миру, а именно, к другому человеку, к природе, к животным, к самой Земле. И наша задача научить ребенка противостоять злу в сердце и строить добро.

Возможно, в духовно-нравственном развитии ребенка основную роль играют родители, то есть семья. Но ни в коем случае нельзя сбрасывать со счетов значение

школы в духовном воспитании. Многие учебные дисциплины предполагают в какой-то мере нравственное развитие учащихся. Но главное место среди дисциплин, конечно, занимает литература. Именно на уроках литературы открывается много возможностей познакомить ребят с миром духовной жизни человека, направить на путь истинный, научить выбирать те морально-нравственные принципы, которые являются основополагающими у духовно богатой личности.

Еще В.А. Сухомлинский подчеркивал, что литература имеет громадные возможности для привития и утверждения правильных взглядов на такие важные нравственные категории, как добро и зло, долг и совесть, честь и достоинство. Поэтому учитель должен делать все для того, чтобы донести до каждого ученика заряд нравственности, заложенный в образную систему художественного произведения. И только при этом условии мы сможем говорить о том, что уроки литературы не прошли бесследно, что герои произведений стали нравственными идеалами для наших детей.

Программа по литературе для 5–9 классов включает в себя изучение произведений, на основе которых ребята могут духовно развиваться и обогащаться. И начало этого процесса закладывается в 5 классе. Поэтому именно в 5 классе много внимания уделяется изучению произведений устного народного творчества, которые являются кладезем народной мудрости. И одним из популярных жанров является, конечно, сказка. Сказка, в силу условности вымысла, воплотила мечты о светлой жизни, в которой царит справедливость, а герои — носители положительного начала — неизменно оказываются победителями в жизненной борьбе. Они вознаграждены за верность и трудолюбие, доброту и бескорыстие. При изучении сказок в 5 классе особое внимание я уделяю концовке, в которой добро побеждает зло. Обращаю внимание ребят на то, что герои, олицетворяющие зло, намного сильнее и увереннее, но герой-спаситель, герой-защитник, пройдя через множество испытаний, выходит победителем. Так и в современном реальном мире люди, не обладающие качествами справедливости, преданности, честности, доброты, в конечном итоге проигрывают.

А вот отношению человека к природе, вере в себя, свои знания и силы учит рассказ В. Астафьева «Васюткино озеро». На протяжении двух уроков, посвященных изучению этого произведения, мы наблюдаем за Васюткой, попавшим в трудные условия, в тайгу. Вместе с героем мы переживаем отчаяние и страх перед тайгой. Вместе с ним же мы учимся выживать, восхищаемся тем, как Васютка проявляет смекалку, вспоминает все, чему его учили взрослые, видим проявление силы воли, спокойствия, пытливого ума, что и оказывается решающим в его «путешествии».. И подводя итог изучения рассказа, ребята отвечают на вопрос, почему природа не подвела мальчика, дала ему пищу, тепло, помогла выйти к людям. А дома должны будут порассуждать на тему «Как человек должен относиться к природе и почему?»

На уроках литературы в 6 классе мы продолжаем знакомиться с произведениями, в которых классики поднимают важные вопросы: взаимоотношения людей,

выбор между добром и злом, правдой и ложью, а также призывают быть патриотом своей Родины. Я остановлюсь на двух произведениях: «Корова» А. Платонова и «Уроки французского» В.Г. Распутина.

Всю свою жизнь А. Платонов размышлял о судьбе человека, он обладал талантом слышать чужое горе, ощущать великую неустроенность мира. Все его творчество пронизано чувством любви к человеку. В его произведениях поднимаются высокие нравственные вопросы. В рассказе «Корова» писатель задумывается о связи человека с окружающим миром, об отношении ко всему живому, о назначении человека на земле. Когда мы читаем описание страданий коровы, нежностью и сочувствием наполняется наше сердце. Искренностью, добротой, состраданием обладает главный герой Вася Рубцов, и моя задача — помочь ребятам увидеть и почувствовать силу сострадания Васи, понять, что этим качеством должен обладать каждый человек.

В.Г. Распутин, как и А. Платонов, продолжает традиции русской классической прозы с точки зрения нравственных проблем. Бездумному, суетному существованию он противопоставляет мудрое, бережное отношение к миру, к природе. Ключевые, главные слова в его творчестве — совесть и память. Об этом все его произведения. Рассказ «Уроки французского» носит автобиографический характер. Сам писатель отмечает, что в рассказе он раскрывает духовную память и духовный опыт человека, давшие направление всей его жизни. Благодарная память писателя сделала добрые дела его учительницы достоянием читателей. Перед нами судьба мальчика, которого мама отправляет учиться в райцентр. Действие рассказа происходит в послевоенные годы. Важно охарактеризовать это время, чтобы ребята поняли, с какими трудностями пришлось столкнуться герою и какие качества характера помогли ему их преодолеть. Герой одинок, за него некому вступиться, некому помочь. И тут на помощь мальчику приходит особенное, сказочное существо. Молодая, умная и красивая, учительница единственная не остается равнодушной к судьбе мальчика. Очень осторожно, тактично и ненавязчиво Лидия Михайловна помогает герою, решает спасти от издевательств и избиений. Отзывчивость, доброта и самопожертвование героини наглядно раскрываются при сопоставлении с директором школы, прямолинейным, резким человеком. Даю задание ребятам сравнить отношение учительницы и директора к детям, заполнить таблицу сравнения примерами поведения, обращения, поступков этих героев к ученикам и сделать вывод о их характерах. Учительница открыла мальчику новый мир, где люди могут доверять друг другу, поддерживать и помогать, разделять горе, избавлять от одиночества. «Уроки французского» оказываются «уроками доброты», которая бескорыстна и имеет способность распространяться.

В связи с тяжелой экономической обстановкой и духовным обнищанием общества мало внимания стали уделять проблеме отношения человека к братьям нашим меньшим. Люди, заботясь о достатке и благополучии, совсем забыли о том, что в нашей доброте, поддержке нуждаются животные, которые нас окружают и

являются спутником человека испокон веков. И именно о собаке, которая мечтает о человеческом внимании, рассказывает нам произведение Л. Андреева «Кусака», изучаемое в 7 классе. Сам писатель так определил тему своего произведения: «В рассказе «Кусака» героем является собака, ибо все живое имеет одну и ту же душу, все живое страдает одними и теми же страданиями и в великом безличии и равенстве сливается воедино пред грозными силами жизни». И раскрытию этой темы я посвящаю урок по данному рассказу. Главное, чтобы ребята поняли, что Кусака может испытывать такие же чувства, как и человек: одиночество и тоску, боль и обиду. Перечитывая эпизод, когда собака позволила Леле приласкать себя, мы ощущаем ее страх и беспомощное ожидание, физическую боль от непривычной ласки. В конце ребята осуждают «добрейших» людей, приютивших собаку, которые с уходом лета утрачивают гуманность и бросают Кусаку на погибель, и несчастной собаке в очередной раз приходится узнать тяжесть предательства и разочарования. Судьба брошенного животного не оставляет равнодушным никого в классе, поэтому я обращаюсь к ребятам с призывом оглянуться вокруг: может кто-нибудь из «меньших братьев» нуждается в их помощи, призываю проявить доброту и сострадание, помочь животным по своим возможностям. И заканчиваю урок, усиливая воздействие на чувства школьников, чтением стихотворения Э. Асадова «Стихи о рыжей дворняге», которое ярко показывает человеческую черствость и равнодушие.

В.Г. Короленко — человек, «который не считает себя судьею людей, а любит их с открытыми глазами, той любовью, которая дает мало наслаждений и слишком много страданий». В 8 классе ребята продолжают знакомиться с писателем, отстаивавшим мысль, что человек в любых ситуациях должен оставаться человеком и иметь право жить достойно и счастливо. Именно об этом рассуждает писатель в очерке «Парадокс». Основным методом изучения очерка, по моему мнению, является дискуссия, потому что В.Г. Короленко в своем произведении поднимает вечные вопросы: «Каково назначение человека на земле?», «Что значит достойно прожить жизнь?», «Должен ли человек стремиться к счастью?» Урок строю таким образом, чтобы вовлекать ребят в дискуссию, особенно живо обсуждается афоризм: «Человек создан для счастья, как птица для полета».

А вот над взаимоотношениями родителей и детей восьмиклассники задумываются, прочитав рассказ К. Паустовского «Телеграмма». Перед ребятами предстает одиноко доживающая свой век женщина. Ее душевное состояние помогает понять описание природы. В природе, как и в жизни человека, наступает медленное увядание, нежелание сдаваться на милость зимних холодов. Обсуждая описание пейзажа и интерьера, ребята делают вывод о том, что каждый предмет в доме, деревья в саду одухотворяются автором, чтобы подчеркнуть ужас одиночества старой женщины, глубину ее тоски по дочери. Работая над образом Насти, дочери Катерины Петровны, ребята прослеживают душевное состояние героини: от бессердечия, равнодушия, суетного Настя приходит к раскаянию. Писатель призывает читателей не забывать самых близких, а то может оказаться поздно. «За добро плати добром» —

главный закон человеческих отношений. В конце урока заранее подготовившиеся ученики читают стихотворения, посвященные матерям. А домой получают задание записать в две графы: «Что сделала для тебя мама?» и «Что сделал для нее ты?».

На примере некоторых программных произведений я показала, как классическая литература помогает осмыслить дух русской культуры и создает условия для нравственного совершенствования и духовного развития подрастающего поколения. Герои классических произведений служат примером для подражания, потому что учат доброте и умению сострадать, взаимопомощи и бескорыстию, бережному отношению к природе и ко всему живому, заставляют задуматься над смыслом жизни, об отношении к своим близким и родным, воспитывают патриотизм и гражданственность. Следовательно, преподавание литературы в школе является основополагающим в воспитании нравственно богатой личности.

Библиографический список

1. Культура учителя и искусство анализа / В.А. Сухомлинский: неопубликованные записи // Русский язык и литература. 1990. № 10.

2. **Мурин Д.Н.** Гуманитарная культура и учитель литературы // Литература в школе. 2003. № 9.

3. **Новиков Ю.** Духовное развитие — что это и для чего? http://www.proza.ru/2006/10/06-05

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ЭПИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Е.Г. РЫЛЯКОВА,
ГОУ «Приднестровский государственный институт развития образования», г. Тирасполь, ПМР

Перед современной школой стоит ответственная задача — формирование духовно развитой личности, способной легко адаптироваться к изменяющемуся социокультурному пространству. В ряду учебных дисциплин по значимости воспитательной роли литература занимает приоритетное место. Важнейшими проблемами школьного урока литературы являются расширение литературного образования, углубление читательской культуры учеников, развитие их творческих способностей и эстетического вкуса, укрепление гражданских и нравственных позиций.

Центральное место в школьной программе по литературе занимают эпические произведения, причем больше всего изучается проза: рассказ, очерк, повесть, роман, роман-эпопея. Эпос — это один из трех родов художественной литературы. Конкретизируя теоретический смысл понятия «эпос», Л.И. Тимофеев на первый план выдвигает «развернутое изображение человеческих характеров, повествовательность, сюжетность, многогранность образов». Эпос дает

возможность раскрывать жизненные явления в их причинно-следственных связях, взаимоотражениях, сцеплениях единичного с общим. Широкие рамки повествовательной формы, которую представляет эпос, позволяют поместить в него и историю человеческой жизни, и картину общественных нравов, и обрисовку социальных условий, и воспроизведение огромного многообразия человеческих характеров. Методика анализа эпического произведения в значительной степени опирается на своеобразие рода и жанра. Жанр произведения выступает как одно из средств раскрытия его содержания. Анализ литературного произведения с учетом его родовой и жанровой специфики не только помогает более глубокому восприятию содержания и формы произведения, но и позволяет познакомить учащихся с различными способами выражения авторской позиции, авторского отношения к миру и человеку, формирует собственную точку зрения и мировоззрение учащихся.

Методика анализа литературного произведения широко разработана в литературоведении. Этот анализ включает большой комплекс вопросов, связывающих проблемы содержания и формы, раскрывающих роль каждого элемента художественного произведения и их тесную взаимосвязь в создании художественного целого. При изучении эпического произведения существуют несколько путей анализа: 1) «вслед за автором» — сохраняя путь следования за автором, можно проследить композицию, стиль, основные образы героев произведения, 2) проблемно-тематический путь — это путь, рассчитанный на хорошо владеющих текстом учащихся, 3) пообразный путь изучения, который привлекает к себе подчеркнутым вниманием и интересом учащихся к конкретным героям книг. При изучении произведения большой формы наиболее эффективной, с нашей точки зрения, системой уроков является такая, которая построена на разборе произведения по ходу развития действия, с последующим этапом работы по образам и обобщающим темам. Такой комплексный или смешанный путь применим к роману М. Шолохова «Тихий Дон», поскольку это произведение самое большое и сложное в школьном курсе и освоить его сразу учащимся трудно. Именно целостное изучение является наиболее оптимальным способом, который представляет собой взаимопроникновение всех ступеней изучения художественного произведения, его непосредственного восприятия, аналитического осмысления и выхода за пределы произведения. Для этого особенно важно поставить в начале изучения произведения центральную задачу, решаемую и проходящую через все уроки. Сочетание различных форм деятельности учащихся на уроке, таких, как беседа, сообщения, выразительное чтение, инсценировка и многие другие, позволяет избежать монотонности, повысить интерес и поддерживать работоспособность учащихся. Кроме того, выбор пути изучения эпического произведения зависит от степени сложности произведения, а также уровня подготовленности учащихся. Все это является хорошим залогом усвоения и понимания материала на уроках литературы при изучении эпических произведений.

Задача учителя — помочь учащимся разобраться в сложном содержании большого по объему произведения, приблизить их к пониманию авторской версии событий. А для этого необходимо разработать четкую систему уроков. Во-первых, обращаясь к новому произведению, учитель должен рассказать об истории его создания, к какому бы литературному роду оно ни относилось (например, М. Шолохов, работая над созданием романа-эпопеи «Тихий Дон», подробно изучил жизнь донских казаков). Во-вторых, необходимо проанализировать эпоху, в которую было написано произведение, и те исторические события, которые имели место в жизни и отразились в романе (например, в «Тихом Доне» отражена судьба человека, прошедшего через первую мировую и гражданскую войны). В-третьих, необходимо рассмотреть образ главного героя, судьба которого в большинстве случаев связана с судьбами народа и того социального слоя, к которому герой принадлежит (например, Григорий Мелехов является ярким представителем донского казачества в произведении М. Шолохова «Тихий Дон»).

Система анализа эпических произведений в старших классах строится на использовании многообразия методов и приемов анализа. Несомненно, главным методом на уроке является слово учителя. Однако при анализе эпического произведения необходимо также использовать и метод беседы, в частности диалогической, проблемной и эвристической. В работе со старшеклассниками особое внимание следует уделить выбору глав, эпизодов, описаний и обобщениям после наблюдений над отдельными частями текста, особенно в условиях обзорного изучения. В работе над анализом эпического произведения огромную роль играет самостоятельная работа учащихся. Среди различных форм самостоятельной работы учащихся над текстом эпического произведения наибольшее значение имеет литературная беседа. Наиболее распространенной разновидностью беседы, используемой в школе, является беседа по заранее данным вопросам. Учитель предлагает учащимся систему вопросов, направленных на то, чтобы помочь им самостоятельно разобраться в произведении, найти в тексте необходимые доказательства, подтвердить свои выводы цитатами и подготовиться к активному участию в коллективной работе. Предлагая вопросы, преподаватель должен ясно представлять себе, куда он ведет учащихся; конечная цель определяет выбор пути и порядок вопросов: каждый вопрос должен опираться на предполагаемый ответ и в то же время готовить к вопросу последующему. Необходимо ставить перед учащимися немного вопросов, но таких, которые будят воображение и мысль, затрагивают самое важное и существенное.

Нужно отметить и важно помнить, что основным недостатком восприятия эпических произведений, особенно после самостоятельного чтения или чтения большого по объему произведения, является отсутствие целостности произведения. Одной из важнейших задач анализа эпического произведения является воссоздание этой целостности. Но главное, что является условием и основой всех учебных занятий по литературе, — это чтение произведения. От организации

чтения зависит во многом успех всей работы над литературной темой. Захватит ли книга ученика, погрузится ли он в мир, созданный художником, или мысли и чувства автора оставят его равнодушным, а то и вовсе вызовут внутреннее неприятие — об этом всегда должен думать учитель, готовя первую встречу школьника с произведением.

Библиографический список

1. **Богданова О.Ю., Леонова С.А., Чертова В.Ф.** Методика преподавания литературы. — М.: Академ А, 1999.
2. **Гура В.В**. Как создавался «Тихий Дон». — М.: Советский писатель, 1989.
3. **Тимофеев Л.И.** Основы теории литературы. — М.: Просвещение, 1976.

АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ: ИНТЕРАКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С.А. СКАРАЕВА,
МОУ «Теоретический лицей № 2», г. Тирасполь, ПМР

Интенсификация обучения продолжает оставаться одной из ключевых проблем педагогики средней и высшей школы. Современные темпы поступления научной информации, развитие информационных компьютерных технологий требуют апробации, систематического анализа, поиска решений за счет внедрения новых педагогических приемов. Одним из таких приемов является интенсификация учебной деятельности. Интенсификация обучения — это передача большего объема учебной информации обучаемым при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний. Для успешной интенсификации учебного процесса следует разрабатывать и внедрять научно обоснованные методы руководства познавательным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности.

Повышение темпов обучения может быть достигнуто путем совершенствования:

— содержания учебного материала;

— методов обучения.

Совершенствование содержания учебной дисциплины предполагает рациональный отбор учебного материала, рациональное распределение временных параметров в соответствии с психологическими принципами восприятия информации, эффективное распределение запланированного учебного материала с целью наработки базовых умений и навыков, необходимых для формирования ключевых учебных компетенций.

Совершенствование методов обучения обеспечивается путем варьирования форм познавательной деятельности, выработки у учителя соответствующих

навыков организации управления коллективной учебной деятельностью, применения различных форм и элементов проблемного обучения, совершенствования навыков педагогического общения, мобилизующих творческое мышление обучаемых, индивидуализации обучения при работе в группах, учитывая личностные характеристики при разработке индивидуальных заданий и выборе форм общения, путем стремления к результативности обучения и равномерному продвижению всех обучаемых в процессе познания независимо от исходного уровня их знаний и индивидуальных способностей, знания и использования новейших научных данных в области социальной и педагогической психологии, применения современных аудиовизуальных средств, ТСО, информационных средств обучения.

Интенсификацию обучения можно считать одним из перспективных направлений активизации учебной деятельности. Процессы интенсификации базируются на взаимодействии индивидуально-психологических и коллективно-психологических факторов в учебной деятельности. В способе организации обучения выделяются активные формы и методы обучения и пассивные (традиционные, информационные, сообщающие).

Однако взаимосвязь содержания, методов и средств обучения обеспечивается технологией обучения. Педагогическое мастерство учителя состоит в отборе нужного содержания, применении оптимальных методов и средств обучения в соответствии с программой и поставленными педагогическими задачами. Создание возможных вариантов предстоящей деятельности и прогнозирование ее результатов — суть педагогического проектирования. Это также и процесс разработки конкретной педагогической технологии.

Педагогическая технология — это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов). В образовательной практике понятие «педагогическая технология» представляет совокупность форм, методов, приемов и средств, применяемых в какой-либо деятельности (А.В. Хуторской) и имеет следующие черты:

— двусторонний характер взаимосвязанной (совместной) деятельности учителя и учащихся;

— совокупность приемов и методов, тесно связанных между собой;

— проектирование, организация, ориентирование, коррекция образовательного процесса;

— наличие комфортных условий;

— управление на всех этапах, уровнях, группах.

Примерами образовательных технологий могут быть «модульная технология», «технология развивающего обучения», «технология критического мышления» [2], «проектная технология», «технология языкового портфеля», «информационные технологии», «технология дистанционного обучения» [3], «интерактивная техно-

логия». По сравнению с традиционными технологиями в интерактивном обучении новым содержанием наполняются роли учителя и учащихся. Организуя взаимодействия и отношения, педагог ставит в центр управления обучением самого обучаемого в его реальных взаимодействиях с другими участниками учебного процесса. Интерактивные технологии стимулируют развитие творческих способностей в результате активной совместной учебной деятельности. Следует отметить, что понимание активности как спонтанного проявления личности в данном случае не применимо. Речь идет о социальном образовании, которое черпает ресурсы в общении и деятельности. Как показывают исследования, активность в сотрудничестве с личностью всегда расценивается очень высоко. Совместная деятельность для обучаемых необходима не только в целях обмена информацией, приобретения опыта. Главное заключается в том, что человек «смотрится» в другого человека как в зеркало и этим многое соотносит с собой. В этой связи необходимо отметить социализирующую функцию интерактивных методов обучения. Активность обучаемых обладает социальной значимостью, от нее зависит успех общего дела. Это школа коллективных отношений, пробуждающих у обучаемых весь спектр переживаний, связанных с конкуренцией и лидерством, взаимоотношениями с людьми, решением профессиональных и личных проблем.

Применение интерактивных методов обучения позволяет решать следующие задачи: формировать интерес к изучаемому предмету, развивать самостоятельность учащихся, обогащать социальный опыт учащихся путем переживания жизненных ситуаций, комфортно чувствовать себя на занятиях, проявлять свою индивидуальность в учебном процессе. Однако существует вероятность необоснованного использования интерактивных методов. Как, например, непонимание того, что такое «интерактив», теоретическая неподготовленность при работе с теми или иными интерактивными методами, бессистемное применение интерактивных методов, отсутствие четкого представления о результативности использования методов («метод ради результата, а не метода»), чрезмерное увлечение педагогами интерактивными методами (это инструмент, а не развлечение учащихся).

Инструментарий воздействия в системе интерактивных методов представлен групповыми и индивидуальными. К индивидуальным относят выполнение практических задач, тренировку. Под *активным групповым методом* (АГМ) обычно понимают любой способ планируемой активизации коммуникативных процессов в учебной группе, независимо от содержания поставленных задач (учебно-познавательных, творческих, психокоррекционных). АГМ условно объединяют в три основных блока:

1) дискуссионные методы (групповая дискуссия, разбор случаев из практики, анализ ситуаций морального выбора, моделирование практических ситуаций, метод «кейсов», презентация, обсуждение, дебаты и др.);

2) игровые методы: а) дидактические, имитационные и творческие игры, в том числе деловые (управленческие); б) ролевые игры (поведенческое научение,

игровая психотерапия, психодраматическая коррекция); в) мозговой штурм; г) контригра (трансактный метод осознания коммуникативного поведения);

3) сенситивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства).

Этапы урока как основной формы организации процесса обучения охватывают логику учебно-познавательной деятельности учащихся при усвоении знаний. Поскольку любой урок есть искусственно создаваемая учителем под конкретную цель система, то, следовательно, из этого набора этапов можно создавать самые разные комбинации. На уроках иностранного языка, например, организационный этап и этап тренировки могут быть объединены в один. Включение в систему урока интерактивных методов обучения помогает естественным образом осмыслить языковой материал, его коммуникативные функции, требования к эффективности высказывания.

Начало занятия — залог его успешного проведения, так как именно здесь обеспечивается сотрудничество, учащийся осознает, какова коммуникативная цель урока и насколько он готов к ее достижению. Как правило, любой урок иностранного языка начинается с «речевой зарядки» — способа психологической настройки учащихся на общение по определенной тематике. «Речевая зарядка» не превратится в механический «дрилл» и не будет восприниматься навязанной, не вызывающей интереса, если процесс коммуникации будет содержать «подстраховку», так называемое "supported communication". Это может быть записанная на доске пословица, тематика которой соотнесена с темой урока [1].Учащиеся находят эквивалент пословицы в родном языке. Учитель акцентирует внимание на списке ключевых слов, записанных на доске. Затем переходит к обсуждению содержания пословицы по заранее подготовленным вопросам. Такая вопросно-ответная работа позволяет создать мотив, необходимость, желание включиться в общение на иностранном языке, вовлечь учащихся в процесс «создания или воссоздания смысла посредством языка» [5], т. е. учитель имеет возможность контролировать не только память и вербальные средства языка, а также тренировать рецептивные умения учащихся. Вызывая определенное эмоциональное состояние, возможно получение ответов личностного характера, тем самым развивая продуктивные речевые умения. Создание из урока в урок цепочки коммуникативно-ориентированных заданий конструктивно для речевой практики.

Проверка домашней работы творческого характера может проходить в форме обсуждения. Так, например, задание "invent-a-story" — составление истории, которая должна включать предложенные лексические единицы, можно организовать следующим образом: учащиеся зачитывают свои истории в классе, одновременно оценивая в баллах наиболее понравившиеся.

Автоматизация процессов понимания и использования языкового материала осуществляется на этапе тренировки, во время которой учащийся способен распределить внимание между тем, что он говорит, и тем, как он оформляет свои

мысли. Подбираются виды заданий, направленные на развитие умений продуктивной речевой деятельности. К ним относятся умения:

— формировать отдельные реплики в полемическом диалоге;

— выделять и формулировать проблемы по конкретной теме;

— восстанавливать пропущенные логические звенья;

— строить объяснительные, описательные и обобщающие высказывания.

Этап речевой практики объединяет тренировочные и речевые упражнения. Блок заданий рекомендуется формировать в следующей последовательности [4]: рецептивные, рецептивно-репродуктивные и продуктивные задания. Примерами таких заданий служат задания по составлению описательных высказываний, задания на комментирование прочитанного или прослушанного монологического высказывания/беседы, задания на употребление определенных грамматических конструкций и т. д.

Внедрение интерактивной технологии требует от учителя поэтапного анализа организации урока, оценки взаимодействия с учащимися, учета влияния эмоционального фона на стороны учебного процесса, имеющихся в распоряжении материальных ресурсов, используемых методов и методологии обучения. Провести успешный анализ эффективности взаимодействия с учащимися поможет данный перечень вопросов [6]:

1. Понятны ли мои требования?

2. Какие вопросы задаю учащимся?

3. Уделяю ли всем учащимся одинаковое внимание?

4. Каково отношение распределения времени коммуникативной активности учащихся/учителя в классе? Насколько активно участие учащихся в коммуникации?

5. Какую вербальную и невербальную обратную связь даю учащимся? Кому адресую различные виды обратной связи?

6. Как часто учащиеся адресуют свои реплики одноклассникам и как часто они адресуют их учителю?

7. Как хорошо умею пользоваться доской?

8. Насколько успешно отвечаю на вопросы учащихся? Мои ответы сложнее тех, что требуют вопросы?

9. Темп моей работы слишком быстр или медленен для большинства учащихся в классе?

10. Насколько успешно выполняю программу?

11. Насколько успешно справляюсь с непредвиденными случаями в классе?

Уровень знаний, умений, опыта, мотивации, способностей и готовности к педагогической деятельности является закономерным результатом взаимодействия личности, индивида и субъекта деятельности с окружающей профессионально-образовательной средой. Деятельность учителя, направленная на саморазвитие на основе собственной оценки, собственного критического анализа педагогической

стратегии и тактики, совершенствование мастерства и устранение недостатков, позволяет напрямую совершенствовать качество и эффективность учебного процесса.

Библиографический список

1. Английский язык. 8–11 классы. Речевые зарядки на основе пословиц / Авт.-сост. Л.М. Кузнецова. — Волгоград: Учитель, 2013. — 53 с.
2. **Галицких Е.О.** Диалог в образовании как способ становления толерантности. — М.: Академический проект, 2004. — 240 с.
3. **Полат Е.С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 1999. — 270 с.
4. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 264 с.
5. **Chastain K.** 1988. Developing second language skills: Theory and practice. (3rd ed.) New York: HBJ Publishers.
6. **Fredricka L.** Stoller Moving towards an Interactive Approach / English Teaching Forum, October 2003, Volume 41, Number 4. — p. 24.

ПУБЛИЧНЫЙ ОТЧЕТ ШКОЛЫ КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.И. ТАНУРКОВА,
МУ «Управление народного образования г. Тирасполя», ПМР

Каждое образовательное учреждение и система образования в целом нуждается в информации о реальных результатах деятельности, динамике развития и факторах, влияющих на качество образования, об условиях и «цене» достижения достигнутого уровня.

Современные системы оценки качества образования в разных странах отличаются по многим аспектам: целям и задачам, критериям, процедурам, по участию общественности в процессе контроля и оценки. Однако практически все системы оценки качества образования в странах с высоким уровнем образования состоят из двух составляющих: внутренней (самооценка) и внешней. Соотношение этих составляющих, специфика мониторинга и механизмов оценки различаются в национальных и региональных моделях.

Поскольку общее образование получают все, то оно должно принадлежать всему обществу, поэтому определять его структуру и содержание должно все общество, а не только ученые и органы управления образованием. Характер общего образования должен быть определенным общественным соглашением, учитывающим мнение представителей всех сфер человеческой деятельности и общественной жизни.

В отечественной системе образования, в отличие от европейских стран, отсутствует традиция общественных рейтингов общеобразовательных школ, общественность не осведомлена о результатах оценки качества подготовки выпускников, также нет открытости процедур оценки качества образования. В оценке учебных достижений учащихся школ не принимают участия ни работодатели, ни общественные организации, ни родители. Существующая сегодня система оценки качества общего образования носит ведомственный характер.

Связь с внешней средой является необходимым условием развития школы и создания атмосферы для самореализации учащихся и педагогов. Вовлечение наиболее активной части родителей, представителей общественности становится не только желательным, но и необходимым. Открытость образовательного учреждения, информированность о переменах во внешней среде, способность своевременно реагировать на происходящие изменения создают предпосылки для взаимодействия школы и общества. Кроме того, социум также должен знать, что происходит в школе, какой уровень образования выпускников обеспечивает школа, каковы их возможности для успешной социализации[3]. Многие школы в США, Великобритании, Франции публикуют отчеты о своей деятельности. Аналогичный опыт постепенно начинает распространяться и в отечественных школах [1].

Одним из ведущих принципов государственно-общественного характера управления образованием является открытость образовательной среды как возможность получения достоверной информации об образовательном процессе и его результатах школьниками, родителями. Формой получения такой информации является ежегодный Публичный отчет образовательного учреждения. Публичный отчет — это средство обеспечения открытости, показатель прозрачности деятельности, форма обратной связи с потребителями образовательных услуг и широкого информирования общества о результатах функционирования и перспективах развития образовательного учреждения. Это аналитический документ, в котором должно быть комплексно описано состояние дел в ОУ, обозначена динамика основных показателей развития. Публичный отчет в наиболее яркой и доходчивой форме может отразить направления развития школы.

Публичный отчет выполняет ряд функций:

1. Проведение общественной экспертизы своей деятельности и самооценки образовательного учреждения.
2. Выявление проблем и определение путей их решения.
3. Определение динамики и направления развития ОУ.
4. Совершенствование качества образования.
5. Рост профессионального мастерства педагогов.
6. Формирование социального статуса и имиджа школы.
7. Налаживание системы социального партнерства.
8. Повышение информированности общества о различных сторонах деятельности школы.

9. Информационное обеспечение рынка образовательных услуг.

10. Организация обратной связи с различными группами общественности.

Оптимальная модель публичной отчетности образовательных учреждений должна включать информацию о доступности качественного образования для различных категорий детей, данные о состоянии учебной, воспитательной работы, деятельности по сохранению и укреплению здоровья учащихся.

Управлением народного образования г. Тирасполя было разработано Положение о публичном отчете образовательных учреждений, подведомственных МУ «УНО г. Тирасполя». Отчет содержит в себе следующие основные разделы:

1. Общая характеристика общеобразовательного учреждения.

2. Состав обучающихся (основные количественные данные, в том числе по классам обучения; обобщенные данные по месту жительства, социальным особенностям семей обучающихся).

3. Структура управления общеобразовательного учреждения, его органов самоуправления.

4. Условия осуществления образовательного процесса, материально-техническая база.

5. Учебный план общеобразовательного учреждения. Уровень и профиль обучения. Режим обучения.

6. Кадровое обеспечение образовательного процесса.

7. Финансовое обеспечение функционирования и развития общеобразовательного учреждения (основные данные по получаемому бюджетному финансированию, привлеченным внебюджетным средствам, основным направлениям их расходования).

8. Результаты образовательной деятельности, включающие в себя результаты внешней оценки (основные учебные результаты обучающихся и выпускников последнего года, в том числе на ЕГЭ, государственной аттестации выпускников основной школы, на олимпиадах, творческих конкурсах, спортивных соревнованиях).

9. Состояние здоровья школьников, меры по охране и укреплению здоровья.

10. Организация питания.

11. Обеспечение безопасности.

12. Перечень дополнительных образовательных услуг, предоставляемых общеобразовательным учреждением (в том числе на платной договорной основе), условия и порядок их предоставления.

13. Социальная активность и социальное партнерство общеобразовательного учреждения (сотрудничество с вузами, учреждениями среднего профобразования, предприятиями, некоммерческими организациями и общественными объединениями; социально значимые мероприятия и программы общеобразовательного учреждения и др.).

14. Деятельность общественных фондов, попечительских советов.

15. Публикации в СМИ об общеобразовательном учреждении. Публикации педагогов в специальных изданиях.

16. Основные сохраняющиеся проблемы образовательного учреждения (в том числе не решенные в отчетном году).

17. Основные направления ближайшего (на год, следующий за отчетным) развития общеобразовательного учреждения.

Особое значение имеет ясное обозначение тех конкретных результатов, которых добилось общеобразовательное учреждение за отчетный год, по каждому из разделов отчета. Информация по каждому из разделов представляется в сжатом виде с максимально возможным использованием количественных данных, таблиц, списков и перечней. Текстовая часть каждого из разделов должна быть минимизирована с тем, чтобы отчет был доступен для прочтения, в том числе обучающимися и их родителями. Изложение не должно содержать в себе специальных терминов, понятных лишь для узких групп профессионалов (педагогов, экономистов, управленцев).

Публичный отчет должен иметь четкую структуру и внутреннюю логику, содержать анализ и научно обоснованные выводы, должен быть написан языком, понятным для широкой аудитории. Материалы публичного отчета должны наглядно отражать результаты деятельности и перспективы развития.

Формы публичного доклада разнообразны:

— проведение специального общешкольного родительского собрания (конференции), педагогического совета или (и) собрания трудового коллектива, собраний и встреч с учащимися, общественностью;

— выпуск сборника (брошюры) с полным текстом отчета;

— направление электронного файла с текстом отчета в общественные организации, в органы управления образованием;

— публикация сокращенного варианта отчета в местных СМИ;

— размещение отчета на интернет-сайте общеобразовательного учреждения, на официальном сайте МУ «УНО г. Тирасполя»;

— распространение в микрорайоне школы информационных листков с кратким вариантом отчета и указанием адреса интернет-сайта, где расположен полный текст отчета.

Публичный отчет о различных направлениях деятельности школы, проводимый образовательным учреждением ежегодно, может стать эффективным инструментом оценки качества общего образования.

Использование самооценки позволяет педагогическому коллективу обобщить и осмыслить накопленный опыт, выявить сильные и слабые стороны в деятельности образовательного учреждения и на этой основе выбрать траекторию дальнейшего развития. Самооценка школ при подготовке публичного отчета позволяет учреждениям проектировать свои шаги развития и дает основания для ежегодной публичной отчетности с анализом изменений в эффективности собственной деятельности.

Периодическое ежегодное повторение самооценки дает возможность проводить сравнительный анализ состояния школы, выявлять проблемные зоны, определять эффективные формы работы в выбранных направлениях по совершенствованию качества образования. Систематическое проведение самооценки школы самими педагогами обеспечивает положительную динамику образовательной деятельности и приводит к консолидации мнений членов педагогического коллектива о работе школы в целом. Самооценка, предоставляя педагогам возможности участия в управлении школой, позитивно сказывается на мотивации к совершенствованию профессиональной деятельности [2].

В процессе самооценки образовательного учреждения и подготовки публичного доклада необходимо применять эффективные технологии командного менеджмента, которые предусматривают выполнение определенных принципов.

Для подготовки публичного отчета создаются рабочие группы по сбору информации, подготовке выступления и публикации, технического сопровождения, по организации обратной связи.

Практика показывает, что педагоги, включаемые в творческие группы, должны иметь личную заинтересованность в работе по самооценке и получении общего результата, хорошо развитые организаторские способности, склонность к аналитической работе и обладать высокой коммуникативной культурой. Самооценка должна проходить открыто, демократично, коллегиально, поэтому при формировании группы необходимо устанавливать оптимальное соотношение в составе группы администрации и педагогов, авторитетных и молодых учителей.

В процессе самооценки образовательного учреждения происходит активная профессиональная коммуникация, создаются условия обмена педагогическим опытом учителей-практиков, входящих в состав экспертных групп. Активное горизонтальное профессиональное взаимодействие, совместное обсуждение проблем, выдвижение инициатив по внедрению инноваций является условием развития профессионального сообщества педагогов школы.

Комплексная самооценка школы в сочетании с независимой оценкой деятельности, публичной отчетностью будет способствовать укреплению целостности образовательной системы, связей между ее компонентами и повышению эффективности управления.

Библиографический список

1. **Вальдман И.А.** Внутриклассная оценка и самооценка школы // Директор школы. 2010. № 5. — С. 30–34.

2. **Курцева Е.Г.** Самооценка педагогического коллектива как условие развития образовательного учреждения. Автореферат диссертации кандидата педагогических наук. — СПб. 2009. — 20 с.

3. **Лизинский В.М.** Публичный отчет школы как ресурс консолидации микросоциума // Завуч. 2001. № 5. — С. 110–128.

ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ПРЕДМЕТНОЙ ОЛИМПИАДЕ ПО БИОЛОГИИ

О.Б. ТИМЧУК,
МОУ «Бендерский теоретический лицей», ПМР

Одно из направлений развития современного образования — это создание действенной системы поиска и поддержки детей, способных на большее, чем просто усвоение школьной программы. Известно, что для такой работы подходят именно предметные олимпиады как общепризнанная форма проверки творческого освоения базовых знаний учащимися. Олимпиады разного уровня прежде всего дают возможность личностного роста ребят. Предоставляют шанс добиться признания у одноклассников, уважения дома и в учительской среде.

Что нужно для успешной подготовки к олимпиаде? Во-первых, нельзя добиться результатов в таком серьезном деле, если нет внутренней мотивации для работы с учениками. При этом учитель тоже должен постоянно самосовершенствоваться и повышать свой профессиональный уровень. Это требует структурирования и систематизации учебного материала, умения делать его максимально доступным к пониманию и усвоению учащимися. Необходимо сформировать специальный «банк» олимпиадных задач и заданий самого разного уровня сложности и отрабатывать различные методики и приемы обратной связи с учащимися.

Во-вторых, обязательно наличие пытливых, ищущих, увлеченных естественными науками школьников. И недостатка в таких ребятах никогда не бывает.

Саму систему подготовки к олимпиаде можно условно разделить на несколько этапов:

Первый — диагностический. Он начинается с выявления наиболее подготовленных, одаренных и заинтересованных в достижении определенных результатов школьников. Поскольку основной формой организации учебного процесса в школе остается урок, иногда в обычные контрольные или проверочные работы можно вносить задания олимпиадного уровня. Это позволяет выявлять учащихся с явным проявлением нестандартного подхода к решению задач. Например, при изучении темы строения и функций эукариотической клетки, можно предложить ребятам такую задачу: *«Почему ядовитые вещества не отравляют клетки, в которых эти вещества синтезируются?»* или *«Какой органоид клетки амебы исчезает при медленном приучении ее к морской воде и почему?»*

Второй этап — планирование деятельности. Учитывая индивидуальные способности ребят, а также разный уровень их подготовленности, необходимо продумать наиболее оптимальные формы работы в каждом отдельном случае. Ученик может прийти на занятие, чтобы просто получить краткую консультацию и задание для индивидуальной работы. При подготовке к олимпиаде следует

уделять большое внимание и поощрять самостоятельный творческий поиск. А для других учащихся более приемлемой будет работа в группах или парах. Особенно хочется отметить работу в малых группах, как наиболее эффективную. При разборе заданий в группе возможен само- и взаимоконтроль, обмен мнениями, точками зрения, выстраивание общих гипотез и их проверка.

Третий этап — практический. Важнейшим условием подготовки учащихся к предметным олимпиадам является наличие учебной информации, расширяющей и углубляющей знания по предмету. Помимо школьного учебника, ребята должны активно осваивать информацию из дополнительных источников. Прежде всего, это справочная литература, энциклопедии и, конечно же, информационные просторы интернета. Особое внимание стоит уделять работе с *биологической терминологией*. Трудности в понимании смысла произносимых и используемых терминов зачастую становятся причиной многих «учебных неудач». Для разрешения этой проблемы можно использовать следующие задания:

— дайте определения следующим терминам и понятиям …;

— назовите термин исходя из определения…;

— исправьте ошибки в тексте…..;

— вставьте пропущенные понятия в тексте …;

— исключите из данного списка лишнее понятие …;

— найдите в тексте незнакомые термины и попробуйте дать им определения, исходя из смысла текста… и т. д.

Практический этап подготовки включает обязательное решение тестов разного уровня сложности, биологических задач и ситуаций. Очень важным в этом виде деятельности будет обучение ребят навыкам применения логического мышления, умения обобщать и проводить аналогии, прогнозировать результат, включать интуицию, воображение и фантазию. Для этого необходимо прорабатывать следующие виды заданий:

— выберите один или несколько правильных ответов из предложенных;

— найдите соответствие в строении и функциях различных биологических систем;

— укажите признаки сходства и различия в данных процессах или структурах;

— выберите верные суждения;

— рассмотрите эволюцию систем органов или процессов жизнедеятельности.

Одними из наиболее сложных и объемных в плане оформления являются задания на рассмотрение эволюции различных систем органов и процессов жизнедеятельности. Очень важно при выполнении таких заданий указать, в каком направлении шел процесс с указанием новых приобретенных признаков.

Выполнение заданий на выявление признаков сходства и различия различных биологических объектов может вызвать затруднения в случае неумения правильно определять критерии для сравнения. Очень эфективно отрабатывать

навыки поиска таких критериев при работе учеников парами. В качестве объектов для тренинга предлагаю следующие:

1) сравнение процессов митоза и мейоза;
2) сравнение прокариот и эукариот;
3) сравнение тканей растений и животных;
4) сравнение световой и темновой фазы фотосинтеза;
5) сравнение классов однодольных и двудольных растений;
6) сравнение гормонов и ферментов;
7) сравнение нервной и гуморальной регуляции;
8) сравнение искусственных и естественных экосистем;
9) сравнение процессов ассимиляции и диссимиляции;
10) сравнение процессов фотосинтеза и дыхания;
11) сравнение процессов дивергенции и конвергенции;
12) сравнение белков и нуклеиновых кислот.

В заключение, хочется напомнить о необходимости уделять особое внимание вопросам систематики объектов живой природы, что позволит видеть жизнь в развитии, а процессы жизнедеятельности определять как закономерные.

Четвертый этап — подведение итогов. С учащимися подводятся итоги олимпиады, разбираются задания, рассматриваются различные варианты и способы решения задач, и, конечно же, изучаются допущенные ошибки и их причины.

Как в любом состязании, в олимпиадах есть победители и побежденные. Поэтому важно, чтобы результат каждой олимпиады воспринимался участниками как победа и в сравнении с другими, и в сравнении с самим собой. Такой рост личной уверенности в собственных силах и достижениях требует серьезной и целенаправленной подготовки. Постоянная работа над собой всегда будет залогом формирования творческой личности и успешной деятельности во всех областях жизни.

ДЕПРИНДЕРИЛЕ ДЕ СКРИС ЫН КЛАСЕЛЕ ПРИМАРЕ

В.И. ЦУРКАН,
методист катедра ЫП ши П ИСЫ «ИСНДЫ», ор. Тираспол, Нистрения

Методика предэрий унуй обьект де студиу требуе сэ фие детерминатэ де ун шир де факторь. Принчипалул ын ачастэ привинцэ есте спечификул обьектулуй ынсушь. Деачея, аргументынд методеле формэрий депринderилор графиче але скрисулуй, требуе сэ не лэмурим май ынтый де тоате асупра фаптулуй, че презинтэ депринderиле графиче але скрисулуй.

Ын класса I-й, ынвэцэторул требуе сэ формезе ла елевь о анумитэ деприндере де скрис. Ачастэ деприндере аре ун шир де трэсэтурь комуне ку деприндериле ын женере, дар аре ши спечификул сэу. Пе де о парте, деприндеря скрисулуй требуе сэ фие привитэ ка о деприндере моторикэ, требуе сэ не сприжиним пе партикуларитэциле ын формаря ануме а деприндерилор моториче. Литера типэритэ ши чя скрисэ де копил се компарэ ынтре еле ши се фаче легэтура ку ун сунет анумит.

Ынсуширя деприндерий де а чити инфлуенцязэ рапидитатя ши калитатя ынсушириий деприндерий де а скрие.

Ку кыт май ынчет копилул ынвацэ сэ читяскэ, ку атыт ый вине май греу сэ скрие, пентру кэ, де акум ла о етапэ дестул де тимпурие копиий ынчеп сэ копие ну пур ши симплу литереле, чи силабеле ши кувинтеле. Дакэ копилул ну доведеште дупэ темпул анализей сунетулуй ши а литерей, че аре лок ын класэ, ый рэмыне май пуцин тимп пентру прочесул скриерий литерелор. Копилул се грэбеште ши ну скрие ку атенцие кувенитэ. Ши инверс, ынсуширя ку сукчес а чититулуй дэ посибилитате копилулуй сэ-шь кончентрезе тоатэ атенция ын тимпул скриерий кувинтелор асупра екзекутэрий минуциоасе а литерелор.

Деприндериле графиче але скрисулуй сервеск прочесулуй де експримаре а гындурилор. Рапидитатя ши калитатя ынсушириий деприндерий де а скрие екзерчитэ о анумитэ инфлуенцэ асупра прочесулуй експримэрий гындурилор. Ынсэ принчипалул ын формаря деприндерий графиче а скрисулуй есте тотушьь спечификул деприндерий моториче. Ачест спечифик констэ ын фаптул, кэ, скриинд репеде, мына тинде спре а фаче мишкэрь ритмиче осчилатоаре коректе. Яр ачаста дуче ла ачея, кэ литереле ынчеп сэ семене уна ку алта, партикуларитэциле формелор унор литере се скимбэ, адикэ аре лок деформаря, скимбаря формей литерелор. Литереле се скриу ын кореспундере ку регулиле скрисулуй. Еле сынт ниште копий але моделулуй дат де ынвэцэтор, деши, се пря поате, сэ ну фие десэвыршите. Де акум ла ачастэ етапэ мына копилулуй се обишнуеште се факэ мишкэрь, ын каре де сус ын жос пиксул се депласязэ вертикал спре сине (дакэ каетул есте ынклинат, ачест фапт дэ о линие ынклинатэ апроксиматив де 65°) ши де жос ын сус — ку о оарекаре ынклинаре спре дряпта (че дэ о ынклинаре апроксиматив де 45°, дакэ есте ынклинат каетул).

Кяр ла ынчепутул формэрий деприндерий, кынд фиекаре мишкаре се скрие ку ун контрол визуал комплет, ау лок денатурэрь ла скриеря литерелор, че се експликэ прин фаптул, кэ ачастэ формэ а литерей ну кореспунде карактерулуй мишкэрий мыний ын прочесул скрисулуй.

Ку кыт е май рапид скрисул, ку кыт е май аутоматизатэ деприндеря, ку атыт май мулт мына тинде сэ факэ мишкэрь ритмиче коректе, ку атыт сынт май консидерабиле денатурэриле сау деформэриле литерелор. О деформаре май микэ а литерей ва авя лок ши атунч, кынд ла прима етапэ а ынвэцэрий скрисулуй де кэтре елевь се ынтэреск бине анумите форме але литерелор ши кынд форма литерей се ынсушеште конштиент. Ын казуриле, кынд ынвэцэторул ын класса I ый обишнуеште

пе елевь сэ-шь ынсушяскэ конштиинчос форма фиекэрей литере, черынд мереу о скриере коректэ а литерелор ши а ымбинэрий литерелор ын курсул ынтрежий периоаде ынчепэтоаре де инструире, атунч скрисул елевилор ын класеле май марь се супуне ку мулт май пуцин деформэрий ши май алес асемэнэрий унор форме але литерелор ку алтеле. Астфел, консолидаря кларитэций скрисулуй депинде ынтр-о мэсурэ фоарте маре де трэйничия деприндерий, база кэрея се пуне ын класеле примаре. Непэсаря ын мункэ асупра формей литерелор ын класеле примаре дуче ла формаря скрисурилор неглижэнте ши индисчифрабиле. Фэрэ ындоялэ, маниера индивидуалэ а скрисулуй рэмыне, орькаре ар фи метода инструирий, ынсэ кларитатя скрисулуй ку тот спечификул луй индивидуал, депинде де трэйничия деприндерий, база кэрея се пуне ын прима етапэ а скриерий коректе а литерелор.

Ла ынчепут скрисул е легат ши де о маре ынкордаре емоционалэ. Копилул суферэ дин кауза примелор греутэць ши инсукчесе. Ла примеле етапе консумул форцелор физиче ши спиритуале адеся ну дук ла резултателе дорите. Мына ка ши кум ну-л аскултэ пе копил, деоарече мишкаря дежетелор ши а мыний ну сынт координате.

Тоатэ атенция копилулуй е кончентратэ асупра мунчий, ку грею се дистрибуе ынтре диферителе форме але темелор. Ятэ де че тречеря де ла мунка пур графикэ ла ымбинаря ей ку анализа литерелор ши а сунетелор дуче ла о скэдере консидерабилэ а калитэций скрисулуй. Май ынтый ла ындиплиниря темей скрисе предоминэ контролул визуал ын прочесул скрисулуй. Тот одатэ копилул ну ынтотдяуна штие че парте а ефортурилор мускуларе требуе сэ фолосяскэ пентру ындеплиниря вре-уней теме. Ел ышь веде грешала, дар ну поате с-о коректезе, ку тоате кэ ынвэцэторул ый дэ индикаций. Ынвэцэторул ын ачест каз требуе сэ урмэряскэ мишкаря мыний копилулуй, сэ-л ындрумезе, ынкотро с-о дукэ, яр унеорь ши сэ-л ажуте, луынд мынуца копилулуй ынтр-а са, ка астфел копилул сэ симтэ, сэ-шь дее сяма, ануме кум требуе сэ фие ачастэ ынкордаре.

Май ынтый копилул фаче ын прочесул скрисулуй мишкэрь релатив скурте, тинде сэ ынтрерупэ кыт май репеде мишкаря. Ынсэ фэрэ а ридика пиксул ши фэрэ вре-о ынкордаре деосебитэ копилул е капабил сэ скрие унеле литере.

Ла ынчепутул ынвэцэрий рапидитатя скрисулуй е фоарте микэ. Литера се скрие минуциос, мына фаче о мишкаре лентэ, несигурэ. Трептат ынсэ рапидитатя скрисулуй креште ши спре сфыршитул примулуй ан де ынвэцэмынт се мэреште де кытева орь.

Дакэ елевул каутэ сэ ридиче пиксул дупэ че а скрис унеле елементе сау о литерэ, требуе сэ черем ла елев сэ депунэ о май маре сфорцаре, ка ел сэ ынвеце сэ скрие о силабэ фэрэ сэ ридиче пиксул. Ын деприндеря де а скрие о маре импортанцэ аре дезволтаря ритмулуй, ушуринцей мишкэрилор, деачея требуе сэ креэм кондиций, ка мишкаря кяр де ла бун ынчепут ал ынвэцэрий сэ фие либерэ. Де асеменя есте фоарте импортант, ка ын ритмул скрисулуй елевилор де ла ынчепут сэ се ынтэряскэ мишкэриле коректе ши конштиенте ын прочесул скриерий литерелор.

Ын прима жумэтате де ан ын класа I-й инструиря се ефектуязэ ын ординя ынвэцэрий литерелор дин абечедар, се цине конт де ынвэцаря конштиентэ а семнулуй график — а литерей скрисе, текстул се читеште, апой се скрие. Екзерцииле десе, дар май пуцин ынделунгате фак ка скрисул сэ фие май интересант ши май пуцин обоситор пентру копий. Тот одатэ ачесте екзерчиций кончентрязэ зилник атенция елевилор асупра техничий скрисулуй. Урмынд ординя женетикэ ла ынвэцаря формей литерелор, еле се скриу график де ла симплу ла компус. Дин а доуа жумэтате де ан ын класа I-й елевий скриу тоате литереле алфабетулуй атыт челе мичь, кыт ши челе марь. Адеся ей скриу грешит литереле май компликате, нештиинд, де унде сэ ынчапэ, кум сэ ле унякскэ ку литереле каре урмязэ ш. а. м. д. Деачея есте рационал де а депринде скриеря формей ачелор литере ши скриеря ачелор ымбинэрь де литере, пе каре елевий ле скриу грей.

Куноаштеря регулилор де скрис ажутэ елевилор сэ-шь ымбунэтэцякскэ скрисул. Регулиле се формязэ дин ачеле проблеме, пе каре ле ынаинтязэ ынвэцэторул фацэ де елевь ын прочесул скрисулуй. Тот одатэ требуе деосебите регулиле ижиениче (регулиле позицией елевулуй, каетулуй ши а пиксулуй ын мынэ) ши регулиле, легате де ынсушь прочесул скрисулуй. Елевий требуе сэ штие бине, кум требуе сэ стее ын банкэ, кум сэ цинэ пиксул ш. а. м. д. Дин кынд ын кынд ынвэцэторул ле спуне елевилор сэ-шь аминтяскэ ачесте регуль.

Регулиле, легате немижлочит де прочесул скрисулуй:

1. Литереле ын кувинте требуе сэ айбэ ачеяшь ынклинаре.
2. Литереле ши кувинтеле се скриу ла дистанце егале ынтре еле.
3. Силаба се скрие фэрэ а ридика пиксул де пе кает.
4. Скрисул требуе сэ фие фрумос.

Екзерчиций де калиграфие е май бине сэ се петякэ ла ынчепутул лекцией де лимба молдовеняскэ ын тимп де 5–7 минуте ын класеле 1-й а 4-а.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.К. ШАГАЛОВА,
МОУ «Рыбницкая русская общеобразовательная школа № 11», ПМР

В современных социальных просторах существует определенная сложность профессионального выбора старшеклассников, что связано с нестабильной социально-экономической ситуацией в мире. Эти обстоятельства влияют почти на все сферы жизнедеятельности личности, вследствие чего современные старшеклассники имеют в некоторой степени нечеткое представление об образе своего жизненного пути, довольно значительная часть молодежи на пороге взрослой жизни

ощущает неуверенность в завтрашнем дне. Укажем, что ранний юношеский возраст сопровождается определенными возрастными особенностями в физическом и психическом развитии, однако именно в этом возрасте личность должна определиться со своим жизненным планом, в частности, с выбором будущей трудовой деятельности. Нередко старшеклассник психологически не готов к важному самостоятельному выбору. Большинство юношей еще не столкнулись с реальными социальными и экономическими отношениями и находятся в статусе лица, которое находится на содержании родителей, а это предоставляет им иллюзорное представление о будущем и формирует специфический субъективизм в самоопределении.

Чрезвычайно большую роль в профессиональном самоопределении старшеклассников играет система и иерархия мотивов, которые определяют отношение к будущей профессии. Учитывая современный социально-экономический контекст и общественные трансформации, проблема выбора мотивов приобретает новое содержание и поэтому остается актуальной.

Психологическую основу мотивов выбора профессии, наряду с потребностями, представляет активный интерес к профессии. Действие и глубина мотивов определяется также и важностью поставленной цели, которая, в зависимости от мотивов, приобретает различное личностное содержание [3].

Следует отметить, что при выборе профессии человек руководствуется общественной значимостью профессии, престижем, заработком, мнением родных и знакомых, возможностью продвижения по службе и другими мотивами [2]. Знание того, почему человек избрал ту или другую профессию, позволяет предполагать, насколько успешно он ею овладеет, насколько серьезно, увлеченно будет работать, насколько стойким будет его интерес к будущей деятельности.

Следующая классификация — это распределение мотивов на внешние и внутренние. Именно на эту классификацию мы опирались в ходе нашего исследования. Внутренний мотив выбора той или иной профессии — ее общественная или внутренняя значимость; удовлетворение, которое приносит работа, возможность общения, руководство другими людьми. Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека, поэтому на ее основе человек охотно работает, без внешнего давления. Внешняя мотивация — это заработок, стремление к престижу, страх осуждения, неудач [4].

Для определения ведущего типа мотивации выбора будущей профессии старшеклассниками нами были проведены исследования старшеклассников МОУ «Рыбницкая русская общеобразовательная школа № 11» по методике «Мотивы выбора профессии» (автор Р.В. Овчарова).

Для большинства испытуемых характерны внутренние мотивы выбора профессии, а именно — внутренние индивидуально значимые мотивы (59 % испытуемых). Эти мотивы выражаются прежде всего желанием своим трудом оказывать содействие собственному творческому развитию и карьерному росту. На основе такой мотивации человек работает охотно без внешнего давления.

У 48 % учащихся преобладают внутренние социально значимые мотивы. Они своей будущей работой желают оказывать содействие развитию общества, помогать людям, миру.

Старшеклассники, для которых ведущими являются внешние положительные мотивы (19 %), руководствуются в будущем выборе профессии возможностью продвижения по службе, одобрением коллектива, престижем, материальным стимулированием, т. е. стимулами, за которые человек считает необходимым приложить усилия.

Среди испытуемых оказались и такие, у кого преобладает внешняя отрицательная мотивация. Их немного, но все-таки они есть. К отрицательным мотивам относятся влияние на личность путем давления, наказаний, критики, осуждения и других санкций отрицательного характера.

По нашему мнению, не у всех старшеклассников сформирована правильная мотивация относительно выбора профессии. Поэтому на это необходимо обращать особое внимание при осуществлении профориентационной работы в школе.

Таким образом, мы видим, что выбор профессии — сложный и продолжительный процесс. При выборе профессии следует учитывать профессиональные интересы, склонности юношей и девушек, черты их характера и мотивы выбора профессии. Такую помощь должна предоставлять профессиональная ориентация. Все ее компоненты оказывают содействие формированию у молодежи правильных мотивов выбора будущей профессии.

Библиографический список

1. **Овчарова Р.В.** Справочная книга школьного психолога. — М.: Просвещение, 1996. — 260 с.

2. **Рогов Е.И.** Выбор профессии: становление профессионала. — М.: Владос-пресс. 2003. — 336 с.

3. **Смирнова Е.Е.** На пути к выбору профессии. — СПб.: КАРО, 2003. — 176 с.

4. **Хайруллина Ю.Р.** Ценности в сфере труда: особенности и факторы // Социс. 2003. №5. — С. 84–88.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

О.В. ЩУКИНА,
ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко»,
г. Тирасполь, ПМР

Особенности изменения парадигмы языкового образования в начале 90-х годов прошлого века, вызванное существенными изменениями в социокультурном контексте изучения иностранных языков и отмеченное многими исследователями,

оказало значительное влияние на все дальнейшее развитие методики обучения иностранным языкам. Иностранный язык стал важным инструментом вторичной социализации личности учащегося [5], обращая учебный процесс к вторичной (бикультурной) языковой личности.

Ученые по-разному определяют этот этап в развитии методики обучения иностранному языку. В частности, отмечается переход на антропоцентрическую парадигму научных исследований [3], личностно-ориентированную парадигму образования и воспитания [7]. О.В. Александрова определяет функционализм как основную характерную черту для языкознания во второй половине XX в. и считает, что конец XX – начало XXI веков отмечены появлением новой парадигмы в изучении языка — когнитивным подходом, который находится в рамках функциональной парадигмы [1, с.54].

Подобные изменения в подходах к изучению языка вызвали необходимость тщательной разработки социокультурного компонента обучения. В частности, значительное внимание стало уделяться такому направлению, как языковое поликультурное образование. По определению П.В. Сысоева, «языковое поликультурное образование означает включение в учебные программы и УМК по ИЯ информации о культурах различных культурных групп (стран как родного, так и изучаемого языков)»[6, с. 5].

По словам В.В. Сафоновой, «изучение ИЯ и культуры представляет собой процесс значительно более сложный, нежели просто формирование стереотипов поведения. Он предусматривает сопоставительное коммуникативно-ориентированное соизучение ИЯ и иноязычной культуры в комплексе с углублением знаний родного языка и родной культуры » [4, с.167].

Как отмечает П.В. Сысоев, «для осуществления процесса культурного самоопределения личности посредством ИЯ необходимо по мере изучения материала о культурах страны ИЯ создать дидактико-методические условия с тем, чтобы каждый обучающийся смог рефлексировать на свою собственную культуру и на самого себя » [6, с.9].

Все сказанное представляется особенно важным в условиях поликультурной языковой среды, где лингводидактическая модель языка будет иметь особые характеристики. Перед исследователями стоят задачи определения теоретических и методических источников, особенностей содержания и организации образовательного процесса обучения иностранному языку в поликультурной среде.

Создание лингводидактической модели языка в целях обучения иностранному языку в поликультурном обществе не может не опираться на исследования типологии билингвизма и характеристик коммуникативной ситуации. Условия поликультурности и неоднородности в языковом отношении делают необходимым определение зон интерференции и трансференции, выявляемых при сопоставлении систем родных и изучаемого языков; установления степени влияния родных языков; прогнозирование возможности использования языка-посредника в процессе обучения.

Библиографический список

1. **Александрова О.В.** Пути развития романо-германского филологического образования. Информационный бюллетень № 9 совета по филологии учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию. — Ярославль, 2006.

2. **Гальскова Н.Д.** Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы // Вестник Московского государственного областного университета. Электронный журнал. 2013. № 1. — http://www.evestnik-mgou.ru/Articles/View/281

3. **Гальскова Н.Д.** Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностранные языки в школе. 2011. № 7.

4. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. — Воронеж, 1996.

5. **Сафонова В.В.** Культуроведение и социология в языковой педагогике. — Воронеж, 1992.

6. **Сысоев П.В.** Языковое поликультурное образование: что это такое? // Иностранные языки в школе. 2006. № 4.

7. **Сысоев П.В.** Языковое поликультурное образование в XXI веке. — http://www.lib.tsu.ru

МЕХАНИЗМЫ И ФАКТОРЫ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ

А.Г. БАЙЗАН,
МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 54 „Гнездышко”», г. Тирасполь, ПМР

Раннее детство — особый период развития. Этот период характеризуется максимально быстрыми темпами, как ни в каком другом возрасте. Это ключевой этап в жизни ребенка, который во многом определяет его будущее физическое и психическое развитие.

Безусловно, данный возрастной этап требует постоянного, целенаправленного общения малыша и взрослого, так как именно взрослый является посредником между ребенком и окружающим миром, от него всецело зависит интенсивность развития ребенка.

В последние годы психологи фиксируют увеличение числа обращений родителей по поводу как активного, так и пассивного отвержения детьми дошкольного учреждения, то есть процесса дезадаптации.

Выделяют несколько причин. Это и увеличение числа дошкольников с ослабленным здоровьем, с неблагополучным родовым анамнезом, хроническими заболеваниями, что значительно усложняет процесс адаптации в дошкольном учреждении, сводя на нет усилия педагогов, психологов и родителей; невысокий уровень педагогической просвещенности молодых родителей, темп жизни, диктуемый реалиями нашего времени, не позволяют семье осознать важность своевременной подготовки ребенка к посещению дошкольного учреждения, а резкая смена образа жизни оказывает сокрушительное воздействие на иммунную систему ребенка, его психику. А также недостаточная проработанность мероприятий по адаптации ребенка к ДОУ отрицательно сказывается как на детях, так и на родителях.

В связи с этой ситуацией сегодня необходима активизация работы в этом направлении.

Психолого-педагогическое сопровождение адаптации ребенка и семьи к ДОУ должно строиться на основании деятельной проработки мероприятий, направ-

ленных на обеспечение своевременной адаптации. Это помогает существенно облегчить социализацию ребенка, сохранить его психическое и физическое здоровье, позволяет дошкольному учреждению выйти на новый, партнерский уровень взаимодействия с семьей, в котором роль педагогического потенциала родителей возрастает.

Какие факторы оказывают влияние на процесс адаптации ребенка к новым жизненным обстоятельствам? Первый фактор — организация предметной среды, то есть того материального пространства, в котором осуществляется жизнедеятельность ребенка. Пространство группы детского сада существенно отличается от пространства, к которому ребенок привык. Второй фактор — организация времени, то есть режим дня. Режим в семье имеет свои, порой существенные отличия от распорядка дня в детском учреждении. И третий фактор — коммуникативный опыт ребенка. Как правило, у детей раннего возраста опыт общения с чужими взрослыми и детьми очень небольшой, и чем меньше этот опыт у ребенка до поступления в детское учреждение, тем сложнее и длительнее формируются у него отношения с воспитателями и сверстниками.

В психолого-педагогической литературе, посвященной проблеме адаптации детей к детскому учреждению, выделены два основных условия, влияющих на скорость и качество привыкания детей к новым для них жизненным обстоятельствам. Первое условие — семья ребенка и те действия родителей, которые направлены на облегчение его адаптации к детскому саду. Второе условие — детский сад и та специальная работа педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения, которая обеспечивает благополучную адаптацию детей, впервые поступающих в группу.

Адаптация малышей к режиму детского сада и воспитание культурно-гигиенических навыков должны осуществляться в соответствии с принципами преемственности, последовательности, постепенности, а также с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Данные правила достаточно хорошо знакомы многим воспитателям дошкольных образовательных учреждений. Однако следует отметить, что в литературе практически отсутствует описание еще одного фактора адаптации — активность ребенка. Активность определяется нуждами организма, потребностью в любви, заботе, ласке, добром внимании, новых, интересных, увлекающих стимулах. Именно этот фактор может стать ведущим в процессе адаптации к детскому саду.

Следует выделить три необходимых условия, благодаря которым может быть включен механизм активности. Первое условие: ребенок должен чувствовать себя хозяином предметной среды: знать, где лежит, стоит, находится то, что ему необходимо в данный момент. Уметь беречь, сохранять, класть на место то, чем он пользуется. Второе условие: ребенок должен быть создателем предметной среды. Участие детей в создании предметного пространства предусматривает наличие определенной свободы для творческого поведения. Именно тогда, когда воспитатель будет

видеть в ребенке равноправного участника, создающего среду для своей жизнедеятельности в детском саду, предметная среда станет развивающей и для ума и для сердца детей. Преобразователь среды — это третье условие, которое будет способствовать включению активности детей. Когда ребенку предоставляется возможность менять окружающую обстановку в соответствии с игровыми замыслами или его потребностями, тогда он чувствует себя и хозяином, и создателем предметной среды. Возможность трансформации игрового пространства, одобрение со стороны педагога позволяет ребенку снять эмоциональное напряжение, почувствовать себя своим, значимым, принимаемым и желанным.

В процессе ознакомления с новой окружающей средой ребенок раннего возраста естественно и спонтанно ищет помощи у взрослых. Поэтому в этот трудный для ребенка период адаптации взрослый должен «ввести» его в эту среду, чтобы ребенок почувствовал его защиту и стал привязанным к нему. Если созданное воспитателем эмоциональное отношение между маленьким ребенком и новой социальной средой положительное и сильное, оно в значительной степени может заменить или компенсировать недостатки социальной среды. Первоначальное создание положительного отношения, привязанности к отдельному человеку с последующим «перенесением» положительного отношения к более широкому кругу людей, новой среде создает положительное отношение к детскому саду, способствует более легкой адаптации ребенка. Для этого в самом приспособительном механизме должно присутствовать творческое начало.

Таким образом, в период адаптации ребенка к дошкольному образовательному учреждению у него происходит перестройка ранее сформированных динамических стереотипов и, помимо иммунной и физиологической ломки, преодоление психологических преград. Для более благоприятного прохождения процесса адаптации переход ребенка из семьи в дошкольное учреждение необходимо сделать по возможности более плавным. Для этого необходимо учитывать механизмы и факторы успешной адаптации детей, которые дают возможность прогнозировать течение адаптации и позволяют учитывать особенности детей в дошкольном учреждении в этот период.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB-КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

А.В. БАЛАН,
ГОУ СПО «Аграрно-экономический колледж»,
с. Гиска Слободзейского района, ПМР

Жизнь в условиях развитого технологического общества, переход к рыночным отношениям в нашей стране существенно меняют требования, предъявляемые

к профессиональному образованию. Его основной целью становится подготовка квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, способного применять на практике не только знания, умения и навыки, но и проявлять творческие способности. С другой стороны, в условиях информационно-технологического прогресса одной из важнейших задач отечественной педагогики становится не просто дать студенту фундаментальные знания по отдельным дисциплинам, но и научить его учиться, т. е. самостоятельно добывать и применять эти знания на практике. Обществу необходимы личности с развитыми творческими способностями, умеющие принимать самостоятельные, правильные решения в нестандартных ситуациях.

В Законе ПМР от 27 июня 2003 г. «Об образовании» самостоятельная работа квалифицируется как форма организации учебного процесса, как объективное условие формирования познавательной, исполнительской, творческой активности и самостоятельности студентов при обучении. Самостоятельная работа студентов формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования, возможность постоянно повышать свою квалификацию, а если нужно — переучиваться, быть сознательным и активным профессионалом.

Являясь существенной организационной формой, самостоятельная работа служит углублению и расширению знаний, формированию интереса студентов к познавательной деятельности, развивает интеллектуальные способности обучаемых.

Анализ теоретических источников (учебно-методической и периодической печати) показывает, что исследованы далеко не все аспекты такой актуальной проблемы, как самостоятельная работа студентов. В этой связи самостоятельная работа студентов рассматривается зачастую как внешнее условие для закрепления и повторения ранее полученных знаний. Помочь студенту посредством разнообразных форм самостоятельной работы закрепить знания, удержать их в памяти с тем, чтобы затем воспроизвести или применить на практике в процессе решения однотипных задач, является установкой многих преподавателей в этом случае. При этом главная мотивация деятельности студентов при такой стратегии организации самостоятельной работы — требования преподавателя, т. е. его внешняя мотивация. Следовательно, преподавателям, работающим в сфере специального профессионального образования, необходимо рассматривать самостоятельную работу студентов как важнейшее дидактическое средство, с помощью которого педагог организует образовательную деятельность на занятиях, а не только как внешний элемент процесса обучения.

По своему содержанию и организации самостоятельная работа студентов может организовываться в различных условиях ее выполнения. Современными учеными и практиками разработаны различные уровни организации самостоятельной работы, ее формы, определены основные условия успешного ее выполнения. Выбор из всего этого многообразия форм, уровней и требований к самостоятельной

работе определяется во многом спецификой учебной дисциплины, ее целью, задачами, особенностями содержания. При этом важным условием, на которое необходимо всегда обращать внимание при разработке самостоятельной работы, является заранее продуманная организация и ее методическое обеспечение.

Широкие возможности в развитии у студентов умений самостоятельной деятельности предоставляет web-квест-технология. В свете принятия Стратегии развития информационного общества в ПМР на период 2013–2015 годов данная технология является достаточно актуальной и востребованной темой.

Web-квест (от англ. Quest — поиск, приключение) — это специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой студенты осуществляют поиск информации в сети по указанным адресам. Они создаются для того, чтобы лучше использовать время учащихся, чтобы использовать полученную информацию в практических целях и развивать умения критического мышления, анализа, синтеза и оценки информации.

Данный вид деятельности разработали в 1995 году в государственном университете Сан-Диего исследователи Берни Додж и Том Марч.

Чтобы эта работа была максимально эффективной, web-квест должен содержать следующие части:

1) Введение, в котором описываются сроки проведения и задается исходная ситуация.

2) Интересное задание, которое можно реально выполнить.

3) Набор ссылок на ресурсы сети, необходимые для выполнения задания. Некоторые (но не все) ресурсы могут быть скопированы на сайт данного web-квеста, чтобы облегчить студентам скачивание материалов. Указанные ресурсы должны содержать ссылки на web-страницы, электронные адреса экспертов или тематические чаты, книги или другие материалы, имеющиеся в библиотеке или у преподавателя. Благодаря указанию точных адресов при выполнении заданий, студенты не будут терять времени.

4) Описание процесса выполнения работы. Он должен быть разбит на этапы с указанием конкретных сроков.

5) Некоторые пояснения по переработке полученной информации: направляющие вопросы, дерево понятий, причинно-следственные диаграммы.

6) Заключение, напоминающее учащимся, чему они научились, выполняя данное задание; возможно, пути для дальнейшей самостоятельной работы по теме или описание того, каким образом можно перенести полученный опыт в другую область.

Web-квесты могут быть краткосрочными и долгосрочными. Целью краткосрочных проектов является приобретение знаний и осуществление их интеграции в свою систему знаний. Работа над кратковременным web-квестом может занимать от одного до трех сеансов. Долгосрочные web-квесты направлены на расширение и уточнение понятий. По завершении работы над долгосрочным web-квестом студент должен уметь вести глубокий анализ полученных знаний,

уметь их трансформировать, владеть материалом настолько, чтобы суметь создать задания для работы по теме. Работа над долгосрочным web-квестом может длиться от одной недели до месяца (максимум двух).

Web-квесты лучше всего подходят для работы в мини-группах, однако существуют и web-квесты, предназначенные для работы отдельных студентов. Дополнительную мотивацию при выполнении web-квеста можно создать, предложив студентам выбрать роли (например, ученый, журналист, детектив, архитектор и т. п.) и действовать в соответствии с ними.

Web-квест может касаться одного предмета или быть межпредметным. Исследователи отмечают, что во втором случае данная работа эффективнее.

Формы web-квеста также могут быть различными. Наиболее популярные из них:

1. Создание базы данных по проблеме, все разделы которой готовят студенты. Создание микромира, в котором учащиеся могут передвигаться с помощью гиперссылок, моделируя физическое пространство. Написание интерактивной истории (студенты могут выбирать варианты продолжения работы, для этого каждый раз указываются два-три возможных направления. Этот прием напоминает знаменитый выбор дороги у дорожного камня русскими богатырями из былин). Создание документа, дающего анализ какой-либо сложной проблемы и приглашающего студентов согласиться или не согласиться с мнением авторов.

2. Интервью on-line с виртуальным персонажем. Ответы и вопросы разрабатываются студентами, глубоко изучившими данную личность (это может быть политический деятель, литературный персонаж, известный ученый, инопланетянин и т.п.). Данный вариант работы лучше всего предлагать не отдельным студентам, а мини-группе, получающей общую оценку (которую дают остальные студенты и преподаватель) за свою работу.

Использование web-квестов в самостоятельной работе студентов по дисциплинам профессионального цикла является одним из условий реализации деятельностного подхода в обучении, подразумевающего саморегуляцию произвольной активности.

Самостоятельная работа обучающихся является составной частью учебной работы и имеет целью закрепление и углубление полученных знаний и навыков, поиск и приобретение новых знаний, а также выполнение учебных заданий, подготовку к предстоящим занятиям, зачетам и экзаменам.

Библиографический список

1. Закон Приднестровской Молдавской Республики от 27 июня 2003 года № 294-З-Ш «Об образовании» (САЗ 03-26) с изменениями и дополнениями, внесенными законами Приднестровской Молдавской Республики от 7 июня 2012 г. № 85-ЗИ-V.

2. Указ Президента «Об утверждении Стратегии развития информационного общества ПМР на период 2013–2015 гг.» от 25 мая 2013 года № 232 (САЗ 13-20).

3. **Николаева Н.В.** Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002. № 7.

4. **Пидкасистый П.И.** Самостоятельная деятельность студентов в обучении. — М., 2008.

5. **Романцева Ю.В.** Веб-квест как способ активизации учебной деятельности учащихся //Фестиваль педагогических идей. [Электронный ресурс]; URL:http://festival.1september.ru/articles/513088/

6. **Усова А.В., Вологодская З.А.** Самостоятельная работа студентов по общеобразовательным, экономическим, правовым и информационным дисциплинам в колледже. — М.: Просвещение, 2006.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

В.В. БОДНАР,
директор МОЗ «Бендерська гімназія № 3 ім. І.П. Котляревського», ПМР

Єдиний спосіб точно передбачити майбутнє — це створити його.

Алан Кей

Місію нових шкіл Придністров'я сьогодні реалізують гімназії, ліцеї, школи-комплекси, авторські школи, кращі загальноосвітні школи, де навчально-виховний процес організовано на одній із офіційних мов ПМР — російській, молдавській або українській. Школи визначили свої стратегічні, концептуальні пріоритети, визначили оптимальні моделі перспективного розвитку. Багато з них перетворилися на справжні науково-дослідницькі центри апробації нового змісту навчання, сучасних педагогічних, освітніх технологій, глибокого осмислення інноваційних процесів, стимулювання ініціативи учнів, розвитку їх можливостей, створення умов для формування особистості та розвитку компетентностей учнів. До навчальних закладів нового типу можна віднести і МОЗ «Бендерська гімназію № 3 ім. І.П. Котляревського», відкриття якої, незважаючи на складний соціально-економічний для Придністровської Молдавської республіки період, відбулося у 2003 році.

Необхідно відзначити, що це була значна подія в суспільно-громадському житті громадян м. Бендери, бо, як відомо, третина населення міста — українці. Відкриття української гімназії стало значною подією і в педагогічному, і в освітньому просторі Придністров'я. Відомо, що освіта XXI століття — це відродження, в першу чергу, її соціально-культурологічної природи. А для цього потрібна в освітню галузь впроваджувати ідеї національної самоідентичності, цивілізації, ідеї загальноєвропейської інтеграції. Тобто, як зазначав свого часу Федеріко Майор Сарагоса «необхідно створити модель нового буття, виходячи з нашого власного досвіду», в зв'язку з чим ЮНЕСКО і ставить завдання відродження самобутніх національних

культур через систему освіти, розглядаючи її, як найважливішу умову демократизації суспільних відносин і соціального процесу. На наш погляд, саме відкриття шкіл з українською мовою навчання є одним із напрямків оновлення освітньої системи в ПМР.

В той же час, при відкритті гімназії ми стикнулися з серйозними труднощами при організації навчально-виховного процесу, а саме: відсутність власного приміщення, що перешкоджало створенню сучасної матеріально-технічної бази, відсутність педагогічних кадрів та навчально-методичної бази. Але й надзвичайно сильним було бажання українських родин віддати своїх дітей в школу, де вони могли б навчатися рідною українською мовою. І цілком зрозумілим було бажання адміністрації в своїй управлінській діяльності використовувати інновації.

Як відомо, інновація — це спроба реалізувати зміст, цілеспрямовану зміну, успішне використання ідей і процесів для вирішення нагальних проблем та створення нових можливостей. Виникла необхідність розробити Програму розвитку гімназії. Для цього було створено творчу групу із педагогів, учнів, а також батьків, які взялися за цю непросту справу. Складність управлінської діяльності на першому етапі розвитку гімназії пов'язана з тим, що потрібно було ініціювати, генерувати, контролювати нові ідеї в управлінні.

Такою ідею стала розробка і втілення в життєдіяльність гімназії Проекту «Гімназія — родина», що дало можливість об'єднати зусилля батьків, педагогів та громадськості і направити їх на розвиток інтелектуальних, творчих здібностей гімназистів, а також на виховання культури, патріотизму, толерантності, поваги до історії, звичаїв, традицій рідного народу та всіх народів, що проживають в Придністров'ї.

Значну роль відіграли батьківські родини та українська громада у створенні належних умов для навчання учнів та роботи педагогів, створення культури школи, сучасної матеріально-технічної бази гімназії, належного комфортного психологічного клімату в гімназії. Українські родини — не є сторонніми спостерігачами життя гімназії — саме батьки, бабусі, дідусі активно беруть участь у різноманітних виховних культурологічних заходах, серед яких:

— День Матері;
— Новорічні різдвяні свята;
— День Святого Миколая;
— Покрова;
— Свято гімназиста тощо.

Значною подією була організація та проведення Року батьків у гімназії, в Програмі якого були Тижні відкритих дверей, круглі столи, лекції в рамках «Батьківського університету», відкрита Педагогічна нарада. Батьківські родини і громадськість об'єдналися і тоді , коли розроблялися та були презентовані Проекти «Будівництво паркану», створення «Методично-реабілітаційного центру «Спортивно-оздоровчого комплексу» тощо.

Успіхом можна вважати отримання Грантів в 20 тисяч доларів США і 8 тисяч доларів США від Програми IREX для реалізації Проектів.

Робота в проектному режимі змушує адміністрацію гімназію, педагогів та спеціалістів постійно вчитися, удосконалювати аналітичну культуру, експертизу оцінки діяльності, розвиток культури проектування, удосконалення системи внутрішньошкільного управління.

Перед адміністрацією проблемним є питання забезпечення режиму розвитку гімназії в такий спосіб, щоб вчителі та спеціалісти постійно працювали в режимі розвитку. В цьому напрямку ми приділяємо особливу увагу організації навчально-виховного процесу, направленого на особистісну — зорієнтовану систему навчання та виховання гімназистів. Педагоги активно впроваджували в життя технології «створення успіху», методи педагогічної і психологічної підтримки учнів.

Значні професійні зусилля педагогічного колективу направлені на реалізацію Проекту «Обдарована дитина». Системна, послідовна робота в цьому напрямку дала чималі позитивні результати.

Гімназисти щорічно посідають призові місця з української мови і літератури на міському, Республіканському і Міжнародному рівнях. З натхненням учні беруть участь в Міжнародному мовознавчому конкурсі ім. Т. Шевченка. Кількість переможців та призерів цього конкурсу сягає до 50 учнів щорічно, знають талановитих гімназистів в м. Києві та Санкт-Петербурзі, Львові, Очакові, Одесі, де вони беруть участь та перемагають в різних фестивалях, конкурсах, наукових конференціях.

В складній управлінській діяльності робота по реалізації Проектів — одне з пріоритетних напрямків. Саме ця сфера дає сьогодні найбільш позитивні результати, оскільки сама освітня установа стає все більше складно організованою системою. Її приходиться адаптуватися до динамічних змін зовнішнього середовища: політико-правового, соціокультурного, економічного, технологічного. Темп цих змін постійно зростає, збільшується і склад суб'єктів педагогічного процесу, ускладнюються його функції. Складається ситуація, коли ні педагогічний колектив, ні керівництво, ні батьків, ні громадськість не задовольняють результати роботи учнівського і педагогічного колективів, хоча на управлінську, організаційну діяльність витрачається велика кількість сил і часу. В зв'язку з чим актуальною є надзвичайно важлива проблема — створення і оптимізація розвиваючого середовища для педагога і учня — рішення якої дозволило б досягнути більш високих результатів освіти, сприяло б розвитку дитячого і педагогічного колективів освітньої установи, її креативності і більш повної реалізації. Тому адміністрація гімназії використовує в своїй діяльності проектні технології, про які говорилося вище. Колективна робота учнів чи педагогів по реалізації проектів впливає як стабілізуючий фактор на посилення інтересу як до результатів навчальної діяльності, так і до педагогічної праці. Добре структурована співпраця вимагає постійного дослідження ситуації, аналізу шляхів розв'язання проблеми, їх вибору

та відповідального ставлення кожного учасника до сумлінного виконання своїх обов'язків, привчає до тверезого, критичного оцінювання власних чи чужих можливостей. Цікавим і достатньо ефективним, на наш погляд, стало вивчення проблем шкільного життя через втілення проекту «Як би я був Дідом Морозом», який успішно було реалізовано в гімназії. Мета проекту: виявити життєвий та соціальний досвід учнів та направити його на реалізацію життєвих планів. Використовуючи проекти в учнівському житті, ми розуміємо, що в цьому віці поширена гіпертрофована рефлективність особистостей нейтралізується постійним, оновленням видів діяльності, профілактики, зміною складу творчих мікрогруп їх функціональної орієнтації. Реальна перспектива змінити несприятливу для себе думку в колективі, в родині на кращу, чи самоствердитись у власних очах не лише ефективно знімає цей небезпечний стан для особистості, але й мотивує її потяг до творчого злету та соціально цінних ініціатив. Нарешті, підготовка, захист, участь в загальношкільних проектах є формою діяльності, котра ідеально відповідає потребам поєднання «близької» та «далекої» перспектив (за Антоном Макаренко).

Не випадково один із провідників американського методу проектів Е.Колінз наполягав: «Дитинство не є прохідною кімнатою — вестибюлем, через котрий ми проходимо до існування дорослого. Це — самостійна внутрішня кімната в садибі життя».

Успішними проектами в управлінській діяльності гімназією можна назвати наступні: «Гімназія–родина», «Огородження гімназії (грант 20 тис.у.о.») «Оздоровчо-спортивний комплекс» (грант 8 тис.у.о.), «Євровікна» (Грант 20 тис.у.о.), «Екологічний парк», «Видавнича справа», «Етнографічний музей «Світлиця». Реалізація даних проектів стала можливою також завдяки системній підтримці РГО «Укрпросвіта» ім. Т.Г. Шевченка.

Адміністрація гімназії розробила Проект «Гімназія-комплекс», у складі якого дошкільна установа. Мета: створити наступність та безперервність дошкільної та початкової освіти в місті Бендери. Проект успішно презентували на II і III Придністровському інвестиційному форумі. Враховуючи позитивний досвід роботи в напрямку використання в управлінні гімназією проектних технологій, можна зробити висновок про те, що суть проектної технології у функціонуванні цілісної системи управлінських засобів, що активізує, об'єднує педагогів, учнів, батьків, громадськість для вирішення проблем навчального закладу. Крім цього, проектні технології передбачають системне і послідовне моделювання, розв'язання проблемних ситуацій, що вимагає від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямування на пошук оптимальних шляхів їх розв'язання і упровадження.

Бібліографія

1. Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія. — Київ: Знання, 2003.
2. Перспективні освітні технології /За загальною редакцією Г.С. Сазоненко. — К., 2000.
3. **Русинова М.В.** Управление инновациями в ОУ. — Волгоград: Учитель, 2011.

СОЗДАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Л.П. БОЛДЕСКУ,
МОУ «Ержовская основная общеобразовательная школа»,
Рыбницкий район, ПМР

Педагогические коллективы сегодня раздирают противоречия. В педагогическом коллективе конфликты довольно частое явление. В них бывают порой задействованы все члены школьного социума: педагоги, родители, учащиеся. Нередко при этом легко разрушаются с таким трудом налаженные связи.

В настоящее время, когда именно коллективные условия определяют успехи науки, техники, возникает острая необходимость в людях, владеющих искусством создавать моральный климат в коллективе. Однако в педагогическом коллективе каждый его член может и должен влиять на благоприятность социально-психологического климата. И коллектив становится могучим средством формирования личности только тогда, когда он характеризуется высоким психологическим климатом [1, с.65].

Чтобы успешно преодолевать разрушительные последствия конфликтов, нужно научиться обходить их. А это возможно лишь при высоком уровне развития коллектива и благоприятного социально-психологического климата.

Актуальность этой проблемы неоспорима, потому что чем благоприятней социально-психологический климат в коллективе, тем ниже уровень конфликтности в нем.

В работах отечественных психологов содержится глубокая теоретическая проработка данной проблемы.

Лучшие педагоги всегда учитывали фактор психологической совместимости, организуя жизнь в коллективе.

Так, А.С. Макаренко высоко ценил в своих активистах умение тонко разбираться в людях и подбирать первичные коллективы с учетом психологической совместимости их членов. С таким же добросовестным вниманием были распределены и горьковцы: сильные и слабые, суровые и веселые — все нашли для себя место в зависимости от разных соображений.

В.А. Сухомлинский всегда подчеркивал необходимость так организовать деятельность школьников, чтобы было предусмотрено и насыщенное общение, и уединение. Он рекомендовал проводить собрания во второй половине дня, когда все отдохнули и побывали дома. Самым оптимальным вариантом проведения собраний он считал период после физического труда на свежем воздухе. Лучшим местом проведения — или класс, или сад.

Исследование этой проблемы наряду с научным значением представляет и огромный практический интерес, поскольку нацелено, в конечном счете, на

решение многих педагогических вопросов, связанных с организацией эффективного обучения и воспитания детей.

В настоящее время, когда придается большое значение тому, как происходит социализация личности, возникает острая необходимость в людях, владеющих искусством создавать моральный климат в коллективе. Общеобразовательная школа не может стоять в стороне от решения этой задачи.

Анализ психологического климата важен не сам по себе. Целью воспитания является гармоническое развитие личности, которое во многом определяется тем, в какие коллективы и как включается личность в процессе своего развития. Ясно, что коллектив становится могучим средством формирования личности только тогда, когда он характеризуется высоким психологическим климатом.

Психологический климат — объективно существующее явление. Он создается под влиянием двух факторов. Прежде всего, — это социально-психологическая атмосфера общества в целом. Второй фактор — микро-социальные условия: специфика функций данного коллектива относительно разделения труда в обществе, географические и климатические условия, степень изолированности коллектива от широкой социальной среды (например, экипаж подводной лодки), возрастной и половой состав и т. д. Оба эти фактора и определяют то состояние коллектива, которое называют психологическим климатом. Под ним принято понимать эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения членов коллектива, определяемые их ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами [2, с.125].

Психологическая совместимость определяется как такой эффект сочетания людей, который дает максимальный результат деятельности при минимальных психологических затратах взаимодействующих лиц. Если группа добивается высоких результатов в совместной деятельности при колоссальных затратах психической и иной энергии, за счет нервных срывов, это уже заставляет сомневаться в психологической совместимости ее членов, а следовательно, и в благоприятном психологическом климате.

Психологическая несовместимость — это не просто различие в ценностных установках, отсутствие дружеских связей, неприятие людьми друг друга. Это неспособность в критических ситуациях согласовывать свои действия, несинхронность двигательных и умственных реакций, значительные различия во внимании, мышлении и других врожденных и приобретенных свойствах личности, которые могут препятствовать в совместной деятельности. Совместимость людей не бывает абсолютной. Она всегда касается какой-либо конкретной деятельности или сферы взаимодействия. Чем жестче условия, в которых действует замкнутая группа, тем выше вероятность несовместимости ее членов. Высокая совместимость в большой мере обеспечивается сознательным усилием, направленным на поддержание нормальной атмосферы.

В.Б. Ольшанский выделяет три группы причин, вызывающих конфликтные ситуации в деятельности трудовых коллективов:

1. Недостатки, связанные с организацией производства.

2. Недостатки в области управления, вызванные неумением расставить людей в соответствии с их квалификацией и психологическими особенностями.

3. Недостатки, связанные с межличностными отношениями внутри коллектива.

Таким образом, психологический климат коллектива зависит от личности руководителя, компетентности исполнителей и их совместимости при выполнении коллективной работы.

В качестве основных характеристик психологического климата взрослых трудовых коллективов психологи выделяют следующие показатели: удовлетворенность членов коллектива взаимоотношениями, процессом труда, руководством; преобладающее настроение; взаимопонимание и авторитетность руководителей и подчиненных; степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении коллектива; сплоченность вокруг целей деятельности; сознательная дисциплина; продуктивность работы.

Коллектив хорошо управляется тогда, когда его деловая и социально-психологическая структуры совпадают или очень близки. Это значит: руководители, особенно директор школы и его заместители, одновременно должны быть лидерами, пользоваться наибольшим неформальным авторитетом.

Если же основными лидерами в школе являются рядовые учителя, это может затруднить деятельность руководителей. Для успешного управления как минимум необходима поддержка администрации со стороны лидеров. Если же администрация тянет коллектив в одну сторону, а неформальные лидеры — в другую, не может быть продуктивной работы.

Нередко в коллективе бывают отрицательные лидеры, оказывающие на него негативное влияние. В таких случаях возникает проблема их психологической изоляции от других путем развенчания их авторитетов в учительском коллективе. Наличие отрицательных лидеров свидетельствует обычно о незрелости коллектива, его нравственном неблагополучии.

Директор школы, который оправдывает добрые надежды учителей или превосходит их, несомненно, будет иметь эмоциональную поддержку коллектива, высокий неформальный статус и шансы на успех в работе. Поэтому ему необходимо знать, какие качества и особенности его поведения учителя ценят в нем больше всего, а какие — меньше. От этого зависит его способность прогнозировать и сознательно регулировать свои отношения с учителями, находить взаимопонимание с ними.

Педагогический коллектив неоднороден по своему составу. Есть учителя, исключительно добросовестные в работе и постоянно нацеленные на творчество. Они часто являются кумирами для ребят, добиваются высоких результатов в

своей деятельности. Для них не существует проблемы психологической перестройки: они идут в ногу с жизнью или в чем-то даже опережают ее. А есть совершенно противоположные.

Психологический климат коллектива также зависит от отсутствия или наличия в нем творческой атмосферы. Творческий рост педагога может отвечать требованиям сегодняшнего дня лишь при условии, если в его основе лежит поиск наиболее эффективных методов работы, вытекающий из стремления личности к самосовершенствованию. Но руководителям школ становится все труднее следить за последними новинками педагогической науки и практики, тем более по разным предметам. Поэтому, видимо, главная функция руководителей школы должна заключаться не только в научно-методическом просвещении педагогов, а в создании в коллективе такой атмосферы, которая побуждает каждого работника неустанно повышать свой теоретический уровень и педагогическое мастерство.

Библиографический список

1. **Рогов Е.И.** Настольная книга практического психолога в образовании. — М., 1996.
2. **Шевандрин Н.И.** Социальная психология в образовании. — М., 1995.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ–БУРЯТ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

С.Д. БУДАЕВА,
Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ, Россия

Процесс гуманизации образования создает реальную возможность человеку овладеть не только базовыми профессиональными знаниями, но и общечеловеческой культурой, на основе которой возможно развитие всех сторон личности, учет ее субъективных потребностей и объективных условий. Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит во многом от уровня освоения собственной этнической культурой. Поскольку основные характеристики личности закладываются именно в детстве, тема этноличности ребенка в современных условиях поликультурности кажется особенно актуальной. Обзор современных исследований этнических аспектов подростков-бурят показал, что, несмотря на многообразие попыток дать общую характеристику этноличности ребенка, на сегодняшний день комплексного исследования с учетом генетических, общефизиологических, психологических характеристик в их взаимосвязи и взаимообусловленности нет.

Дугарова Т.Ц. отмечает, если система обучения и воспитания получает искаженное знание об этнопсихологических и этнопедагогических аспектах, а также не учитывает национально-психологические особенности детей в учебно-воспитательном процессе, своеобразие стиля воспитания в моно- и разноэтнических семьях, специфику межнациональных отношений в полиэтническом коллективе, конкретный социокультурный контекст, в котором рос и развивается ребенок, оригинальность региона, среды, в которой находится данное образовательное учреждение, тогда она может нанести серьезный ущерб становлению детской личности [4, с.149].

В исследовании мы попытались реализовать один из вариантов эмпирического изучения проблемы, задавшись целью выявить структуру взаимосвязи между ключевыми показателями развития в конкретном возрасте: уровнем интеллекта по тесту Равена и личностными характеристиками, полученными опросниками Кеттелла и Айзенка. Основные факторы структуры личности, получаемые при помощи методики Р. Кеттелла, достаточно согласованно анализируются, если опираться на структурно-генетическую теорию интеллекта, выдвинутую Б.Г. Ананьевым, центральным положением которой является мысль о том, что интеллект выполняет регулирующие функции по отношению к разноуровневым личностным свойствам человека [1, с.214]. Под интеллектуальным уровнем понимается степень развития общих интеллектуальных способностей, позволяющих обучаться и достигать значительных успехов в различных видах деятельности.

Практически все психологи и педагоги сходятся в том, что в подростковом возрасте складывается особая ситуация развития: происходят радикальные сдвиги в развитии интеллекта, то есть на данном этапе онтогенеза у ребенка появляется возможность наиболее полно проявить и раскрыть свой интеллектуальный потенциал при условии наличия адекватных этому потенциалу образовательных условий. Содержание и логика изучаемых предметов, характер усвоения знаний в классах средней школы требуют опоры на способность самостоятельно мыслить, рассуждать, сравнивать, делать выводы и обобщения. Е.Г. Будрина делает вывод о том, что если образовательная среда не учитывает потенциальных возможностей учащихся, то наблюдается стагнационная либо регрессивная динамика интеллектуального развития [3, с.38].

Так, в лонгитюдном исследовании Ж.А. Балакшиной были выявлены разные типы изменчивости интеллекта и личности в соответствии с разными условиями обучения [2, с.118]. Исследования Е.Г. Будриной подтвердили, что обучение в условиях разных образовательных моделях (коррекционной, традиционной и обогащающей) по-разному влияет на динамику интеллектуального развития подростков. У подростков коррекционной и традиционной моделей обучения преимущественно наблюдается стагнационный характер изменений свойств интеллекта.

Необходимость исследования интеллектуальных и личностных особенностей подростков–бурят в условиях современного образовательного пространства еще раз подтверждает свою актуальность в контексте продолжающегося реформирования всех сторон нашей жизни. С этой целью было проведено исследование школьников бурятской национальности в количестве 250 человек. Применение факторной методики Р. Кеттелла обусловило распределение детей на следующие возрастные группы: 11–12 лет — 110 человек; 13–15 лет — 62; 16–17 лет — 78. На основе факторного и корреляционного анализа данных исследования выделились факторы, которые позволили составить групповой профиль или психологическую характеристику подростков бурят по представленным группам.

Выяснилось, что подростки-буряты в возрасте 11–12 лет открыты, общительны, реалистичны, практичны, в силу возраста эмоциональные и поведенческие реакции неустойчивы, обладают высокими интеллектуальными способностями, которые могут ими недооцениваться или не осознаются в полной мере. Анализ результатов позволяет дать рекомендацию школьным психологам, педагогам о проведении работы, направленной на осознание детьми своего интеллектуального потенциала, расширение творческих способностей и умений отстаивать, проявлять себя как личность. Особое внимание следует уделить развитию навыков саморегуляции, самоконтроля.

По аналогичной схеме проведено исследование личностных и интеллектуальных особенностей подростков-бурят в возрасте 13–15 лет в количестве 62 человек. Для подростков-бурят в возрасте 14 лет характерны эмоциональная устойчивость, совестливость, критичность, самоконтроль, практичность, стремление к доминированию, смелость, активность, сообразительность, быстрота усвоения нового, оперативность мышления, чувствительность, образное восприятие мира, богатое воображение. В связи с тем, что дети данной возрастной группы характеризуются как социально смелые, доброжелательные, стремящиеся к сотрудничеству, необходимо проводить коррекционно-развивающую работу в направлении развития организаторских умений, лидерских качеств, позитивных установок. Особое внимание следует уделить формированию способностей к саморегуляции, регуляции психоэмоциональных состояний.

Третью исследовательскую группу составляют подростки-буряты в возрасте 16–17 лет в количестве 78 человек. Психологический профиль старшеклассников 16–17 лет определен следующими характеристиками: интеллектуалы, рационалы, групповые лидеры, хорошо осознающие социальные нормы и требования, анализирующие процессы, происходящие в обществе, доверяющие окружающей среде, но в то же время стремящиеся к переменам и понимающие свою ответственность перед обществом. В качестве рекомендаций отметим, что со старшеклассниками необходимо проводить работу на развитие активной жизненной позиции, на формирование видения будущего, чувства ответственности, способствовать утверждению социально значимых ценностей и ориентаций.

В целом, проведенное исследование позволяет заключить, что наше предположение о том, что интеллект выполняет регулирующие функции по отношению к разноуровневым личностным свойствам человека подтвердилось. Отметим, развитое мышление в подростковом возрасте становится базой для развития интеллектуальных, специальных способностей (математических, лингвистических и т. д.), социального интеллекта. Подросток получает возможность обучения по углубленным программам, осознанно решать проблемы, оптимизировать социальные взаимодействия, понимая личностные особенности и особенности окружающих людей, что способствует гармоничному становлению личности в условиях поликультурной среды. При недостаточном развитии мышления базовая интеллектуальная структура не возникает, и далее в результате обучения по углубленным программам могут формироваться только ограниченные навыки, но не соответствующие способности. Социальное познание подростка в этом случае также вынуждено развиваться интуитивно, на основе личного опыта взаимодействия с людьми, и фактически является системой представлений. Эти представления субъективны, часто неадекватны, что осложняет взаимодействие подростка с окружающими [5, с.162].

В рамках нашего исследования были выделены возрастно-психологические характеристики подростков бурятской национальности, определены возможные направления работы по развитию интеллектуальной, личностной сферы подростков.

Библиографический список

1. **Ананьев Б.Г.** Избранные психологические труды: в 2 т. — М., 1980. Т. 2. — С. 214.

2. **Балакшина Ж.А.** Типы изменчивости интеллекта и личности в период их становления (на примере подростков): дисс. канд. психол. наук. — СПб.: Гос. университет, 1995. — 242 с.

3. **Будрина, Е. Г.** Динамика интеллектуального развития подростков в условиях разных моделей обучения: дисс. канд. психол. наук. — М.: Ин-т психологии РАН, 2005. — С. 33–46.

4. **Дугарова Т.Ц.** Кросскультурные аспекты исследования//Личность в полиэтническом пространстве. — Улан-Удэ: БГУ, 2012. — С. 149.

5. **Ясюкова Л.А., БелавинаО.В.** Роль интеллектуальных способностей в становлении личности подростков//Вестник РГНФ. 2010. № 3. — С. 162–163.

ТРАДИЦИИ КУЛЬТУРЫ ДОНСКИХ КАЗАКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Н.В. БУРОВА,
МОУ ДОД ДЮЦ Краснооктябрьского района, г. Волгоград, Россия

Воспитание ребенка на традициях культуры — важная задача современного образования России. Это подчеркнуто в ряде стратегических нормативных докумен-

тов («Концепция духовно-нравственного развития и воспитания», Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования). Во ФГОС обозначено, что программа воспитания и социализации ребенка должна обеспечить приобщение к культурным ценностям народа. Каким образом сегодня обеспечить приобщение школьников к традициям культуры?

Приобщение к традициям народной культуры зависит от понимания самого феномена традиций культуры и учета их специфического содержания.

Традиции культуры, как показывает анализ трудов ряда авторов (Н.Я. Данилевский, К.В. Чистов), всегда этнически обусловлены. Обращаясь к содержанию традиций культуры, мы всегда будем обращаться к конкретному народу, нации или этнокультурному сообществу. По этому основанию содержанием традиций культуры могут стать традиции культуры донских казаков. Традиции культуры донских казаков мы рассматриваем как опыт духовной жизни этнокультурного казачьего сообщества, в котором соединены все их составляющие: мировоззренческие установки, взгляды, идеи, нормы, правила и отношения, взаимодействующие между собой и опирающиеся на ценностные ориентиры, выработанные сообществом, оказывающие влияние на становление личности.

Исследуя содержание традиций культуры донских казаков, мы выделили ряд особенностей, способных объединять разные этнические группы людей, что актуально для многонационального российского государства. Классификация традиций культуры по разным основаниям: степени общности, социально-пространственным признакам, основным сферам функционирования (А.В. Мурахтанов, Э.В. Соколов, Ю.В. Чернявская) — позволяет нам определить, к какому типу традиций относятся традиции культуры донских казаков.

Рассмотрим особенности традиций культуры донских казаков. Анализируя работы В.Н. Королева, Н.А. Минникова, В.М. Пудавова, А.И. Ригельмана, М.А. Рыбловой, Е.П. Савельева, И.О. Тюменцева, мы можем сказать, что традиции культуры донских казаков — это специфическая система обрядов, управление казачьей общиной по демократическим принципам казачьего круга, комплекс военно-патриотических ценностных ориентаций, донской казачий говор, особая музыкально-хореографическая традиция с трюковой пляской и особым гендерным отношением в хореографии, казачье многоголосье с дишкантом, репертуарная система домашних и воинских песен, предпочтительность воинских занятий и т. д. Следовательно, традиции культуры донских казаков имеют признаки этнической традиции.

С другой стороны, традиции культуры донских казаков вмещают в себя также элементы культуры разных народов: тюркских (принципы ведения боя, военная техника, кулинария, костюм, язык), славянских (язык, годовой цикл русских календарных праздников, православная традиция славянских народов, орнаментальные традиционные символы в одежде, на предметах быта, жилище). С XVII в. среди донских казаков, особенно в низовьях Дона, находилось значительное

количество украинцев, отмечены черкесы, татары, ногайцы. В XVIII в. состав донских казаков пополнялся русскими и украинцами. В 1694 г. Войско Донское официально провозгласило о предоставлении донским калмыкам статуса казачества с привлечением к обязательной казачьей службе. Исходя из констатации факта наличия в составе казачьего сообщества различных этносов, невозможно привязать традиции культуры донских казаков к определенной этнической группе. Традиции культуры донских казаков, формируясь во фронтирной (пограничной) зоне, адаптировались к различным этносам и представляют собой их обобщенный опыт и в этом они восходят к универсальности, целостности.

Итак, традиции культуры донских казаков содержат в себе черты как этничности, так и универсальности. Поэтому мы можем говорить о традициях культуры донских казаков как универсально-этнических.

В основе формировавшихся традиций казачьей культуры был учет условий пограничной фронтирной зоны как основной среды обитания казаков. Если в ранних исторических периодах казачества это была территория «дикого поля», то в дальнейшем это уже разные территории России и других стран (покорение Сибири, защита южных границ России на Кавказе, участие в многочисленных боевых действиях в Турции, Франции, Австрии, Польше, Германии, Италии, Швейцарии, Японии). Эти условия поддерживали актуальность традиций, направленных на выживание в условиях приграничья: поддержание физической формы, знание языков народов соседей, ассимиляция одежды, оружия, кухни разных народов мира; аскетизм в быту; усиление духовных традиций как наиболее мобильных в разных территориальных условиях, бытовая самостоятельность. В «домашних» условиях мирной жизни наиболее проявлялись казачьи традиции, связанные с разделением семейных обязанностей, совместным воспитанием детей, обустройством быта, календарным и семейным кругом обрядов и праздников. Отсюда по социально-пространственным признакам мы можем обозначить традиции культуры донских казаков как «фронтирные», совмещающие в себе как узколокальные признаки (локальные стилистические особенности исполнения образцов фольклора, местные нормы, правила жизненного обустройства, система обрядов), так и универсальные, мобильные.

Рассматривая далее традиции культуры донских казаков, мы можем увидеть, что в целом они охватывают различные сферы деятельности: трудовую, образовательную, общественно-политическую, воинскую, духовную, бытовую. Соответственно сферам деятельности мы можем обозначить духовные, бытовые, воинские, общественно-политические, трудовые, образовательные традиции.

К каким традициям казачьей культуры приобщать школьников? Исходя из оптимальности приобщения к традициям казачьей культуры школьников, мы выделим отдельные традиции культуры казаков (воинская, духовная, бытовая) и конкретизируем их. В воинских традициях мы выделяем овладение традиционными воинскими действиями (работа с шашкой, нагайкой, пикой, кинжалом, осно-

вы рукопашного боя), традиции родства (знание своих славных предков, составление родословного древа, сбор семейного архива), традиции побратимства (на основе знаний обряда побратимства в древности обдуманный выбор друга, отношение к другу как к брату), изучение истории своего края, героических воинов-казаков, основ демократического казачьего самоуправления, освоение художественного наследия казаков, являющегося частью воинской культуры, принятие мальчиком нравственных норм мужского поведения в обществе, знакомство с казачьей военной формой и правилами ее ношения, знание воинской символики казачества. В духовных традициях мы выделяем усвоение обрядового календарного и семейно-бытового круга, соблюдение элементов обрядов в современной жизни, умение продемонстрировать музыкальные, устные, танцевальные образцы фольклора с соблюдением стилистических норм, понимание традиционных ценностей, сохраненных в языке, музыке, костюмах, символах, знаках, принятие сохраненных правил поведения в обществе по женскому и мужскому казачьему типу. В бытовых традициях мы выделяем знание основных блюд традиционной кухни и технологии их приготовления, основных видов бытовых работ казаков (рыболовство, животноводство, виноградарство, бахчеводство, садоводство, огородничество, земледелие) и овладение некоторыми технологиями, применяемыми казаками в быту (изготовление нагайки, плетение из лозы, изготовление кукол, прядение на прялке, управление с бытовой утварью (коромыслом, ухватом, утюгом, ческами), изготовление элементов костюмов (поясов, гайтанов, накосников, кичек) и освоение правил ношения национальной одежды и норм внешнего вида казака.

Итак, традиции культуры донских казаков обладают уникальными воспитательно-образовательными возможностями. Они содержат в себе как черты универсальности, так и этничности, «фронтирности», охватывают различные сферы деятельности, что характеризует их мобильные, гибкие, патриотически стойкие и способные объединять различные этносы.

Каким образом сегодня обеспечить приобщение школьников к традициям культуры донских казаков в образовании?

Опыт изучения традиций культуры в разных областях научного знания показал, что традиции культуры представляют собой целостность, вмещающую в себя ценностную, деятельностную и личностную составляющие. Анализ работ философов, культурологов, социологов дал основание выделить *функции* традиций культуры донских казаков, являющих собой образовательный потенциал: *мемориальная, регулятивно-нормативная, идентификационно-интеграционная и трансенсионально-бытийная*. В мемориальной функции обнаруживается степень сохранности в памяти сообщества донских казаков знаний об обычаях, обрядах, ценностях, нормах жизни народа. Мемориальная функция направлена не только на получение знаний о системе ценностных отношений, идей, значений для человека, характерных для традиционной культуры своего

народа, на умение воспринимать, понимать «язык традиций», но и на восстановление связи отдельного ребенка с культурой предков, с казачьим сообществом, со своими корнями. Регулятивно-нормативная функция связана с формированием мировоззрения ребенка, его мировосприятия. Обращение к регулятивно-нормативной функции традиций культуры затрагивает глубинные структуры личности, связанные с механизмами целеполагания, смыслообразования, личной ответственности, избирательности, саморегуляции. В идентификационно-интеграционной функции традиций культуры раскрывается их этнокультурная обусловленность, что проявляется в самобытности, неповторимости, возможности сохранить свою духовно-персонологическую специфичность, не растворившись во всеобщем. Трансенсионально-бытийная функция проявляется в одновременном сочетании всех выделенных функций. «Жизнь в традиции» поднимает человека над периодом собственного существования, продлевая его существование в будущем. Функция обретения трансенсионального бытия определяет способность находить смысл жизни не только в собственной жизни, а во вкладе в культурное поле будущего через участие в отборе и продолжении традиций народной культуры.

На основании выделенных функций традиций культуры были выделены компоненты: *ценностный, деятельностный и личностный, являющие собой фундаментальную основу традиций культуры*. Выделенная структура является фундаментальным основанием традиций культуры. Обращаясь к традициям культуры донских казаков, мы смогли наполнить каждый компонент специфически этническим содержанием.

Основным элементом *ценностного компонента* являются ценностные ориентации казачьего сообщества, оказывающие влияние на становление личности:

— ориентация на демократичность;
— ориентация на воинское служение Родине;
— строгая ориентация по гендерному признаку;
— ориентация на уважительное отношение к своей родине, прародине;
— ориентация на общественное сосуществование;
— стремление к духовному напряжению.

В основе *деятельностного компонента* лежит гендерная разнонаправленность занятий: обучение различным видам воинской техники и наработке навыков и умений, необходимых в труде и воинском искусстве для мальчиков; обучение различным видам «домашних» работ для девочек; предпочтительность традиций «мужского братства» (посвящение в воины, побратимство, свойство, родство, обучение мальчиков умениям воинских действий, проводы казака на службу, преобладание состязательных элементов в обрядах), доминирование воинских традиций в календарной и семейно-бытовой обрядности, их влияние на фольклорную и хореографическую систему жанров, упрочение православных традиций и введение их в систему донского обрядового календарного цикла. Вся

обрядовость, нормы жизни были подчинены основной задаче воспитания будущих поколений воинов.

В основе *личностного компонента* традиций культуры донских казаков лежит особый идеальный психотип человека, живущего в условиях фронтирной зоны с такими качествами, как инициативность, активная жизненная позиция, справедливолюбие, способность вести людей за собой, коммуникабельность, решимость, дисциплинированность, уважительное отношение к родине, способность к волевым поступкам, мужество. Сложившийся идеальный психотип стимулирует сообщество и отдельных индивидов к непрерывному отбору традиций, включению традиций в эксперименты современного культурного взаимовлияния, сохраняя при этом фундаментальные ценностные ориентации казачьего мироощущения.

Важным обстоятельством, способствующим приобщению к традициям казачьей культуры, является непрерывность российского образования (тесное взаимодействие общего и дополнительного образования, дошкольная и школьные ступени). В системе общего образования реализуются в основном задачи познавательного характера, что связано с определенным содержанием предметов общеобразовательного цикла. Важная роль в решении воспитательных и развивающих задач отводится системе дополнительного образования, которая призвана обеспечить развитие способностей и интересов детей, их адаптацию к жизни в обществе через предоставление более широких возможностей. Рассмотрим возможности системы дополнительного образования, способствующие эффективному приобщению школьников к традициям культуры донских казаков.

Деятельность детей в учреждениях дополнительного образования может осуществляться не только в одновозрастных, но и в *разновозрастных группах*. Кроме того, «занятия могут проводиться по группам, *индивидуально или всем составом* объединения». Объединение в группы осуществляется не по возрастам и количеству, а по интересам. Таким образом, возрастной и количественный фактор не является определяющим в организации процесса обучения в условиях системы дополнительного образования. Это дает возможность учитывать индивидуальные потребности ребенка. Традиции культуры также одновременно охватывают разные поколения, поручая им разные доли участия и роли. Например, святочный обряд предполагает одновременное участие разновозрастных групп. При этом целостность обряда составляет как отдельное участие групп в разное время и по возрастам, так и одновременное их соучастие. Следовательно, возможность объединения детей в разновозрастные группы наиболее соответствует специфике традиций культуры, в которых всегда подразумевается соединение разных поколений.

Приобщение к традициям донских казаков мы рассматриваем, прежде всего, как процесс, связанный с приобретением духовного знания, познанием человеком

сложного человеческого мира, ориентированный на постижение смыслов, идей и ценностей, присущих казачьему сообществу. «Дополнительное образование предоставляет ребенку возможность расширить сферу общения с накопленными человечеством вечными ценностями» [1, с. 5]. Основной целью учреждений дополнительного образования является воспитание через творчество общечеловеческих *ценностных ориентаций.* Таким образом, знания в условиях дополнительного образования детей не являются целью, а становятся средством решения важных для личности ребенка и общества проблем. Эта возможность системы дополнительного образования соотносится с выделенным нами ценностным компонентом традиций культуры, не лежащим на поверхности и являющим собой внутреннюю сторону традиций культуры. Ценностный компонент является важной составляющей целостности традиций культуры.

Отличительной чертой организации деятельности в дополнительном образовании является гибкость и вариативность. «Ориентируясь на потребности, интересы детей, педагоги ищут те формы организации деятельности детей и формы проведения занятий, которые актуальны и наиболее эффективны» [2, с.73]. В дополнительном образовании педагоги имеют возможность широко использовать «нетрадиционные формы проведения занятий: викторины, экскурсии, соревнования и т.д.» [1, с.4].

Программы дополнительного образования могут *разрабатываться самими педагогическими работниками* [3, с.107]. Эта возможность позволяет учесть региональное специфическое содержание традиций казачьей культуры.

«Занятия в объединениях могут проводиться по программам одной тематической направленности или комплексным, *интегрированным программам*» [3, с.107]. Учет целостности традиций культуры, неделимости ее компонентов предполагает наличие таких образовательных условий, при которых возможно взаимопроникновение различных предметов, курсов, создающих атмосферу неделимости и нерасчлененности. Эта возможность открывается в интегрированных программах системы дополнительного образования.

Итак, именно в дополнительном образовании открываются возможности для реализации запроса общества и государства в воспитании детей на специфическом содержании традиций культуры. Дополнительное образование детей как необходимый компонент современного общего образования имеет ряд отличий от основного образования, создающих специальные условия для более эффективного решения поставленных задач приобщения к традициям культуры донских казаков. Исходя их нормативных документов, уникальные возможности системы дополнительного образования, необходимые для обеспечения условий процесса приобщения к традициям культуры донских казаков, проявляются:

— в осуществлении деятельности в *разновозрастных* группах и различных по количеству группах, обеспечивающих практику наставничества;

— в ориентации на деятельность, *активную практику,* моделировании жизненных ситуаций, предоставляющих возможности выразить себя, продемонстрировать накопленный опыт в практической деятельности;

— в доминанте на воспитание общечеловеческих *ценностных ориентаций*, формирующих наработку личного опыта*;*

— в *гибкости и вариативности* форм организации деятельности детей и форм проведения занятий, предполагающих создание ситуаций естественного общения с традициями в жизни;

— в *интегрированных* программах дополнительного образования детей, способных обеспечить синкретичный характер общения с традициями, комплексное освоение традиций культуры через разные виды народной культуры.

Библиографический список

1. **Самойленко Э.В.** Педагогические возможности учреждений ДОД как микрофакторов социализации // Дополнительное образование и воспитание. 2009. № 2. — С.3–9.

2. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. О.Е. Лебедева. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. — 256 с.

3. От внешкольной работы — к дополнительному образованию детей: Сборник нормативных и методических материалов для дополнительного образования детей / Под ред. А.К. Бруднова. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВДАДОС, 2000. — 544 с. (Воспитание и доп. образование детей).

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ РАЗНЫХ СТУПЕНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «ШКОЛА–2000» И «ШКОЛА–2100»

Е.А. ВАСИЛАТИЙ,
МОУ «Чобручская СОШ № 3», ПМР

Пересмотр принципов современного образования на каждой его ступени требует новых взглядов на соотношение различных этапов обучения детей, начиная с самого раннего — дошкольного. Разделенный на отдельные звенья, образовательный процесс утрачивает единство, что неизбежно сказывается как на формировании целостной, гармонично развитой личности, так и на качестве обучения в целом. Обеспечение непрерывности и преемственности образовательного процесса на всех ступенях обучения позволяет наиболее эффективно решать вопросы воспитания и обучения каждого ребенка.

Проблема преемственности в образовании в настоящее время стоит как никогда остро. Дошкольное и начальное образование в нашей стране традиционно развиваются отдельно друг от друга. И прежде и сейчас для обеспечения преемственности в работе детского сада и начальной школы многие считают достаточными такие, например, формы, как совместные педагогические и родительские

собрания. Сейчас появилось большое количество программ как в дошкольном, так и в начальном и среднем звене, имеющих различные цели и задачи [11].

Главное преимущество учебно-методического комплекта «Школа–2000» и «Школа–2100» заключается в глубокой преемственности и непрерывности образования. Образовательная программа «Школа–2000» и «Школа–2100» имеет возможность раскрыть и развить способности каждого ребенка. В ней нет существующих в отдельности предметов, а есть развивающая система для общеобразовательной школы, которая ставит перед собой цель — развитие функционально-грамотной личности.

Нас, учителей начальной школы МОУ «Чобручская СОШ № 3», заинтересовал новый, нетрадиционный подход к обучению; содержание программы, учебной литературы; тесная межпредметная связь; сквозные герои, которые помогают активизировать учебный процесс.

Все учебники УМК «Школа–2000» и «Школа–2100» построены с учетом психологической специфики возраста. Очень увлекает и захватывает литература [2]. Сложный (и в то же время понятный) русский язык [1]; невероятно интересная, развивающая «Детская риторика» [6]; замечательная, логически выстроенная математика [10]; ничуть не уступающая ей, а во многом поддерживающая, информатика [4]; увлекательный окружающий мир [3], где все выстроено с опорой на собственный опыт ребенка. Во всех учебниках есть материал «для особо любознательных». Ученики настолько погружаются в понравившиеся им, казалось бы, сложные научные тексты, что сами идут в библиотеку, приносят на уроки много дополнительной литературы. В результате — грамотный человек, имеющий целостное представление о мире, в котором он живет.

Весь учебник математики автора Людмилы Георгиевны Петерсон построен с учетом психологической специфики возраста и ориентирован на развитие мышления и творческих способностей ребенка. Данная технология характеризуется двумя особенностями:

— глубокой системной психологической основой ее построения, обеспечивающей гармоничное сочетание высоких показателей обученности с созданием оптимальных условий развития познавательных процессов, а особенно интеллекта;

— оптимизацией процесса развития личности в целом.

Главной задачей обучения математике становится не изучение основ математической науки как таковой, а общеинтеллектуальное развитие — формирование у учащихся в процессе изучения математики качеств мышления, необходимых для полноценного функционирования человека в современном обществе, для динамичной адаптации человека к этому обществу.

Построение уроков математики по учебникам Л.Г. Петерсон основывается на технологии деятельностного подхода и проблемного обучения. Основными этапами работы над понятием в этой технологии являются:

— самоопределение к деятельности;

— актуализация знаний и мотивация;

— постановка учебной задачи;

— «открытие» учениками нового знания;

— первичное закрепление с проговариванием в громкой речи;

— самостоятельная работа с самопроверкой по эталону;

— повторение, закрепление ранее изученного материала и решение нестандартных задач;

— рефлексия деятельности. Итоги урока.

В 1«Б» классе МОУ «Чобручская СОШ № 3» в 2007 году была проведена психологическая диагностика учащихся на выявление интеллектуального уровня развития. В диагностике принимали участие 20 учеников. По результатам психологической диагностики учащиеся данного класса обладали разным складом ума — у одних аналитический (30 % — 6 чел.), у других — наглядно-образный (40 % — 8 чел.), у третьих — образные и абстрактные компоненты развиты относительно равномерно (30 % — 6 чел.).

Апробируя данную программу, была обнаружена проблема: как активизировать интеллектуальную деятельность учащихся с разными складами ума, сделать обучение комфортным, содействовать укреплению психического и физического здоровья детей, создать ситуацию успеха для каждого обучающегося.

Была поставлена цель: создать условия для активизации интеллектуальной деятельности учащихся; повысить эффективность учебной деятельности через развитие интеллектуальных способностей школьников.

Исходя из целей педагогической деятельности**,** появились следующие задачи:

— поднять уровень как логического, так и абстрактного мышления, т.е. учебный материал преподносить более объемно, с выделением в нем логической и образной стороны;

— учитывать возрастные, индивидуальные особенности учащихся;

— моделировать процесс обучения как исследовательскую деятельность учащихся;

— развивать интеллектуальную, творческую личность;

Характерной особенностью данной образовательной системы является принцип минимакса: учебный материал предлагается ученикам по максимуму, а учащийся должен усвоить материал по минимуму стандарта. Таким образом, у каждого ребенка есть возможность взять столько, сколько он может. Ученики учатся действовать самостоятельно. Здесь не даются готовые правила и выводы. Эта программа направлена на развитие логического мышления, речи, воображения, памяти. На уроках математики по учебникам Л.Г. Петерсон развиваются различные логические умения: сравнивать, устанавливать отношение общего и частного, группировать предметы по определенным признакам, самостоятельно обдумывать, выбирать наиболее целесообразный способ действия, рассуждать, анализировать, выдвигать гипотезу, обоснованно делать выводы, доказывать.

Присутствуют вопросы типа: «что изменилось?», «догадайся», «подумай», «установи закономерность».

В учебнике **«Математика»** Л.Г. Петерсон очень много творческих заданий, таких, как: «*составь слова и исключи лишнее*», так называемые *анаграммы*, «*вставь пропущенную букву и пропущенное число*», «*исключи лишнюю фигуру*», «*нарисуй недостающую фигуру*», «*нарисуй предметы, обладающие общим признаком*», «*найди закономерность и продолжи ряд*», «*найди отличия*», «*прочитай слова*», *ребусы.* Все эти задания развивают и воспитывают у младших школьников интерес к математике, способствуют развитию мыслительной деятельности. Очень много на страницах учебника задач на смекалку. Например**:**

— На 2-х руках 10 пальцев. Сколько пальцев на 10 руках?

— Крышка стола имеет 4 угла. Сколько будет углов у крышки, если один из них отпилить?

— Пять рыбаков за 5 часов распотрошили 5 судаков. За сколько часов 100 рыбаков распотрошат 100 судаков?

— У палки 2 конца. Сколько получится концов, если один из них отпилить?

Следует отметить не только развивающие, но и воспитательные и познавательные возможности уроков математики. Выполняя задание, ученик может получить дополнительную информацию: узнать пословицу или название самой высокой горы мира, расшифровать название самой красивой птицы наших лесов, отгадать загадку, решив все примеры и т. д.

Система упражнений в учебниках направлена на то, чтобы обучить учеников логическим операциям, развить творческое мышление и воображение, повысить эффективность запоминания, формировать устойчивый интерес к учебе, расширить кругозор. По ходу урока учитель и ученики действуют как равноправные партнеры (определяют цель, составляют план, осуществляют поиск решения проблемы). По данной программе дается возможность школьникам высказать свое мнение, даже если оно не всегда правильное или не всегда соответствует точке зрения других учащихся.

В результате апробирования данной технологии уровень интеллектуальной деятельности учащихся данного класса повысился. Применение ее дает свои результаты. Ученики творят чудо, встречаясь с чудом на уроке.

Учащиеся 1 «Б» класса МОУ «Чобручская СОШ № 3», учась по программе УМК «Школа–2000», стали активнее на уроках**,** они увлечены учебой: сами учатся анализировать, делают выводы по изученной теме, обобщают, учатся логически мыслить. На уроках наблюдается сосредоточенность внимания учащихся, напряженная мыслительная деятельность, умение правильно и логично выражать свои мысли.

Ученики данного класса принимали активное участие в школьных и районных олимпиадах, где показали хорошие результаты. И главное то, что ребенок справляется с работой за короткий промежуток времени.

Можно сделать вывод, что особенности интеллекта каждого ребенка не являются застывшими, раз и навсегда данными, а подвержены прогрессивным изменениям при определенных условиях.

Технология Л.Г. Петерсон и ее система упражнений и заданий для развития интеллектуальной, творческой деятельности младшего школьника, которая присутствует на каждой странице учебника математики, нашла свое применение и дает положительные результаты, которые отражены в высказываниях родителей и учеников к данной программе:

1. «Моему ребенку новый комплект учебников математики, прежде всего, дает возможность раскрыть свой внутренний потенциал. Ненавязчиво, как бы исподволь заинтересовывая, автор подводит ребенка к получению результата, который в свою очередь стимулирует дальнейшее желание познавать. Часть творческих заданий иногда ставит и нас, родителей в тупик, что в свою очередь приводит к созданию «семейной команды» и этим объединяет семью общим интересом. Ребенок, обучаясь математике по программе Л.Г. Петерсон, получает возможность научиться мыслить творчески и нестандартно, что неизбежно приводит к раскрытию творческого потенциала. Вот такая, на мой взгляд, неоднозначная программа Л.Г. Петерсон при всех ее сложностях, но ведь наши дети сложные и неоднозначные» (*Симинюк Николай Георгиевич).*

2. «Учебник ориентирован на развитие: мышления, памяти, внимания, интуиции, нестандартного творческого мышления. Повышается интерес не только к конечным результатам работы, но и, особенно важно, к самому процессу познания. У ребенка возникает интерес к математике. Страницы учебника — красочные, дается возможность пользоваться цветными карандашами, ручкой, а детям это нравится. Задания интересны тем, что делаются они постепенно, сначала нужно решить примеры, потом раскрасить рисунки» (*Галенко Ольга Николаевна).*

3. «Я учусь по учебнику «Математика» Л.Г. Петерсон. Эта книга — источник знаний, развития мышления и творческих способностей. В этой математике много интересных задач, примеров, уравнений, формул, которые позволяют мне применять их не только на уроках, но и в жизни» (*Кожухарь Виктор, 4 «б» класс).*

4. «Математика — сложный, но очень интересный предмет. Чтобы понять ее, нужно обладать хорошей памятью, четким выражением своих мыслей, уверенностью в действиях. В школе мы знакомимся с разными областями человеческих знаний. Но у каждого есть свой самый любимый предмет. У меня это математика.

Я очень люблю высчитывать проценты, масштабы, решать многоэтажные примеры, хитрые задачи, которые мне не всегда поддаются, но я стараюсь их решать. Еще мне нравится разбирать на уроках новые темы. Каждая из них по-своему интересна и важна» (*Никул Екатерина, 4 «б» класс).*

С помощью учебников математики Л.Г. Петерсон реализуется принцип преемственности между начальной школой и средним звеном, что обеспечивает непрерывность математической подготовки учащихся. Ведь учащиеся, пришедшие

в 5 класс, очень долго адаптируются, привыкают к требованиям учителя, а если и учитель начальной школы, и учитель-предметник средних классов используют на уроке сходные методы работы, то и адаптация пятиклассников происходит не так болезненно. В МОУ «Чобручская СОШ № 3» эта преемственность существует.

«Школа–2000» и «Школа–2100» — это современная, личностно-ориентированная образовательная система, которая реализует идеи развивающего образования непрерывно и преемственно: от дошкольного этапа до окончания общеобразовательной школы [11].

В заключение хочется сказать о том, что в школу приходят первоклассники с разным уровнем развития, поэтому очень важно, чтобы каждый ребенок продвигался вперед своим темпом. В связи с этим в математике Л.Г. Петерсон, наряду с заданиями, которые школьники могут выполнить самостоятельно, им предлагаются задания, требующие от ребят смекалки, наблюдательности. На каждом занятии мы настраиваем учеников на успех, а решение таких, казалось бы, сложных заданий, формирует у них желание и умение преодолевать трудности. Школьники при этом осваивают необходимый «минимум», но не тормозят развитие более способных учеников.

УМК «Школа–2000» ориентирована на развитие мышления, творческих сил детей, их интерес к математике, на формирование системы прочных математических знаний и умений, готовность к саморазвитию, дает каждому ребенку шанс отложить слишком сложный для него материал на время, затем освоить его на новом витке развития.

Результаты работы по программе «Школа–2000» показывают, что программа подходит для всех учеников! Именно благодаря тому, что одним из принципов, который лежит в основе реализации программы, является принцип МИНИМАКСА, по программе «Школа–2000» могут обучаться и «слабые» дети, и одаренные. Принцип минимакса обеспечивает возможность разноуровнего обучения детей, продвижение каждого ребенка своим темпом.

Эта программа дает возможность ученикам вырасти людьми, способными понимать и оценивать информацию; анализировать ее на основе системы теоретических знаний, людьми, обладающими навыками применения этих знаний в нестандартных условиях; способных принимать решения на основе проведенного анализа.

Ученики смогут корректировать свою деятельность в соответствии с поставленными целями; смогут провести самоанализ выполняемой деятельности и адекватно себя оценить. А это именно те качества, которые необходимы человеку в современных условиях, таков социальный заказ на сегодняшний день.

Библиографический список

1. **Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В.** Русский язык. — М.: Баласс, 2013.

2. **Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В.** Литературное чтение. — М.: Баласс, 2012. (Образовательная система «Школа–2100». Серия «Свободный ум»)

3. **Вахрушев А.А., Бурский О.В., Раутиан А.С., Данилов Д.Д.,** Окружающий мир**.** Учебник в 2 частях.— 3-е изд. перераб. — М.: Баласс; Школьный дом, 2011 (Образовательная система «Школа–2100»).

4. **Горячев А.В., Горина К.И., Суворова Н.И.** Информатика в играх и задачах. В 2 ч. — М.: Баласс, 2013.

5. **Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П.** Математика. Учебник в 3-х частях. — Изд. 3-е испр. — М.: Баласс; Школьный дом, 2012. (Образовательная система «Школа-2100»)

6. **Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В., Салькова Л.В., Киселева А.С., Курцева З.И.** Детская риторика в рассказах и рисунках. — М.: Баласс, Ювента, 2006.

7. **Максимова Т.В., Целоусова Т.Ю.** Поурочные разработки по математике к учебному комплекту Л.Г. Петерсон — М.: ВАКО, 2008. (Образовательная система «Школа–2000».)

8. Образовательная программа «Школа–2100». — М.: Баласс, 2009.

9. **Петерсон Л.Г., Невретдинова А.Д., Поникарова Т.Ю.** Самостоятельные и контрольные работы для начальной школы. — М.: Ювента, 2013. (Образовательная система «Школа–2000»).

10. **Петерсон Л.Г.** Учебник-тетрадь по математике: В 3 ч. — М.: Ювента, 2013. (Образовательная система «Школа–2000»)

11. http://www.sch2000.ru/employees/important/

12. «Школа–2100». Федеральный государственный образовательный стандарт. Примерная основная образовательная программа.

УПРАВЛЕНИЕ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.К. ВАСИЛЬЕВА,
МОУ «Бендерский Центр развития ребенка «Светлячок», ПМР

В последние десятилетия в системе дошкольного образования произошли коренные изменения, серьезно повлиявшие на проблемы воспитания, обучения и управления на данном этапе развития образовательного учреждения. Нынешние ориентиры модернизации системы образования ПМР — доступность, качество, эффективность — предъявляют повышенные требования к организациям дошкольного образования.

Управление развитием системы дошкольного образования возможно лишь при освоении инноваций. На сегодняшний день отмечается интенсивное развитие **маркетинга** системы дошкольного образования, которое обусловлено рядом причин:

1. Изменение и обновление нормативно-правовой базы системы дошкольного образования.

2. Изменение демографической ситуации.

3. Снижение государственных объемов финансирования образовательных учреждений, необходимость привлечения дополнительных источников финансирования.

Для того чтобы не произошло снижения качества образовательных услуг дошкольной организации образования, приходится прибегать к поиску новых систем финансирования, поиску дополнительных финансовых ресурсов. Статус учреждения оказался в зависимости от мнения родителей о предоставлении им качественных образовательных услуг.

Расширение рынка образовательных услуг приводит к появлению новых задач управления качеством образования, изучению образовательных потребностей, выявлению и оформлению образовательного заказа субъектов образовательного процесса. Это обусловливает необходимость разработки особых маркетинговых механизмов обеспечения перехода к стратегии формирования заказа и заказчика на услуги в системе дошкольного образования. В связи с этим возникает объективная необходимость не только в организации и осуществлении маркетинговой деятельности в организации дошкольного образования, но и в эффективном управлении ею.

Управление маркетинговой деятельностью является одним из новых направлений в деятельности руководителя, хотя некоторые его аспекты, такие как взаимодействие с родителями, социальными партнерами и др., реализуются в детских садах с давних пор. Большинство руководителей осознают важность и значимость работы с родителями, изучения их мнения о деятельности организации дошкольного образования, информирования их о новых образовательных услугах, перспективах развития организации дошкольного образования, так как родители являются не только заказчиками, но и посредниками, распространяющими информацию о дошкольной организации.

Однако изменение окружающей ситуации, преобразование деятельности организации дошкольного образования требуют осуществления целенаправленного управления маркетинговой деятельностью, а именно: ее анализа, планирования, организации и контроля за проведением мероприятий, рассчитанных на установление, укрепление и поддержание выгодных обменов с целевыми покупателями, т. е. родителями, ради достижения поставленных задач.

Современному руководителю, который осуществляет **маркетинговую** деятельность, необходимо знать, как **анализировать** рыночные возможности, **отбирать** подходящие целевые рынки, **разрабатывать** эффективный комплекс маркетинга и успешно **управлять** претворением в жизнь маркетинговых усилий.

Управление спросом, определение нужд и потребностей родителей и обеспечение желаемой удовлетворенности более эффективными и более продуктивными способами возможно при применении **модели** управления (см. приложение).

Для обеспечения управления маркетингом в полном объеме руководителю необходимо придерживаться **структуры планирования** маркетинговой деятельности.

Для объективного анализа руководитель может провести маркетинговые исследования. Наличие системы маркетинговой информации поможет руководителю проанализировать маркетинговую среду.

Информацию собирают и анализируют с помощью четырех вспомогательных систем, которые в совокупности своей и составляют систему маркетинговой информации:

— *подсистемы внутренней информации* (в ней собраны данные различных направлений: сведения о контингенте детей, наличии свободных мест, распределение детей по группам, посещаемость детей, организация работы с детьми (количество услуг, их характеристика), данные диагностики, штатное расписание, укомплектованность кадрами, квалификация специалистов, состояние материально-технической базы и т.д.);

— *подсистемы сбора текущей маркетинговой информации* — создана для изучения потребности родителей в услугах, сведения о родителях, (отношения к ДОУ, удовлетворение услугами и т. п.);

— *подсистемы маркетинговых исследований.* В данной подсистеме хранится информация, собираемая для решения конкретных маркетинговых проблем;

— *подсистемы анализа маркетинговой информации*. Включает в себя статистические методы анализа, позволяющие выявить степень достоверности полученной информации.

Затем определяются методы исследования, подготавливаются орудия исследования, распределяются ответственные.

Поток информации, поступающий к руководителю, помогает в проведении анализа, планировании, претворении в жизнь и контроле за исполнением маркетинговых мероприятий. Обратный поток состоит из принятых управленческих решений и прочих коммуникаций.

После сбора *информации* приступают к ее *количественному* и *качественному анализу* по заданным критериям. Использование результатов маркетинговых исследований позволит руководителю **принять управленческое решение**.

Руководитель должен быть компетентным в принятии управленческих решений, определяющих программу деятельности коллектива по разрешению актуальных проблем на основе знания объективных законов функционирования управляемой системы и анализа информации ее состоянии.

С целью анализа внешних и внутренних факторов руководитель может использовать SWOT— анализ — метод систематизации сведений о взаимосвязях между внешней и внутренней средой организации дошкольного образования.

Данный метод позволит руководителю изучить переменные внешней и внутренней среды в организации дошкольного образования, представляющие как возможности, так и угрозы для его развития, и объективно оценить слабые и сильные стороны. В ходе их соотнесения сформируются стратегии дальнейшего поведения организации относительно качества предлагаемых услуг (основных и дополнительных). Затем необходимо определить маркетинговые цели, т.е. на удовлетворение каких запросов или потребностей родителей дошкольное учреждение сконцентрирует свои усилия, с какой группой потребителей будет работать.

Как правило, выявление целевого сегмента (изучение отношения родителей к детскому саду) показывает, что родителей условно можно классифицировать по типам: активные, пассивные, избегающие взаимодействия.

Опираясь на данные исследования, руководитель определяет, какие формы работы будут доминировать, и составляет профиль покупателя услуг.

Сегментирование является отправной точкой для создания услуги, которая будет в наибольшей степени соответствовать потребностям и предпочтениям избранного целевого рынка. После определения целевого рынка переходит к разработке новой услуги и организации ее продвижения. Эта работа осуществляется в процессе маркетинговой коммуникации.

В ходе маркетинговой коммуникации для продвижения услуги используется комплекс продвижения:

— реклама,

— организация связей с общественностью («паблик рилейшнз»).

Планирование маркетинга реализуется в тесной взаимосвязи с разработкой планов деятельности организации дошкольного образования в целом. На данном этапе руководителем планируются маркетинговые мероприятия, распределяются маркетинговые обязанности между сотрудниками детского сада.

Контроль является последним этапом управления маркетингом в организации дошкольного образования и одновременно дает начало новому циклу управления маркетинговой деятельностью.

Анализ мнения родителей и представителей окружения показывает степень удовлетворения результатами сотрудничества. *Анализ показателей популярности* выявляет степень приобретения услуг, определяет популярность.

Анализ эффективности маркетинговой деятельности свидетельствует о позитивном отношении родителей к ДОУ, показывает **динамику** роста активности.

Таким образом, знание основополагающих методов маркетинга образовательной сферы позволит руководителям организаций дошкольного образования на основе зарубежного и отечественного опыта выработать конкретную стратегию и тактику для решения проблем развития дошкольного учреждения.

МОДЕЛЬ
управления маркетингом



АНАЛИЗ ПРОГРАММ ДЛЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Ю.В. ВАСЬКИНА,
ГОУ СПО «Тираспольский техникум информатики и права», ПМР

Важнейшим фактором совершенствования подготовки специалистов была и остается исследовательская работа студентов, помогающая решать задачи соединения науки, образования и практики.

В условиях образовательного процесса исследовательская деятельность рассматривается как специально организованная познавательная творческая деятельность обучающихся, целью которой является получение новых для них знаний об объекте исследования, формирование новых способов деятельности и исследовательских умений.

Цель исследовательской работы студентов состоит в развитии творческих способностей будущих специалистов, повышении уровня их профессиональной подготовки на основе индивидуального подхода и усиления самостоятельной творческой деятельности, применения активных форм и методов обучения и формировании целостной системы знаний [1], [2].

Для приобретения умений и навыков проектирования информационных систем, а также приобретения умений и навыков методики системного и детального проектирования информационных систем в процессе обучения возможно использование исследовательской деятельности студентов по следующим направлениям: проектирование структурной схемы прокладки кабеля в программе MS VISIO, расчет конфигурации сети Ethernet, проектирование конфигурации сети в программе NetCracker, построение диаграммы производственного процесса в программе BpWin.

Создание исследовательских проектов в программе MS VISIO помогает студентам создавать с нуля чертежи в разных областях инженерной деятельности, а также оценивать затраты проекта и его экономическую эффективность. Создание проектов компьютерных сетей формируют у студентов визуальное представление архитектуры построения сетей доступа.

Система имитационного моделирования NetCracker помогает студентам успешно осваивать автоматизированное проектирование, моделирование и анализ компьютерных сетей, позволяет выбирать инструментальные средства и технологии проектирования сетей, а также применять перспективные методы исследования на основе знания мировых тенденций развития вычислительной техники и информационных технологий.

Программа BpWin помогает студентам изучить основы информационного менеджмента; что позволяет им на конкретном примере рассмотреть методологию и технологию проектирования систем. Данную программу можно использовать для

графического представления бизнес-процессов. Данный инструмент поддерживает сразу три стандартные нотации — IDEF0 (функциональное моделирование), DFD (моделирование потоков данных) и IDEF3 (моделирование потоков работ). Эти три основных ракурса позволяют описывать предметную область более комплексно.

Применяя проектно-исследовательскую деятельность в процессе подготовки специалистов, педагоги формируют общие и профессиональные компетенции. Реализуя цели проектного обучения, создаются такие педагогические условия, при которых обучающиеся: самостоятельно ищут необходимую информацию из разных источников; оценивают их правильность; развивают исследовательские умения (выявление проблем, сбор информации, наблюдение, проведение эксперимента, анализ); учатся презентовать свои проекты; учатся совместному труду[1],[2].

Библиографический список

1. **Афанаскина М.С.** Из опыта организации научно-исследовательской работы студентов // Прил. к журн. «СПО». 2011. № 2. — С.139–147.

2. **Земцова Н.В.** Исследовательская деятельность в колледже / Н.В. Земцова, О.П. Рубанова // Специалист. 2012. № 2.— С. 22–23.

ПСИХОЛОГИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ПАРАДИГМА ПОЗИТИВИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЙ

Г.В. ВЕРЖИБОК,
Минский государственный лингвистический университет, Беларусь

Отношения людей сегодня претерпевают существенные изменения: усиливается их разобщенность, разрушаются устоявшиеся традиционные нравственно-культурные ценности, возникают противоречия между «идеальным» и «реальным» в плане их реализации на практике. При унификации духовной и материальной культуры, девальвации системы традиционных культурных ценностей индивидуализм как обособление становится нормативом [1]. Обостряется конфликт между ценностью «быть личностью», превращающейся в мотивообразующий фактор социального образа жизни, и социотипическими ролевыми проявлениями личности в разных социальных группах, усиливается кризис идентичности, связанный с нивелировкой «Я» [2].

Нивелирование ценности семьи и нарушение преемственности поколений, увеличение причастности молодежи к проблемным реальным и виртуальным группам при расширении личностной свободы и множественности выбора создает пространство «социализационных рисков». В результате, отмечаются

проблематичность реакций, конфликтность и девиантность поведения, неподготовленность к социальному и семейному взаимодействию подрастающего поколения. Исходя из тенденций инверсионного характера качеств маскулинности и феминности, вызывает тревогу внутренний дискомфорт, нездоровое чувство соперничества за сферы влияния среди сверстников, усиление конфликтов со взрослыми, «разбалансировка» и неумение выстраивать конструктивные отношения, невысокая психолого-педагогическая грамотность и личная культура. Это становится, наряду с другими, основными барьерами построения семьи и успешных браков, причем часто эта проблема имеет гендерную специфику.

Либерализация гендерных отношений, стирание границ между «мужскими» и «женскими» профессиями, преобладание карьерных ценностей над семейными, распространение разнообразных форм брака, отрицание принципов совместного проживания разных поколений — эти современные реалии изменяют многие нормативные представления о мужских и женских ролях, стереотипах, поведенческих реакциях. Несоответствие в современном обществе гендерных ролей культурно-историческим традициям ведет к неоднозначности в становлении и проявлении психологического пола личности, а смешение стереотипов, полоролевых моделей и гендерных идентификационных сценариев приводит к «путанице ролей» [E. Erikson].

Возникла объективная необходимость в действенной реализации *индивидуально-дифференцированного, гендерного подхода,* совершенствовании современного образования в плане воспитания ответственного супружества и родительства, женских и мужских начал, анализа ситуаций семейного взаимодействия и его влияния на будущее при организации нравственно-полового просвещения и воспитании *культуры отношений* между полами посредством специальной подготовки педагогического состава. Феномен *гендерной культуры* (ГК) является практически не разработанным в социально-гуманитарных науках, что актуализирует изучение критериально-содержательного наполнения феномена, выявления состояния и динамики становления, особенно, в молодежной среде как потенциальном ресурсе общества [3].

Как механизм и средство выбора наиболее гармоничных и сбалансированных форм взаимоотношений полов, ГК выступает как определенный способ формирования современного «образа мира» субъекта — представителя общечеловеческой, национальной и этнической культуры, культуры учебной и профессиональной деятельности, социальных и семейных коммуникаций.

В ходе экспериментально-исследовательской работы (выборка — 1884 человека и включала группы студенческой молодежи, семейного и педагогического окружения) установлено, что ГК базируется на признании устойчивой самотождественности посредством использования психологических механизмов идентификации и рефлексии в ходе расширения личных возможностей при снижении ограничений дихотомии «мужское — женское», что позволяет интегрироваться

в социокультурное пространство связей и отношений, принять адекватную гендерно-ролевую позицию для поиска и выбора паритетных и согласованных действий.

Для уточнения и категоризации понятийного поля при выявлении гендерных параметров и контекста личностных самоописаний составила 838 человек (девушки — 697, юноши — 141, в возрастном диапазоне 17–25 лет), студенты разных вузов (Минск, Бобруйск). Использованы различные варианты методики «Кто Я» (М. Кун, Т. Макпартлэнд, модиф. В.Е. Кагана, алгоритм. Г.В. Вержибок). Проведен свободный ассоциативный эксперимент посредством использования метода контент-анализа результатов самоописаний и последующего их структурирования в основные категории.

Задание состояло в оценивании себя и представлении идеальных образов мужчин/женщин, где использованы варианты: 1-ый — стимул не задан, предлагается описать себя посредством использования 20 слов, 2-ой — в форме прилагательных (10 слов) следует включить оценку образов «Я-реальное-идельное», «идеальный образ мужчины, женщины». При анализе первичных данных были выделены 3 группы респондентов: 1 — произведен контент-анализ самоописаний при выделении типа гендерной ориентации (310 чел.); 2 — определены индивидуальные и социальные пристрастия с ранжированием группы по полу (184 чел.); 3 — использование основных классификационных шкал, значимых для данного обследования и включенных в авторскую модель гендерной культуры (344 чел.). Подсчет данных производился с помощью статистических программ (Excell, SPSS 11.0).

Методом субъективной дефиниции проведено исследование значения слов «пол», «гендер», «мужчина», «женщина», содержание которых моделировалось в определенные структуры. Свободный ассоциативный эксперимент позволил выявить специфику концепта «гендер», где на первый план выходит сфера значений пола как различительного конструкта (70 %), на периферии концепта наблюдается накопление неопределенных или противоречащих друг другу признаков. Соединив семантические поля и проведя аналогию между параметрами, были выявлены характеристики маскулинного и феминного типов представлений (таблица). В серии самоописаний отмечается превалирование высказываний у девушек (в 4 раза) по сравнению с юношами. Гендерный контекст (51,94 %) занимает 2-ое ранговое место (частотность употребления — 8,65), отмечается значимость «общечеловеческих» и личностных качеств, семейных ролей (связаны с «социальным» и «коммуникативным Я», что опосредуется принятием феминной ориентации (p=,032), «принятием других» (p=,016), однако снижает «автономность» (p=,038).

Таблица

Показатели и критерии «гендерной картины мира» у студентов

Показатели	Критерии	АВ	Част.	%
Качества	Феминные	385	28,52	34,59
	Маскулинные	315	23,33	28,30
	Нейтральные	413	30,59	37,11

Направленность	Позитивная	1022	75,70	91,82
	Негативная	0	0	0
	Нейтральная	91	6,74	8,18
Стереотипность	Традиционные	375	27,78	33,69
	Современные	325	24,07	29,20
	Нейтральные	413	30,59	37,11
	Всего	1113	82,44	100,00

Выявлена преобладающая тенденция удовлетворенности разными сферами жизнедеятельности, где превалирует личностная и межличностная, семейная. Выявлен высокий уровень удовлетворенности будущей профессией у более половины опрошенных (62 %), хотя у девушек наблюдается доминанта высокого уровня (64 %), у юношей распределяются признаки равномерности уровней (p=5 %). Адаптивные характеристики достаточно хорошо выражены у всех групп гендерной направленности (66 %–93 %), но преобладающее значение отмечается у маскулинных и андрогинно-ориентированных студентов.

Вследствие сделанного анализа, становится очевидным стремление молодежи к самоутверждению в социальном, временном и индивидуальном пространстве, что опосредуется качественными и количественными «сдвигами» в продвижении личностного развития. Представления о мире базируются на выделении структурных единиц анализа, задающих основу мировоззренческих взглядов, установок и позиций на основе эмоционально-оценочного отношения к присутствующим в данной культуре универсалиям о сущности, предназначении и ценности концептов «мужское-женское».

ГК является новой образовательной практикой формирования гендерных ценностей и модификации гендерной картины мира, что позволяет сформировать гендерное сознание как субъективно-личностное осмысление значимости социокультурного окружения, организовать гендерно-ориентированную среду на основе углубления социальной и личностной рефлексии, выстроить целостную картину реальности. У молодежи приходит осознание личностных усилий, самостоятельности и активной позиции в жизни, формируется направленность на семейственность и эгалитарность гендерно-ролевых позиций. Утверждение субъектно-ориентированных отношений в направлении повышения культуры личности на основе признания многообразия идентичностей и гендерно-ролевого поведения создает условия для социального и гендерного партнерства, обеспечивая сохранение в обществе гендерного равновесия, что опосредует реализацию прав и возможностей каждого в русле гуманистической парадигмы.

Библиографический список

1. **Асмолов А.Г.** Психология личности. Принципы общепсихологического анализа: Учебник / А.Г. Асмолов. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.

2. **Инглхарт Р.** Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития / Р. Инглхарт, К. Вельцель. М.: Новое издательство, 2011. — 464 с. (Библиотека Фонда «Либеральная миссия»).

3. **Вержибок Г.В.** Гендерное образование молодежи как вектор решения демографических проблем // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2012. № 3; URL: www.es.rae.ru/bulletinpp/199-882 (дата обращения: 16.12.2012).

ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА ЛИЧНОСТИ В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

С.Н. ГОНЧАР,
ст. преп. кафедры ПМиП ГОУ «ПГИРО», г. Тирасполь, ПМР
А.Н. ШУМЛЯНСКАЯ,
лаборант кафедры ПМиПГОУ «ПГИРО», г. Тирасполь, ПМР

Постановка вопросов о временных представлениях личности и способах организации человеком своего времени, реализованная в психологической науке нескольких последних лет, придала особое значение изучению категории времени.

Исследованиями временной перспективы в зарубежной психологии занимались К. Левин, Ж. Нюттен, Ш. Бюллер, В. Франкл и др., которые и заложили основу понимания феномена восприятия времени в целом.

В отечественной психологии о проблемах «жизненной программы личности», «жизненного пути личности», «стратегиях жизни» и «стилях жизни», «жизненной перспективе» заговорили в конце XX века (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн и др.). Изучение проблем жизненного пути продолжается и в настоящее время (Р.А. Ахмеров, В.И. Ковалев, Ю.К. Стрелков, А.А. Кроник, Т.Н. Муладжанова, В.В. Николаева, Л.Ю. Кублицкене, В.Ф. Серенкова и др.).

Понятие «временная перспектива» было предложено К. Левиным для обозначения жизненных представлений субъекта о своем будущем и о своем прошлом. К. Левин выступил основоположником изучения временной перспективы личности в психологическом контексте. Он определял временную перспективу личности как совокупность общих представлений человека о своем психологическом прошлом, будущем и существующих в настоящий момент, как динамическое базовое свойство человеческого существования. К. Левин был первым среди психологов, кто выстроил пространственно-временную модель. В этой модели поведение и сознание личности рассматривались в контексте разносторонних характеристик и долговременной перспективы личностного пространства жизни [4].

В подходе временной перспективы Ф. Зимбардо и Дж. Бойда получила разработку категория временной ориентации. Авторами она понимается как оценочный компонент размышлений человека о прошлом, настоящем, будущем. Временная ориентация рассматривается в единстве с мотивационной, эмоциональной,

когнитивной и социальной составляющими. Временная ориентация может быть подвергнута влиянию внешних факторов, а также каких-либо ситуаций. Однако, когда во взглядах человека на жизнь начинает преобладать ориентация на предопределенный временной период, она может стать наиболее устойчивой характеристикой личности. Ф. Зимбардо считает, что особенности восприятия человеком своего прошлого опыта и видения будущего влияют на принимаемые им решения и поведение в настоящем. Важным в теории Ф. Зимбардо является рассмотрение временных отношений в пространстве всей жизни с учетом их сбалансированности. Это позволяет изучать временную ориентацию личности в различных жизненных обстоятельствах.

Ф. Зимбардо и Дж. Бонд используют пять основных измерений временной перспективы личности: позитивное и негативное прошлое, будущее, фаталистическое и гедонистическое настоящее. Фактор «позитивное прошлое» отражает теплое отношение к своему прошлому и характеризуется положительной реконструкцией прошлого. Негативная установка к своему прошлому, как правило, является результатом травматических и неприятных жизненных событий. Гедонистическое настоящее отражает ориентацию на получение удовольствия и отсутствие заботы о предстоящих последствиях. Фаталистическое настоящее отражает беспомощность и безнадежность, а также твердое убеждение, что будущее предопределено, поэтому настоящее надо переносить с покорностью. Ориентация на будущее характеризуется планированием, определяет стремление к целям и вознаграждениям будущего. В данном подходе центральным моментом выступает личность как активный субъект, как организатор и координатор своего времени на различных уровнях регуляции, а временная перспектива рассматривается с точки зрения ее регулятивных возможностей [2].

В отечественной психологии заслуга первой попытки рассмотрения понятия жизненной линии, осознаваемых и бессознательных жизненных планов принадлежит Л.С. Выготскому. Вслед за Л.С. Выготским, Л.И. Божович начинает рассматривать человека как инициатора собственной активности, корни которой находятся в мотивационно-потребностной сфере.

Отечественные исследователи зафиксировали неоднородность, сложность организации временной перспективы. Так, при обращении к проблемам временного аспекта человеческого существования К.А. Абульханова выделила три различных явления временной перспективы — психологическую, личностную и собственно жизненную. Определяет способность личности сознательно и детально строить свои жизненные планы, структурировать свое будущее, видеть свои перспективы в будущем психологическая перспектива. Личностная перспектива интерпретируется К.А. Абульхановой как способность человека сознательно предвидеть будущее, как установка на его достижение и готовность к нему в настоящем. Таким образом, жизненная перспектива — это жизненный

потенциал личности, заложенный прошлым опытом, уровнем развития и наличными способностями.

В концепции Д.И. Фельдштейна временная перспектива личности включает понятие объективного места, которое занимает человек в системе общественных связей, и внутренней позиции по отношению к разным сферам жизнедействительности. По структуре временной перспективы личности Д.И. Фельдштейн проанализировал «нормальное» и девиантное поведение [5].

Значительный вклад в изучение временной перспективы личности внесли исследования, проведенные Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан и И.В. Дубровиной. Сравнительное изучение социальной ситуации подростков и юношей позволило авторам отнести к основным новообразованиям в старшем школьном возрасте жизненные и профессиональное самоопределение, осознание своего места в будущем, то есть рождение жизненной перспективы: представление о своем желаемом «Я», о том, чтобы хотелось совершить в жизни.

Существует еще один подход к пониманию организации временной структуры жизни. Это причинно-целевая концепция психологического времени. Разработчики данной концепции Е.И. Головаха, А.А. Кроник определили в качестве проблемы исследования особенности отражения и оценивания человеком своей жизни, а основным предметом изучения — события прошлого, настоящего и будущего в их взаимосвязи [1,3].

Обобщая имеющиеся подходы к изучению временной перспективы, отметим, что большинство исследователей рассматривают ее в качестве личностного образования, единицей анализа которого выступают некоторые значимые события жизни человека.

На основе анализа искомых данных мы склоняемся к рассмотрению временной перспективы личности в качестве важного личностного конструкта, задающего отношение человека к событиям его жизни и определяющего его поступки. Данный конструкт отражает временной аспект жизни человека и имеет многомерную структуру, включающую определенное содержание и ряд динамических параметров.

Библиографический список

1. **Головаха Е.И.** Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Смысл, 2008. — 267 с.

2. **Ковалев В.И.** Личностное время как предмет психологического исследования // Психология личности и время: тезисы докладов и сообщений Всесоюзной науч.-теоретич. конференции (22–25 апреля 1991 г.). — Черновцы, 1991. Т. 1. — С.4–8.

3. **Кроник А.А.** Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. — М.: Смысл, 2008. — 294 с.

4. **Левин К.** Динамическая психология: Избранные труды. — М.: Смысл, 2001.

5. **Фельдштейн Д.И.** Социальное развитие в пространстве–времени детства. — М., 1997. — 160 с.

ПОРТФОЛИО КАК МЕТОД ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА

Л.И. ГОНЧАРУК,
ГОУ СПО «Тираспольский техникум информатики и права», ПМР

Внедрение новых государственных образовательных стандартов в учреждениях среднего профессионального образования предполагает переход к новым способам оценивания результатов учебной деятельности студентов.

Технология портфолио позволяет подойти к решению проблемы оценивания уровня сформированности специальных компетенций обучающихся.

Существует множество определений портфолио. Рассмотрим такие, как:

Портфолио — (от франц. porter — излагать, формулировать, нести и folio — лист, страница) — досье, собрание достижений.

Портфолио — это совокупность сертифицированных (документированных) индивидуальных учебных достижений, выполняющих роль индивидуальной накопительной оценки и определяющих рейтинг учащихся [3].

Портфолио — технология, позволяющая получить интегральную оценку, суммарный образовательный результат, отражающий достижения каждого конкретного студента, продвижение по индивидуальной образовательной траектории [4].

Портфолио — систематический и специально организованный сбор доказательств, используемых преподавателем и учащимися для мониторинга знаний, навыков и отношений обучаемых [4].

Анализ определений показывает, что большинство исследователей рассматривает технологию портфолио преимущественно с точки зрения фиксации результатов деятельности и личностных достижений.

Однако метод портфолио ориентирован не только на процесс оценивания полученных студентом результатов, но и на самооценку, то есть активное и сознательное отношение самого обучающегося к процессу и результатам обучения [2].

Таким образом, технология портфолио — это система средств, методов и приемов оптимизации деятельности преподавателя и студента, направленная на формирование и развитие личностной культуры, ключевых компетентностей, профессионального системного мышления в процессе создания и использования портфолио посредством накопления информации в виде отдельных файлов, собранных в общую папку (портфель), ее осмысления, обработки и использования в соответствии с целями и задачами обучения, задаваемыми преподавателем, и логикой расположения материалов, определяемой студентом [1].

Необходимо отметить высокий развивающий и воспитывающий потенциал этой технологии, что обусловлено применением в большей степени активно-деятельностного способа обучения наряду с объяснительно-иллюстративным. В этом

случае студент становится полноценным субъектом деятельности и самостоятельно задает темп изучению материала, определяет необходимое содержание, объем, способ обработки информации, путь достижения цели. Он сознательно ставит цели и задачи самоизменения и творчески их достигает, выделяя систему ориентировочных действий, которые необходимы для выполнения деятельности [5]. Структурирование учебного процесса педагогом и студентами осуществляется на паритетной основе, которая принимается обеими сторонами в процессе взаимодействия. При этом педагог чаще всего выступает в роли консультанта, всегда готового прийти на помощь. Именно поэтому технология портфолио позволяет строить обучение с учетом уровня и особенностей каждого студента.

В процессе создания портфолио и работы с ним возможно решение следующих педагогических задач[7]: формируется интеллектуальная культура (общеучебные умения и навыки; способности к индивидуальной и совместной умственной, поисковой, исследовательской деятельности; эрудиция); развиваются все психические процессы (мышление, устная и письменная речь, воображение, внимание, память); происходит становление рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности; вырабатывается Я-концепция, стремление к самосовершенствованию (самообразованию и самовоспитанию); происходит становление мировоззрения и системы ценностных ориентаций: воспитание ценностного отношения к человеку, обществу, труду, природе, Родине; формируются такие качества личности, как целеустремленность, эрудированность, креативность; осуществляется воспитание коммуникативной культуры, развитие отношений сотрудничества воспитанников и педагогов, нравственного опыта совместной деятельности и общения; развиваются творческие способности [6].

Для решения поставленных задач можно выделить классификацию характеристик портфолио (см. табл.).

Таблица

Классификация характеристик портфолио

Критерий классификации	**Типы, виды**
Авторство	Индивидуальное, групповое
Время создания	Неделя, месяц, семестр, год, весь период обучения
Варианты представления	Бумажный, электронный
Цели использования	Презентация достижений личностного развития, проекта, карьерного достижения
Содержание	Отзывы (работодателей, руководителей проектов, консультантов). Работы (статьи, доклады, проекты). Документы (сертификаты, грамоты, дипломы). Фотографии (подтверждающие участие в проектах, работах, мероприятиях)

Рассматривая разные виды портфелей, можно сделать вывод, что один и тот же портфель может быть отнесен к разным видам, в зависимости от его характеристик.

Технология портфолио позволит студентам достичь следующих результатов: применять информационные технологии в организации деятельности, получать, анализировать, обрабатывать и предоставлять профессионально-ориентированную информацию; определять цели, вырабатывать стратегию и находить методы, средства и формы профессионального общения; владеть навыками построения плана карьерного роста и жизненных планов, оценки собственных возможностей, способностей с точки зрения профессиональных притязаний; владеть навыками самонаблюдения, самодиагностики и рефлексии; использовать такие методы целеполагания, как самоанализ, самооценка, самокритика.

В качестве примера представлено задание учебной практики на подготовку портфолио по специальности: «Автоматизированные системы обработки информации и управления в промышленности».

Задачи задания: приобрести опыт проектирования информационных систем, навыки работы в инструментальных программах: SQL Server, Delphi, MySQL в сборке Denver, Oracle, 1С Предприятие, приобрести опыт использования запросов SQL. Для этого необходимо выполнить следующие задания в SQL Server, Oracle, MySQL, Delphi.

Задание

1. **Спроектировать и создать БД** «Поставка товаров» и таблицы, самостоятельно определяя тип каждого поля, определить ключ для каждой таблицы, связать таблицы между собой. Заполнить таблицы данными (по 20 записей в каждой таблице). Создать пользователя СУБД. В Delphi создать форму для ввода данных в таблицы и форму отображения результата запроса. Для базы данных в MySQL разработать форму на HTML для ввода данных в таблицу, Web страницу для отображения записей из таблицы из БД в MySQL.

2. **Выполнить задания по языку SQL к созданной БД:** выборка данных, сортировка выбранных данных, фильтрация данных, расширенная фильтрация данных, использование метасимволов для фильтрации, создание вычисляемых полей, использование функций манипулирования данными, суммирование данных, итоговые данные, использование подзапросов, объединение таблиц, создание расширенных объединений, комбинированных запросов, добавление данных, обновление и удаление данных, создание таблиц и работа с ними, использование представлений, работа с хранимыми процедурами, обработка транзакций, использование курсоров.

3. **В программе 1С необходимо выполнить задания по теме «Учет ОС в 1С»:** разработать конфигурацию, поставить пароль на открытие базы, выполнить первоначальные настройки 1С, спроектировать и создать справочники, заполнить справочники, создать журнал документов, спроектировать и создать документы,

разработать отчеты, разработать интерфейс, провести бухгалтерский учет на предприятии на основе типовой конфигурации.

Выполненное задание сдается на диске, где представлены разработанные базы данных, конфигурация, описания технологии выполнения задания, т.е инструкция пользователю, презентация. Каждый студент отчитывается о выполненной работе, приобретая опыт выступления.

При разработке портфолио студенты техникума формируют такие профессиональные компетенции, как: сбор данных для анализа использования и функционирования информационной системы, производство разработки и модификации отдельных модулей информационной системы в соответствии с рабочим заданием, производство инсталляции и настройки информационной системы в рамках своей компетенции, консультирование пользователей информационной системы, выполнение регламента по обновлению, техническому сопровождению и восстановлению данных информационной системы, обеспечение организации доступа пользователей информационной системы в рамках своей компетенции.

Портфолио как инструмент интегральной оценки качества образования основан на компетентностном подходе. Внедрение портфолио как способа организации образовательного процесса будет способствовать формированию профессиональных компетенций, освоению нового образовательного стандарта, соответствию ожиданиям работодателя [3].

Таким образом, создание портфолио студента является неотъемлемой частью современного информационно-образовательного пространства образовательного учреждения.

Библиографический список

1. **Галицких Е. О.** Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учебно-методическое пособие. — М.: Академический проект, 2004. — 240 с.

2. **Голуб Г.Б**. Портфолио в системе педагогической диагностики / Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова // Школьные технологии. 2005. № 4. — С.181–195.

3. **Загвоздкин В.К.** Портфель индивидуальных учебных достижений — нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки /В.К. Загвоздкин // Школьные технологии. 2004. № 3. — С.179–185.

4. **Коновалова Е.А.** Функциональные обязанности участников образовательного процесса при внедрении в практику портфолио как метода оценивания / Е.А. Коновалова // Практика административной работы в школе. 2011. № 7. — С. 20–22.

5. **Ксензова Г.Ю.** Оценочная деятельность учителя / Г.Ю. Ксензова. — М., 2000.

6. **Новикова Т.Г.** Оценивание с помощью портфолио / Т.Г. Новикова // Народное образование. 2011. № 7. — С. 137–141.

7. **Пейп Дж. С., Чошанов М. А.** Учебные портфолио — новая форма контроля и оценки достижений учащихся // Директор школы. 2000. № 1. — С. 75–82.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В.В. ДОБРОВА,
МОУ «Рыбницкая русская гимназия № 1», ПМР

Основная цель современного образования — соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовка разносторонне развитой личности гражданина своей страны, способной к социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию.

А происходящие в стране социально-экономические изменения и обусловленная ими модернизация общего среднего образования требуют и нового подхода, и профессиональной компетентности педагогов. Именно поэтому в настоящее время резко повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентоспособную личность учителя, способную воспитывать личность в современном, динамично меняющемся мире.

Следовательно, научно обоснованная деятельность педагога предполагает уточнение и расширение его профессиональной компетентности.

Профессионализм педагога становится решающим фактором обеспечения качества образования, а понятие «профессиональная компетентность» — ключевым [3, с. 6].

Понятие «профессиональная компетентность» — синоним понятий «профессионализм», «квалификация» и рассматривается как сплав общих и профессиональных знаний, практических умений, профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих успешную деятельность педагога.

Профессиональная компетентность — область профессиональной деятельности педагога по обучению, воспитанию и развитию обучающихся.

Профессионально компетентным можно назвать учителя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании учащихся.

Проще говоря, школа не должна научить на всю жизнь — школа должна научить учиться всю жизнь и эффективно использовать полученные знания на практике, т. е. развивать необходимые в дальнейшем ключевые компетентности, уровень сформированности которых зависит и от компетентности учителя. Именно компетентный педагог обеспечивает положительные и высокоэффективные результаты в обучении, воспитании и развитии учащихся.

Компетентность учителя представляет собой совокупность профессионально-педагогических компетенций:

— социально-психологическая компетенция, связанная с готовностью к решению профессиональных задач;

— профессионально-коммуникативная;

— общепедагогическая профессиональная компетенция (психолого-педагогическая и методическая);

— предметная компетенция;

— профессиональная самореализация.

Развитие профессиональной компетентности учителя — сложный, многогранный процесс, связанный со всеми составляющими учебно-образовательного пространства [2, с. 29]. Исходя из современных требований, предъявляемых педагогу, школа определяет основные пути развития его профессиональной компетентности:

— работа на кафедрах, в творческих или проблемных группах;

— инновационная деятельность педагога;

— участие в конкурсах профессионального мастерства, мастер-классах, форумах, фестивалях и т.п.;

— обобщение и распространение собственного педагогического опыта;

— аттестация педагогов, повышение квалификации;

Следует отметить, что ни один из перечисленных способов не будет эффективным, если педагог сам не осознает необходимости повышения собственной профессиональной компетентности. Можно выделить два пути осуществления профессионального развития учителя:

— посредством самообразования, т. е. собственного желания, постановки цели, задач, последовательного приближения к этой цели через определенные действия;

— за счет осознанного, обязательно добровольного участия учителя в организованных школой мероприятиях, т. е. фактора влияния окружающей профессиональной среды на мотивацию учителя и его желание профессионально развиваться и расти [2, с. 56].

В современных условиях только активная жизненная позиция, повышение профессионального мастерства помогает педагогу обеспечить одно из главнейших прав обучающихся — право на качественное образование.

Таким образом, современную школу должен создавать учитель творческого типа. Причем под творчеством понимается не только создание нового продукта, новых приемов, техник, но и реализация потенциальных возможностей и способностей учителя, его потребности в саморазвитии и самореализации. Только там с удовольствием учатся, где с удовольствием учат.

Библиографический список

1. **Варданян Ю.В.** Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога. — М., 1998. — 179 с.

2. **Иванова Л.Ф.** Инновационные условия развития профессиональной компетентности учителя // Инновации в образовании. 2002. № 5. — С. 56–67.

3. **Чакликова А.Т.** Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме // Вестник. Серия «Педагогические науки». 2007. № 2. — С. 9–16.

«ПРОСТРАНСТВО» КАК СОЦИАЛЬНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Т.Л. ДОЛЯ,
ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко», г. Тирасполь, ПМР

В мировой и отечественной литературе многомерность и дискретность категории «пространство» достаточно исследованы в аспекте космических и природных свойств. Однако феномен социально-педагогического пространства до сих пор остается малоизученным.

Пространство и время в философии — это сложные понятия, с которыми до сих пор связано много вопросов. Их изучали не только философы, но и представители других наук:

— математики (пространство в математике — множество объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями типа окрестности, расстояния и т.д. Исторически первое и важнейшее математическое пространство — евклидово пространство [1]). Одно из наиболее лаконичных определений, но вместе с тем глубоких и богатых возможностями приложений, дано математиком А.Д. Александровым: «Пространство есть множество параллельных рядов событий»;

— физики (современная физика определяет понятие пространства как такое, в котором находятся поля; родство поля и системы отношений. Тот факт, что в физике пространство представляется как прямоугольное (евклидово), связан с тенденцией прегнантности сознания (см. Правило прегнантности): если даже пространственные отношения рассматриваются через сильно искажающие очки, то и в этом случае через некоторое время все приходит в обычный порядок [2]);

— астрономии (пространство и время — объединенная многомерная структура, в рамках которой можно располагать события и описывать отношения между ними в терминах пространственных координат и времени [3]); также они говорят о пространстве между звездами не как об абсолютном вакууме, а как заполненном межзвездным газом и пылью;

— в геополитике пространство является не количественной, но качественной категорией;

— в культурологии (пространство — важнейший аспект модели мира, характеристика протяженности, структурности, сосуществования, взаимодействия, координации элементов отдельной культуры и соответствующих отношений между культурами, а также смысловой наполненностью для человека структурной организации культур [4]);

— в психологии С.К. Нартовой-Бочавер психологическое пространство понимается как «субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека».

Такие термины, как «пространство» и «время» в философии появились давно. Несмотря на то, что самому понятию «пространство» более 1000 лет, этимологию этого слова прояснить непросто.

Пространство. Заимствовано из старославянского языка. Производное от *пространный* — «широкий, просторный». См. *страна*, *простирать.*

Смысловое составляющее исторического значения слова является основой и для современных трактовок данного термина.

Совсем иное прочтение этого понятия мы можем встретить в культурных традициях других народов. Согласно мифологическим представлениям казахов (тюрко-монголов), и небо, и подземный мир представлялись в виде купола или перевернутого котла. Таким образом, космос и его первичное, зародышевое состояние воспринимались как куполообразное или котлообразное пространство (т.е. как пещера), находящееся в недрах хаоса…

Отсюда и этимология слова «қазан», восходящая к древней праформе «қаз» — «қазу» рыть, копать. Слово қазан (қаз — «щель, дыра, пещера», и — анг, формант, создающий понятие: а) «пространство» и б) «живое существо, человек») может означать «замкнутое, пещерное пространство» и «человек, живое существо из пещеры, замкнутого мира». Из этого сакрального пространства появлялся некий герой, который часто являлся основателем нового племени [5].

В романских и английском языках значения слова «пространство» гораздо более дифференцированы и пересекаются с такими более употребительными словами, как место, интервал, поверхность. А также во временном значении — «промежуток времени между двумя точками или событиями» — within the space of a year*(в течение года)* и в значении космос, «space» (пространство вокруг земли, не включающее в себя землю), от которого образовано большое количество производных: aerospace (воздушное и космическое пространство); outer space (космическое пространство, open space (открытое пространство), space cabin (внутренне пространство кабины корабля), spaceship (космический корабль). Стоит отметить и тот факт, что у английского space «пространство» огромное множество значений по различным направлениям (зубная имплантология, текстиль, телекоммуникация, картография, теплотехника, техника, компьютерная техника [6]), а в значении прилагательного это понятие существует как: космический; трехмерный; пространственный; авиационно-космический; пространный и объемный [6]. Именно трехмерность, пространственность, объемность — это основные свойства современного научного понятия «пространство».

Метафизическое пространство — это пространство как первофеномен, предшествующий материи, вещам: «Пространство — не относится ли оно к тем первофеноменам, при восприятии которых, по словам Гете, охватывает род испуга, чуть ли не ужаса? Ведь за пространством, казалось бы, нет уже больше ничего, к чему его можно было бы возводить. От него нельзя уклониться к чему-то иному» (М. Хайдеггер) [7].

Такое пространство впервые появится только в философии Нового времени.

В античности же о неопределенности, диффузности понятия пространства говорит тот факт, что в древнегреческом языке отсутствовало специальное слово для этого понятия.

Первым философом, объяснившим пространство через геометрическое понятие *протяженности*, стал Рене Декарт: «Пространство, или внутреннее место, также разнится от тела, заключенного в этом пространстве, лишь в нашем мышлении. И действительно, протяжение в длину, ширину и глубину, образующее пространство, образует и тело. Разница между ними только в том, что телу мы приписываем определенную протяженность. Пространству же мы приписываем протяжение столь общее и неопределенное, что оно сохраняется, если устранить из него тело» [8].

В философии XVII–XVIII вв. складываются два типа пространства, абсолютное (Ньютона) — самодостаточное, независимое от материи, *пустота* — но и *вместилище* одновременно, и относительное (Лейбница), создаваемое *взаимным расположением* вещей. Далее, Кант определяет пространство и время как формы чувственного созерцания: пространство лежит в основе *внешнего созерцания*, а время — в основе *внутреннего*.

В современных философских работах пространство определяется как качественная категория, одна из форм (наряду со временем) бесконечно развивающейся материи, характеризующаяся протяженностью и объемом [9].

Пространство есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных системах [10].

Анализируя состояние проблемы «пространства» в контексте социальных наук, нельзя не отметить возникший интерес к данному феномену со стороны педагогики, истоки которого восходят к идеям Д. Дьюи и К. Роджерса.

Так, Д. Дьюи рассматривал школу как целенаправленно организованную социальную среду, направленную на воспитание и обучение подрастающих поколений, максимально приближенную к естественной социальной среде жизни ребенка [11]. Важным в теории Д. Дьюи для нас является положение о том, что развитие личности в процессе учебы должно осуществляться одновременно с его социальным становлением, что характерно для личностно-ориентированного образования.

Таким образом, такое понимание «пространства» приводит к необходимости нового осмысления сущности образовательного пространства воспитания и развития личности, его проектированию и моделированию.

Категория пространства рассматривается нами как единица для анализа многоуровневой и функциональной образовательной реальности в целом.

Пространство объединяет идеи образования и воспитания с создающими образовательную протяженность, сопряженность образовательными событиями, явлениями по трансляции культуры, социального опыта, личностных смыслов новому поколению.

Библиографический список

1. Большой Энциклопедический словарь. — М., 2000. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/245702
2. http://www.wikiznanie.ru/ruwz/index.php/Пространство_(в_философии)
3. Интерактивный справочник по Астрономии http://sav.su/slovar/p.html
4. **Пигалев А.И.** Культурология. XX век. Энциклопедия. 1998.
5. **Кондыбай С.** Казахская мифология. Краткий словарь. — Алматы: Нурлы Алем, 2005. — 272 с.
6. www.multitran.ru
7. **Арутюнова Н.Д.** Время: модели и метафоры // Логический анализ языка. Язык и время. — М., 1997.
8. **Морковкин В.В.** Опыт идеографического описания лексики (анализ слов со значением времени в русском языке). — М.: МГУ, 1977.
9. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. — М.: Республика, 2001.
10. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л. Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С. М. Ковалева, В.Г. Панова. — М.: Советская энциклопедия, 1983.
11. **Дьюи Дж**. Школы будущего. — М.: Госиздат, 1926.

ПРОЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Н.А. ДОРОШЕВИЧ,
МДОУ № 55, г. Тирасполь, ПМР

Природа наградила нас прекрасной возможностью передавать свои чувства и настроения с помощью интонации. Об интонациях очень точно сказал Бернард Шоу: «Хотя письменное искусство и очень разнообразно грамматически, оно совершенно беспомощно, когда речь идет об интонации». Например: есть 50 способов сказать «да» и 500 способов сказать «нет», в то время, как написать это слово можно только один раз.

Современные лингвисты рассматривают просодику как совокупность ритмико-интонационных свойств, играющих немаловажную роль для осуществления коммуникативной функции речи, поскольку именно с их помощью говорящий передает разнообразие информации и свое эмоциональное состояние.

Понятие **тембра** рассматривается исследователями неоднозначно. С одной стороны — это особая качественная окраска звучания, такое качество голоса, которое отличает его от других голосов. С другой стороны, в лингвистике тембр рассматривают как дополнительную окраску звучания, придающую голосу различные эмоциональные оттенки.

Мелодика — повышение и понижение голоса при произнесении фразы, что придает речи разнообразные оттенки (певучесть, мягкость, нежность и т. п.) и

позволяет избежать монотонности. Мелодика присутствует в каждом слове звучащей речи и оформляет ее гласные звуки, изменяясь по высоте и силе.

Ритмическая организация речевого потока тесно связана с **темпом**. Темп как длительность представляет собой скорость произнесения определенных отрезков речи и взаимосвязан с содержанием высказывания, эмоциональным состоянием говорящего, зависит от стиля произношения. Темп речи как индивидуальная характеристика обусловлен также ситуацией общения. В практической логопедии и в лингвистике выделяют три основных темпа речи: быстрый, нормальный и медленный. Темп речи не является постоянной характеристикой. У одного и того же человека он может быть как постоянным, так и меняющимся — в зависимости от условий и ситуаций общения. Нормой в темпе русской разговорной речи принято считать 120 слов в минуту.

При оформлении речевого высказывания большое значение имеет **пауза**. В лингвистике пауза определяется как перерыв в звучании или прекращении фонации. Акустически это выражается в падении интенсивности голоса до нуля, а физиологически — перерывом в работе артикуляционных органов.

Таким образом, многообразие просодических компонентов определяет выразительность речи, ее эмоциональность и влияет на эффективность коммуникации.

Исследования А.Алексеевой показали, что у 13% нормально говорящих дошкольников к моменту поступления в школу отмечается укороченный речевой и неречевой выдох. У большинства дошкольников определен нормальный (носовой) тип физиологического дыхания и темп речи. У тех детей, которые имеют отклонения от нормального темпа речи, отмечается его ускорение. Нередко выраженная аритмия отмечена у 6 % детей. Большинство выявленных нарушений относятся к характеристикам голоса. У 18 % дошкольников был отмечен тихий голос; у 12 % детей отмечался назализированный оттенок голоса; у 18 % была отмечена некоторая монотонность голоса. По таким характеристикам голоса, как высота и тембр, значительных нарушений не выявлено.

Каковы же особенности просодической стороны речи у детей с нарушениями речи, а также с различными особенностями в развитии?

Дети с общим недоразвитием речи. Около 53 % детей с общим недоразвитием речи (III уровень) не могут выразить эмоционально-смысловое содержание высказывания. Речь детей невыразительна, монотонна и неэмоциональна. Дети не используют в речи средства выразительности (силу голоса, смысловые паузы, логические ударения). В силу нарушенного чувства ритма — плохо заучивают стихи. Не могут правильно подобрать силу голоса.

Дети с дизартрией. Нарушение просодических компонентов речи зависит от формы дизартрии.

Так, при бульбарной дизартрии отмечается слабый глухой голос. Тембр голоса изменен по типу назальности, с заменой ротовых звуков носовыми; речь замедленна, монотонна, сильно утомляет больного.

При пвсевдобульбарной дизартрии отмечается нарушение дыхания и мелодико-интонационной стороны речи; голос слабый глухой; тембр голоса изменен по типу гнусавости с заменой носовых звуков ротовым.

При экстрапирамидной (подкорковой) дизартрии речь смазанная, затухающая, переходящая в бормотание.

Для мозжечковой дизартрии характерен замедленный темп речи; нарушена плавность за счет удлиненного произношения звуков, слогов и пауз между ними; речь носит скандированный характер.

При корковой дизартрии происходит распад ритмической структуры слова на цепочки слогов. Речь напряженная, громкая, замедленная.

Дети с ДЦП. Просодическая сторона речи детей с ДЦП характеризуется выраженными темпоритмическими нарушениями. Темп речи, как правило, замедлен. Вдох не глубокий, речевой выдох истощаемый, в силу чего нарушается ритмическая структура высказывания, появляются паузы, неоправданные смыслом высказывания. Отмечается недостаточная сила и звонкость голоса.

Эти проявления характерны для спастико-паретической формы, наиболее часто встречающейся у детей с ДЦП.

При гиперкинетической форме степень проявления гиперкинезов иногда такова, что речь оказывается практически невозможной. Произносительная сторона речи характеризуется напряженным, прерывистым, вибрирующим (изменяющимся по высоте и силе) голосом. Модуляции голоса резко ограничены, гиперкинезы, возникающие в голосовой мускулатуре, нередко ведут к возникновению насильственных выкриков, стонов при речи. Темп речи непостоянный, изменчивый, наблюдается то чрезмерное ускорение, то замедление речи.

Голос при спастико-ригидной форме напряженный, глухой, амплитуда голосовой модуляции снижена, что ослабляет силу голоса, полетность гласных звуков чрезвычайно мала. Темп речи, как правило, быстрый, речь отрывистая. В некоторых случаях может отличаться замедление темпа с постепенным затуханием голоса.

Атонически-астатическая форма ДЦП. Основные проявления — выраженная ассинхрония между дыханием, фонацией и артикуляцией. Характерным симптомом является грубое нарушение просодического компонента, особенно темпоритмической организации речи (проявляется в скандированной речи). Иногда при этой форме в силу гипотонии мышц мягкого неба может возникнуть носовой оттенок речи той или ной степени выраженности. Общая напряженность речи, констатируемая на слух, проявляется и в поведении. Дети при речи, как правило, в напряженной позе, говорят с видимым усилием, быстро устают от собственной речи и начинают от нее воздерживаться.

Особенности крика новорожденного с ДЦП может выступать как диагностический критерий. Нормальный крик громкий, чистый с глубоким вдохом и удлиненным выдохом. У детей с ДЦП крик в первую неделю жизни может отсутствовать или иметь болезненный характер (чрезмерно пронзительный, очень тихий, в виде

отдельных всхлипываний или вскриков, которые ребенок производит на вдохе). Болезненным признаком крика может также выступать гнусавый оттенок голоса.

Могут отмечаться нарушения голосовых реакций на этапе развития гуления. При тяжелой степени поражения гуление не появляется вовсе. При легкой — звуки появляются в более поздние сроки, как правило, отличаются однообразием, произносятся редко и тихо, часто сопровождаются хаотичными движениями конечностей. В период лепета при тяжелых формах ДЦП лепет может отсутствовать или отличаться рудиментарностью.

Дети с заиканием. По мнению В.И. Селиверстова, «отсутствие стимула и желание говорить, боязнь речевого общения приводят к тому, что речь ребенка становится тусклой, вялой, тихой, невыразительной».

Нередко приходится отмечать, что эмоциональность, выразительность речи, живость эмоций очень часто проявляются у дошкольников в игре и в свободном общении и угасают, теряются в вынужденной ситуации. Наиболее часто так происходит с детьми, осознающими и очень болезненно переживающими свой дефект, стремящимися его скрыть, завуалировать тихой, монотонной, невыразительной речью.

Во многих работах, посвященных описанию речи заикающихся, указывается на ускорение темпа их речи (Р.Е. Левина, О.В. Правдина).

Не являются редкостью в общей картине заикания и голосовые нарушения. Нарушения голоса бывают не только разной степени выраженности, но и различного характера, в зависимости от их структуры. Они колеблются от легких нарушений тембра голоса до сложных расстройств типа дисфонии, ринофонии и др. Нарушения голоса имеют при заикании многочисленные и сложные причины. Прежде всего на особенности голосовой функции заикающихся большое отрицательное влияние оказывает постоянная судорожность, возникающая в пределах речевого аппарата. Это патологическое состояние голосового аппарата оказывает свое влияние на тембр голоса, его модулированность, мелодику речи, громкость и силу, а также другие характеристики.

Дети с ринолалией. При ринолалии нарушается звукопроизношение и тембр голоса в результате неправильного взаимодействия между ротовой и носовой полостями.

1. При открытой ринолалии тембр голоса изменяется по типу назальности. Все звуки начинают звучать, приобретая носовой оттенок. Также отмечаются и нарушения голоса. Причем, надо отметить, что на первом году жизни их нет. Голос плачущего, гулящего ребенка не отличается от нормы.

Первые изменения возникают при лепете — появляется носовой оттенок и до 7 лет других голосовых изменений не наблюдается. После 7 лет голос начинает ухудшаться. К 12–14 годам расстройство голоса закрепляются.

2. При закрытой ринолалии звукопроизношение и тембр голоса нарушается по типу гнусавости. Изменяется физиологическое дыхание. Дети дышат через рот, дыхание учащенное и поверхностное.

3. Смешанная ринолалия — это нарушение звукопроизношения и изменение тембра голоса одновременно по типу назальности и гнусавости. Возникает в случаях, когда при носовой непроходимости отмечается недостаточный небно-глоточный затвор.

Нарушения просодической (мелодикоинтонационной) организации речевого потока оказывает негативное влияние как на развитие устной разговорной речи, так и на усвоение письма и чтения. Поэтому наша задача —помочь детям в процессе взаимодействия с другими людьми научиться произвольно и эффективно использовать все имеющиеся в русском языке средства выразительности.

Библиографический список

1. **Белоусова Л. В.** Развитие интонации у дошкольников // Логопед. 2007. № 1.
2. **Гвоздев А.Н.** Усвоение ребенком звуковой стороны речи русского языка. — СПб., 1995.
3. **Ермакова И.И.** Коррекция речи и голоса у детей и подростков. — М., 1996.
4. **Ипполитова А.Г**. Открытая ринолалия. — М., 1983.
5. **Розенталь Д.Э.** Практическая стилистика. — М., 1987.
6. **Селиверстов В.И.** Заикание у детей. — М., 2000.
7. **Скупова Т. В.** О специфике отклонений в речевом развитии при РДА // Логопед в детском саду. 2005. № 2.
8. **Федосова О.Ю.** Дифференциальный подход к диагностике легкой степени дизартрии // Логопед в детском саду. 2004. № 3.

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Т.Ц. ДУГАРОВА, В.Б. ЭРДЫНИЕВА,
Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ, Россия

Интеллектуальное развитие подростков в разных социокультурных условиях изучено недостаточно, в связи с этим нам представляется актуальным и интересным проследить развитие интеллекта сельских подростков. Сегодня задачей сельской школы является ориентация на потребности не только традиционной жизни на селе, но и информационного общества начала XXI века. У сельских школьников, воспринимающих благодаря средствам массовой информации ценности новой социальной реальности, формируются потребности нового поколения. Сельская школа, решающая задачу воспитания саморазвивающейся личности, должна сегодня предоставить индивиду условия для свободного самоопределения в рамках современного социума, показать многообразие вариантов развития.

В концепции модернизации современной российской образовательной системы проблема интеллектуального развития детей является особо актуальной. Известно, значимость интеллекта в структуре личности подчеркивалась

многими отечественными и зарубежными исследователями (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, М. Полани и др.). Многоуровневость и многомерность интеллекта говорят о необходимости реализации системного подхода в психологии интеллекта (Б.Г. Ананьев, Л.М. Веккер, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков и др.). Одним из условий системных исследований интеллекта является рассмотрение механизмов его развития, в том числе выявление внутренней логики становления интеллекта в онтогенезе, его возрастных и индивидуальных особенностей (Л.И. Божович, Э.А. Голубева, В.Э. Чудновский).

Нами было проведено исследование интеллекта подростков бурятской национальности. Исследование проводилось нами на базе сельских школ (с. Иволгинск, с. Хурумша, с. Кижинга), школ г. Улан-Удэ (средняя школа № 49, гимназия № 33). В данном исследовании приняли участие подростки бурятской национальности в возрасте 11–15 лет. Общее количество испытуемых — 603 человека (городские — 285 человек (47,3%), сельские — 318 человек (52,7%).

Для исследования интеллекта детей в данной работе нами был использован тест Д. Векслера WISC.

Интеллектуальный потенциал сельских подростков характеризуется гармоничным развитием вербальных и невербальных подструктур интеллекта, дети показали хорошую норму интеллекта. Возможно, условия жизни на селе способствуют становлению гармоничной структуры интеллекта, однако не дают стимула для более интенсивного интеллектуального развития.

В результате интертестового разброса мы выявили, что наиболее высоки в группах подростков–бурят оценки по субтестам «Понятливость», «Сходство», характеризующие социальный интеллект, практическое мышление, знание социально-приемлемых способов поведении, уровень абстрактно-логического вербального мышления. Относительно более низкими являются результаты по заданиям «Повторение цифр», «Арифметический», «Лабиринты», характеризующие качество оперативной памяти и активного внимания; требующие способности к концентрации внимания и удержания информации в кратковременной памяти. Снижение этой способности может определиться внутренним беспокойством, тревогой, мешающей испытуемому сосредоточиться. Возможно, связано с личностными характеристиками, как импульсивность, нетерпеливость, характерных для подросткового возраста.

Если считать уровень развития способности к пространственному мышлению и воображению одним из индикаторов интеллектуального развития подростков, то следует отметить, что статистически значимых различий между городскими и сельскими подростками не было выявлено. Хорошо развитые способности к пространственному мышлению и воображению, возможно и есть тот потенциал, который раскрылся в период подросткового возраста и дал толчок к развитию интеллекта. Значимого прироста показателей в период с 11–12 до 13–15 лет не отмечается, можно сделать вывод,

что условия обучения в сельской школе не дает стимула для более интенсивного развития.

Сельские подростки — это подростки, склонные к групповой деятельности и зависимые от мнения группы. Им свойственна практичность и реалистичность, а также некоторая удовлетворенность любым положением дел, расслабленность, эмоциональная устойчивость, что свидетельствует о более спокойном, ненапряженном личностном развитии сельских подростков, хотя с другой стороны у них отмечается более высокий уровень негативных эмоциональных переживаний на уроке.

Далее мы сравнили выборки городских и сельских подростков по всем показателям шкалы Д. Векслера.

Анализ позволил выявить общие закономерности: более высокий уровень интеллекта у городских подростков. Различия в уровне общего интеллекта статистически значимы: на 0,01 % уровне значимости выше у 11–12 летних городских подростков-бурят (126,2 и 120,7); на 0,001% уровне значимости — у 13–15 летних городских подростков-бурят (126,5 и 119,9).

При анализе структурных составляющих общего интеллекта, а именно соотношения уровня вербального и невербального интеллекта, было выявлено, что у городских подростков-бурят 11–12 лет (127,1 и 120,2), 13–15 лет (127,3 и 120,9), у сельских 13–15 лет (118,5 и 117,9) наблюдается преобладание вербального компонента интеллекта над невербальным. Уровень и структура вербального интеллекта связана с полученным образованием, с жизненным опытом, всей совокупностью условий социализации человека. В целом, тесно коррелируют с критериями общей культуры и успеваемостью. У сельских школьников 11–12 лет характерно незначительное преобладание невербального компонента над вербальным (119,4 и 118,4).

Городские подростки буряты показали тенденцию к более высокому уровню вербального интеллекта, чем сельские учащиеся (при $p \leq 0{,}001$). Они опережают своих сверстников из сельских школ в заданиях, требующих высокого уровня развития вербально-логического мышления.

Сравнение интеллектуальных показателей по тесту Векслера показало, что городские школьники 11–12 лет имеют более высокие показатели по всем вербальным субтестам; городские учащиеся 13–15 лет из 6 вербальных субтестов имеют высокие показатели по 5 субтестам, чем сельские школьники.

Городские подростки показывают более высокий уровень знания сведений, усвоенных в процессе социализации, умеют формулировать свои мысли, включают дефинитивные операции; умеют строить умозаключения на основе жизненного опыта и с опорой на здравый смысл, в котором, как считал Д.Векслер, взаимодействуют интеллектуальные и эмоциональные факторы. Городские подростки опережают своих сверстников из сельских школ в заданиях, требующих активного внимания, кратковременной памяти, сформированности простран-

ственных представлений; в умении выделять наиболее существенные признаки при обобщении и классификации, что является главным в субтесте вербального абстрагирования «Сходство»; достаточного лексического запаса, культуры речи, сформированности дефинитивного мышления в субтесте вербального определения «Словарный». В ответах сельских подростков по субтесту «Словарный» преобладает конкретность мышления, что говорит о низком культурном уровне, в ответах городских — интеллектуальный характер, что свойственно демонстративным личностям. По невербальному субтесту «Шифровка» на 0,01 % уровне значимости показатели городских школьников выше, чем у сельских. Успешность выполнения субтеста зависит от свойств внимания (концентрация, распределение, переключение), восприятия, зрительно-моторной координации, способности к интеграции зрительно-двигательных стимулов, скорости формирования новых навыков. По субтесту «Повторение цифр», результаты городских школьников выше на 0,05 % уровне значимости, что свидетельствует о качестве оперативной памяти и активного внимания.

Интересные данные получены в диссертационной работе по педагогике Дондоковой Р.П. «Развитие коммуникативной компетентности подростков в условиях бурятской сельской школы». По результатам тестирования автор выявила низкую степень навыков в спонтанных речевых актах, ограниченный словарный запас и относит 85% детей к элементарному уровню языковой подготовки. Даже лучшие ученики показывают низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Большинство учащихся по данным анкетного опроса испытывают проблемы и страхи, затрудняются выступать перед аудиторией. По результатам анализа посещенных уроков автор делает следующие выводы, что 60–70 % учебного времени занимает речь учителя, и объясняет это тем, что учебные программы перенасыщены, отмечается недостаточное количество часов [1].

У городских и сельских подростков нет значимых различий по невербальным субтестам. Успешность выполнения невербальных субтестов подростками-бурятами определяется хорошим развитием наглядно-образного мышления. У городских и сельских подростков хороший уровень развития зрительного внимания, наблюдательности, умения выделять существенные детали предметов на наглядном уровне; способности выделять и планировать последовательность событий на предметном уровне, предвидеть, адекватной эмоциональной ориентировки в ситуации; способности конструктивного мышления, пространственного анализа и синтеза; развития зрительно-пространственного восприятия для определения целого и соотношения его частей, способности пространственного анализа на предметном уровне, к планированию деятельности и экстраполяции, составлению плана действий; сформированности зрительно-моторных координаций и пространственного анализа, умения последовательно решать перцептивные задачи.

В целом, показатели интеллекта у городских школьников соответствуют высокому, у сельских учащихся — хорошему уровню (по классификации А.Ю. Панасюка, 1973).

В ходе исследования выявлены основные тенденции интеллектуального развития сельских школьников. В целом выявлено, что образование на селе несколько отстает от потребностей современной жизни, недостаточно развивает вербальный интеллект, недостаточно формирует у школьников личностные качества, отвечающие запросам современного социума и необходимые для успешной жизни.

Библиографический список

1. **Дондокова Р.П.** Развитие коммуникативной компетентности подростков в условиях бурятской сельской школы: дис. канд. педагогических наук. — Улан-Удэ, 2012.

2. **Дружинин В.Н.** Психология общих способностей. — СПб.: Питер, 2008.

3. **Капустина А.Н.** Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла /А.Н. Капустина. — СПб.: Речь, 2006. — 104 с.

4. Тест Векслера. Диагностика уровня развития интеллекта (детский вариант): Метод. рук-во / Ю.И.Филимоненко, В.И.Тимофеев. — СПб.: ИМАТОН, 2006. — 112 с.

5. **Шобонов Н.А**. Социально-педагогический потенциал сельской школы: историко-педагогический анализ: дис. доктора пед. наук. — Нижний Новгород, 2010.

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА (на примере ПГУ им. Т.Г. Шевченко)

В.В. ЕНИ,
к.п.н., доцент ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко», г. Тирасполь, ПМР

В существующих условиях именно учреждения образования остаются наиболее доступным социальным институтом для максимального числа молодых граждан, кроме того, если в семье в детском возрасте осуществляется первичная социализация индивида, закладываются основы его формирования как личности, то в образовательном учреждении молодой человек в различных формах усваивает необходимую систему знаний, отношений, ценностных ориентаций, деятельности в обществе, которые создают условия для полноценной социализации молодого человека, становления личностных качеств, активной жизненной позиции. Основной целью образования является удовлетворение потребностей личности во всестороннем развитии для реализации своих способностей, повышения качества своей жизни и работы, приумножения таким образом экономического, культурного и духовного наследия общества и государства.

Для понимания механизмов повышения творческой активности студентов в образовательном процессе обратимся к понятию «*творчество*».

Под творческой деятельностью (*творчеством*) понимают (Л.С. Выготский, Д.В. Чернилевский) генерирование новой информации в той или иной области науки, техники, производства, искусства или жизнедеятельности людей в целом.

Существует и другое определение, которое не только не опровергает предыдущий тезис, но и дополняет его.

Творчество — это деятельность человека, преобразующая природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями человека и человечества на основе объективных законов действительности. Творчество как созидательная деятельность характеризуется неповторимостью (по характеру осуществления и результату), оригинальностью и общественно-исторической (а не только индивидуальной) уникальностью [3].

Творчество всегда происходит в конкретных социально-исторических условиях, оказывающих на него серьезное влияние, в тесной связи с окружающим миром, формами уже созданной культуры. Одним из необходимых условий развития творчества во всех его проявлениях является свобода творческих дискуссий, обмена и борьбы мнений. Выдвижение новых идей предполагает выход за рамки сложившихся и уже ставших привычными теорий и связанных с ними методов, критическое отношение к традиции.

Рассмотрим вопрос творческой активности студентов вуза во внеучебное время, через призму культурно-досуговой деятельности.

Досуг студенческой молодежи существенно отличается от досуга других возрастных групп в силу специфических потребностей и присущих ей социально-психологических особенностей — «молодежного сознания», повышенной эмоциональностью восприятия и реакций. В основе его содержания не только отдых и развлечения, но и решения жизненных проблем, так как идет активный процесс самопознания, самореализации, самовыражения. Ценностные ориентации на культурно-досуговую деятельность зависят от возможности удовлетворения личных потребностей. Молодежь — социальная группа, жизнедеятельность которой характеризуется активным вступлением в самостоятельную жизнь, включенностью в новые социальные отношения — формирование мировоззрения, духовного облика, становление характера. Качества, присущие молодежному поколению: предрасположенность к новому, нетерпимость к рутине, динамизм, импульсивность.

Термин «студент» латинского происхождения, в переводе на русский язык означает усердно работающий, занимающийся, т. е. овладевающий знаниями. Студенческий возраст — это возраст расцвета физического и умственного развития человека. В этом возрасте происходит непрерывное нарастание работоспособности, динамики активной деятельности и продуктивности. Студенчество — это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования [2, с. 183].

Проблема студенческого досуга нас интересует не как «наполняемость» свободного времени студента, а как время, «работающее на него», время «социального воспитания». Организация досуга студентов ПГУ им. Т.Г. Шевченко осуществляется посредством приобщения к искусству через самодеятельное творчество, концертную деятельность, организацию художественно-публицистических, информационно-просветительских, культурно-развлекательных программ, организацию массовых праздников.

Творческая самореализация сопровождается развитием внутреннего мира человека, его креативных, когнитивных, организационно-деятельностных и методологических качеств, а творческой продукцией выступают:

— во-первых, материализованные результаты деятельности студента в виде оригинальной идеи, сценария и т.п.;

— во-вторых, изменения личных качеств, естественно развивающихся в процессе профессиональной подготовки [1].

В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия.

Развитие творческой активности студентов в условиях воспитывающей среды вуза будет происходить наиболее успешно при соблюдении следующих условий:

а) внедрение системного подхода к организации культурно-досуговой деятельности, что означает определение общих целей, задач, принципов и направлений ее совершенствования на различных уровнях: студенческой группы, факультета, университета;

б) развитие вариативно-модельного подхода к культурно-досуговой деятельности студентов, обозначающего формирование и развитие в вузе целостных и специфических воспитательных форм, определяемых конкретными социально-педагогическими условиями;

в) гуманизация и демократизация в процессе организации культурно-досуговой деятельности — гуманное отношение к личности молодого человека, уважение его прав и свобод, убеждение и ненасильственное формирование требуемых качеств, отказ от наказаний, унижающих честь и достоинство личности, признание права личности иметь и высказывать свои убеждения;

г) стимулирование творческой и общественной активности молодых людей, что означает поддержку молодежных инициатив, сотрудничество и сотворчество педагогов и обучающихся;

д) личностный подход — опора при воспитании на личностные качества молодого человека: направленность личности, ее целевые ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения.

Академическая среда вуза должна оказывать огромное воздействие на личностное и профессиональное становление будущего специалиста. Важнейшими ее компонентами являются история, традиции и ритуалы как символическое

выражение причастности к вузовскому содружеству, духовно-нравственный климат в вузовском коллективе: нормы и правила взаимоотношений, уровень психологической комфортности и социальной защищенности. На весь спектр указанных компонентов оказывает непосредственное влияние то, в какое русло, какими методами и средствами поддерживается и развивается творческая активность студентов в условиях воспитывающей среды университета.

Библиографический список

1. **Андреев В.И.** Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 608 с.
2. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология. — М.: Феликс, 1997. — 480 с.
3. Краткий словарь по социологии. — М.: Проспект, 1988. — 532 с.

ПЕДАГОГИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ — НАШИ ДРУЗЬЯ

Т.Ю. ЗАХАРЧЕНКО,
МОУ ДО «Центр дополнительного образования детей „Каскад"»,
г. Волжск, Республика Марий Эл, РФ

Одним из принципов, лежащих в основе любой воспитательной системы современного учебного заведения, является принцип преемственности, последовательности и системности в организации досуговой деятельности. Этот принцип требует взаимосвязи всех компонентов системы в их содержании, взаимодополнении в решении педагогических задач дополнительного образования, наличия четких и ясных перспектив деятельности, в которую ребенок включается, взаимосвязи последующих педагогических действий с предыдущим непрерывности педагогических воздействий, обеспечения связи с воспитанниками разного возраста, согласованности требований, предъявляемых к ним.

Иногда нам всем кажется, что современный ребенок знает и умеет все: с легкостью работает на компьютере, решает задачи повышенной сложности, рассуждает о философии. Год от года усложняются учебные программы, увеличивается толщина учебников. Но школа не всегда умеет создавать условия для развития личности ребенка.

Проблема здесь лежит в том, что ни один предмет учебной программы не позволяет ребенку познать себя — узнать свои возможности, психические особенности, определиться в интересах и планах на будущее, найти свое место в обществе. Ни один учебник не дает навыков общения с людьми, социального и гражданского поведения. Эти задачи по-прежнему решают учреждения дополнительного образования.

Любой педагог дополнительного образования знает, что от степени сплоченности коллектива, от эмоционального настроя в нем зависит индивидуальный

успех каждого воспитанника и удовлетворенность жизнью в объединениях Центра дополнительного образования всех ребят. В дружном коллективе легко работать и самому педагогу. И именно в коллективе сверстников во внеурочные часы у детей и подростков формируется умение сосуществовать в обществе, развиваются навыки статусного поведения, разнообразные коммуникативные навыки. Эти навыки вместе со специальными знаниями и умениями по предметам — залог успеха воспитанников в меняющихся социально-экономических условиях.

В педагогической литературе описано немало средств и методов работы в объединениях. Однако современное общество ставит перед педагогами дополнительного образования новые задачи. Помимо традиционных общих дел в объединениях, организации интересного досуга, для педагогов дополнительного образования принципиально важным становится владение такими формами работы, которые создают условия для развития информационно-познавательных, коммуникативных, мировоззренческих навыков и способов поведения. Высокий уровень развития потребности и способности личности к самопознанию, самоактуализации, самореализации, саморазвитию и самосовершенствованию — залог успеха воспитанников Центра дополнительного образования детей «Каскад». Именно педагог дополнительного образования может и должен учить детей эффективной коммуникации, успешной деятельности, навыкам целеполагания и самоорганизации.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.П. ИЛЬЕВИЧ,
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, ПМР

Современные социокультурные реалии, обусловившие процессы модернизации профессиональной подготовки педагогических кадров, побуждают обратиться к проблеме разработки теоретико-методологических и технологических процедур профессиональной подготовки будущих педагогов в системе непрерывного педагогического образования. Значимость данной проблемы подтверждается также отсутствием в современной педагогической науке единой теоретической концепции непрерывного педагогического образования, соответствующей современным условиям и задачам модернизации отрасли.

Разработке теоретических основ модернизации педагогического образования посвящены работы Е.В. Бондаревской, Б.С. Гершунского, А.А. Грекова, В.А. Горохова, А.В. Даринского, Л.А. Кохановой, В.К. Розова, Н.К. Сергеева, В.В. Серикова, В.А. Сластенина. Ученые отмечают, что фундаментальными принципами

профессионального педагогического образования выступают: непрерывность, гуманизация, стандартизация, регионализация, технологизация.

По мнению зарубежных ученых (Р.Г. Даве, Э. Фора и др.), непрерывное образование — это процесс личностного, социального и профессионального развития индивида на протяжении его жизни, осуществляемый в целях совершенствования качества жизни.

Социокультурные и технолого-методические аспекты непрерывного профессионального образования представлены в работах Б.М. Бим-Бада, А.П. Беляевой, С.Я. Батышева, А.А. Вербицкого, Б.С. Гершунского, С.И. Змеева, Ю.Н. Кулюткина, Л.В. Левчука, Л.М. Митиной, К.К. Платонова и др.

В традиционной системе высшего педагогического образования принято ориентироваться на пропедевтическую направленность преподавательской деятельности будущих педагогов, которая заключается в необходимости формирования у них базовых педагогических умений и навыков.

Важнейшей характеристикой педагогической деятельности выступает технологичность образовательного процесса, которая зависит от умения использовать в образовательной среде инновационные технологии обучения и воспитания.

Фундаментальные исследования проблем технологической организации подготовки будущих педагогов сводятся не просто к модели педагога-предметника или воспитателя, а педагога-технолога (Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, Н.Д. Никандров, Н.Л. Селиванова и др.).

Подобный подход предполагает непрерывность профессионального роста педагога, активно занимающегося научно-методической, поисковой, инновационной деятельностью, которая может осуществляться только в условиях технологичного и творчески организованного образовательного пространства. В связи с этим перспективна проблема разработки активных технологий подготовки педагога в системе непрерывного образования.

В современной научно-методической литературе (И.А. Колесникова, Э.Ф. Зеер, С.Е. Шишов, 2003) к активным технологиям относят метод проблемного изложения, презентации, дискуссии, кейс-стади, групповую совместную работу студентов, метод «мозгового штурма», метод критического мышления, викторины, мини-исследования, деловые игры, ролевые игры и пр.

Основная идея технологий такого типа — организационно-управленческое обеспечение поэтапного перевода каждого пассивного потребителя готовых знаний на роль активного участника процесса обучения. Перечислим и охарактеризуем коротко несколько форм активного обучения:

— *проблемно-информационные лекции* (лекции строятся вокруг обсуждения альтернативных подходов к той или иной педагогической проблеме; возможно использование бинарных лекций, представляемых сразу двумя преподавателями, или совместная презентация «живого монолога» и магнитофонной записи);

— «*круглые столы*» (форма, при которой преподаватели и студенты вкладывают в «общую копилку» максимальное количество информации, а полученная информация затем структурируется преподавателем);

— *групповой семинар* (разделенные на подгруппы студенты анализируют полученную информацию, сопоставляя с собственной практикой и прогнозируя возможные удачные варианты развития);

— *мастерская* (предполагает совместную деятельность преподавателей и студентов по построению моделей образовательных практик; мастерские проходят в форме организационно-деятельностных игр, проектных семинаров, образовательных сессий и завершаются презентацией полученного продукта).

В качестве активных форм обучения в системе непрерывного образования также применяются следующие варианты организации обучения: *лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками и лекция-пресс-конференция.*

Лекция-визуализация возникла как результат поиска новых возможностей реализации принципа наглядности. Визуализованная лекция представляет собой устную информацию, преобразованную в визуальную форму. Видеоряд, будучи воспринятым и осознанным, сможет служить опорой адекватных мыслей и практических действий. Подготовка такой лекции состоит в реконструировании, перекодировании содержания лекции или ее части в визуальную форму для предъявления студентам через ТСО или вручную (слайды, пленки, планшеты, чертежи, рисунки, схемы и т.д.). В визуализированной лекции важны: определенная визуальная логика и ритм подачи материала, его дозировка, мастерство и стиль общения преподавателя с аудиторией.

Лекция вдвоем — разновидность лекции, которая является продолжением и развитием проблемного изложения материала в диалоге двух преподавателей. Здесь моделируются реальные ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов двумя специалистами. Например, представителями двух различных научных школ, теоретиком и практиком, сторонником и противником того или иного технического решения и т.д. Подготовка к лекции такого типа предполагает предварительное обсуждение теоретических вопросов, плана лекции ведущими, к которым предъявляются определенные требования: у них должна быть интеллектуальная и личностная совместимость; они должны владеть развитыми коммуникативными умениями; они должны иметь быструю реакцию и способность к импровизации.

Лекция с заранее запланированными ошибками призвана: активизировать внимание студентов; развивать их мыслительную деятельность; формировать умения выступать в роли экспертов, рецензентов и т. д. Подготовка к лекции с заранее запланированными ошибками состоит в том, чтобы заложить в нее определенное количество ошибок содержательного, методического, поведенческого характера, их список преподаватель приносит на лекцию и предъявляет студентам в конце. Подбираются наиболее типичные ошибки, которые обычно не выпячиваются, а как бы затушевываются. Задача студентов состоит в том, чтобы по ходу лекции отмечать ошибки, фиксировать их на полях и называть в конце.

Лекция-пресс-конференция. Назвав тему лекции, преподаватель просит студентов задавать ему письменно вопросы по данной теме. В течение двух-трех минут студенты формулируют наиболее интересующие их вопросы и передают преподавателю, который в течение трех–пяти минут сортирует вопросы по их содержанию и начинает лекцию. Лекция излагается не как ответы на вопросы, а как связный текст, в процессе изложения которого формулируются ответы. В конце лекции преподаватель проводит анализ ответов как отражение интересов и знаний учащихся.

Другое направление, актуализирующее представления об индивидуальной и коллективной продуктивной деятельности связано с игротехническими методами обучения.

Технологическая структура **организационно-деятельностных игр** (ОДИ) включает следующие этапы:

1. На первом этапе определяются цели и ценностные основания всех субъектов, вовлеченных в игровое взаимодействие. В качестве основного технологического средства используются заявленные позиции («ценность — позиция в деятельности»).

2. На втором этапе конструируются средства деятельности, представляемые в виде различного рода идеальных структур (схем, алгоритмических предписаний). При этом, средства возникают не как результат изучения литературы по проблемам, но как результат согласования или противопоставления позиций и целей.

3. На третьем этапе определяются конструктивные условия их использования, к числу которых относились любые нормативно-правовые, организационно-управленческие и научно-методические механизмы (при этом условия в противоположность обстоятельствам являются предметом конструирования).

4. На четвертом, заключительном этапе, осуществляется систематическая рефлексия результатов проектировочной деятельности, элементом которой оказывалось «проигрывание» (точнее, игровое моделирование последней), в результате чего, становятся более понятны возможные эффекты деятельности.

Однако в последнее десятилетие в системе непрерывного профессионального образования наметилась тенденция применения личностно-ориентированных технологий образования. Э.Ф. Зеер определяет технологии данного типа как упорядоченную совокупность действий, операций, процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально-педагогических ситуациях. В своем определении автор подчеркивает следующие моменты личностно-ориентированных технологий: целевая установка на развитие личности; конгруэнтность содержания образования будущей профессиональной деятельности; опора на субъективный опыт обучаемых; интеграционное единство форм, методов и средств обучения; взаимодействие обучаемых и обучающих; индивидуальный стиль педагогической деятельности.

В качестве педагогических условий реализации разнообразных технологий обучения в системе непрерывного педагогического образования можно выделить следующие:

— педагогическое целеполагание, т. е. наличие четкой и диагностически заданной цели обучения как эквивалента получаемого в педагогическом взаимодействии результата;

— использование в содержательном плане системы практических учебных задач проблемного типа, учебных ситуаций, обучающих проектов и пр.;

— наличие логической структуры построения этапов педагогического взаимодействия обучаемых и педагогов, алгоритмичности процесса обучения;

— мотивационное обеспечение учения как осознанного процесса субъект-субъектного типа, основанного на реализации личностных функций обучаемых и педагогов;

— открытость обучения в плане профессионального роста, планирование перспектив профессионального развития.

Вышеуказанное позволяет сделать вывод о том, что в системе непрерывного профессионального образования наибольшая эффективность учебного взаимодействия достигается в сочетании традиционных технологий обучения и интерактивных социально-педагогических и игротехнических приемов, а также информационных технологий образования.

ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.А. КОЖУХАРОВА,
МОУ «Бендерский теоретический лицей», ПМР

Одна из ключевых задач нашего образования — повышение качества образовательной среды организаций общего образования. Информатизация является важнейшим механизмом реформирования образовательной системы, направленным на повышение качества, доступности и эффективности образования. За последние годы произошло коренное изменение роли и места персональных компьютеров и информационных технологий в жизни общества. Человек, умело и эффективно владеющий технологиями и информацией, имеет другой, новый стиль мышления, принципиально иначе подходит к оценке возникающих проблем, организации своей деятельности. Без новых информационных технологий уже невозможно представить современную школу. Имеющийся в настоящее время отечественный и зарубежный опыт информатизации среды образования свидетельствует о том, что она позволяет повысить эффективность образовательного процесса. Сегодня трудно представить современный урок без использования актуальных программных и технических средств поддержки учебного

процесса, тем более что в настоящее время к выпускникам школ с каждым годом предъявляются все более высокие требования профессионального характера. В результате использования средств и инструментов ИКТ-ресурсов для решения разнообразных учебно-познавательных и учебно-практических задач, носящих исследовательский характер, охватывающих содержание всех изучаемых предметов, у обучающихся средней школы формируются и развиваются необходимые универсальные учебные действия и специальные учебные умения, что закладывает основу успешной учебной деятельности и в старшей школе.

Президент МАДО, доцент педагогических наук, профессор В.А.Горский считает, что учебно-исследовательская деятельность учащихся с использованием информационных технологий может повысить не только интерес к предмету, в котором учащиеся исследуют тему, но и качество образовательной среды.

Учебно-исследовательская деятельность подразумевает ознакомление учащихся с различными методами выполнения исследовательских работ, способами сбора, обработки и анализа полученного материала, а также направлена на выработку умения обобщать данные и формулировать результат. Учебное исследование предполагает такую познавательную деятельность, в которой школьники используют приемы, соответствующие методам изучаемой науки. Не ограничиваются усвоением новых знаний, а вносят в творческий процесс свое оригинальное решение, используя информационные технологии, находят новые вопросы в уже известном, применяют более совершенные методы познавательной деятельности. При таких условиях исследовательская деятельность школьников приближается к научной, однако сохраняет отличительные признаки: тематика определена требованиями школьной программы и предполагает получение субъективной научной новизны — достоверного результата, обладающего новизной только для данного исследователя.

Под термином «научно-исследовательская работа» понимается творческая работа, выполненная под руководством учителя. Она включает в себя составление обоснованного плана действий, который формируется и уточняется на протяжении всего периода выполнения работы. Результаты фиксируются в виде описания, изготовления технологических карт, графиков. Итоги работы учащихся должны быть реалистичными, т.е. теоретическая проблема должна завершаться ее конкретным решением, а практическая — ее результатом. Совокупность всех этих материалов и готового решения и составляет научную работу учащихся. Ценность научно-исследовательской работы заключается в том, что школьники получают возможность посмотреть на различные проблемы с позиции ученых, ощущающих весь спектр требований к научному исследованию еще до поступления в вуз. Овладение навыками исследовательской деятельности с применением информационных технологий предполагает наличие у старшеклассников системы базовых знаний (понятийного аппарата исследования, сущности исследовательского процесса) и непо-

средственного участия в исследовательской работе. В ходе исследовательской и проектной деятельности учащимся приходится иметь дело с различными видами информационных ресурсов интернета, прежде всего, электронными публикациями. Ребят необходимо учить свободно ориентироваться в огромном количестве информационного материала.

Структура учебного исследования соответствует логике научного исследования. Исследовательская деятельность школьников может быть организована на уроках и во внеурочной деятельности. На уроке *«Применение исследовательского метода обучения»* исследовательский метод определяется как самостоятельное решение учащимися новой для них проблемы с применением таких элементов научного исследования, как наблюдение и самостоятельный анализ фактов, выдвижение гипотезы и ее проверка, формулирование выводов, закона и закономерностей, применение которого возможно в ходе решения сложной задачи. Формы задания при исследовательском методе обучения могут быть различными. Это или задания, поддающиеся быстрому решению в классе, дома, или задания, требующие целого урока, домашние задания на определенный срок. Исследовательский метод обучения применим на всех ступенях обучения — с учетом возрастных возможностей и подготовки учащихся.

Нетрадиционные уроки предполагают выполнение учениками учебного исследования. Это могут быть урок–исследование, урок–лаборатория, урок–творческий отчет, урок изобретательства, урок–рассказ об ученых, урок–защита исследовательского проекта и т. д.

Проведение учебного эксперимента предполагает организацию освоения элементов исследовательской деятельности — таких, как планирование и проведение эксперимента, обработка данных и их анализ. Учебный эксперимент может включать элементы или в целом научное исследование. Это наблюдение и изучение фактов и явлений, выделение проблемы, постановка исследовательской задачи, определение цели, задач и гипотезы эксперимента, разработка методики исследования, его плана, метода обработки полученных результатов, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов, защита результатов экспериментального исследования.

Домашнее задание исследовательского характера. Вне урока: *исследовательская практика.* Целями исследовательской практики являются: совершенствование навыков исследовательской работы, формирование исследовательской компетентности, углубление знаний в выбранной предметной области, формирование исследовательских умений, практических и общеучебных навыков, информационной культуры учащихся, самоопределение будущего направления профессиональной деятельности.

Факультативные занятия, курсы по выбору и элективные курсы предполагают углубленное изучение предмета, дают большие возможности для организации учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Школьное ученическое научно-исследовательское общество — эта форма учебной деятельности, сочетающая работу над учебными исследованиями с коллективным обсуждением промежуточных и итоговых результатов работы, предполагает организацию «круглых столов», дискуссий, публичных защит, а также встречу с представителями науки и образования.

Участие в олимпиадах, конкурсах, конференциях, в том числе *предметных* неделях, *интеллектуальных* марафонах предполагает выполнение учебных исследований в рамках данных мероприятий. Это — учебно-исследовательские работы, проекты; участие в конкурсах городского, республиканского уровней; олимпиадные задания для школьников исследовательского характера; статьи, формулы, конференции, посвященные учебно-исследовательской деятельности школьников.

Учебно-исследовательская деятельность как составная часть учебных проектов. Учебные исследования, проводимые школьниками в рамках учебных проектов, могут нести объективно новое знание прикладного характера. Рассмотрим на примерах, как учащихся можно вовлечь в исследовательскую работу.

Пример 1. Геометрия. 7-й класс, тема «Прямоугольный треугольник и его свойства». На доске записан вопрос: «Как устроены светоотражатели (катафоты) велосипеда?» В результате беседы выясняется, что катафот имеет ребристое строение. Почему? Только ли для красоты? Если внимательно посмотреть, то можно заметить, что выемки имеют форму прямоугольных треугольников. Далее начинается изучение свойств прямоугольного треугольника.

Пример 2. Алгебра. 9-й класс, тема «График квадратичной функции». При выяснении взаимного расположения графиков функций вида $y = ax^2$, $y = ax^2 + n$, $y = a(x - m)^2$ часть класса получает задание построить графики функций $y = x^2$, $y = x^2 + 2$, $y = x^2 - 3$, $y = x^2 + 5$.

Другие строят графики функций $y = x^2$, $y = (x + 2)^2$, $y = (x - 3)^2$, $y = (x + 5)^2$.

Затем ученики демонстрирует, что у них получилось. На следующем этапе учащиеся выдвигают гипотезу о том, что не надо каждый раз строить новую параболу, достаточно передвинуть ее вдоль одной из осей; проверяют эту гипотезу и доказывают.

Пример 3. Можно предложить учащимся подготовить презентации о жизни и деятельности Пифагора. Разделившись на группы, учащиеся могут изучать биографию ученого, разыскивать различные способы доказательства его теоремы, интересоваться открытиями Пифагора в медицине, астрономии, музыке, собирать его афоризмы.

Можно отметить, что учебно-исследовательская деятельность с использованием информационных технологий способствует развитию целеустремленности, трудолюбия и силы воли, формированию стремления к познанию, самостоятельности мышления, научного мировоззрения у учащихся. Данный вид деятельности дает возможность повышения качества образовательной среды организаций общего образования.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Н.И. КОЛЬНИК,
ГОУ СПО «Аграрно-экономический колледж», с. Гиска, Слободзейский район, ПМР

Актуальность темы обусловлена проблемами развивающейся системы образования в Приднестровской Молдавской Республике, Положениями Закона «Об образовании» ПМР, научными достижениями в педагогике, теории и практике управления образовательными учреждениями, необходимостью обновления содержания образования на основе государственных образовательных стандартов, Базисного учебного плана, внедрением в практику обучения современных парадигм образования, инновационных технологий, ориентированных на личность студента.

В условиях личностно-ориентированного обучения образовательный процесс приобрел конкретное смысловое значение и технологическое очертание. Проблемы обучения, воспитания и управления на данном этапе развития образовательного учреждения относятся к числу тех, разработка которых требует системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Системообразующий фактор педагогической системы — управление, а искусство управления процессом обучения и, в частности, учебно-познавательной деятельностью студентов — это педагогический менеджмент, т. е. совокупность принципов, методов, организационных форм, технологических приемов управления образовательным процессом, способствующих повышению его эффективности и качества.

Процесс обучения — это целенаправленная гуманистическая система взаимодействия педагога и студентов, обеспечивающая усвоение человеком общественного опыта, ценностей мировой цивилизации и культуры. Организатором учебно-познавательной деятельности выступает педагог–менеджер педагогического процесса.

Свою задачу педагог видит в мотивированном управлении личностно-ориентированным процессом обучения, в ходе которого осуществляется духовное и физическое развитие студентов, обеспечивается овладение способами познания реальной действительности. Закрепление в педагогической науке понятия «управление», а на данном этапе развития образования и понятия «педагогический менеджмент», связано прежде всего со становлением управления как самостоятельной области знания. Потребность изучения теории менеджмента в педагогике и практике продиктована жизнью, ростом запросов общества к качеству образовательных услуг, коммерциализацией образования, становлением системы платных услуг (ст. 45 Закона «Об образовании» ПМР).

Поиск новой философии социального управления, обусловленный происходящими в нашей стране изменениями в государственно-общественном

устройстве, в становлении рыночных отношений, в общественном сознании, осуществляется через переосмысление, переоценку опыта управления страной, производством, сферой образования. Накопленный в мировой практике опыт управления на уровне организации (завода, фирмы, компании, учебного заведения, школы и др.) выражается в общем понятии «менеджмент».

Менеджмент насчитывает в своей истории около ста лет, и он прошел апробацию в странах с самыми различными культурами и уровнями экономического развития, несмотря на это во всех системах доказал свою жизнеспособность и эффективность. В современном мире менеджмент как профессия, как область знаний стал поистине интернациональным, его ведущее значение в мире сегодня неоспоримо, а влияние на развитие теории и практики, а тем более обучения управлению наиболее велико.

Существуют различные подходы в понимании менеджмента. В книге М. Х. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури «Основы менеджмента» менеджмент рассматривается в нескольких значениях: как «умение добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект, мотивы поведения других людей»; как «управление, функция, вид деятельности по руководству людьми в самых разнообразных организациях»; как «область человеческого знания, помогающего осуществлять эту функцию».

Понятие «менеджмент» несет более специфическую по сравнению с универсальным значением «управление» смысловую нагрузку. Если взять общее понятие слова «manage» в словосочетании «I managed», то в переводе это будет означать: «мне удалось», «я справился», «я достиг результата». При объединении двух синонимических рядов мы получим понятие термина «менеджмент». Это парадигма двух измерений: функции управления в традиционном понимании (административная, организаторская, контролирующая, направляющая и т.п.) и оценка результативности, продуктивности и эффективности тех или иных функций управления.

В педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиций науки управления, придать ему строгий научно обоснованный характер. Управление этим процессом представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие его участников на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата. Взаимодействие субъектов образовательного процесса складывается как цепь последовательных, взаимосвязанных действий или функций: педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля и регулирования.

Многообразие образовательных парадигм, обусловивших кардинальные изменения в содержании, формах, целях и технологиях обучения, предопределили переход образовательных учреждений из режима функционирования в режим развития. Внедрение инноваций в процесс обучения определило и специфику объекта управления в ОУ — инновационный процесс. Естественно, что

инновационная деятельность в образовательном процессе не может быть неуправляемой со стороны педагога в каждом конкретном классе, аудитории.

Традиционное представление об управлении образовательным процессом раскрывалось в таких характеристиках, как целенаправленное воздействие субъекта на объект управления; влияние управляющей системы на управляемую систему с целью перевода последней в качественно новое состояние и др. Сегодня на смену философии «воздействия» в педагогическом управлении идет философия «взаимодействия», «сотрудничества», «рефлексивного управления», что приводит к появлению новой теории педагогического менеджмента (Ю. А. Конаржевский, Т. И. Шамова и др.), отличающейся, прежде всего, своей личностной направленностью, когда деятельность менеджера (управляющего) строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуаций успеха. Осмысление идей менеджмента, их перенос в сферу педагогических проблем дают основание для разработки самостоятельного направления — педагогического менеджмента.

Педагогический менеджмент пробивает свою дорогу в практику как особая отрасль менеджмента, которая имеет свою специфику и свойственные только ей закономерности. Эта специфика заключается в особенностях предмета, продукта, орудия и результатов труда менеджера образовательного процесса. Предметом труда менеджера образовательного процесса является деятельность субъекта управления, продуктом труда — информация об учебно-воспитательном процессе. Орудие труда — слово, речь. Результатом труда менеджера является уровень грамотности (обученности), воспитанности и развития объекта педагогического менеджмента — обучаемых.

Понятие «педагогический менеджмент» имеет ряд значений, характеризующих разные аспекты управленческой деятельности:

— теория управления в образовательном учреждении (В.И. Загвязинский, Л.Е. Капто, М.М. Поташник и др.);

— система управления образовательным учреждением, связанная с необходимостью поиска путей его развития (Б.С. Гершунский, С.В. Лазарев, Е.В. Яковлев и др.);

— управление образовательной деятельностью (А.М. Моисеев, В.П. Симонов);

— комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития (Н.В. Кузьмина, Е.Ю. Никитина и др.).

Использование теории педагогического менеджмента позволяет перейти от вертикальной системы управления (субъект–объект) к горизонтальной системе организационно-управленческого сотрудничества (субъект–субъект), предоставляет учащимся возможность равноправного взаимодействия с педагогом в

решении проблем их жизнедеятельности в группе. Основная идея педагогического менеджмента состоит в том, что педагог становится организатором, советчиком, «тренером, а не ментором» в процессе обучения, воспитания и развития личности ребенка.

Исследователь Л.Г. Гончаров с учетом всех аспектов понимания менеджмента дает следующее определение понятию «педагогический менеджмент»: «Педагогический менеджмент — это управленческая деятельность учителя, осуществляемая в классе и направленная на достижение целей развития личности ребенка, готового к жизни в новых социально-педагогических условиях».

В.П. Симонов под педагогическим менеджментом понимает комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение их функционирования и развития.

Соглашаясь с авторами в определении понятия «педагогический менеджмент», хотелось бы несколько уточнить и конкретизировать его. Педагогический менеджмент — это специфический вид управленческой деятельности педагога в группе, направленный на организацию учебного процесса, управление учебной информацией, организацию учебно-воспитательной работы, а также обеспечение коммуникации с целью формирования учебно-познавательной деятельности студентов, обеспечивающей достижение развития личности обучающегося, готовой к жизни в новых социальных условиях.

Таким образом, менеджмент можно определить как науку, искусство и деятельность по мобилизации интеллектуальных и материальных ресурсов в целях эффективного и действенного функционирования организации, образовательного учреждения.

Управление процессом обучения — это последовательная, пошаговая реализация процедур учебно-познавательной деятельности, объективная необходимость которой определяется новыми подходами в организации образовательного процесса, строящегося на личностно-ориентированной основе в процессе обучения, на изменении самой позиции педагога как менеджера учебной информации студентов.

Управлять учебно-познавательном процессом (УПП) — это значит непрерывно познавать, исследовать процесс обучения, вносить коррективы в процедуры познавательной деятельности студентов, отслеживать результаты по каждому компоненту и звену учебного процесса, выявлять закономерности, видеть прогрессивные тенденции в развитии интеллектуальных и познавательных возможностей студентов.

На смену философии воздействия в управлении ОУ идет философия взаимодействия, сотрудничества, рефлексивного управления. Важным этапом в развитии образования является разработка технологий обучения, раскрытие их сущности и поиск механизмов реализации в педагогической практике в соответ-

ствии с парадигмами современного образовательного процесса. Без их познания и использования в практике не может быть поступательного движения, перехода процесса обучения в качественно новое состояние.

Актуальность проблемы менеджмента в процессе обучения подтверждается ее недостаточной разработанностью как в теории, так и в практике. Педагогический менеджмент в процессе личностно-ориентированного обучения — это социально-педагогическая, целостная и целенаправленная система, обеспечивающая новый уровень работы педагога по управлению учебно-познавательной деятельностью и качественно более высокие результаты обучения.

Учебно-познавательная деятельность студентов на уроке — основной механизм педагогического менеджмента. Организация учебно-познавательной деятельности (УПД) студентов на уроке — один из неиспользованных и достаточно сложных, но надежных механизмов повышения качества обучения.

Чем лучше менеджмент и управление в целом, тем выше результаты и вероятность достижения успеха!

Библиографический список

1. **Гончаров Л.Г.** Теория и практика принятия решений. — М.: Экономика, 2006.

2. **Демин В.А.** Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды. — М.: Станд. и монит. в образов., 2000.

3. **Иванова Л.Ф**. Инновационные условия развития профессиональной компетентности учителя. — М.: Иннов. в образ., 2003.

4. **Крыжко В.В., Павлютенков Е.М.** Психология в практике менеджера образования. — СПб., 2001. — 304 с.

5. **Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф.** Основы менеджмента: пер. с англ. — М.: Дело, 1993. — 701 с.

6. **Симонов В.П.** Педагогический менеджмент: ноу-хау в управлении педагогическими системами: Учеб. пособие. — М.: Пед. общество России. 1999. — 429 с.

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Г. КУЗНЕЦОВА,
МДОУ № 28 «Улыбка», г. Тирасполь, ПМР

Семья и организация дошкольного образования — два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего, но зачастую не всегда нам хватает взаимопонимания, такта, терпения, чтобы услышать и понять друг друга. На сегодняшний день четко ясно, что семья остро нуждается в квалифицированной

помощи специалистов на всех этапах дошкольного детства. Поэтому в образовательных учреждениях каждый руководитель нацелен создать условия для полноценного сотрудничества с семьей.

Как показывает практика, в управленческой и в педагогической деятельности нередко встречаются трудности в работе с родителями. Многие дошкольные организации сталкиваются с тем, что с современными родителями работать сложно, так как те или все знают, или им безразличны вообще вопросы воспитания. Непонимание между семьей и организацией образования всей тяжестью ложится на ребенка. Многие родители утверждают, что детский сад — место, где только присматривают за детьми пока они на работе.

Как сложно бывает достучаться до них. Как нелегко порой объяснить им, что ребенка надо не только накормить и красиво одеть, но и общаться с ним, научить его думать, размышлять. Как изменить такое положение? Как создать единое пространство развития ребенка в семье и в дошкольном учреждении, сделать родителей участниками воспитательно-образовательного процесса?

Специфика административной работы нашей организации с родителями заключается в содержании методической работы с педагогическим коллективом по привлечению родителей в образовательный процесс; в оригинальности применения ранее известных, а также в использовании новых методов и приемов работы с педагогами.

Делится работа на четыре блока.

Первый блок — мотивационный. Он направлен на осознание воспитателями собственных ошибок и трудностей в организации общения с родителями воспитанников. Задачами данного блока являются: формирование у педагогов осознанного отношения к организации общения с семьей; формирование установки на доверительное, безоценочное взаимодействие с родителями; развитие готовности каждого педагога к непрерывному профессиональному совершенствованию в области общения с родителями воспитанников; развитие таких качеств личности, как выдержка, тактичность, наблюдательность, уважение. В работе с педагогами используются такие формы работы, как анкетирование «Мои «плюсы» и «минусы» в общении с родителями», тестовые опросы воспитателей, практикум общения педагогов с родителями, дискуссии по организации общения педагогов с родителями «Общение с родителями: и сложно и легко», «Кодекс общения педагогов с родителями».

Второй блок — когнитивный. Он включает в себя формирование у педагогов организации дошкольного образования системы знаний о семье, ее воспитательном потенциале, особенностях семейного воспитания, специфике взаимодействия общественного и семейного воспитания, методах изучения семьи. В работе с педагогами проводятся следующие формы: лекции «Воспитательный потенциал семьи», «Типичные трудности и ошибки семейного воспитания», «Формы работы с семьей», дискуссии «Семейное и общественное воспитание: единство и различие».

Третий блок — практический. В нем ведется работа, направленная на овладение воспитателями практическими умениями и навыками. Задачами этого блока являются: развитие у педагогов умения применять методы изучения семьи и образовательные потребности родителей; развитие умения прогнозировать результаты развития ребенка в семье, определять оптимальные пути его развития; развитие умения ориентироваться в информации, отбирать из нее необходимое для собственной работы с родителями; развитие умения осуществлять индивидуальный подход к родителям в процессе общения; формирование навыков организации традиционных и нетрадиционных форм общения с родителями, оказания им действенной помощи; формирование коммуникативных умений и навыков. В работе с педагогами также проводятся следующие формы работы: семинары-практикумы «Методы исследования семейного воспитания», «Приглашение к общению», деловые игры «Родительское собрание», «Педагогический брифинг», круглые столы «Наглядные формы работы с семьей: формальность или эффективное средство общения?».

Четвертый блок — контрольный. Его деятельность направлена на выявление положительной динамики работы через анкетирование, опросы, отзывы родителей.

В управленческой деятельности руководителя работа в данном направлении является приоритетной, так как расширяет и развивает воспитательные возможности семьи, контролирует и направляет семейное воспитание, организует активную помощь семье, координирует действия родителей и педагогов. Как показывает опыт, работа, складывающаяся годами, имеет свою специфику, которая проявляется в содержании рациональных методов и форм деятельности. В нашей дошкольной организации мы строим работу по данному направлению поэтапно и придерживаемся таких принципов, как: *доверительность отношений; подход к родителям; утверждение их самоценности; эмансипация родителей.* И именно поэтому наша работа результативна.

Принцип *доверительности отношений* предполагает обеспечение веры родителей в профессиональную компетентность, тактичность и доброжелательность педагогов, их умение понять и помочь решить проблемы семейного воспитания. Личностная заинтересованность родителей определяет этот принцип начальным от постулата педагогической деятельности, согласно которому, никого ничему нельзя заставить научиться, человек должен сам захотеть именно этому и именно у меня научиться. То есть, в своем педагогическом образовании родители должны увидеть личностный смысл, который поможет им правильно строить общение и совместную деятельность с ребенком, сделать педагогическую позицию адекватной, гибкой, подвижной и прогнозируемой.

Принцип *подхода к родителям предполагает отношение к ним* не как к объектам воспитания, а как к активным субъектам процесса взаимодействия, определяя содержание, формы работы с родителями. Необходимо исходить из того

факта, что именно родители для нас являются не учениками, а социальными заказчиками, партнерами, и мы им помогаем, а не учим воспитывать их собственных детей. А то, что мы предлагаем, должно быть интересным и полезным.

Важным является принцип утверждения самоценности. Он определяет то, что только уважающие себя родители могут воспитать здоровую и свободную личность. Этот принцип направлен на проявление предельного уважения к каждому родителю, признание его индивидуальности и неповторимости, права на ошибки и заблуждения, отказ от судейской позиции по отношению к ним, оказание им поддержки; создание условий, при которых родители смогут наиболее максимально и плодотворно проявить свои положительные качества и способности, принять участие в образовательном процессе.

Принцип *эмансипации родителей* предполагает их освобождение от прежних взглядов, установок на воспитание самого ребенка как на несмышленого малыша, которому надо постоянно подсказывать, помогать, поведением которого надо руководить; пробуждение их желания лучше познать самих себя, что в конечном итоге поможет им лучше понять своих детей.

На сегодняшний день накоплен значительный опыт в организации сотрудничества с родителями с целью повышения эффективности образования, воспитания и развития детей. Современные руководители, воспитатели, воспитатели–методисты, педагоги–психологи, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования постоянно совершенствуют содержание и формы этой работы, стремясь добиться органичного сочетания воспитательно-образовательных воздействий на ребенка в дошкольном учреждении и в семье.

К ВОПРОСУ ДИАГНОСТИКИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А.М. КУРЛАТ,
ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко», г. Тирасполь, ПМР

Качество образования в современных организациях образования определяется уровнем инновационного потенциала педагогического коллектива, обеспечивающего его успешное функционирование.

Анализ научных исследований, касающихся инновационных процессов в образовании (С.Д. Поляков, О.Г. Хомерики и др.), проблем внедрения достижений педагогической науки в практику (А.А. Арламов, А.Н. Бойко, Л.И. Гусев, П.И. Карташов, Н.В. Кухарев, З.Е. Михайлова, Т.В. Новикова и др.), управления инновационными процессами в образовании (В.П. Кваша, Н.В. Коноплина, В.П. Черепанов, Н.Н. Шанина и др.), свидетельствует об устойчивом интересе к изучению

различных аспектов инновационной деятельности современных образовательных учреждений.

Развитие образовательной практики в целом способствует проявлению творческого, инновационного потенциала педагогических коллективов дошкольных организаций образования. В настоящее время в сферу инновационной деятельности включены уже не отдельные дошкольные образовательные учреждения и педагоги-новаторы, а практически каждое учреждение. Инновационные преобразования приобретают системный характер. К такому мнению приходит ряд исследователей, в числе которых М.М. Поташник, И.О. Котлярова, Н.В. Горбунова, К.Ю. Белая.

Инновационный потенциал педагогического коллектива любого образовательного учреждения раскрывается в способности к саморазвитию и реализации инновационных идей, проектов и технологий. А важнейшей характеристикой этих педагогических коллективов является способность к инновационной деятельности [1].

По мнению В.П. Лариной, инновационный потенциал педагогического коллектива — это восприимчивость педагогов к новшествам, подготовленность их к освоению новшеств. А основными его показателями являются уровень новаторства педагогов в коллективе, уровень творческой активности педагогов и развитость коммуникабельности [2].

Развивая данное понятие, целесообразным считаем дополнить существующие характеристики инновационного потенциала педагогического коллектива еще способностью создавать и воспринимать новшества, а также своевременным отказом от устаревшего, педагогически нецелесообразного.

Любая инновационная деятельность педагога только в исключительных случаях может проходить в отрыве от коллектива, в котором педагог работает. Ведь педагогический коллектив — система, которая, с одной стороны, во многом зависит от суммы качеств индивидуумов, а с другой, выявляет и развивает инновационный потенциал как коллектива в целом, так и каждого педагога в частности. Иными словами, для любого педагогического коллектива характерно наличие особых системных свойств, не присущих ее элементам или просто сумме элементов. Именно поэтому рассмотрение проблем выявления и развития инновационного потенциала педагога не может быть отделено от рассмотрения подобного же вопроса для всего коллектива в целом. Более того, с точки зрения практической значимости, для развития системы дошкольного образования, в целом, намного важнее изучить вопрос не только для индивидуального педагога, но и для коллективов дошкольных организаций образования, для выработки методик развития инновационного потенциала педагогических коллективов, которые можно применять и масштабировать.

Определяя инновационный потенциал педагога как совокупность творческих и культурных характеристик, выражающих его готовность и потребность совершенствования педагогической деятельности, а также наличие средств, методов,

обеспечивающих эту готовность, необходимо сказать, что наличие данного потенциала связано со следующими основными моментами: образованностью, интеллектуальной и эмоциональной развитостью; уровнем профессиональной грамотности; способностью продуктивно анализировать, генерировать новые представления, идеи; умением проектировать и моделировать их в практической деятельности; открытостью ко всему новому, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления, самомотивированности и работоспособности [2].

По аналогии, можно характеризовать инновационный потенциал педагогического коллектива как профессионального сообщества, способного и стремящегося к реализации инновационных идей и технологий в сфере образования, обладающего средствами и методами воплощения этих идей, целенаправленно способствующего и мотивирующего развития инновационного потенциала каждого педагога как элемента системы.

Педагогический коллектив всегда неоднороден. Его изучение и анализ помогают правильно организовать инновационную деятельность с учетом оценки уровня готовности педагогов к восприятию новшеств. Поэтому важно уметь оценить инновационный потенциал педагогического коллектива с трех основных позиций.

Первая позиция — рассмотрение восприимчивости педагогов к новому как потребности в постоянном профессиональном росте, включающая: стремление внедрить передовой опыт в практику; постоянное самообразование; высказывание новых идей, их развитие в процессе деятельности; анализ результатов собственной педагогической деятельности, сотрудничество с научными руководителями; умение прогнозировать свою деятельность и планировать ее в перспективе.

Вторая позиция — выявление подготовленности к освоению новшеств, которая отражается в информированности о новшествах, наличии потребностей в обновлении педагогического процесса, наличии знаний и умений для успешной профессиональной и исследовательской деятельности.

Третья позиция — определение степени новаторства педагогов в коллективе, которая, по мнению К. Ангеловского, может быть отнесена к пяти группам: новатор, передовик, умеренный, предпоследний, последний.

На всех стадиях развития коллектива отмечается зависимость эффективности инновационных процессов от культурно-образовательного уровня и психологического настроя в коллективе, организованной культуры ДОО. Последняя представляет собой систему традиций, отношений, правил, норм, разделяемых членами педагогического коллектива. Кроме того, организационная культура коллектива достаточно однозначно характеризует поведение ее членов, способ решения возникающих проблем, отношение к внешним взаимодействиям, скорость и способ реагирования на изменяющиеся обстоятельства, особенно в условиях инновационной деятельности ДОО.

Успешность и действенность инновационной деятельности дошкольной организации образования определяется, во многом, первым этапом внедрения новшеств — диагностикой инновационного потенциала педагогического коллектива. Этот этап работы является определяющим, поскольку он выявляет не только уровень инновационного потенциала педагогического коллектива, но и определяет цель, направление и содержание предстоящей инновационной работы коллектива дошкольной организации образования и его последующее влияние на развитие учреждения.

В связи с этим необходимо отметить, что диагностирование инновационного потенциала педагогического коллектива дошкольной организации образования должно проводиться в комплексе, посредством нескольких методик, среди которых рекомендации Т.Г. Шаргиновой к выявлению уровня разработанности модели управления образовательным процессом ДОО в условиях инновационной деятельности, Н.В. Горбуновой — к определению характеристик педагогических (дидактических, организаторско-педагогических) и управленческих (организация структуры, функции, организация и механизмы реализации) новшеств, К.Ю. Белой — к оценке уровня инновационного потенциала педагогического коллектива, Е.Н. Степанова и А.А. Андреева — к оценке удовлетворенности работой педагогов и родителей жизнедеятельностью ДОО.

В соответствии с этими рекомендациями, на основании существующего опыта и анализа специальной литературы для выявления инновационного потенциала педагогических коллективов дошкольных организаций г. Тирасполя и г. Слободзея нами были выделены и использованы три уровня:

— низкий уровень — коллектив не способен разрабатывать и адаптировать у себя известные новшества, способствующие и развивающие воспитательную систему образовательного учреждения. Возможны лишь единичные, частные, так называемые «локальные» (Т.М. Ковалева) новшества на индивидуальном педагогическом уровне;

— средний уровень — педагогический коллектив способен не только адаптировать у себя известные новшества, но также их комбинировать, приводя тем самым к изменению отдельных блоков воспитательной системы;

— высокий уровень — педагогический коллектив сам способен разрабатывать новшества и экспериментально их проверять. При этом разрабатываемые или применяемые новшества могут приводить к изменению всей воспитательной системы образовательного учреждения в целом.

Обозначенные уровни инновационного потенциала педагогических коллективов были выявлены с учетом их зависимости от управления ими, уровня квалификации и профессиональной подготовки членов педагогического коллектива, особенностей ближайшего социального окружения, участия общественности в процессе управления образовательным учреждением.

Для выявления уровня инновационного потенциала педагогических коллективов были использованы такие методы, как анкетирование, опрос, тестирование, наблюдение.

По результатам проведения анкетирования «Готовность к педагогическим инновациям» выявлено, что у всех опрошенных педагогов присутствует интерес к инновациям в педагогической деятельности, все педагоги изъявили желание ознакомиться и внедрять новизну. Для педагогов инновационная деятельность привлекательна тем, что повышается интерес детей к познанию, воспитанию, позволяет реализовать свой опыт, силы и способности, поднимает самоуважение, формирует новый взгляд на себя. К внутренним противоречиям, которые возникают при создании или применении нового, педагоги отнесли нехватку воли и терпения довести начатое дело до конца: часто привычное берет верх, неизбежны потери времени для работы по-новому, нет компенсации за новаторские усилия, а также неизбежны неудачи, ошибки, а это неприятно. Слагаемыми успеха в применении инновационных технологий педагоги считают организованность, целеустремленность и интерес.

По результатам обработки результатов методики оценивания творческого потенциала личности педагогов выявлено, что уровень развития в педагогических коллективах детских садов выше среднего. Показательным является еще и то, что в своей работе воспитатели-экспериментаторы заметно отличаются от своих коллег воспитателей, не работающих в инновационном режиме. Полученные результаты теста «Оценка реализации педагогов в развитии и саморазвитии» говорят о том, что использование инновационных технологий стимулирует повышение профессионального роста и мотивации к самосовершенствованию педагогов. Был выявлен большой процент педагогов с устойчивой мотивацией на внедрение и преобразование педагогической деятельности. Для этих педагогов характерны постоянные анализы и рефлексия собственной деятельности, сотрудничество с научными консультантами, внедрение инновационных технологий в структуре занятий и других видах деятельности. У педагогов заметно проявляется личный потенциал к развитию и саморазвитию. Многие педагоги следят за ростом квалификационной категории. Основными стимулирующими факторами для педагогов в саморазвитии являются обучение на курсах повышения квалификации, организация труда на работе, интерес и новизна деятельности, возможность экспериментирования, методическая работа детского сада и возрастающая ответственность и доверие. Основным препятствующим фактором саморазвития педагогов оказался, по их мнению, недостаток времени.

В результате изучения уровня инновационного потенциала педагогических коллективов выяснилось, что большинство воспитателей побудило к использованию новшеств желание работать с детьми творчески и необходимость повысить уровень педагогической компетенции. Воспитатели считают, что работа в инновационном режиме стимулирует деятельность детей. Они становятся

более активными, усиливается их познавательная самостоятельность, повышается уровень познавательного интереса, дети с желанием идут на занятия, с увлечением выполняют различные задания.

Таким образом, подтверждается факт, что уровень инновационного потенциала педагогов соответствует достаточному уровню развития. Представители педагогических коллективов дошкольных организаций образования, люди знающие, творческие, активные, готовые к саморазвитию и воплощению инновационных технологий.

Библиографический список

1. **Белая К.Ю.** Инновационная деятельность в ДОУ: Методическое пособие. — М., 2004.

2. **Ларина В.П.** Организация научно-методического сопровождения инновационной деятельности общеобразовательных учреждений как средство развития региональной системы образования // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2008. № 4.

3. **Третьяков П.И., Белая К.Ю.** Дошкольное образовательное учреждение: Управление по результатам. — М., 2003.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТСКОГО САДА КАК НАПРАВЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

А.М. КУРЛАТ,
ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко», г. Тирасполь, ПМР
А.Н. ЛЕВИНСКАЯ,
МДОУ «Д/сад комбинированного вида № 19 „Катюша”», г. Тирасполь, ПМР

Одним из решающих факторов развития методической работы дошкольных организаций образования выступает организация в нем инновационной деятельности.

Слово «инновация» в переводе с латинского означает «обновление, новинка, изменение». Под новшеством, новацией понимают явление, несущее в себе сущность способа, методики, технологии и организации нового, тогда как нововведение несет в себе сущность только организации нового. Инновационный процесс отражает в себе формирование и развитие содержания и организации нового [2].

Включаясь в инновационный процесс и связанную с ним деятельность, педагогический коллектив любого образовательного учреждения берет на себя определенные обязательства по подготовке и организации нововведения, так как объектом любой педагогической инициативы становятся дети. Именно поэтому руководство учреждения должно определить перспективу развития своего учреждения с учетом социального заказа общества и четко сформулировать цель

инновационной деятельности. Эта цель должна быть понятна и принята всеми участниками педагогического коллектива.

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида № 19 "Катюша"» города Тирасполя на протяжении последних десяти лет успешно реализует инновационную деятельность, придерживаясь именно этих позиций. В качестве базовой программы работы учреждения утверждена комплексная программа «Детство» В.И. Логиновой, Т.И. Бабаевой, Н.А. Ноткиной и др., в качестве парциальных программ используются: Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей; Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи; Азбука общения; Безопасность; Красота, Радость, Творчество; Юный эколог; Са-Фи-Дансе и Программа физического воспитания детей дошкольного возраста. Для реализации приоритетных направлений деятельности дошкольная организация образования использует программы: «Дом, в котором я живу», «Развиваемся, играя», «В мире чудес» и технологии «Физкультурные занятия с детьми» Л.И. Пензулаева, «Физкультурные занятия на воздухе с детьми дошкольного возраста» В.Г. Фролова, Г.П. Юрко и «Играем в кукольный театр» Н.Н. Сорокина.

Определив цель, задачи и направления инновационной деятельности, руководство дошкольной организации образования ознакомила с ними педагогический коллектив и выявила их отношение к инновации, собрала альтернативные мнения о ней. Помимо этого, руководство ДОО изучила и учла индивидуальные качества участников инновационного процесса, их профессиональный уровень, организаторские навыки, умения, психологическую готовность к новым видам деятельности, к дополнительной педагогической нагрузке. Руководствуясь нормативными документами, были определены функциональные обязанности каждого педагога, опираясь на личностные, деловые, ведущие качества педагогов.

После этого с учетом собранной информации были внесены существенные изменения в системе методической работы дошкольной организации образования в целом в плане содержания и организации. Основной целью методической работы учреждения стало создание такой образовательной среды, в которой полностью сможет реализоваться творческий потенциал каждого педагога и всего педагогического коллектива. Для этого методическая работа была базирована одновременно на двух основаниях: планировании и своеобразной импровизации. Таким образом, в ДОО наряду с музыкальным и спортивным залом были созданы и приведены в соответствии с требованиями студия изобразительной деятельности и театрализованной деятельности.

Как правило, инновационный процесс в детском саду планируется в виде концепции или программы развития, затем организуется деятельность учреждения по реализации этой программы и контроль за ее ходом. Поэтому содержание методической работы было подчинено стратегии развития учреждения, при этом

именно методическая работа стала инструментом поиска и определения стратегии развития учреждения.

Одним из важнейших условий организации методической работы в ДОО № 19 «Катюша» стало использование новых информационных технологий. Использование современных информационных технологий выступило на первый план в процессе информационного обеспечения инновационной деятельности. Возможности использования новых информационных технологий в организации методической работы достаточно велики, поэтому заместителю заведующего по образовательной деятельности и педагогам по приоритетным направлениям работы создали банк информации нормативно-правовой документации, учебно-методических материалов, данных о состоянии социально-педагогической среды, научно-методических материалов, результатов образовательной деятельности, медико-оздоровительного сопровождения ребенка, работы с родителями, кадрового обеспечения и др.; презентации личности педагогов на уровне учреждения, города, страны (распространение за рамками образовательного учреждения лучшего опыта); участие в конкурсах различного масштаба; расширение профессионально-педагогических связей (общение в сети Интернет, обучение на курсах повышения квалификации и др.).

Используя данные возможности, в качестве показателя качества построения методической работы дошкольной организации образования в условиях реализации инновационной деятельности в ДОО постоянно проводился мониторинг. Иными словами, в качестве одного из условий реализации успешной инновационной деятельности было рассмотрено органическое включение в целостный дошкольный образовательный процесс диагностической составляющей. Построение методической работы на диагностической основе позволило определить инновационный потенциал педагогического коллектива, конкретизировать и направить творчество, помогло в определенной степени планировать меру и характер влияния среды на инновационный процесс и наоборот.

Анализ различных аспектов деятельности МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 19 „Катюша”», в том числе и методической работы, включал исследование конечных результатов. При этом отслеживание результатов методической работы осуществлялось в течение последних годов в разных формах: предоставление отчетной документации, организация презентаций, методических объединений, открытых занятий и демонстрация практических результатов различных видов работы с детьми слушателям курсов повышения квалификации ГОУ «ПГИРО» города Тирасполя, выпуск методических пособий.

Все вышесказанное подтверждает эффективность проделанной работы, так как ее реализация в практике работы конкретного ДОО способствовало росту положительных изменений в инновационной деятельности коллектива, развитию и самоорганизации методической работы в учреждении.

Библиографический список

1. **Микляева Н.В.** Инновации в детском саду. Пособие для воспитателей. — М.: Айрис-пресс, 2008.

2. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рацкевич. — Минск: Соврем. Слово, 2005.

3. **Стеркина Р., Князева О., Маханева М.** Организационно-методические основы развития новых форм дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2002. № 9, № 10, № 11.

ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ

А.А. ЛЕБЕДЕВА,
МДОУ № 20 «Центр развития ребенка «Андриеш», г. Тирасполь, ПМР

Первостепенной задачей любого государства является защита жизни и здоровья подрастающего поколения и ключевая роль в этом принадлежит образованию. Современная жизнь доказала необходимость обеспечения безопасности жизнедеятельности, потребовала обучения сотрудников ДОУ, родителей и воспитанников безопасному образу жизни в сложных условиях социального, техногенного, природного и экологического неблагополучия.

Сегодня, несмотря на серьезные шаги, предпринимаемые нашим государством в области законодательного регулирования вопросов обеспечения нормальных условий охраны труда, обновления нормативной базы, на практике еще в недостаточной мере устанавливаются первопричины тяжелых несчастных случаев с детьми, а также низкого уровня охраны их здоровья и жизни.

Если ранее жизни и здоровью детей угрожали инфекционные заболевания, то сейчас, благодаря успехам медицины, некоторые болезни не встречаются вообще (например, оспа) или являются редкостью. В настоящее время причиной смерти у детей в возрасте до 15 лет чаще всего являются несчастные случаи.

В период дошкольного детства одна из наиболее важных задач для ребенка — научиться правилам жизни во взрослом мире. И именно взрослые должны помочь ребенку войти в этот мир с максимальными приобретениями и минимальным риском. К.Д. Ушинский писал, что «образование уменьшает число опасностей, угрожающих нашей жизни, уменьшает число причин страха и, давая возможность измерить опасность и определить ее последствия, уменьшает напряженность страха ввиду этих опасностей».

Исследователи, которые занимались вопросами сохранения здоровья детей в детском саду (Е.А. Аркин, М.Н. Алиев, В.К. Велитиченко, С.М. Иванов, С.П. Кожин и другие), отмечают, что создание условий по здоровьесбережению и безопасности детей в детском саду — важная задача педагогического коллектива. Исследователи, занимающиеся вопросами формирования у детей основ

безопасности жизнедеятельности (Н. Авдеева, Л. Григорович, С. Мартынов, К. Белая, В. Зимонина и другие), под безопасностью понимают состояние защищенности жизненно важных интересов личности от внутренних и внешних угроз, отсутствие опасностей и рисков для здоровья и жизни ребенка.

Вопросы привития навыков основ безопасности детям старшего дошкольного возраста отражены в научных трудах Н.Н. Авдеевой, Л.П. Анастасовой, К.Ю. Белой, Г.К. Зайцева, В.Н. Зимониной, О.Л. Князевой, Л.А. Кондрыкинской, И.Ю. Матасовой, Р.Б. Стеркиной, Л.Г. Татарниковой, Л.Ф. Тихомировой, Т.Г. Хромцовой. Кроме того, в настоящее время существуют различные исследования в области обучения детей безопасному поведению (Л. Григорович, С. Мартынов, К. Белая, В. Зимонина и др.). На современном этапе большинство исследователей предлагают использовать игровые методы и приемы ознакомления детей с правилами безопасности, такими, как дидактические игры, игры-драматизации, игровые проблемные ситуации, игровое моделирование, игровые оболочки занятий, игровые персонажи. Важную роль в процессе формирования основ безопасности жизнедеятельности детей в детском саду играет методическая работа ДОУ.

В настоящее время в детских садах реализуются различные комплексные и парциальные программы развития, воспитания и образования детей. Они призваны помочь педагогам решить большие и сложные проблемы, поставленные перед дошкольным образованием, в частности проблему формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста. В задачи ОБЖ входит: предвидеть опасность, распознать и классифицировать ее, избегать опасности, правильно действовать в опасной ситуации. В этом плане актуальны задачи, связанные не только с сообщением знаний о безопасности жизнедеятельности и выработке умений адаптироваться в различных ситуациях, но и с формированием осознанного отношения к принятию имеющихся и сложившихся в обществе ценностей.

Система работы по данной проблеме включает: создание предметной среды; совместную деятельность педагога и детей; работу с родителями; взаимосвязь с работниками службы безопасности. Работа с детьми ведется во вторых младших, средних, старших и подготовительных к школе группах, изменяется только содержание, объем познавательного материала, сложность и длительность изучения. Большое значение имеет и психологическая готовность детей к восприятию соответствующей информации о безопасности и к практическим действиям в чрезвычайных ситуациях.

Задача педагогов и родителей — ознакомить детей с нормами безопасного поведения, сформулировать необходимые навыки с учетом возраста.

Безопасность детей, укрепление и сохранение их здоровья было и остается приоритетом в работе каждого учреждения дошкольного образования. Очень важно осуществлять планомерную, целенаправленную работу по формированию у дошкольников основ безопасной жизнедеятельности. Жизнь дается

человеку только раз. Чтобы ее прожить достойно и счастливо, надо ее сохранить. Наша задача — подготовить ребенка к будущей жизни, к встрече с различными ситуациями.

Библиографический список

1. **Лукина Л.И.** Безопасность дошкольного образовательного учреждения / Л.И. Лукина // Управление ДОУ. 2007. № 4.
2. **Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петрова А.Е.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М., 2004.
3. **Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.** Мозг, обучение и здоровье. — М., 2001.
4. **Сантаева Т.С.** Безопасность детей и взрослых // Управление ДОУ. 2004. № 3.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

И.Б. ЛЕВИЦКАЯ,
канд. пед. наук, доцент, и. о. ректора ГОУ «ПГИРО», г. Тирасполь, ПМР

На современном этапе стратегию образования составляют развитие и становление профессиональной компетентности специалиста, готового и способного решать профессиональные задачи, осуществлять инновационные процессы.

Исторический опыт свидетельствует, что успешное развитие, престиж, результативность работы учебного заведения определяются качеством ее руководства. Продуктивность его управленческой деятельности связана как с объективными, так и субъективными факторами. Это обуславливает в современных условиях повышенный интерес к вопросу развития профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений. Их управленческая подготовка осуществляется сегодня только в системе повышения квалификации.

Глубокие политические, социально-экономические преобразования, радикальные перемены в образовательной системе Приднестровской Молдавской Республики объективно требуют пересмотра существующих подходов к профессиональной компетентности руководителей учебных заведений, следовательно, к целям обучения, принципам построения его содержания, методам реализации в системе повышения квалификации.

Проблемы повышения квалификации руководителей образовательных учреждений неоднократно были предметом научного исследования. Многие вопросы повышения квалификации руководителей образовательных учреждений освещены в работах Г.А. Абрамовой, Т.П. Васькиной, И.В. Ильиной, Л.В. Калашниковой, В.Ю. Кричевского, В.И. Маслова, Э.М. Никитина, М.Л. Портнова, В.П. Симонова, Е.П. Тонконогой, Т.И. Шамовой.

В современной науке накоплен значительный опыт исследования проблем профессиональной деятельности и развития компетентности. Фундаментальные труды М. Альберта, Д. Бодди, Р.Л. Дафта, У.Д. Дункана, М. Мескона, Р. Пэйтона, Дж. Равена и Ф. Хедоури раскрывают общетеоретические аспекты менеджмента философии, теории и практики управления, рассматривают различные виды компетентностей, в том числе управленческую. В отечественной науке анализу профессиональной компетентности посвящены исследования А.А. Деркача, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.А. Наперова, И.И. Проданова и др. Профессиональную компетентность в образовании и в управлении образованием изучали Г.С. Никифоров, Э.А. Уткин, В.И. Франчук и др. В работах С.Г. Вершловского, Н.В. Кузьминой, В.С. Лазарева, О.Е. Лебедева, Н.Д. Малахова, А.М. Моисеева, М.М. Поташника, В.А. Сластенина, П.И. Третьякова, К.М. Ушакова, Т.И. Шамовой и др. при рассмотрении проблем управления развитием образования значительное внимание уделяется профессионализму руководителя организации образования.

Феномен профессиональной компетентности вместе с профессионализмом, профессиональным мастерством, квалификацией входит в понятийный ряд, связанный с качеством и эффективностью профессиональной человеческой деятельности, и рассматривается как наиболее значимый в данном ряду.

На общем уровне «профессиональную компетентность руководителя следует рассматривать как феномен, характеризующий профессионализм кадров управления в целом, и как суперструктуру, в которую в качестве субструктур входят специальная и психологическая компетентности, в свою очередь включающие рефлексивную, аутопсихологическую, акмеологическую, коммуникативную и когнитивную компетентности. На особенном уровне любой компонент профессиональной компетентности выступает как самостоятельный вид компетентности, характеризующий конкретную область внутренней или внешней деятельности кадров управления или специфику решения определенного класса профессиональных задач, и должен рассматриваться также как системно-структурное образование».

В акмеологических исследованиях важной характеристикой профессионализма является высокий уровень профессиональной компетентности и ее специальных видов. В особенности роль профессиональной компетентности проявляется в управленческой деятельности, поэтому управленческая компетентность является одной из базисных категорией акмеологии управления.

Таким образом, в условиях развития современного общества потребность в повышении эффективности управления педагогическими системами обуславливает решение проблем, связанных с подготовкой кадров к управленческой деятельности в образовательном учреждении. Анализ современного состояния управления образовательными учреждениями показывает, что эта тенденция должна оставаться характерной чертой системы образования в будущем. Вместе

с тем происходящие в системе образования изменения показали недостаточную готовность руководителей к управленческой деятельности в системе образования. Следует подчеркнуть, что проблема управления педагогическими системами в современной теории и практике образовательных учреждений связана с развитием профессиональной компетентности руководителей организаций образования и является актуальной.

На этом фоне весьма актуальным становится научный поиск новых подходов, обеспечивающих требуемый уровень развития профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений на этапе их послевузовской подготовки. Немаловажная роль в решении этой проблемы принадлежит разработке андрагогической технологии обучения специалистов, позволяющей в условиях курсов повышения квалификации осуществлять как общеуправленческую подготовку руководителей к руководству педагогическим коллективом в условиях динамично обновляющегося содержания образования, так и актуализацию знаний специалистов, перевод профессиональной компетентности в субъективную потребность и цель их деятельности.

Анализ теории и практики управления организации образования, выявленные особенности управленческой деятельности руководителя организации образования позволили обозначить современные требования, предъявляемые к его деятельности (и, соответственно, определяющие задачи и содержание повышения его квалификации):

— постоянное видение и нацеленность на решение стратегических задач, организация разработки концептуальных программ по достижению этих задач с учетом конкретных условий работы школы с одновременной концентрацией внимания и усилий на конкретных делах, конструктивной работе по методологическому, педагогическому, нравственному, организационному обеспечению образовательного процесса;

— нацеленность на формирование нового педагогического мышления членов коллектива, развитие их творческого потенциала, привитие интереса к исследовательской деятельности, теоретическому осмыслению накопленного опыта;

— потребность к востребованию передовых управленческих и педагогических идей и находок;

— принятие управленческих решений с учетом мнений членов школьного коллектива (педагоги, учащиеся, родители, общественность), специфики складывающейся ситуации в условиях предоставления организации образования большей самостоятельности и прав;

— умелое использование мотивации членов коллектива к качественной работе в условиях становления государственно-общественной системы управления, ориентации на гуманизацию всех сторон жизни организации образования; широкое использование интеллектуального, нравственного, организационного потенциала общественных институтов в едином совместном воспитательном процессе;

— гибкость мышления, выражающаяся в умении видеть альтернативные пути решения сложных и противоречивых проблем и в стремлении преодолевать сложившиеся стереотипы; критичность мышления, рефлексивное осмысление жизненного и профессионального опыта.

В настоящее время существует потребность разрешения объективно существующего противоречия между необходимостью развития профессиональной компетентности руководителей организаций образования в условиях курсов повышения квалификации и существующей практикой использования дидактических средств и моделей обучения.

Определяя основные целевые направления повышения профессиональной компетентности руководителей организаций образования, выделим наиболее значимые.

Обучение руководителей организаций образования:

— методам разработки и реализации собственных программ деятельности по реализации программы совершенствования образования;

— методам проектирования организационных структур управления развития организации образования;

— созданию систем контроля качества образования в организации образования;

— созданию эффективных систем управления кадрами в условиях развития образования;

— созданию эффективной системы методической работы и обучения педагога, воспитателя организации образования;

— использованию в своей деятельности информационных систем.

Процесс обучения включает в себя несколько этапов: определение потребностей в обучении; определение ресурсов на обучение; составление плана и программы обучения; реализация учебных планов и программ; оценка результатов обучения. Этапы этого процесса можно представить в виде замкнутого цикла. Определение потребностей в обучении, которое организуется в целях развития системы, состоит в том, чтобы выявить, у кого из педагогов или руководителей квалификация, а также профессиональное мастерство недостаточны для того, чтобы успешно решать профессиональные задачи.

Анализируя стратегические задачи развития образовательных учреждений в Приднестровской Молдавской Республике можно выделить ряд задач, которые отражают необходимость развития у руководителя специальных управленческих компетенций:

— применение законов и закономерностей менеджмента в управленческой деятельности образовательного учреждения;

— формирование информационной среды образовательного учреждения;

— введение аспектов государственно-общественного управления образовательным учреждением;

— установление взаимодействия с другими субъектами образования, партнерами организации образования (социальное партнерство);

— построение образовательного процесса с ориентацией на достижение целей конкретной ступени образования и с учетом новых образовательных стандартов;

— проектирование образовательного пространства для профессионального развития и самообразования педагогов, воспитателей и администрации организации образования.

Учитывая особенности работы со взрослой аудиторией, изложение материала предполагает предоставление возможности слушателям в ходе лекций и практических занятий делать логические выводы, адаптировать содержание к собственной практике и апробировать полученные умения в условиях тренингов и при выполнении специальных упражнений. Для реализации программы предлагается использовать все многообразие традиционных и нетрадиционных форм и методов учебной работы: лекции, семинары, ознакомление с опытом коллег, моделирование и анализ ситуаций, работа в малых группах, консультации, индивидуальные занятия.

ЗАИКАНИЕ КАК ОДНА ИЗ ОСТРЫХ ПРОБЛЕМ ЛОГОПЕДИИ

Т.В. ЛИЩЕНКО,
МОУ «Бендерский детский сад № 24», ПМР

В настоящее время проблема обучения и воспитания детей дошкольного возраста становится особенно значимой. По статистическим данным, только 10 % новорожденных появляются на свет абсолютно здоровыми. Остальные дети имеют микроорганические поражения или выраженную патологию. Отдельную категорию составляют аномалии развития, сопровождающиеся нарушением речи, что влечет отставание в развитии. Детям с недоразвитием речи следует вовремя оказать помощь к началу обучения в школе.

Заикание представляет собой одну из острых проблем логопедии. Во всем мире признается, что заикание является сложной проблемой как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Проблема заикания интенсивно изучается и освещается в литературе на протяжении всего XX века. Научная разработка проблемы заикания в отечественной логопедии связана с именами известных психиатров И.А. Сикорского, Н.Г. Неткачева и В.А. Гиляровского.

Заикание — сложное речевое расстройство, требующее дальнейшего углубленного изучения. Среди многочисленных речевых нарушений оно одно из немногих, механизмы которого до конца не раскрыты, не объяснены в такой степени, чтобы можно было, опираясь на них, разработать высокоэффективную

методику устранения этого дефекта. Именно недостаточная разработанность проблемы механизмов заикания обусловливает в настоящее время многоаспектность воздействия на заикающегося.

Современный подход к преодолению заикания настоятельно требует разработки и применения дифференцированных методов коррекции данной речевой патологии. Именно с позиций дифференцированного подхода следует не только устранять, но и настоятельно изучать заикание. В настоящее время механизмы заикания рассматриваются неоднозначно.

Во-первых, оно трактуется как сложное невротическое расстройство, которое является результатом ошибки нервных процессов в коре головного мозга, нарушения корково-подкоркового взаимодействия, расстройства единого авторегулируемого темпа речевых движений (голос, дыхание, артикуляция).

Во-вторых, заикание трактуется как сложное невротическое расстройство, но явившееся результатом зафиксированного рефлекса неправильной речи, первоначально возникшей в результате речевых затруднений разного генеза.

В-третьих, заикание понимается как сложное, преимущественно функциональное расстройство речи, появившееся вследствие общего и речевого дизонтогенеза и дисгармоничного развития личности.

В-четвертых, механизм заикания можно объяснить на основе органических изменений центральной нервной системы. Этот механизм также еще недостаточно изучен.

Возможны и другие варианты объяснения механизмов заикания. Но в любом случае надо учитывать нарушения физиологического и психологического характера, составляющие единство. Один подход — только физиологический, нейрофизиологический, психологический, психолингвистический — недостаточен для объяснения механизма заикания. Возможно, что единого механизма заикания нет, есть разное заикание у каждого заикающегося в разных ситуациях общения и деятельности. В этом случае целесообразно разрабатывать дифференцированные методики коррекционного воздействия на заикающихся.

Один из важных вопросов, требующих решения, — преемственность в работе логопедов дошкольных и школьных учреждений. Заикающийся ребенок, посещавший речевой детский сад, поступая в школу, теряет связь с прежним логопедом и не всегда устанавливает контакт со школьным логопедом.

Документов, регламентирующих эту связь как обязательную, не существует. Продолжение коррекционного воздействия на заикающегося зависит от настойчивости родителей ребенка или от желания школьного логопеда сформировать группу заикающихся школьников. Исходя из опыта моей работы, результаты устранения заикания, полученные в дошкольном возрасте, с приходом ребенка в школу не только не закрепляются, но в новой среде заикающийся школьник теряет приобретенное, наступает рецидив заикания, ухудшаются условия социальной адаптации ребенка.

На современном уровне развития логопедической помощи можно наметить следующие пути решения проблемы преемственности. Один из путей — катамнестическое изучение заикающихся, проведенное через 1–3 года после посещения речевого дошкольного учреждения, оно может послужить созданию связи между детским садом и школой.

Второй путь решения вопроса о преемственности — повышение психологической грамотности логопедов. Через изучение тех психологических характеристик, которые должны отражать в своем заключении о ребенке логопеды дошкольных учреждений, школьный логопед получит необходимый материал. Имея данные о личности заикающегося ребенка в раннем детстве, школьный логопед продолжает изучение личности ребенка, его поведения, микросреды в новых условиях деятельности и в соответствии с этим определяет логопедический и обязательно психотерапевтический путь воздействия. На логопедических занятиях с заикающимися младшими школьниками следует создавать щадящий переход к новой деятельности, планируя и проводя игры–занятия. Чтобы не повышать психологическую нагрузку заикающемуся ребенку, в игровое занятие следует постепенно вводить элементы учебной деятельности.

Требует решения проблема логопедического воздействия на заикающихся детей преддошкольного возраста и связи в работе логопедов, оказывающих логопедическую помощь заикающимся детям разного возраста. Наиболее эффективно устранение заикания в возрасте от 2 до 4 лет, поэтому необходимо решить вопрос преемственности в работе логопедов в системе народного образования и здравоохранения, увеличивая количество ясельных групп для заикающихся с соответствующими медицинскими, воспитательными и логопедическими кадрами. Наблюдение ребенка от рождения до возраста, в котором возникает заикание, способствовало бы и оказанию ранней помощи только что начавшему заикаться и изучению особенностей заикания в столь раннем возрасте. С этой проблемой тесно связана проблема разработки психологически обоснованных методик логопедической работы как с детьми раннего возраста, так и на протяжении всего дошкольного периода.

Коррекционная логопедическая деятельность в устранении заикания у детей является одним из важнейших условий успешности дальнейшего обучения детей в школе, важнейшим направлением воспитательно-образовательного процесса.

Библиографический список

1. **Белякова Л.И.** Проблемный подход к анализу патогенетических механизмов заикания // Заикание: проблемы теории и практики / Под ред. Л.И. Беляковой. — М., 1992.

2. **Белякова Л.И., Дьякова Е.А.** Заикание. — М.: В. Секачев, 1998. —304 с.

3. **Болдырева Т.А.** Динамика формирования личности заикающихся // Заикание. Проблемы теории и практики / Под ред. Л.И. Беляковой. — М., 1992.

4. **Власова Н.А.** О заикании детей дошкольного возраста // Педиатрия. 1974. № 7.

5. **Дьякова Е.А.** Речевые ошибки и особенности процесса речеобразования у заикающихся // Заикание. Проблемы теории и практики / Под ред. Л.И. Беляковой. — М., 1992.

6. Заикание: проблемы теории и практики / Под ред. Л.И. Беляковой. — М., 1992.

7. **Зимняя И.А.** Основы теории речевой деятельности. — М., 1974.

8. **Калачева И.О.** Использование семейной психотерапии в процессе реабилитации детей раннего возраста, страдающих заиканием // Заикание: проблемы теории и практики. — М., 1992.

9. **Лохов М.И.** Психофизиологические механизмы коррекции речи при заикании. — СПб., 1994.

10. **Миронова С.А.** Исправление заикания у дошкольников в процессе обучения // Преодоление заикания у дошкольников / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1975.

11. **Селиверстов В.И.** Заикание у детей. Пособие для логопедов. — М.,1994.

12. **Селиверстов В.И.** Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 208 с.

РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ В РЕАЛИЗАЦИИ МАРКЕТИНГА И РЕКЛАМЫ РЕЗУЛЬТАТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОДО

А.Л. ЛОПАТЮК,
МДОУ № 20, г. Тирасполь, ПМР

В последние десятилетия в системе дошкольного образования произошли коренные изменения, серьезно повлиявшие на проблемы обучения, воспитания и управления на данном этапе развития ОДО. Буквально 5–6 лет назад детские сады стояли на грани выживания, однако за последние годы произошли большие изменения нормативно-правовых, административных, экономических условий. Новые социально-экономические условия поставили образовательное учреждение перед множеством проблем, к решению которых многие руководители недостаточно подготовлены.

Крайне необходимо обеспечить сферу образования подготовленными кадрами в области инновационного менеджмента, т.е. менеджерами, способными отвечать запросам рынка, эффективно и быстро проходить путь от выдвижения научной идеи до ее практической реализации. В современных условиях в сфере образования стало нормой получать второе образование по специальности «Менеджер образования». Сегодня уже есть руководители нового поколения, для которых является нормой управлять по-новому, используя приобретенные знания. Разрабатывая маркетинговую стратегию детского сада, важно помнить, что клиентоориентированность — не пустой звук, и от того, насколько руководитель сумеет понять запрос родителей и сделать верный акцент на новых дополнительных услугах или новой для района методике воспитания, удобства месторасположения детского сада или же доступности цены, зависит и успех его небольшого предприятия.

Существует несколько методов анализа маркетинговой среды в ДОУ (SWOT-анализ, PEST-анализ, метод Бостонской консалтинговой группы — БКГ-матрица и т. д.). Наиболее эффективным методом систематизации сведений о взаимосвязях между внешней и внутренней средой дошкольного учреждения является SWOT-анализ. Само название метода представляет собой аббревиатуру, состоящую из первых букв английских слов: «strength» (сила), «weakness» (слабость), «opportunity» (возможность), «threat» (угроза). Иначе говоря, SWOT-анализ позволяет выявить сильные и слабые стороны ОДО, его потенциально опасные ситуации, с которыми он может столкнуться на рынке образовательных услуг, а также определить возможности предотвращения негативных факторов развития ОДО. В этой связи руководителю ОДО важно четко определить задачи маркетинга, наметить пути развития дошкольного учреждения. Какие же это пути?

1. Технологии планирования маркетинговой деятельности: анализ текущей маркетинговой ситуации; анализ опасностей и возможностей, исходящих от маркетинговой среды ОДО; определение маркетинговых целей ОДО; выработка маркетинговых стратегий; составление детального плана действий; определение способа контроля.

2. Технологии продвижения образовательных продуктов и услуг включают в себя: рекламные буклеты; реклама в СМИ; дни открытых дверей; создание сайтов ОДО; брендовые названия.

3. Технологии контроля маркетинговой деятельности: анализ мнения потребителей; анализ показателей реализации услуг (выявление наиболее популярных услуг, прогнозирование изменения ассортимента, политики услуг ДОУ и т. д.); анализ соотношения между затратами на маркетинговую деятельность и объемом реализации услуг; анализ эффективности маркетинговой деятельности; анализ удовлетворенности сотрудников управлением маркетинговой деятельности ОДО.

В сегодняшней деятельности ОДО успешное сочетание таких составляющих, как менеджмент, маркетинг, реклама позволит добиться эффективного осуществления образовательных услуг, привлечения потребителя–родителя, роста статуса и конкурентоспособности учреждения, обеспечит деятельность в режиме развития.

Библиографический список

1. **Езопова С.А.** Менеджмент в дошкольном образовании / С.А. Езопова. — М.: Финпресс, 2003.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

О.Л. МАРАЧКОВСКАЯ,
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, ПМР

Модернизация системы образования в современном обществе предопределяет потребность в высококвалифицированных педагогических кадрах. Анализ положения дел в педагогической практике и уровня готовности выпускников высшей школы к решению профессиональных задач позволяет говорить о том, что качество профессиональной подготовки студентов и уровень их профессионализма по окончании университета не всегда соответствуют мировым стандартам. В последнее время в подготовке будущих педагогов все больше внимания уделяется его личности, интеллектуальной, духовной, эмоциональной и поведенческой сферам. Проблема педагогической культуры будущих педагогов наиболее актуальна сегодня и требует своего решения с позиции рассмотрения ее как важной составляющей профессионализма выпускников университета.

Развитие профессионализма будущих педагогов рассматривали многие ученые (И.А. Ильина, Н.А. Бердяева, И.С. Якиманская, В.А. Сластенин, Н.А. Кузьмина, Е.А. Климова, Л.М. Митина, А.М. Маркова, Е.Ф. Зеер). Все они определяют профессионализм как совокупность личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности. Близкое к нему комплексное свойство — профессиональная компетентность — отражает единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению деятельности и характеризует его профессионализм.

Особого внимания требует личностный аспект педагога-профессионала, а именно — умение действовать в неожиданных, динамичных ситуациях, применяя различные способы поведения.

Изучение данной проблемы востребовано подготовкой высококвалифицированного педагога и практикой работы педагогов. Культуру поведения подрастающего поколения можно воспитывать только культурой поведения педагога. Анализ педагогической практики позволяет говорить о том, что от умения педагога находить выход их проблемной ситуации, правильно расценивать движение души ребенка во многом зависит характер взаимоотношений, социальный климат, эмоциональный и психологический комфорт в системе «педагог–ребенок».

Многочисленные исследования показали, что большинство начинающих педагогов, выпускников вуза сталкиваются с проблемой ригидности поведения, неспособности разрешать проблемные ситуации, неумения отказываться от стереотипности поведения. Объяснить это можно тем, что в вузовском процессе все еще не реализуется личностно-деятельностный подход, предусматривающий формирование ценностного отношения к педагогическому труду. Недооценка

процессуальной стороны в профессиональной подготовке приводит к тому, что студенты знают, но применить полученные знания не могут. Они не имеют компетентного представления о сущности профессионально-педагогического труда. Выпускник должен быть готов после окончания вуза решать те задачи, которые возникают в практической деятельности, профессионально действовать в нестандартных ситуациях.

Поскольку педагогическая деятельность современного педагога осуществляется в условиях динамичных, неожиданных, неоднозначных и полифункциональных ситуаций, он сталкивается с проблемами, связанными с противоречием между необходимостью мыслить и действовать по-новому и недостаточной сформированностью определенных личностных структур.

В исследованиях К.А. Альбухановой-Славской, Г.В. Залевского, Н.А. Кортнева, Л.М. Митиной, А.Р. Фонарева и др. на первый план выступает формирование профессионального поведения педагога, которое должно быть устойчивым и в то же время динамичным. Исследователи особо выделяют в качестве основных поведенческих способностей, присущих педагогу, находчивость, быструю и точную ориентировку, умение оперативно принимать решения и действовать в проблемной ситуации.

Проблема профессионального поведения в научной литературе исследуется в рамках теории деятельности и общения, поскольку само общение является многоплановым процессом развития контактов между людьми, порождаемым потребностью в совместном существовании. Сейчас поведение стало предметом изучения многих наук: философии, психологии, педагогики, этики и эстетики, теории культуры. Наименее исследуемой проблема профессионального поведения считается в педагогике.

По мнению Л.В. Кондрашовой, профессиональное поведение представляет собой систему осознанных действий педагога, проявляющихся в первую очередь в его взаимоотношениях с участниками педагогического процесса. Профессиональное педагогическое поведение характеризуется совокупностью поступков, состоящих из действий, в которых реализуются установки на достоинство другого, на дружественное расположение, на общение с людьми, на выработку и проявление ценностно-этических умений, на рефлексию как указание на корректировку поведения [1].

Профессиональное поведение выступает неотъемлемым элементом структуры педагогической культуры педагога и включает в себя следующие компоненты: эмоционально-волевой (мотивированные действия); мотивационный (готовность к проявлению гибкости); творческий (активность, креативность); познавательный (наличие собственных мыслей, сравнений, сомнений, доказательств) [2].

Собранные факты в ходе опроса студентов 1–4 курсов Приднестровского государственного университета подтвердили низкий уровень сформированности профессионального поведения. 43 % признают значимость этой личностной ха-

рактеристики, но не осознают ее смысла; 47 % будущих педагогов признают необходимость профессионального поведения, но не представляют, как обеспечить ее формирование; 4 % дали отрицательные ответы; 6 % не задумывались над этим вопросом. На основании полученных фактов можно говорить о недооценке систематической и целенаправленной работы по формированию у будущих педагогов профессионального поведения.

Причины такого положения в вузовской практике следует искать в недооценке формирования профессионального поведения как важного звена их профессиональной подготовки. В настоящее время основное количество учебных часов в вузе отводится психолого-педагогическим дисциплинам, что не обеспечивает готовности выпускников к педагогической деятельности в системе образования. В психолого-педагогической литературе существуют различные, подчас противоречивые, взгляды на данную проблему. Одни считают, что содержание подготовки будущих педагогов, прежде всего, должно основываться на психолого-педагогических знаниях, другие предполагают, что должен преобладать в равной степени воспитательный аспект при подготовке специалиста. Наиболее ценным и правильным, на наш взгляд, является подход, раскрывающийся в работах Л.В. Кондрашовой. Он заключается в необходимости оптимального построения содержания учебного процесса по подготовке и включению в него как психолого-педагогической, так и воспитательной работы на основе оценки ее значимости для будущей профессиональной деятельности [3].

Процесс становления профессионального поведения довольно сложный, противоречивый и динамичный. Уровень его сформированности определяется систематичностью, целенаправленностью педагогического воздействия и учебно-воспитательной работы со студентами. Мы исходили из того, что формирование профессионального поведения будущих педагогов будет протекать успешно, если обеспечить комплексный подход к организации учебно-воспитательной работы университета, ее целенаправленность и систематичность; поэтапную организацию на принципах педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества; внедрение модели формирования профессионального поведения студентов посредствам моделирования имитационно-игровых и проблемных ситуаций.

Совершенствование профессионализма студентов обусловило необходимость разработки спецпрактикума, основу которого составили разнообразные формы и методы: ролевые и деловые игры, диспуты и дискуссии, беседы за «круглым столом», тренинги, дебаты. Все это позволило максимально использовать поведенческий фактор в профессионально-педагогической подготовке будущих педагогов. Разнообразные формы и методы проявления профессионального поведения обеспечили каждому студенту возможность проявить и испытать себя в различных ситуациях, ролях.

Было выявлено, что позитивная динамика уровня профессионального поведения студентов возможна в том случае, если в образовательном процессе имеют

место импровизированные, нестандартные ситуации, дискуссии, деловые и ролевые игры. Современный педагог, играя значительную роль в формировании нового информационного типа общества, должен являться для окружающих примером в постоянном стремлении к обновлению знаний, в овладении передовыми технологиями, в развитии своего творческого, гуманитарного мышления.

Библиографический список

1. **Кондрашова Л.В.** Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы. — Кривой Рог, 2007. — 474 с.
2. **Митина Л.М.** Психология профессионального развития учителя. — М., 1998. — 109 с.
3. Процесс обучения в высшей школе: Учебное пособие / Л.В. Кондрашова. — Кривой Рог: КГПУ, 2007. — 318 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ В СВЕТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Н.Ф. МАРИНЧУК,
ГОУ «Республиканский украинский теоретический лицей-комплекс»,
г. Тирасполь, ПМР

Наша республика, как и все мировое сообщество, все активнее внедряет информационные и коммуникационные технологии во все сферы жизни общества, в том числе и в образование. Примером служит поступление во все образовательные заведения современной компьютерной техники и сетевого оборудования. В то же время в рамках требований новых образовательных стандартов, традиционная форма урока не может дать учащимся такой объем информации, каким является урок с использованием новейших информационных технологий.

Наша задача — организовать работу ученика так, чтобы он захотел взять и усвоить необходимую информацию, подтолкнуть его к получению знаний, к абсорбции главного материала. Без методики активизации с помощью ИКТ, как одного из основных инструментов, позволяющих включать все физические потенциалы организма, направленные на активизацию мыслительного процесса, достичь устойчивого интереса к обучению сейчас трудно, так как у учащихся превалирует внимание рассеянного типа.

Выделяют несколько типов программных средств, используемых в обучении на основании их функционального назначения: презентации, электронные энциклопедии, дидактические материалы, программы-тренажеры, системы виртуального эксперимента, программные системы контроля знаний, электронные учебники и учебные курсы, обучающие игры и развивающие программы, дистанционное обучение.

В отличие от обычных технических средств обучения информационные компьютерные технологии не только насыщают обучающегося большим количеством знаний, но и развивают интеллектуальные, творческие способности учащихся, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации.

Инновацией в работе ГОУ «РУТЛ-К» стало создание электронных тетрадей по отдельным предметам для работы учащихся. Это дало возможность осуществлять индивидуальную работу с учащимися по отдельным предметам. При этом сохраняется конфиденциальность работы, что способствует максимальной открытости и раскрепощенности каждого учащегося. Возможность высказать свою мысль и не быть ущемленным в своей индивидуальности дает возможность ребенку сформироваться творчески мыслящей личностью, легко и свободно войти в жизнь современного, бурно развивающегося сообщества. Как учитель, так и ученик имеют возможность комментировать выполненную работу, подключаться к ней в удобное время. При этом у ребенка формируется культура оформления документов, культура общения в социальных сетях, грамотность написания текстов; создание электронных тематических журналов, доступных индивидуально для учителя отдельного ученика и его родителей, что позволяет углубить двухсторонние связи учитель — семья и способствует повышению качества образовательного процесса; разработка серии уроков-презентаций по курсу официального (русского) языка и литературы в 5 классе.

Ценным и интересным этапом в работе ГОУ «РУТЛ-К» является заключение соглашения с компанией «Google» на пакет услуг для обслуживания учебного заведения. Данное соглашение обеспечивает доступ в файловое хранилище без использования дополнительного оборудования и программного обеспечения.

С помощью полученного информационного облака можно получать интерактивные конспекты, проводить видеоконференции (до 14 человек одновременно), проводить совместные работы над проектами (работа нескольких человек одновременно), легко интегрироваться в школьную информационную сеть из сайта учебного заведения.

В результате кропотливой работы создана большая методическая база, позволяющая как учителю, так и учащемуся воспользоваться в процессе обучения необходимыми электронными учебниками и пособиями.

Систематическое и целенаправленное использование электронных учебников помогает решить следующие дидактические задачи: усвоить базовые знания по предмету; систематизировать усвоенные знания; психологически настроить на атмосферу экзамена; научить отвечать на наиболее каверзные вопросы; сформировать навыки самостоятельной работы с учебным материалом с использованием НИТ; сформировать навыки самоконтроля; сформировать мотивацию к обучению в целом; оказать учебно-методическую помощь учащимся в самостоятельной работе над учебным материалом.

В последнее время увеличивается число информационных ресурсов по всем предметам образовательного процесса. Интернет становится доступным для использования в образовательном процессе. Он позволяет реализовать три сценария: во-первых, может быть поставлена задача найти дополнительную учебную информацию с сохранением ее на магнитных носителях для последующего многократного использования разными пользователями; во-вторых, возможна задача: создать проблемную ситуацию, инициирующую конструктивное общение учащихся в микро-группах, парах; в-третьих, может быть поставлена задача сделать обзор (аналитический обзор, дайджест, реферат) по заданной заранее теме, что может оцениваться как проектная работа ученика.

Принципиальным вопросом в работе руководства и каждого учебного заведения является мониторинг учебного процесса, позволяющий всесторонне изучить и оценить успехи как каждого учащегося, так и каждого учителя.

Обычная ведомость успеваемости, в которую классный руководитель вносит только оценки учащихся в конце каждой четверти, представленная в электронном виде, позволяет определить результаты успеваемости каждого (отдельно взятого) учащегося в течение всего курса обучения (с 1 по 11 классы); работу отдельно взятого преподавателя во всех аспектах его деятельности; работу каждой кафедры в свете образовательного процесса.

Мониторинг с использованием электронных образовательных ресурсов становится доступен по необходимости как в локальной версии (внутри учебного заведения), так и через интернет для ознакомления с успеваемостью учащихся каждого родителя. В то же время программа построена таким образом, что ограничение доступности соблюдает условия конфиденциальности информации о каждом учащемся.

Учебная база доступна как учащимся, так и учителям. В то же время доступность позволяет ограничить учащихся в информационной базе, не нарушая этические и моральные основы общества.

Данная программа является неотъемлемой частью работы каждого руководителя, так как дает возможность с большой экономией времени отследить все изменения, происходящие в учебном процессе. Построение мониторинговых диаграмм и графиков, расчетов по успеваемости, качеству образования, СОУ в автоматическом режиме позволяет облегчить и систематизировать работу руководителя в современном образовательном пространстве. В случае необходимости в любой момент времени можно получить наглядную и развернутую картину всех достижений и недостатков учебного процесса на данном этапе.

Конечно, использование информационных технологий — не панацея от всех школьных проблем, и личность педагога, его мастерство всегда будут важны в отношениях ученик–учитель–информация. Главное, рационально использовать любые ресурсы: и традиционные методы, и новейшие. Школа будущего — это школа «информационного века». Информационные технологии, мультимедийные продукты — это шаг к повышению качества обучения школьников, к воспитанию

новой личности — ответственной, знающей, способной решать новые задачи, быстро осваивать и эффективно использовать необходимые для этого знания.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ГЕНДЕРНОМ ВОСПИТАНИИ

Е.М. МАРЬИНА,
МДОУ № 55 «Жемчужинка», г. Тирасполь, ПМР

Обеспечение высокого качества образования в ПМР является приоритетной целью модернизации образования. Дошкольное образование — первая ступень образовательной системы. Сегодня особенно актуальна модернизация системы дошкольного образования. Значимое направление модернизации образования — развитие личности ребенка, способной реализовать себя в социальном пространстве.

Благодаря интеграции образовательных областей можно обеспечить необходимый и достаточный уровень развития детей, учитывая их индивидуальные и возрастные особенности.

Образовательная область «Социализация» помогает решать ряд задач:

— развитие игровой деятельности;

— приобщение к нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми;

— формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу.

Гендер — это социально-педагогическая характеристика, с помощью которой люди дают определение понятиям «мужчина», «женщина» [7].

Гендерная психология — это область научного знания, которая сформировалась с опорой и на пересечении таких психологических дисциплин, как дифференциальная психология и психология развития [7].

Социализация — процесс усвоения социальных норм, правил, особенностей поведения, процесс вхождения в социальную среду.

Гендерная социализация — процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами [4].

Обращение к гендерному аспекту в образовании связано со снижением уровня здоровья мальчиков и девочек, притуплением или потерей чувства гендерной принадлежности, повышением неадекватности форм поведения среди молодежи.

Психология половых различий — это раздел гендерной психологии, который рассматривает весь спектр психологических различий представителей мужского и женского пола, это различия в когнитивной, мотивационной, эмоциональной, поведенческой и других сферах личности.

Изучение процесса гендерной социализации в дошкольном возрасте, где находятся его истоки, и условия, которые оказывают влияние на этот процесс, представляет особый интерес. Именно в период дошкольного детства у детей происходит принятие гендерной роли.

Поэтому нужно качественно перестроить систему образования ПМР, сделать методы и технологии обучения развивающими в физическом и психологическом смысле, использовать дифференцированный подход к обучению девочек и мальчиков.

Становится актуальным понятие гендерной компетенции, компетенции педагогов и родителей. Гендерная компетенция включает содержательный, рефлексивный и организационный компоненты.

На современном этапе в системе образования ПМР складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в образовательном процессе — это психолого-педагогическое сопровождение. Сопровождение — это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе.

Наше время предъявляет к детским садам высокие требования, в соответствии с которыми в системе дошкольного образования наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса. Поэтому забота о реализации права ребенка на полноценное и свободное развитие является сегодня неотъемлемой целью деятельности любого дошкольного учреждения.

Под влиянием взрослых формируются и развиваются два разных человека — с разной психикой, разными законами развития высших корковых функций, таких, как речь, эмоции, мышление. Следует помнить главное: мальчики и девочки, имея разный мозг, ведут себя по-разному [3].

Обеспечение гендерного подхода в социализации дошкольников — одна из важных задач их развития. Целью такого подхода является воспитание девочек и мальчиков, одинаково способных к самореализации.

Работа по гендерному воспитанию в детском саду МДОУ № 55 направлена на овладение детьми элементами культуры в сфере взаимоотношения полов, правильное понимание ими роли мужчины и женщины в обществе, позволит сформировать адекватную полу модель поведения [6].

Переход к гендерному подходу в воспитании и обучении дошкольников ориентирован на индивидуальные склонности и возможности. Гендерный подход в образовании — проявление личностно-ориентированного взаимодействия педагогов, родителей и детей.

Модель гендерной социализации обеспечит становление личности ребенка раннего и дошкольного возраста при условии гендерного просвещения работников образования и родителей.

Очень важно использовать гендерный подход в психолого-педагогической науке и практике. Повышение гендерной культуры будет способствовать созданию системы гендерного просвещения от дошкольного — к среднему, от среднего — к старшему звену общего образования [5].

Основная цель процесса гендерного воспитания состоит в создании полоразвивающего и социокультурного пространства ДОУ как среды, способствующей овладению детьми полоролевым опытом, ценностями, смыслами и способами полоролевого поведения на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками.

Исходя из цели, необходимо решить следующие задачи:

— изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме гендерного воспитания детей;

— выделить гендерные аспекты воспитания мальчиков и девочек в семье и определить содержание работы с родителями;

— разработать и внедрить программу по работе с родителями в вопросах гендерного воспитания мальчиков и девочек дошкольного возраста;

— провести диагностику гендерной компетентности родителей и гендерной идентификации мальчиков и девочек;

Для реализации данных задач следует:

— создать развивающую среду, благоприятную для становления личности определенного пола, на всех возрастных этапах;

— разработать проект и внедрить его в дошкольное образовательное учреждение (ДОУ);

— использовать инновационные программы и технологии;

— создать условия для воспитания ребенка в ДОУ и семье;

— повышать компетентность родителей в вопросе гендерного воспитания дошкольника;

— вести просветительскую работу среди педагогов ДОУ и родителей [6].

Важно в процессе взаимодействия специалистов ДОУ с родителями содействовать осознанию их роли в гендерном воспитании мальчиков и девочек дошкольного возраста. При организации различных видов деятельности необходимо осуществлять индивидуальный, дифференцированный подход к девочкам и мальчикам.

Благодаря образовательной работе по гендерному воспитанию в ДОУ, дошкольники получат представления о собственной гендерной принадлежности, овладеют отдельными способами действий, доминирующих в поведении взрослых людей соответствующего гендера, научатся распознавать и оценивать эмоциональные состояния и поступки людей разного пола.

Таким образом, проблема гендерного воспитания и обучения остается попрежнему актуальной для дошкольного образования. Только совместными усилиями всех участников образовательного процесса, благодаря планомерной и последовательной работе по гендерному образованию в ДОУ можно добиться

успеха в реализации личности каждого ребенка, помочь и девочкам, и мальчикам стать счастливыми людьми, наиболее полно реализующими свои индивидуальные особенности и способности, уверенными в себе и своем будущем.

Библиографический список

1. Бендас Т.В. Гендерная психология. — СПб.: Питер, 2006. — 431 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»).

2. Дресвягина А.В. Гендерный подход в современном образовании // Педагогика и психология: проблемы теории и практики. Вып. 1. — Архангельск: Арханг. гос. техн. ун-т, 2008. — С. 40–45.

3. **Еремеева В.Д., Хризман Т.П.** Мальчики и девочки: два разных мира. — СПб.: Тускарора, 2000. — 180 с.

4. **Коломинский Я.Л., Мелтсас М.Х.** Ролевая дифференциация пола у дошкольников // Вопросы психологии. 1985. № 3. — С. 165–171.

5. **Костикова И., Митрофанова А., Пулина Н., Градская Ю.** Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога // Высшее образование в России. 2001. № 2. — С. 68–75.

6. **Попова Л.В.** Гендерная социализация в детстве // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика / Под ред. Л.В. Штылевой. — Мурманск: ОУ КРЦДОиРЖ, 2001. — С. 40–47.

7. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток–Запад: Женские Инновационные Проекты». — М.: Информация XXI век, 2002. — 256 с.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

С.И. МАСЛОВ,
доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики
КГУ им. К.Э. Циолковского;
Т.А. МАСЛОВА,
канд. пед. наук, ст. преп. КГУ им. К.Э. Циолковского

Происходящие в обществе перемены активизировали поиск новых, жизненно важных ценностей для молодежи, способов их включения в учебно-воспитательный процесс.

Решению проблемы преодоления культурного кризиса и развития ценностной сферы человека способствует становление педагогической аксиологии как методологического подхода в осмыслении педагогических явлений.

Аксиологический подход органически присущ современной педагогике, в которой воспитанник рассматривается в ней как высшая ценность общества. В связи с этим аксиология может рассматриваться как методологическая основа образования и современной педагогики. В развитие педагогической аксиологии

значительный вклад внесли труды Б.М. Бим-Бада, Б.С. Брушлинского, Б.И. Додонова, Б.Г. Кузнецова, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, В.М. Розина, М.Н. Фишера, П.Г. Щедровицкого и др.

Центральным понятием в аксиологии является понятие ценности, которое характеризует социокультурное значение явлений действительности, включенных в ценностные отношения. Последние формируются на основе различения человеком добра и зла, истины и заблуждений, красивого и безобразного и других культурно значимых характеристик действительности. Эти аспекты общей аксиологии следует учитывать и при разработке педагогической аксиологии. Педагогическая действительность, как часть социальной, включает всю совокупность конкретных педагогических явлений, которые объединяет их принадлежность к целенаправленному процессу образования человека. Сюда входят и сами субъекты этого процесса (воспитатели и воспитанники), содержание и процесс образования, разнообразные формы, методы и средства образования. В целом проблема критериев ценности явлений в педагогической аксиологии нуждается в серьезных теоретических исследованиях.

Предмет педагогической аксиологии являются следующие ценности:

1. *Научно-педагогического исследования.* Результаты исследования по их ценностному качеству характеризуются общенаучными критериями новизны, актуальности, теоретической и практической значимости. Конкретно-научные критерии зависят от типа исследования (дидактика, теория воспитания и т. д.). В зависимости от эффективности возможна оценка исследований с позиций научной, практической, социальной и экономической значимости.

2. *Инновационная деятельность.* Если этот результат приближается к цели, которую ставило образование, тогда его содержание и процесс как ценности обладают большой социально-педагогической значимостью. И здесь также можно говорить о новизне педагогических явлений, практической значимости и других критериях ценности. Невозможно усвоить теоретическое и практическое значение новых педагогических новшеств (аспектов содержания и процесса обучения и воспитания) без выяснения ценностной природы педагогических новшеств, без определения системы педагогических ценностей и критериев оценки педагогических явлений. А именно эти вопросы и должны войти в содержание педагогической аксиологии и определять специфику ее предмета в целом.

3. *Педагогические явления*. Педагогическая аксиология обращена не только к новшествам, но и к тем явлениям и процессам в педагогике, которые давно включены в педагогическую действительность и воспроизводятся в ней как особые ценности в массовой практике. Педагогические явления образуют первую большую группу ценностей, которую должна исследовать педагогическая аксиология. Педагогические явления качественно отличаются друг от друга: их качество — это специфика явления по его содержанию, определенности. Именно это содержание детерминирует, в конечном счете, их оценку и ценность. При этом следует

различать категорию «качество» в смысле определенности вещи, явления, отличия и в оценочном (аксиологическом) смысле. Это принципиальное положение для педагогической аксиологии. Следует иметь в виду и то, что всякое явление педагогической действительности может получить оценку, быть оценено, однако не всякое может выступать как ценность, поскольку некоторые педагогические явления могут носить деструктивный для развития личности характер или со временем терять ценность.

4. *Конкретные ценности, необходимые для формирования* у субъектов образовательного процесса.

Приоритетными задачами педагогической аксиологии В.А. Сластенин и Г.И. Чижакова считают следующие:

— анализ исторического развития педагогической теории и образовательной практики с позиции теории ценностей;

— определение ценностных оснований образования, отражающих его аксиологическую направленность;

— разработка ценностных подходов к определению стратегии развития и содержания отечественного образования;

— проблема критериев оценки и определения ценности педагогических и научно-педагогических явлений [1].

Ценностная зрелость самого педагога определяет эффективность взаимодействия с учащимися в освоении необходимых им ценностей, желание или нежелание следовать примеру педагога, целеустремленно работать над собой. Управление усилиями и возможностями воспитанников остается в руках наставника, правильно ориентированного в аксиологическом отношении. И это должно стать в современном педагогическом процессе не случайным, а систематическим и целенаправленным делом.

Знания, не превращенные усилиями педагогов в ценности и не освоенные учеником именно как ценности, легко забываются и никогда не становятся смыслообразующим фактором.

Педагогическая аксиология в значительной степени изменяет характер взаимодействия учителя с учеником. В центре внимания оказываются не просто знания, умения, навыки или формирование каких-то привычек у ученика, а целый комплекс жизненно важных ценностей, формирование у него потребности присваивать их, жить ими. Школа начинает непосредственно учить воспитанника умению уверенно ориентироваться в окружающем мире, в совершенстве различать качественную, ценностную его неоднородность. Степень развития у школьника такого умения становится одним из важнейших показателей уровня его воспитанности.

На основе категориального аппарата общей аксиологии складывается тезаурус педагогической аксиологии, суть которой определяется спецификой педагогической деятельности, ее социальной ролью и личностно образующими

возможностями. Педагогические ценности не только позволяют удовлетворять потребности педагога, но служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей.

Педагогические ценности, как и любые другие, утверждаются не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом определяют развитие педагогики и образовательной практики. Причем, эта зависимость не механическая, так как желаемое и необходимое на уровне общества часто вступает в противоречие, которое разрешает конкретный человек, педагог, на основе своего мировоззрения, идеалов, выбирая способы воспроизводства и развития культуры.

По утверждению В. А. Сластенина, педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Они имеют синтагматический характер, т.е. формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений.

Овладение педагогическими ценностями возможно только в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой происходит их интериоризация, уровень которой служит показателем личностно-профессионального развития педагога.

Широкий диапазон педагогических ценностей требует их классификации. Взяв за основу профессиональную деятельность специалиста, И.Ф. Исаев предлагает следующую классификацию профессиональных ценностей преподавателя:

1. Ценности-цели — ценности, раскрывающие значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

2. Ценности-средства — ценности, раскрывающие значение способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности.

3. Ценности-отношения — ценности, раскрывающие значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности.

4. Ценности-знания — ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности.

5. Ценности-качества — ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности преподавателя: многообразие взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных, профессиональных качеств личности преподавателя как субъекта профессионально-педагогической деятельности, проявляющихся в специальных способностях: способность к творчеству, способность проектировать свою деятельность и предвидеть ее последствия и др. [2, с.77–78].

Представленная классификация позволяет наиболее полно систематизировать профессиональные ценности современного педагога. Однако необходимо

отметить условный характер классификации, многосторонность и взаимообусловленность выделенных групп ценностей.

Е.Н. Шиянов выделяет следующие ценности: ценности, связанные с утверждением в обществе, ближайшей окружающей среде; ценности, связанные с удовлетворением потребности в общении; ценности, связанные с самосовершенствованием; ценности, связанные с самовыражением; ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами.

Мы попытались всю обобщенную номенклатуру профессионально-педагогических ценностей классифицировать исходя из их значимости в профессиональном становлении учителя.

Для студентов педагогического вуза наиболее значимыми являются следующие ценности:

Гуманистические ценности педагогической деятельности

Ученик — личность ученика как высшая ценность в образовательном процессе. Ценностные ориентиры обусловливают поведение человека, а ценностное отношение к ученику является условием развития субъектного начала в нем и составляет основу обеспечения готовности учащихся к личностному самоопределению.

Детство — это неповторимый, самоценный и отличающийся от взрослого период жизни, особая культура, характеризующаяся целостным мировосприятием, открытостью миру, чуткостью, эмоциональностью, непосредственностью. Детство — главная ценность. Преждевременное взросление — не достижение, а беда, пропуск этапов или периодов детского развития, имеющих непреходящую ценность. Детский психолог А. Запорожец предупреждал о неразумной торопливости и искусственном форсировании детского развития. Напротив, он заботился об обогащении каждого периода возрастного развития.

Уникальность и индивидуальность личности. Это — чудо, что каждый в отдельности отличается ото всех. Индивидуальность, как таковая, имеет идеальный ценностный характер и понимается как совокупность смысловых отношений и установок человека в мире, которые присваиваются в ходе жизни в обществе, обеспечивают ориентировку в иерархии ценностей и овладение поведением в ситуации борьбы мотивов.

Развитие ученика. Понятие педагогического профессионализма рассматривается в контексте того, в какой мере педагог может развить субъективный потенциал учащихся, обеспечить условия его личностного роста (В.В. Давыдов, В.А. Коротов, Н.Д. Никандров, А.В. Мудрик, Ю.Б. Орлов, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская). А это возможно лишь при условии, что личностное развитие ребенка входит в систему профессиональных ценностных ориентаций учителя, а это, в свою очередь, во многом будет определяться теми критериями оценки труда педагога, системой ценностных ориентаций, принятых в педагогическом коллективе.

Самореализация ученика. Ведущей потребностью и учителя, и ученика является потребность в самореализации. Однако существует противоречие между

стремлением педагога к самореализации и его ориентациями на формирование у учащихся способности к творческой самореализации. Недостаточность осознания учителем того, что его самореализация получает смысл лишь через развитие у учащихся способности к творческой самореализации, приводит и к результатам педагогической деятельности, неадекватным по критерию развития у детей познавательного, этического, аксиологического, праксеологического отношений, образующих содержание творческой самореализации.

Профессионально-нравственные ценности

Добро — это критерий всех нравственных ценностей и означает намеренное стремление к бескорыстной помощи, милосердию. Добро неотделимо от нравственности, а нравственность — от милосердия и сострадания.

Сострадание — это не только страдание вместе с тем, кто страдает, и не только сочувствие другому человеку по поводу его проблем, но это и помощь тому, кто не имеет сил что-либо изменить. Сострадание может быть и к людям, которые избрали для себя в жизни ложные пути, ведущие к деградации и разрушению, к тем, которые обмануты и не имеют сил, чтобы выбраться из сетей лжи.

Милосердие — готовность помочь ученику или простить из человеколюбия, является важной чертой нравственного педагога. Милосердие достигает нравственной полноты, когда воплощается в действиях, не только направленных на удовлетворение интересов другого, но и основанных на стремлении к совершенству. Милосердие подводит к пониманию ценности *мира*.

Мир — согласие, отсутствие вражды, ссоры, отсутствие педагогического конфликта.

Искренность – честность, прямота и добросовестность характеризуют эту ценность, выраженную в отсутствии противоречий между реальными чувствами и намерениями в отношении другого человека (или группы людей) и тем, как эти чувства и намерения преподносятся ему на словах.

Верность — стойкость и неизменность в чувствах, отношениях, в исполнении своих обязанностей, долга.

Профессиональный долг — это совокупность обязанностей человека перед другими людьми, обществом, самим собой. Долг — выступающее в качестве внутреннего переживания, принуждение поступать в соответствии с потребностями, исходящими из нравственных ценностей, и строить свое бытие в соответствии с ними.

Свобода. Формирование нравственных ценностей требует свободы личности. К.Д. Ушинский считал, что нравственность и свобода — два таких явления, которые обусловливают друг друга, и одно без другого существовать не может, «нравственно только то действие, которое проистекает из моего свободного решения, и все, что делается не свободно, под влиянием ли чужой воли, под влиянием ли страха, под влиянием ли животной страсти, есть если не безнравственное, то по крайней мере не нравственное действие».

Вера — состояние субъекта, тесно связанное с духовным миром личности, возникающее на основе определенной информации об объекте, выраженной в идеях или образах, сопровождающееся проявлением уверенности и рядом других чувств и служащее мотивом, стимулом, установкой и ориентиром человеческой деятельности. «Нельзя до конца перевести опыт веры на язык понятий», — отмечал еще Григорий Богослов. Ее концентрированное, тысячелетиями отшлифованное выражение — религии. Культура как коллективная память призвана хранить и ретранслировать это богатство, все его своеобразие и поливариантность.

Доверие предшествует вере. **Доверие** — чувство уверенного ожидания помощи от другого и уверенности в его воле, характере и т. д. Человек может иметь **доверие** к жизни, **доверие** ко Всевышнему, к другим людям, к своей собственной судьбе. Человек имеет чувство, что все склонны помогать ему, делать то, чего бы он хотел.

Справедливость — понятие о должном, содержащее в себе требование соответствия деяния и воздаяния: в частности, соответствия прав и обязанностей, труда и вознаграждения, заслуг и их признания, преступления и наказания, соответствия роли различных социальных слоев, групп и индивидов в жизни общества и их социального положения в нем; в экономической науке — требование равенства граждан в распределении ограниченного ресурса. Отсутствие должного соответствия между этими сущностями оценивается как несправедливость.

Патриотизм — одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей, присущих всем сферам жизни общества и государства, является важнейшим духовным достоянием личности, характеризует высший уровень ее развития и проявляется в ее активно-деятельностной самореализации на благо Отечества. Патриотизм олицетворяет любовь к своему Отечеству, неразрывность с его историей, культурой, достижениями, проблемами, притягательными и неотделимыми в силу своей неповторимости и незаменимости, составляющими духовно-нравственную основу личности, формирующими ее гражданскую позицию и потребность в достойном, самоотверженном, вплоть до самопожертвования, служении Родине.

Обязательность — это привычка без напоминаний, своевременно делать то, о чем была договоренность с другими, или то, что наметил сам себе.

Профессиональная честь и достоинство в педагогике — это понятие, выражающее не только осознание учителем своей значимости, но и общественное признание, общественное уважение его моральных заслуг и качеств. Высоко развитое осознание индивидуальной чести и личного достоинства, в профессии педагога выделяется отчетливо. Если учителем в своем поведении и межличностных отношениях нарушаются требования, предъявляемые обществом к идеалу педагога, то соответственно им демонстрируется пренебрежение к профессиональной чести и достоинству.

Творческая самореализация

Совершенствование профессионально-творческих способностей — совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя,

отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью. Сюда относится: способность понимать ученика, способность доступно излагать материал, способность развивать заинтересованность учащихся, организаторские способности, педагогический такт, предвидение результатов своей работы и др.

Преподаваемый учебный предмет. В зависимости от типа учебный предмет имеет личностную смысловую ценность для ученика, проявляющуюся в познавательных и социальных мотивах, среди которых мотивы достижения занимают большое место, являясь средством реализации их жизненных планов в будущем.

Постоянное самосовершенствование учителя — самостоятельная интегративная деятельность, сформировавшаяся под влиянием социально-педагогических требований к деятельности и личности учителя, его субъектной активности и целенаправленного процесса по самоизменению. Ее исходным условием и результатом является готовность учителя к профессиональному самосовершенствованию как профессионально важное интегральное качество личности, позволяющее осознанно, целенаправленно, систематически и самостоятельно выстраивать и осуществлять стратегию профессионально-личностного роста.

Ценность инновации вызвано осознанием и потребностью постоянно совершенствовать образовательный процесс, основываясь на новых идеях, являясь результативным потенциалом для учителя.

Интеллектуальные ценности

Истина — верное, правильное отражение действительности в мысли, критерием которого, в конечном счете, является практика.

Профессиональные знания — проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности; адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, суждений, теорий. Теория — система обобщенного достоверного знания о том или ином «фрагменте» действительности, которая описывает, объясняет и предсказывает функционирование определенной совокупности составляющих его объектов.

Творчество — процесс создания человеком объективно или субъективно качественно новых материальных и духовных ценностей.

Познание — приобретение знания, постижение закономерностей объективного мира. Познание — усвоение чувственного содержания переживаемого или испытываемого положения вещей, состояний, процессов с целью нахождения истины.

Свободный доступ к информации является необходимым условием профессиональной компетентности и профессионального роста педагога. Это определяется стремительными изменениями в сфере образования, инновационными процессами в ней и большими возможностями учащихся в овладении и приобретении необходимой информации.

Социальные ценности

Профессионально-педагогическое общение — это система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности

и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых (В.А. Кан-Калик).

Успешное педагогическое общение является основой эффективной профессиональной деятельности учителя. Общение с воспитанниками в педагогических целях играет важную роль в социализации ученика, в его личностном развитии.

Профессионально-педагогическая корпоративность. Профессионально-корпоративная культура, становясь основой поведения, восприятия, познания, принятия решений в сфере профессионально-педагогической деятельности, проявляется в содержании и результатах учебной и педагогической деятельности, направленной на преобразование и развитие сферы человеческих взаимоотношений, и включает в себя интеллектуальное, нравственное и эстетическое, ценностное развитие педагога.

Соборность. Соборность — это цельность, внутренняя полнота, множество, собранное силой любви в свободное и органическое единство. Хомяков пишет об особом соборном состоянии человека, истинной вере, когда все многообразие духовных и душевных сил человека объединено в живую и стройную цельность его соборной волей, нравственным самосознанием, устремленностью к творчеству.

Традиции. В педагогике традиции — эффективный стимул освоения ценностей, которые выражаются в культуре народа или жизненных смыслах. В педагогических традициях учитель осмысливает свою жизнь, обнаруживает цель, т. е. находит объединяющий центр жизни (прежде всего — духовной), каковыми являются для него верование, ценности и идеалы своего народа.

Традиция устойчива, стабильна и поэтому она может помочь в решении сложных проблем воспитания. Согласно концепции Л.С. Выготского, психологическая роль традиций заключается в культурно-историческом развитии психологии личности. Они структурируют и стабилизируют жизнь, не сопровождают его жизнедеятельность излишним и постоянным психическим напряжением, а входят естественным путем, наполняя собой без специальных усилий с их стороны.

Семья — важнейшая школа нравов, здесь человек делает первые шаги по пути морального становления личности.

Любовь и привязанность к детям является непреложной ценностью в педагогической деятельности. Без любви к детям педагогическая деятельность и весь педагогический процесс теряет смысл и свое назначение.

Эстетические ценности

«*Красота* — все то, что доставляет эстетическое и нравственное наслаждение», — говорится в словаре русского языка С.И. Ожегова.

В.П. Тугаринов определяет красоту как «сторону любой деятельности, которая доставляет нам духовную радость, удовольствие, наслаждение, хотя и не преследует специально этой цели.

По мнению русского философа В.Соловьева красота необходима для исполнения добра в материальном мире, и именно только ею просветляется и укрощается недобрая тьма этого мира.

Гармония — согласованность, созвучие, согласие, соответствующая эстетическим законам согласованность частей в расчлененном целом.

Можно утверждать, что ценности способны менять отношение к формам действия, освобождать их из-под власти конкретной ситуации. Ценности как феномен идеального обладают энергетической активностью и «существуют» в деятельности. Иначе говоря, идеальные образы реализуются в деятельности. И потому новые педагогические и управленческие технологии — это, прежде всего, принятие нового взгляда на ребенка (на человека), на смысл образования. Все остальное — лишь имитация нововведений в образовании. «Ценностные ориентации» также не имеют однозначной трактовки и рассматриваются как сознательные убеждения или представления субъекта о ценном для него, как форма существования ценностей.

В заключение подчеркнем, что потребность в педагогической аксиологии назрела, и ее разработка как части педагогической инноватики сейчас необходима.

Библиографический список

1. **Сластенин В.А.** Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования.— М.: МГПИ им. Ленина, 1982. — 220 с.

2. **Исаев И.Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя. — М.: Академия, 2004. — С. 77–78.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОУ

В.В. МАСЛОВА,
МДОУ № 28 «Улыбка», г. Тирасполь, ПМР

С момента рождения человека начинается его взаимодействие с внешней средой, возникает способность к приспособлению. Однако необходимость приспосабливаться к новым социальным требованиям приносит множество психоэмоциональных трудностей.

Изменение социальной среды сказывается как на психическом, так и на физическом здоровье детей. Особого внимания с этой точки зрения требуют те малыши (полутора–двух лет), которым впервые предстоит перейти из достаточно замкнутого семейного круга в мир широких социальных контактов. Установлено, что именно в этом возрасте адаптация происходит дольше и труднее, чаще

сопровождается болезнями. Дело в том, что в этот период интенсивно физически развивается организм, созревают психические процессы. А на этапе становления дети в наибольшей степени подвержены колебаниям и даже срывам.

Для адаптационного периода характерны эмоциональная напряженность различной степени выраженности, беспокойство или заторможенность.

Ребенок много плачет, стремится к эмоциональному контакту со взрослыми или, наоборот, раздраженно сторонится их и сверстников. Эмоциональное неблагополучие сказывается на сне, аппетите. Разлука и встреча с родными протекают подчас бурно, экзальтированно. Снижается интерес к предметному миру, игрушкам, окружающему. Падает уровень речевой активности, сокращается словарный запас, новые слова усваиваются с трудом. Общее подавленное состояние в совокупности с тем, что ребенок попадает в окружение сверстников и подвергается риску инфицирования чужой вирусной флорой, нарушает реактивность организма, приводит к частым болезням.

Ребенок находится на грани стресса или в полной мере ощущает стресс. Сложность приспособления организма к новым условиям и новой деятельности и высокая цена, которую платит организм ребенка за достигнутые успехи, определяют необходимость тщательного учета всех факторов, способствующих адаптации ребенка к дошкольному учреждению или, наоборот, замедляющих ее, мешающих адекватно приспособиться.

Именно поэтому необходима целенаправленная организация жизни ребенка в дошкольном учреждении, которая приводила бы к наиболее адекватному, безболезненному приспособлению его к новым условиям, позволяла бы формировать положительное отношение к детскому саду, навыки общения, прежде всего со сверстниками.

В нашем детском саду осуществляется комплексный подход к организации адаптации детей к условиям ДОУ: ведется работа с педагогами, с родителями, с детьми.

Прием вновь поступающих детей проводится поэтапно. Первое посещение ребенком детского сада непродолжительно и позволяет ему в спокойной обстановке познакомиться с воспитателем и «совершить экскурсию» в новые для него помещения. Первую неделю родителям рекомендуем приводить ребенка в детский сад накормленным, с любимой домашней игрушкой, он находится в группе в течение 1–2 ч, а если необходимо — в присутствии мамы. Если ребенок в хорошем настроении, активен, легко отпускает родителей, его можно оставлять в группе одного на 1–1,5 ч, постепенно увеличивая время пребывания ребенка в последующие дни.

Психологической службой проводится диагностика уровня адаптированности ребенка к условиям ДОУ, в ходе которой заполняется адаптационный лист, включающий психологические критерии адаптированности ребенка к дошкольному учреждению: общий эмоциональный фон поведения, познавательная и

игровая деятельность, взаимоотношения со взрослыми, взаимоотношения с детьми, реакция на изменение привычной ситуации.

Одной из целей работы педагога-психолога ДОУ является подготовка родителей к новой жизни их ребенка.

С целью повышения уровня педагогического образования родителей и оптимизации стиля семейного воспитания работа строится по двум направлениям: информативному и обучающему. Они включают в себя консультации, рекомендации, наглядные формы работы, родительские собрания, групповые праздники.

В течение всего учебного года в детском саду проводится цикл занятий, направленный на адаптацию детей раннего возраста к дошкольному учреждению.

Активное участие в занятиях принимает воспитатель. Он перенимает методы и приемы, применяемые педагогом-психологом в различных ситуациях, отмечает наиболее понравившиеся детям игры и использует их в своей работе.

Чтобы снять нервное напряжение и подключить внутренние резервы организма ребенка, используются арттерапевтические техники: живопись с помощью пальцев, работа с глиной, игры с песком и другие.

Для снятия эмоционального напряжения у детей во время адаптации к детскому саду используются эмоциональные настрои из программы «Игропластика», где основным средством развития ребенка является движение, которое позволяет реализовать задачи оздоровительного, художественно-эстетического и интеллектуального характера.

Таким образом, комплекс мероприятий, проводимых педагогом-психологом ДОУ с участием педагогов и родителей, помогает оптимизировать процесс адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ, свести к минимуму негативные проявления. А значит, роль психологической службы в этом процессе, несомненно, велика.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ БИБЛИОТЕКИ ГОУ «ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

В.Н. МИЦЬ,
ст. методист ГОУ «ПГИРО», г. Тирасполь, ПМР

Библиотека, независимо от организационно-правовых норм и форм собственности, относится к системе массовых коммуникаций, что и определяет ее ведущую роль в процессах социализации и информатизации общества. Общеизвестно, что основной задачей библиотекарей является обслуживание пользователей. В современных условиях наиболее эффективно эту задачу можно осуществлять на основе широкого использования информационных технологий. Согласно ГОСТ

7.0.99 «Информационно-библиотечная деятельность. Библиография. Термины и определения», информационная технология — это совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологический комплекс, обеспечивающий сбор, создание, хранение, накопление, обработку, поиск, вывод, копирование, передачу и распространение информации.

Персональные компьютеры не просто изменили жизнь библиотек — они создали условия, платформу для превращения библиотек в современные институты информационного общества; можно сказать, что компьютеры послужили тем краеугольным камнем, который лег в основание новой библиотечной миссии.

Вторым ключевым моментом в области проникновения информационных технологий в библиотеки стали компакт-диски, принесшие не только новый вид носителя документов, как многие и до сих пор считают, но и создавшие новую идеологию обслуживания читателей, новую идеологию формирования библиотечных фондов и фактически приведшие к возникновению феномена электронных библиотек.

Появление интернета и его стремительное вхождение в библиотечную жизнь может рассматриваться как главный результат, главный компонент информационных технологий.

Наш пользователь все чаще и чаще приходит в библиотеку не за конкретным документом, а за информацией или за электронным ресурсом. Библиотека становится центром информационных электронных ресурсов, но в то же время сохраняет за собой традиционные функции по обслуживанию пользователей печатными документами.

В настоящее время библиотека института имеет достаточно необходимый компьютерный парк. На 1 апреля 2014 года это 3 персональных компьютера, сканер, принтер.

Библиотека имеет доступ в интернет, созданы ресурсные базы по всем основным направлениям деятельности института, в том числе база с правовой информацией для всех категорий пользователей (бесплатно), медиатека (для нее приобретены 256 компакт-дисков). Специалистами ведется электронный каталог, насчитывающий сегодня 21999 названий. Данный информационный ресурс размещен на сайте института и пользуется большим спросом у читателей и пользователей нашей библиотеки. Каталог на нетрадиционных носителях насчитывает 4216 документов. Работа ведется в трех направлениях: создание записей новых поступлений, корректировка документов и описание. В 2015 году планируется начать ретроспективную конверсию фонда библиотеки.

С 2009 года ведется электронная систематическая картотека статей по росписи периодических изданий, которая насчитывает 17986 записей.

Итак, электронные ресурсы предоставили нашей библиотеке возможность:

— обслуживать своих читателей разнообразными базами данных и другими информационными продуктами — библиографическими, реферативными, фактографическими, адресно-справочными, тем самым существенно расширяя

свой пользовательский сервис и содействуя большей общедоступности к мировым информационным ресурсам;

— использовать комплексное, энерго- и ресурсосберегающее относительно недорогое средство публикации, которое имеет много преимуществ по сравнению с бумагой, микроформами, магнитной лентой и дисками и даже с онлайновым доступом в доинтернетовскую эпоху.

Мультидоступ к документу — уникальная возможность предоставить доступ к информационным ресурсам библиотеки с помощью локальной системы для тех пользователей, которые являются сотрудниками института, а также открытие электронного абонемента для пользователей, которые проходят обучение на курсах профессиональной переподготовки, в частности, они могут получать документы повышенного спроса непосредственно на свой электронный ящик.

Важной для пользователей является возможность получения копий самых различных видов информации для дальнейшего ее использования. Широко используются в библиотеке ПГИРО такие услуги, как ксерокопирование. Мультимедийная или обычная текстовая информация может быть специальным образом подобрана сотрудниками библиотеки, найдена в интернете, а затем сохранена и записана на флэш-носитель или компакт-диск.

В связи с широким использованием электронных ресурсов широко используется в библиотеке фактографическое обслуживание, которое освобождает пользователя от самостоятельного просмотра документов в целях нахождения необходимых данных. Тем не менее, актуальна аналитическая деятельность, целью которой является предоставление пользователям описания состояния какой-либо предметной области, проблемы, явления или объекта. Специалистами библиотеки института для этого проводятся тематические аналитические обзоры и консультационные услуги.

Обзором называется текстовое сообщение, содержащее сводную характеристику какого-либо вопроса или ряда вопросов, основанную на использовании информации, извлеченной из некоторого множества отобранных для этой цели документов за определенное время.

Консультационные услуги — традиционный вид деятельности любой библиотеки. Услуги этой группы предназначены для ответа на вопросы пользователей, где и как можно найти интересующую их информацию. Значимость консультационного обслуживания чрезвычайно велика и высоки требования к квалификации сотрудников, оказывающих подобные услуги. Это объясняется рядом причин:

— во-первых, консультирование пользователей является действенным средством повышения уровня их информационной культуры, ориентации в совокупных ресурсах и фонде библиотеки;

— во-вторых, предоставление таких услуг повышает эффективность использования ресурсов библиотеки;

— в-третьих, очень часто подобные услуги являются заместителями других, более сложных и дорогостоящих, которые в силу разных обстоятельств не могут

быть предоставлены пользователю (например, сотрудники библиотеки не располагают временем на выполнение фактографических запросов или составление объемного библиографического списка). В этом случае появляется возможность вместо всегда крайне нежелательного отказа предложить потребителю помощь в самостоятельном поиске нужной информации с использованием для этого кратчайшего и наиболее рационального пути. Именно поэтому в библиотеках и информационных службах консультационная помощь в поиске и выборе источников информации традиционно относится к числу бесплатных услуг.

Для повышения качества обслуживания специалисты библиотеки фиксируют и анализируют содержание заявок (запросов) на консультационные услуги, так как это позволяет:

— совершенствовать традиционные и электронные каталоги, библиографические и фактографические БД, оперативно пополняя их новыми понятиями и приближая к реальному спросу;

— выявлять новые потребности или часто повторяющиеся запросы и на этой основе создавать справочно-методические пособия для пользователей, либо расширять ассортимент предлагаемых услуг;

— строить обучение, опираясь на типичные ситуации информационного самообслуживания педагогов, слушателей и др. категорий пользователей.

Библиографический список

1. **Галимова Ю.А.** Школьные библиотеки в проекте «Информатизация системы образования» // Школьная библиотека. 2008. № 5. — С. 66–69.

2. **Гендина Н.И., Колкова Н.И.** Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: Учебно-методическое пособие. 2-е изд., перераб. / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, И.Л. Скипор. — М.: Школьная библиотека, 2003. — 296 с.

3. **Герман О.В.** Пользователи новых информационных технологий: исследовательский аспект // Молодые в библиотечном деле. 2005. № 9–10. — С. 70-76.

4. **Козлова О.** Информатизация образования и школьная библиотека // Народное образование. 2002. № 5. — С. 107–109.

5. **Мокрушина Н.М.** Библиотека в помощь медиаобразованию: опытные решения // Молодые в библиотечном деле. 2005. № 9–10. — С. 56–62.

6. **Омаров К.О.** Библиотека в системе поликультурного образования // Педагогика. 2005. № 1. — С. 33–37.

В КРАЮ НАРОДНЫХ МАСТЕРОВ

А.В. МОЛАКЕ,
МДОУ № 45 ЦРР «Золотой Ключик», г. Тирасполь, ПМР.

Образовательный процесс в дошкольном учреждении строится с учетом республиканского компонента. Знакомство детей с культурой и бытом молдавского

народа мы начинаем в дошкольном возрасте. Дети с интересом узнают об истории и традициях родного края.

Современная художественная культура Приднестровской Молдавской Республики отличается яркой самобытностью. Сегодня в ней взаимодействуют традиционный фольклор, формы и жанры народного искусства, складывающиеся в наши дни, а также самодеятельное творчество.

Наш край отличается своеобразной народной архитектурой. На протяжении веков формировались характерные черты народной архитектуры: трехкамерность жилища (сени, жилая комната и парадная комната — каса маре), наличие галерей со столбами, декора фронтонов, коньков кровель крыльца и др.

В местности, богатой лесом, в убранстве сельского дома преобладает резное дерево. Дома с улицы почти не видны, они едва выступают из-за высоких плетеных изгородей. Поэтому здесь особое внимание уделяется воротам усадьбы. Массивные столбы, перекрытые балкой с двускатной кровлей, служат своеобразной рамой для створок ворот и калитки, украшенных в верхней части ажурным кружевом прорези, а в нижней — резными накладками в виде вазона с цветком, птицы, змейки, лошади, рыбки или солярного знака.

Выносная кровля в традиционном сельском жилище опирается на деревянные колонки, образующие галерею вдоль длинной стены. Нередко эти колонки украшены резным геометрическим орнаментом и имеют развитую капитель, часто выполненную в виде виноградной лозы, гребешка для чесания шерсти, змеек, птиц.

Села, расположенные в среднем течении Днестра, — особый район, для которого характерно применение резного камня в народной архитектуре. В XIX веке для нужд городского строительства здесь стали добывать камень-ракушечник. Архитекторы, руководившие промыслом, научили местных крестьян выпиливать из камня колонки, капители и другие характерные детали. Постепенно местные мастера стали применять резную каменную колонку при строительстве сельского дома, используя старинную традиционную конструкцию: выносная кровля опиралась на деревянные колонки, создавая по фасаду крытую галерею. При этом они творчески перерабатывали приемы профессионального зодчества и создали свою систему резного камня, отражавшую народные вкусы. Резьба по дереву и камню в народной архитектуре, продолжая бытовать и развиваться, является живой традицией изобразительного фольклора.

К новым областям художественного творчества относятся так называемая резьба по цементной штукатурке, сюжетная роспись стен экстерьера и интерьера, художественное оформление колодцев, автобусных остановок, въездов в село, а также изготовление узорных рам остекленных веранд.

В 60-е годы на селе особенно широко развернулось жилищное строительство. Новые дома стали украшать остекленными верандами с ажурными рамами. Изготовляя рамы, сельские умельцы постепенно усложняли их, добиваясь того,

чтобы деревянный переплет на стекле производил впечатление узора. Переплет рамы стал рассматриваться как орнамент, в основу которого легли фольклорные традиции прошлого; искусство кружевоплетения.

Начиная с 70-х годов в обиход сельских строителей прочно и широко вошел металл. Кровельная жесть и оцинкованное железо стали широко использоваться не только в утилитарных, но и в декоративных целях. Возникла целая система изготовления узоров путем художественной обработки железа. И снова в орнаменте мы видим мотивы, знакомые по обработке дерева и камня, но творчески переработанные, приспособленные к свойствам металла. Сверкающие на солнце узорные «короны» на фронтонах крылец, вокруг водостоков и по краю крыши придают законченность художественному убранству дома и, контрастируя с матовыми стенами, усиливают его образную выразительность.

Говоря о художественном облике народного жилища, нельзя не остановиться на некоторых особенностях убранства интерьера, особенно «каса маре». Все самое лучшее, нарядное и красивое, что есть в доме, собрано здесь и расставлено так, чтобы быть заметным, радовать глаз и душу. В современном селе почти не встречаются мебель и предметы домашнего обихода местного кустарного производства. В основном они фабричного изготовления. Только предметы из лозы продолжают бытовать. И если раньше лоза применялась исключительно для изготовления корзин, то теперь плетеная мебель и различные декоративные изделия активно используются в интерьере сельского жилища.

Среди традиционных видов народного искусства большое место занимает ковроделие. Цветовые гармонии и «лексическое» богатство орнаментальных мотивов ковра ныне служат основой для многих других видов как народного, так и профессионального декоративно-прикладного искусства.

Ковер являлся частью приданого невесты, он был предметом гордости девушки, свидетельством ее мастерства и трудолюбия.

По бытовому назначению и художественным особенностям ковры разделяются на несколько типов: большой настенный ковер — «рэзбой», узкий и длинный ковер для покрытия лавок — «лэйчер», ковер с более вытянутыми пропорциями, служащий для покрытия стены над лавкой, — «пэретар», дорожка для пола — «цол».

Непосредственно к ковроделию примыкает ткачество, издавна являвшееся одним из основных крестьянских ремесел, составным элементом изобразительного фольклора. Ткали из шерстяной, конопляной, шелковый пряжи на горизонтальных ткацких станках, имевшихся в каждой семье. При этом использовались самые разнообразные, порой весьма сложные технические приемы. Основными предметами ткачества были полотнища, из которых шили одежду, полотенца, различные покрывала. И хотя сегодня фабричные материалы вытесняют домотканые, народное ткачество все еще распространено повсеместно и составляет неотъемлемую часть образа жизни и культуры сельского населения.

Из шерсти ткут элементы национального костюма — юбки, мужские и женские пояса. Эти изделия отличаются строгой цветовой гаммой, скупостью и простотой орнаментальных мотивов, придающих национальному костюму гармонию и благородство. Из конопляной, шелковой, а также хлопчатобумажной пряжи ткут головные уборы.

Все еще бытует в молдавском селе народная керамика, внося в современный жизненный уклад элементы традиционной культуры прошлого. Современная керамика — результат сложного взаимодействия ряда местных художественных культур. По назначению керамические сосуды можно разделить на кухонные, столовые и праздничные.

Поскольку посуда из обожженной глины, используемая в крестьянском быту, почти полностью вытеснена фабричной, керамический промысел перестраивается на изготовление художественно-декоративных изделий и сувениров. Его организация все более переходит в сферу промышленного производства, в котором традиции народного искусства получают дальнейшую жизнь.

Динамичный процесс развития современного села, постепенное стирание различий между городом и деревней приводят к переплетению в быту и образе жизни сельских жителей традиционных и новых форм художественной культуры. Из этого сплава рождается чрезвычайно интересное, новое, народное искусство, отражающее своеобразие нашей эпохи.

ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ИННОВАЦИОННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Е.В. МЫТНИК,
ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко», г. Тирасполь, ПМР

Высшее образование служит одним из важнейших источников экономического роста общества, поскольку стимулирует умение лучше распоряжаться имеющимися ресурсами, что, в итоге, ведет к повышению производительности. Поэтому сегодня в целях формирования инновационного высшего учебного заведения диктуются новые требования к личности преподавателя — сотрудника высшей школы.

Главнейшим условием конкурентоспособности высшего образования является конкурентоспособность профессорско-преподавательского персонала вуза. Конкурентоспособность преподавателя (квалификация преподавателей, их педагогическая компетентность, условия труда и жизни, общая культура, человеческие и моральные качества) предопределяет и качество подготовки специалистов, и результативность образования, и конкурентоспособность высшей школы в целом.

В Плане деятельности Правительства Приднестровской Молдавской Республики по ускоренной модернизации социально-экономической сферы «План–2500» в числе приоритетов обозначена необходимость модернизации приднестровского образования, что предполагает поэтапную реализацию многих задач, в том числе и освоение уровней системы высшего профессионального образования в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения Российской Федерации.

Вхождение России в единое Европейское образовательное сообщество и в Болонский процесс поставило вопросы внедрения новых форм образовательного процесса, установления системы учета и оценки знаний[1]. Учитывая ориентированность нашей образовательной системы на образовательные уровни Российской Федерации, перед приднестровской системой высшего образования стоят такие же многочисленные проблемы.

Концепция модернизации всей образовательной системы, продекларированная высшим руководством нашего государства, предъявляет высокие требования к качеству работы преподавателей. Развитие кадрового персонала символизирует дальнейшее прогрессивное движение и приобретает стратегическое значение.

В Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах в качестве непосредственного носителя навыков и источника осуществления процесса образования рассматривается профессорско-преподавательский состав. И в связи с этим подчеркивается необходимость принятия мер по непрерывному повышению уровня квалификации и улучшению материальных условий преподавательского персонала [2].

Педагогические кадры должны соответствовать требованиям современной аудитории. Сегодня студент все более является участником инновационной молодежи, в совершенстве владеющим информационными технологиями. Обучающиеся способны лучше воспринимать информацию в близких им высокотехнологичных парадигмах, которыми должен владеть преподаватель.

Итак, в современном, ориентированном на инновационное развитие, университете наблюдается тенденция трансформации имиджа преподавателя. Сегодня преподаватель превращается из источника информации в проводника глобального мира знаний. Происходит замена «знаниевого» подхода в обучении на «компетентностный» подход. Если раньше в качестве нормативного требования к своей деятельности преподаватель мог расценивать требование передать знания студентам по тому предмету, по той учебной дисциплине, которая закреплена за ним кафедрой, то теперь, помимо передачи знаний, преподаватель должен воспринять в качестве нормативного требования необходимость сформировать у студентов компетенции и помочь им стать компетентными.

Соглашаясь с мнением А.П. Горбунова, отметим, что формирование компетенций предполагает реальное соединение знаний с той личностью, которая этими знаниями овладевает, и, соответственно, достижение этой личностью

способности компетентно использовать эти знания в практической деятельности. Для достижения такой цели нынешний преподаватель должен постоянно расти и совершенствоваться как педагогический технолог, методист, дидакт [3].

Перед нынешним преподавателем стоит задача научить студента учиться. XXI век называют веком знаний. Поэтому знания и компетенции, приобретаемые в данный конкретный период, важны, но нивелируются в случае, если у выпускника нет способности к постоянному и непрерывному пополнению новых знаний. Не умея учиться, не обладая способностью к систематическому обучению, студент-выпускник в последующем не сможет качественно и высокопрофессионально осуществлять свою деятельность.

Сегодняшний преподаватель обязан постоянно находиться в научном поиске, итоговым продуктом которого является получение научного результата, опубликование научных статей, монографий, сообщений, повышение научной и педагогической квалификации и руководство научной работой обучаемых.

Осознавая, что современный университет должен стать школой правильной организации жизни, преподаватель должен целенаправленно готовить активных участников гражданского общества: коммуникабельных, интеллектуально развитых, ответственных, подготовленных к трудоустройству специалистов, способных реализовать себя в условиях частых социальных изменений.

Учитывая глобализационные процессы, деятельность преподавателя должна ориентироваться на международные стандарты качества, что может быть выражено в прохождении стажировок в иностранных вузах, опубликовании научных работ в зарубежных изданиях и т. п.

Достижение вышеобозначенных целей представляется невозможным в условиях обособленной от всего профессорско-преподавательского коллектива работы. Работа всего университета и каждой его отдельной кафедры, факультета, института должна быть организована таким образом, чтобы преподаватели эффективно взаимодействовали друг с другом во имя достижения общего блага. Бесспорно, процесс качественной подготовки выпускников может быть достигнут только в условиях работы преподавательского состава на единый, общий результат.

Подводя итог всему вышесказанному, можно отметить, что неуклонно повышаются требования к качественной составляющей преподавателя в инновационном высшем учебном заведении. Способный справиться с современными требованиями преподаватель должен в первую очередь сам обладать четко сформированными и устоявшимися профессиональными характеристиками и квалификациями.

Однако, к сожалению, при внедрении инновационных образовательных технологий высшие учебные заведения сталкиваются с рядом проблем. Так зачастую не все преподаватели готовы изучать, осваивать и использовать новые информационные технологии. Несмотря на рост масштабов системы высшего образования,

наука и высшие учебные заведения сегодня ощущают острый дефицит в высококвалифицированных научных и научно-педагогических кадрах. Число участников конференций различного уровня снижается ввиду отсутствия у учебных заведений достаточных финансовых средств на проведение такого рода мероприятий. По тем же причинам преподаватели не всегда могут посещать иногородние центры обучения, повышать квалификацию за пределами государства. Сегодня наблюдается общая тенденция дискомфорта профессорско-преподавательского состава, выраженная в сочетании высокого уровня квалификации и интеллектуального потенциала с низким уровнем материального вознаграждения.

Завершая данное рассуждение, следует констатировать, что для решения проблем высшей школы нашего государства необходимо проведение комплексных мероприятий. Нельзя возлагать ответственность только на преподавателя, забывая о государстве и системе управления вуза. Решение глобальных задач, стоящих перед нынешней системой высшего образования, невозможно без коренного изменения подходов к данному вопросу со стороны государства и законодательства.

Библиографический список

1. **Кочерга С.А., Чепурнова Н.М.** Правовое обеспечение инновационных процессов в сфере высшего профессионального образования Российской Федерации: Монография. — М., 2009. С. 3.

2. http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pactecon.shtml.

3. **Горбунов А.П.** Роли преподавателя высшей школы в современную эпоху // http://www.pglu.ru/information/administration/rector/detail.php?ID=7086

РОЛЬ ПЕДАГОГА В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО

Т.С. НЕСМЕЯНОВА,
ГОУ СПО «Промышленно-экономический техникум», г. Тирасполь, ПМР

Задача учителя не в том, чтобы дать ученикам максимум знаний, а в том, чтобы привить им интерес к самостоятельному поиску знаний, научить добывать знания и пользоваться ими.
Константин Кушнер

Преобразования, происходящие в быстроменяющемся социуме, требуют подготовки специалистов качественно нового уровня, людей мобильных, инициативных, способных к творчеству в различных сферах деятельности.

В настоящее время наблюдается изменение социального состава студенчества, что в определенной степени влияет на интеллектуальную однородность студентов, обучающихся в системе среднего профессионального образования. Это

порождает необходимость изменений в организации академической деятельности ссузов. На современном этапе развития экономики нашей страны возникла необходимость в профессиональной активной личности, обладающей высокой компетентностью, профессиональной мобильностью, самостоятельностью, умением постоянно совершенствовать свои знания и навыки, профессионально реализовываться и поддерживать дальнейший творческий рост.

Сегодня, в условиях непрерывного обновления экономической информации и профессиональных знаний, особенно важно прививать интерес будущим экономистам к процессу познания, к методам поиска, усвоения и применения информации, что позволило бы студентам легко находить быстрые решения и ориентироваться в современном экономическом мире, предрасположенном к постоянным изменениям.

В настоящее время работодатели чаще при приеме на работу выбирают не просто эрудированных и грамотных специалистов, а обращают внимание на наличие *профессиональных компетенций*, таких, как, умение провести самостоятельное исследование или оценить экономические результаты инвестиционных проектов, видеть бизнес-перспективы компании, анализировать различные варианты управленческих решений и др. [4].

В связи с этим возникает необходимость воспитывать такие свойства личности обучающихся, которые позволят им стать инициативными, независимыми, грамотными специалистами. Именно в таких сотрудниках, обладающих профессиональными компетенциями, заинтересованы работодатели в условиях конкуренции.

Основная цель профессионального образования сегодня — это подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, самостроению, самопознанию и самореализации [1]. Вышеизложенное выдвигает в качестве приоритетной задачу воспитания студента, способного взять на себя ответственность за свое образование, стать субъектом собственного профессионального развития.

Итальянский гуманист **Джованни Пико Делла Мирандола** (24.02.1463–17.10.1494) написал замечательное произведение «Речь о достоинстве человека». Эта работа является гимном человеку, человеческому самостроению и самопознанию. В этом произведении Бог как бы обращается к человеку: «*Я не сделал тебя ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам, свободный и славный мастер, сформировал себя в образе, который ты предпочтешь… Ты можешь стать своим скульптором и творцом*» [3]. Данное высказывание справедливо и в 21 веке, когда новые государственные образовательные стандарты выдвигают новые требования к педагогическому процессу, предлагая больше самостоятельности со стороны учащихся в процессе их обучения.

В этой связи на первый план выдвигается задача организации такого педагогического процесса, в котором каждый студент мог бы стать субъектом собственного развития, находиться в поиске своего внутреннего потенциала, изыскивая возможности развиться в социально адаптированную личность, полностью подготовленную к самостоятельной деятельности.

Сформированная познавательная мобильность позволит личности активизировать свой потенциал, моделировать профессиональную деятельность и творческое саморазвитие, строить перспективы дальнейшего профессионального совершенствования, что, в конечном счете, обеспечит становление конкурентоспособного специалиста [2].

Именно поэтому вопросы формирования познавательной мобильности, профессионального саморазвития будущих специалистов и определения организационно-педагогических условий, в рамках которых эти процессы оказываются наиболее эффективными, а также роли педагога в этих процессах приобретают свою особую актуальность.

На сегодняшний день преподаватель перестал быть для студентов единственным источником новых знаний. У студента появилось большое количество помощников и компаньонов — средства массовой информации, интернет, ICQ-мобильные коммуникации и др. Однако именно педагогу отводится ведущая роль в процессе обучения, только учитель может осуществить руководство по решению комплексных задач, направленных на повышение самостоятельности и подъем познавательной активности студентов, развитие у студентов мышления. Преподаватель готовит студентов к тем формам работы, которые встречаются в профессиональной практике: умение находить необходимую информацию для анализа сложившихся производственных условий, принимать самостоятельное решение в трудных проблемных ситуациях в условиях расплывчатости экономической информации. Цель преподавания при этом уходит от строгой классической методики и ориентирована на самостоятельное принятие единственно правильного решения, нахождение оптимального выбора. При обучении экономистов важны не только трансляция знаний, формирование профессиональных умений и навыков, развитие мышления и творческих возможностей, а, главным образом, способности быстро ориентироваться в потоке экономической информации. Кроме того, нельзя отрицать тот факт, что развитие познавательной мобильности обучающихся требует необходимого руководства со стороны педагога и происходит на основе суммирования ее мотивационного, умственного и деятельностного составляющих.

В процессе обучения и воспитания будущих бухгалтеров, финансистов, а также других специалистов в области экономики педагог должен сформировать ряд профессиональных навыков у обучающихся: владеть современными средствами получения и передачи экономической информации, оценивать различные производственные ситуации, работать в коллективе, мобилизуя совместные усилия,

обращенные на достижение общей цели. Для формирования подобного рода навыков требуются определенные изменения в имеющихся технологиях подготовки экономических кадров. Используя современные схемы подготовки экономических работников, преподаватель должен четко представлять профессиональные требования к будущей профессии и устранять разницу между требованиями, предъявляемыми студентам в образовательном процессе при восприятии учебного материала, и запросами работодателя в профессиональной деятельности. Устранение данной разницы позволит перейти от заучивания учебной информации и точного ее воспроизведения к реализации на занятиях деловых игр, копирующих те или иные производственные ситуации, направленных на повышение профессиональных компетенций будущих специалистов. Одним из итогов таких занятий должно стать создание мобильности как качества личности, проявляющегося в деятельности.

Понятие мобильности многосторонне. Словарь исторических терминов А. Крюковских [6] описывает данный термин как подвижность, способность к быстрому передвижению, действию. Политический словарь интерпретирует мобильность как способность к быстрым передвижениям, быстрому выполнению заданий [7]. Базируясь на научные труды И.В. Василенко, И.С. Кудинова, Ю.В. Нестеровой, Ю.А. Карпова, можно резюмировать, что мобильность субъекта выражается только в настоящем действии, производимом личностью в конкретной ситуации. В условиях учебного процесса особый смысл приобретает познавательная мобильность.

Познавательная мобильность, как собирательное понятие, объединяет такие значимые качества личности, как инициативность в усвоении и применении новых знаний, активное их внедрение в свою практическую деятельность, осмысленную необходимость опираться в своих действиях на научные знания.

Таким образом, познавательная мобильность — способность индивида к самопознанию, самореализации и саморазвитию, проявляющаяся в творческой активности в приобретении новых компетенций и использовании знаний и умений при решении конкретных производственных задач.

Развитие познавательной мобильности студентов требует необходимого наставничества со стороны преподавателя. Познавательную мобильность как педагогическое явление необходимо рассматривать как двусторонний взаимосвязанный процесс: с одной стороны, это форма самоорганизации и самореализации студентов; с другой — результат особых усилий педагога в организации познавательной деятельности учащегося. Эффективность развития познавательной мобильности обучаемых реализуется через следующие педагогические условия:

— постоянное усложнение деятельности студентов;

— формирование инициативы, самостоятельности, творческого подхода в учебной деятельности;

— активизация межсубъектных отношений в совместной деятельности преподавателя и студентов [5].

Любой вид работы со студентом требует от педагога творческого подхода, серьезной и тщательной подготовки к занятию, выстраивая взаимоотношения со студентами и организовывая работу таким образом, чтобы обучающиеся самостоятельно, без принуждения выполняли задания. Преподаватель должен использовать специфику своего предмета для возбуждения интереса, утверждения веры студента в свои силы и способности. Престиж педагога определяется его мастерством, человеческими качествами, стилем общения и результатами образованности учащихся. Педагог в наше время — это строитель будущего страны посредством обучения и воспитания своих учеников, и от того, какой он фундамент знаний заложит сегодня, «проектируя» грамотных и конкурентоспособных специалистов, будет зависеть развитие института государства в будущем.

Библиографический список

1. **Ананьев Б.Г.** Познавательные потребности и интересы. — СПб: Питер, 2001.

2. **Ананьев Б.Г.** Человек как предмет познания. — СПб: Питер, 2002.

3. **Брагина Л.М.** Итальянский гуманизм. Этические учения XIV–XV веков. — М.: Высшая школа, 1977.

4. **Кайдаш Е.Г.** Развитие познавательного интереса в учебном процессе // Начальная школа. 1993. — № 12.

5. **Кудинов С.И., Гусева Т.А.** К проблеме системного изучения познавательной активности личности // Мир человека: Науч.-инф. изд-е. — Выпуск 6. Красноярск, СибГТУ, 1999.

6. Словарь исторических терминов / Сост. В.С. Симаков // Под общ. ред. А.П. Крюковских. — СПб.: Лита, 1998.

7. http://slovari-online.ru/cat/политический-словарь/0.htm

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

О.П. НЕСТЕРЕНКО,
канд. пед. наук, проректор научной части ГОУ «ПГИРО», г. Тирасполь, ПМР

Современный уровень социально-экономического развития актуализирует проблему формирования образовательного потенциала населения таким образом, чтобы последний соответствовал потребностям рынка труда. Это объясняется несколькими факторами.

Во-первых, новые для экономики и всего общества в целом рыночные отношения требуют от участников наличия соответствующих знаний и нового мировоззрения в сферах, которые только осваиваются. Кардинальная перестройка

мышления кадров связана с формированием новых профессиональных компетенций.

Во-вторых, сложившаяся к настоящему времени образовательная система функционировала в иных условиях. Подготовка кадров, как и вся экономика в целом, подчинялась единому плановому ведению хозяйства, государственному заказу на специалистов и их знания. Современные условия требуют иного подхода, основанного на законах рынка.

В этих условиях необходимо изыскивать новые средства, системы и методы формирования кадрового потенциала, используя нестандартные образовательные схемы.

Пропедевтическое исследование социального заказа на качество подготовки специалистов в системе начального и среднего профессионального образования, проведенного нами в рамках открытых публичных слушаний социальных партнеров, показало, что основные тенденции предъявляемых требований формируются в двух направлениях:

— изменяется сущность запроса на качество профессионального образования. К оценке качества подготовки выпускника подходят не столько с позиций наличия «объема знаний», сколько с позиций готовности к профессиональной деятельности, достаточного уровня развития способов деятельности;

— появляются дополнительные, ранее не актуализированные требования, связанные с общими для всех профессий и специальностей компонентами готовности к профессиональной деятельности: способность работать в «команде», сотрудничество, готовность решать разнообразные профессиональные проблемы в стандартных и нестандартных ситуациях, готовность к социальным контактам, непрерывному самообразованию, работе с информацией и т. д.

Таким образом, речь идет об особых образовательных результатах системы профессионального образования, в рамках которых знания выступают необходимым, но не достаточным условием достижения требуемого качества профессионального образования, — о профессиональных компетенциях.

Одним из механизмов решения поставленных задач, предусмотренных приоритетными направлениями развития образовательной системы Приднестровской Молдавской Республики, является введение в систему непрерывного профессионального образования учебных программ, построенных на основе модульно-компетентностного подхода. Наряду с компетентностным подходом в обучении, модули являются базовым понятием в рамках идущего в Европе в последние 10–15 лет широкомасштабного процесса совершенствования образовательных программ и достижения прозрачности систем образования в разных вузах и странах.

Рождение идей модульного обучения можно отнести к 60-м годам, когда С.Н. Постлезвайтт (США) предложил концепцию единиц содержания обучения, согласно которой малую порцию (единицу) учебного материала можно считать

автономной темой и свободно интегрировать в программу занятий. С.Н. Постлезвайтт называл эти единицы *«микрокурсами»,* позднее — *«миникурсами».* Их содержание и объем определялись дидактическими задачами. Впервые миникурсы были внедрены и получили быстрое распространение в колледжах и университетах США. Позже эти понятия были обобщены в понятие «модуль» и, соответственно, «модульное обучение» («modular instruction»). По трактовке одного из зачинателей модульного обучения Дж. Рассела, модуль представляет собой учебный пакет, охватывающий одну концептуальную единицу учебного материала [1]. Семантический смысл термина «модуль» (лат. module) — функциональный узел.

Развитие и становление модульного обучения в различных отраслях образования в 60–70 гг. происходило преимущественно в развитых капиталистических странах: США, Англии, Канаде и др. В этот период формировалась концептуальная база модульного обучения, исследовались различные подходы к выделению модулей, построению модульных программ, определялась область применения и эффективность модульного обучения. На Всемирной конференции ЮНЕСКО 1972 г. в Токио технология модульного обучения была рекомендована как наиболее пригодная для непрерывного обучения.

В отечественную педагогическую практику модульное обучение стало внедряться в 80-х годах. В это время модульное обучение получило достаточно широкое распространение в учебных заведениях Литовской ССР: были разработаны модульные системы подготовки специалистов управления, дипломного проектирования (Каунасский политехнический институт), обучения английскому языку (Вильнюсский университет) и другие. В это же время элементы модульного обучения были внедрены в учебную практику в Первом Московском медицинском институте им. И.М. Сеченова.

Анализ литературы по проблеме модульного обучения показал, что разные авторы вкладывают разные понятия в модульный принцип структурирования содержания обучения.

В практике технических колледжей, университетов США понятие «модуль» носит больше технологический характер: он рассматривается как замкнутая единица учебного процесса, имеющая свои целевые установки, содержание, при этом он включает различные организационные формы обучения и, самое главное, обязательный на заключительном этапе контроль, позволяющий студенту переходить на следующий модуль. Выбор студентами различных наборов модулей позволяет, как считают авторы, дифференцировать процесс подготовки, учесть индивидуальные особенности и мотивы в обучении, способствует большей самостоятельности студентов. Широкое распространение модульного принципа обучения позволило многим университетам США сэкономить бюджет аудиторного времени на 30% за счет устранения дублирования учебных предметов. К процессу совершенствования образовательных программ и

достижения прозрачности систем образования готова присоединиться и система профессионального образования ПМР, что обусловлено необходимостью не столько осуществить переход от знаниевой парадигмы образования к компетентностной, сколько обеспечить доверие общества к результатам профессионального образования, его прозрачность, возможность независимой оценки получаемых квалификаций. Все это требует более четкой, структурированной и ориентированной на результаты организации учебной документации, учебных материалов и самого процесса обучения в практикоориентированном секторе образования. В отечественной теории и практике модульно-компетентностный подход в профессиональном образовании представляет собой концепцию организации учебного процесса, где в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения — модульное построение содержания в структуре профессионального обучения. При этом важно подчеркнуть, что предметно-ориентированная и модульно-компетентностная организации содержания обучения не рассматриваются нами как взаимоисключающие, а скорее дополняют друг друга, решая различные дидактические задачи. Предметно-ориентированная часть обучения направлена на формирование базовой профессиональной культуры, без которой утрачивается способность специалиста к самостоятельному профессиональному росту, квалификация становится узкой, быстро устаревает, что, в свою очередь, ведет к необходимости частого переобучения работников, росту экономических и социальных издержек. Другая часть обучения, основанная на модульно-компетентностном подходе, решает задачу формирования необходимой профессиональной квалификации, дает возможность управлять качеством подготовки специалиста и прозрачность потребительских свойств профессионального образования. Таким образом, целесообразно использовать оптимальное сочетание обоих подходов для решения задач профессионального образования. По мере повышения уровня реализуемых образовательных программ будет возрастать доля модульно-компетентностного обучения и уменьшаться доля предметно-ориентированного. В результате модульно-компетентностный подход может стать ведущим в системе профессиональной подготовки. Сравнительный анализ модульно-компетентностного и традиционного подходов к построению обучения представлен в таблице «Соотношение модульно-компетентностного и традиционного подходов в образовании».

Программа профессионального образования, разработанная на основе модульно-компетентностного подхода, строится из нескольких модулей и объединяет относительно автономные темы, которые, при необходимости, варьируются в своей последовательности.

Учебный модуль — законченный блок информации с целевой программой действий студента и рекомендациями преподавателя по ее успешной реализации.

Таблица

Соотношение модульно-компетентностного и традиционного подходов в образовании

Критерии сравнения	Модульно-компетентностная технология	Традиционный учебный процесс
Цели обучения	Формирование профессиональных компетенций. Использование «стандартов-результатов». Преобладание деятельностно-ориентированных, диагностично задаваемых, основанных на требованиях рынка труда целей обучения. Формулировка целей через описание новых возможностей обучающегося	Усвоение знаний, умений, навыков. Преимущественное использование «стандартов-процессов». Преобладание академически ориентированных целей. Цель формулируется как задача педагога
Отбор и структурирование содержания	Начинается с описания результата (результатов), к котрому должен привести планируемый этап обучения. Отбор учебного материала, необходимого для достижения планируемых результатов обучения. Основная единица содержания обучения — модуль. Учебный элемент как материал для достижения одного, заранее планируемого результата обучения. Проектируются действия по освоению способов деятельности по достижению результата. Психологическая позиция обучающегося: «Я учусь, как… (действовать)»	Начинается с выделения совокупности знаний (принцип соответствия базовой науке). Определение набора предметов, затем разделов, тем, понятий, фактов, сведений. Основная единица содержания обучения — предмет (дисциплина). Тема как единица материала по предмету. Проектируется программа усвоения знаний о предметах и/или предметные умения. Психологическая позиция обучающегося «Я узнаю о (предмете)»
Организация учебного процесса	Проектирование психологического механизма присваивания новой информации («школа мышления»). Гибкость образовательных траекторий, для каждого обучающегося, учет индивидуального «темпа» продвижения. Недостаточное усвоение материала можно заметить на каждом шаге обучения	Заложен механизм передачи информации («школа памяти». Заданность длительности обучения, затрудненность «горизонтальной» мобильности в освоении новых квалификаций, недельная «расчасовка». Плохое усвоение (неусвоение) обычно замечается «на выходе»
Контроль, оценка результатов	Оценка, соответствующая критериям. Измерение базируется на заранее заданном стандарте при однозначных критериях	Оценка, соответствующая норме. О критериях выполнения заданий чаще всего «вспоминают» в случаях несогласия обучающегося с оценкой

Совокупность модулей обеспечивает формирование тех или иных профессиональных компетенций. При этом под компетенцией понимается интегрированный результат обучения, выражающийся в готовности субъекта эффективно использовать внутренние и внешние ресурсы для выполнения профессиональной деятельности в соответствии с установленными требованиями.

Компетенция характеризуется набором умений: организаторских, технологических, интеллектуальных, коммуникативных и т. д. В профессиональных компетенциях принято различать общие (ключевые), позволяющие решать общие для различных профессиональных областей задачи (коммуникативные, информационно-технологические, организаторские умения, мировоззренческие позиции и т. д.), и специальные, относящиеся к конкретной сфере профессиональной деятельности. Технология разработки образовательной программы на основе модульно-компетентностного подхода предполагает пять основных этапов ее проектирования: определение целей и разработка структуры модульной программы, разработка спецификаций модулей, разработка оценочных материалов по каждому модулю, разработка учебных материалов модулей. Цели модульной образовательной программы определяются в терминах профессиональных компетенций, необходимых для формирования профессиональной компетентности специалиста. По типу модули могут быть теоретическими, практическими или смешанными. Важно ответственно подходить к выбору названия каждого модуля, так как это определяет его назначение и содержание. Совокупность модулей должна обеспечивать формирование всех необходимых компетенций. Спецификация модуля содержит его общую характеристику: название модуля, цели обучения, критерии оценки результатов освоения учебного содержания, уровни освоения, требования к процедуре оценки, входные задания, выполнение которых дает возможность судить о предшествующем опыте и подготовленности обучающегося к освоению данного модуля. Относительно времени продолжения обучения следует отметить, что при организации учебного процесса с использованием модульной технологии появляется возможность выбора индивидуального темпа продвижения по модульной образовательной программе каждым обучающимся. Все компоненты тесно связаны между собой и разрабатываются последовательно. Для диагностирования учебных достижений важно, чтобы результаты не выходили за рамки целей обучения. Результаты устанавливают, что обучающийся будет уметь делать по завершению обучения, каким стандартам будет соответствовать его деятельность и в каких условиях он сможет применять эти умения. Для одного модуля рекомендуется от 3 до 6 диагностируемых результатов, которые дают представления о формировании компетенции, указанной в целях обучения. Оценка каждого диагностируемого результата обучения в процедуре контроля происходит отдельно. В качестве оценочных материалов используются тесты, практические задания, творческие проекты, портфолио, экспертные оценки. Для исключения субъективности оценки при проверке результатов за-

даний они должны иметь эталоны ответов. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в силу своей гибкости, технологичности модульно-компетентностный подход к построению образовательно-профессиональных программ позволяет рационально использовать резервы образовательного процесса, обеспечить индивидуальный темп продвижения в обучении, предоставляет возможность осуществлять более глубокую профессиональную подготовку специалистов на качественно новой компетентностной основе.

Библиографический список

1. **Каверина Э.Ю.** Особенности современных программ высшей школы США / Э.Ю. Каверина // США–Канада: экономика, политика, культура. 2005. № 10 . — С. 98.

2. **Синицын В.А., Шевелева Л.В.** Особенности формирования образовательных программ дополнительного профессионального образования по модульным технологиям // Гарантии качества профобразования. — Барнаул, 2001.— С. 106.

3. **Шевелева Н.Л**. Модульное обучение в системе дополнительного профессионального образования инженерно-педагогических кадров: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08: Екатеринбург, 1998. — 169 с.

ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.П. НЕСТЕРЕНКО,
канд. пед. наук, проректор научной части ГОУ «ПГИРО», г. Тирасполь, ПМР

В соответствии со стратегией подготовки научных и научно-педагогических кадров в учреждениях профессионального образования и науки Приднестровской Молдавской Республики основу государственного сектора науки и высшего образования в перспективе составят организации, располагающие высококвалифицированными научными и научно-педагогическими кадрами.

Преобразования во всех секторах потребуют активного участия современных научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации, подготовку и закрепление которых в государственном секторе науки и высшего образования необходимо осуществлять одновременно с их структурными преобразованиями.

Вместе с тем отсутствие программной поддержки воспроизводства научных и научно-педагогических кадров со стороны государства в создавшихся условиях может привести к снижению инновационной направленности в образовательной отрасли, к неиспользованию научного потенциала в качестве основного ресурса устойчивого социально-экономического развития.

XXI век стал веком сложных социально-экономических преобразований. Общепризнано, что одним из основных ресурсов устойчивого развития любого

государства является кадровый потенциал науки, образования и высокотехнологичных секторов экономики. Мировой опыт организации науки свидетельствует о том, что потерю ученых высшей квалификации даже при благоприятных экономических условиях нельзя восполнить за короткий срок.

Сокращение кадров в науке происходит за счет интенсивного перехода исследовательских и обслуживающих науку кадров в другие отрасли экономики и области занятости («внутренняя миграция»), эмиграции исследователей за рубеж и естественной убыли ученых старших поколений.

Сокращение научного персонала происходило в течение последнего десятилетия очень неравномерно. На этом фоне отмечается незначительный рост удельного веса молодых ученых (возрастная категория до 29 лет) и существенное сокращение исследователей среднего возраста (возрастные категории от 35 до 45 лет).

Отток молодежи из науки происходит прежде всего потому, что она оказывается группой, наиболее уязвимой с социальной и экономической точек зрения. Через 10 лет ситуация может оказаться катастрофической, поскольку указанные процессы будут усугублены очередным и очень глубоким демографическим кризисом.

В настоящее время существуют различные меры поддержки молодых ученых, студентов и школьников, реализуемые на муниципальном и республиканском уровнях. Решением проблемы могла бы стать и разработка государственной целевой программы по привлечению к научной деятельности талантливой молодежи, по поддержке научно-технического творчества педагогов-практиков.

Сложившаяся ситуация в области воспроизводства и изменения возрастной структуры научных и научно-педагогических кадров показывает, что реализуемый комплекс государственных мер по привлечению и закреплению кадров является недостаточным и не оказывает решающего влияния на позитивное изменение ситуации. Отсутствие единой государственной целевой программы, поддерживающей научные исследования молодых ученых является сдерживающим фактором привлечения молодежи к участию в научной деятельности.

Важнейшим элементом программы должна стать работа по созданию привлекательности для молодежи карьеры исследователя.

Необходимо осуществлять поддержку ученых и научно-педагогических коллективов, которые выполняют двойную роль:

— во-первых, демонстрируют успешность профессии ученого и преподавателя;

— во-вторых, осуществляют эффективную подготовку молодых научных и научно-педагогических кадров.

В настоящее время невозможно комплексно и эффективно решить проблемы привлечения молодежи в сферу науки, образования, высоких технологий и закрепления ее в этих сферах, эффективного воспроизводства научных и

научно-педагогических кадров, обеспечивающих структурные преобразования государственного сектора науки и высшего образования за счет использования рыночных механизмов. Это может быть осуществлено на основе программно-целевого метода, применение которого позволит обеспечить системное решение проблемы, рационально использовать ресурсы. Эффективность программно-целевого метода обусловлена его системным, интегрирующим характером, что позволит сконцентрировать ресурсы на выбранных приоритетных направлениях привлечения талантливой молодежи в сферу науки, образования и высоких технологий, достигнуть положительной динамики обновления кадрового состава.

Вариантами решения проблемы являются:

— реализация в рамках целевых программ, а также в рамках программ грантовой поддержки мероприятий, связанных с проведением научно-исследовательских работ и привлечением к их исполнению на конкурсной основе научных и научно-педагогических кадров всех возрастных групп;

— создание единого программного механизма повышения эффективности воспроизводства научных и научно-педагогических кадров и их закрепления в сфере науки, образования и высоких технологий при сохранении существующей системы государственной поддержки молодых ученых.

Основное преимущество первого варианта заключается в отсутствии необходимости формирования нового комплексного механизма и осуществления связанных с этим дополнительных финансовых и организационных затрат.

Основные риски первого варианта заключаются в том, что подобное несистемное выделение средств не обеспечит решения поставленной актуальной задачи. Этот вариант не предполагает исследований и выявления точек роста, координации, систематизации и анализа результативности всей совокупности работ, что не позволит эффективно решить проблему в необходимые сроки.

Основным преимуществом второго варианта является реализация механизма государственной поддержки, управления и координации работ в области воспроизводства научных и научно-педагогических кадров с возможностью анализа результативности всей совокупности работ по решению проблемы.

Основные риски второго варианта связаны с длительностью и сложностью ведомственных согласований, процедур объективной экспертизы и мониторинга мероприятий Программы для создания нового комплексного механизма государственной поддержки, управления и координации работ в области воспроизводства научных и научно-педагогических кадров в сфере науки, высшего образования и высоких технологий.

Следует отметить, что общесистемные проблемы подготовки научно-педагогических кадров имеют свое отражение и в более частных проблемах, с которыми сталкиваются научные организации и учреждения, ведущие подготовку

научно-педагогических кадров. Это, в первую очередь, отсутствие целенаправленного заказа от организаций образования на проведение научно-исследовательской работы по актуальным проблемам образования. Сдерживающим фактором является и отсутствие постоянного контакта с исследовательской средой: основная часть аспирантов и соискателей, занятых в системе образования, отрешены от работы лабораторий (научно-учебных, проектно-учебных, научно-исследовательских и др.).

Свое негативное влияние на качество проведения научно-исследовательской работы оказывает отсутствие синергии между основной профессиональной деятельностью аспирантов и соискателей и занятостью в работе лабораторий, порождает часто необоснованные ссылки на проблемы нехватки времени на работу над диссертацией (в действительности — это проблемы увязки целей исследовательской и профессиональной деятельности).

Не последнюю роль в этом деле играет и слабая заинтересованность руководителей организаций общего и дополнительного образования в содействии подготовке научных и научно-педагогических кадров (отсутствие материального, социального и профессионального стимулирования обучающихся в аспирантуре).

Наряду с этим, необходимо признать, что темы, по которым проводят диссертационные исследования аспиранты и соискатели, отражают актуальные проблемы модернизации системы образования в Приднестровской Молдавской Республике и направлены на решение задач, связанных с инновационной деятельностью организаций образования. Результаты диссертационных исследований аспирантов и соискателей в перспективе могут оказать серьезное влияние на государственный сектор науки и высшего образования, создадут возможность научной школе Приднестровья приобрести новый облик, основу которого составят укомплектованные квалифицированными кадрами, достаточно устойчивые научно-образовательные организации.

В данном случае решение более частных проблем подготовки научно- педагогических кадров видится:

— в создании центра актуальных исследований с целью ориентации прикладных научных исследований на потребности рынка образовательных услуг;

— в расширении международного сотрудничества с целью вовлечения в процесс подготовки аспирантов и соискателей зарубежных исследователей со степенями кандидатов и докторов наук;

— в обновлении нормативно-правового сопровождения научно-исследовательской деятельности, обеспечивающего стимулирование и мотивирование включения в научно-исследовательский процесс педагогов-практиков, имеющих высокорезультативные показатели профессиональной деятельности.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ КАК АСПЕКТ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

З.А. НИКОНЕНКО,
ГОУ «ПГУ им. Т. Г. Шевченко», г. Тирасполь, ПМР

Социально-педагогическая ситуация развития общества свидетельствует о необходимости обновления теоретических взглядов и практических действий по воспитанию ребенка в дошкольном образовательном учреждении. Дошкольное детство — это возрастной период, когда формируются базовые ценности ребенка, закладывается фундамент стиля жизни, пишется сценарий его жизни, формируются многие новообразования, важные для последующих этапов развития. Поэтому общество, ориентируясь на будущее, должно особое внимание обращать на условия развития ребенка в дошкольном возрасте.

Модернизация социально-педагогической практики взаимодействия общественного и семейного воспитания связана с совершенствованием деятельности методической службы дошкольного учреждения. Практические исследования и наблюдения С.Е. Евдокимовой, Е. Арнаутовой, Т. Кротовой и других исследователей показывают, что на практике преобладает рестриктивное (ограничивающее) взаимодействие между родителями и педагогами, нежели реструктивное (поддерживающее) и развивающее.

Мы провели анализ причин, ограничивающих взаимодействие участников педагогического процесса, который показал их наличие на различных уровнях деятельности ОДО. На уровне управления организацией дошкольного образования такими причинами является сохранение традиционных парциальных отношений с семьей. При наличии знаний о том, как надо вести работу с родителями, отсутствуют умения практической реализации новых подходов и форм построения развивающего взаимодействия. И как результат — неготовность к ориентированию педагогического коллектива на эффективные формы и методы работы в сотрудничестве «ОДО — родители».

На уровне педагогического коллектива наблюдается отсутствие дифференцированного и индивидуального подхода к разным семьям, недостаточный уровень понимания связи между развитием ребенка и развитием семьи и низкий уровень диалогического общения с родителями. Это основные причины, которые ограничивают взаимодействие педагогов с семьей.

На уровне семьи — это защита своего семейного мира от постороннего вмешательства и сложившееся традиционное отношение к дошкольному учреждению как обслуживающему семью институту, взявшего на себя функции воспитания.

Внимание привлекает методическая служба ОДО, способная своевременно отслеживать достижения и проблемы педагогов и родителей в процессе освоения

актуального вида взаимодействия, оказывать необходимую поддержку в преодолении трудностей. Анализ затруднений педагогов в построении сотрудничества с родителями воспитанников ОДО выявил социально-экономические, организационные, профессионально-личностные причины. Последняя группа причин является наиболее обширной и связана с недостаточным профессионализмом педагогов, неумением грамотно строить взаимоотношения с родителями. Следствием невысокой профессиональной культуры педагогов являются отсутствие информированности воспитателей и родителей о воспитании детей в дошкольном учреждении и в семье, неумение отбирать целесообразное содержание и формы работы, низкий коммуникативный уровень и др. Во многом от этих причин зависит и низкий уровень педагогической культуры родителей. Все это говорит о необходимости осуществления целенаправленной методической помощи воспитателям.

На наш взгляд, ситуацию можно изменить, повысив качество методического сопровождения взаимодействия педагогов с родителями воспитанников. Заместитель заведующего по образовательной деятельности, являясь координатором взаимодействия ОДО с семьями, может эффективно содействовать установлению единой стратегии сотрудничества, сплачивая педагогический коллектив и родителей.

Полагаем, что работу следует вести по двум взаимосвязанным направлениям. К первому направлению методической и управленческой деятельности следует отнести деятельность с педагогическим коллективом ОДО по анализу международных и государственных нормативных документов, определяющих права детей и родителей, соблюдение которых зависит от деятельности дошкольного образовательного учреждения и органов управления. Изучение состояния воспитательно-образовательной работы с точки зрения соблюдения прав детей.

Второе направление — это непосредственная связь педагогического коллектива с родителями. Она может включать изучение семей воспитанников, повышение правовой и психологической культуры родителей; создание условий для формирования доверительных отношений родителей с педагогическим коллективом ДОО в процессе повседневного общения и специально организованных мероприятий.

Таким образом, эффективно организовать сотрудничество с семьей на качественно новой основе возможно при грамотно построенной работе методической службы, ориентирующей педагогов на ценности совместного воспитания и стимулирующей развитие у воспитывающих дошкольников взрослых проектировочных, коммуникативных, организаторских и рефлексивных умений. Тем самым определение сущности, структуры и содержания методической деятельности по педагогическому сопровождению семейного воспитания становится актуальным.

ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СФЕРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ[1]

И.А. НОВИКОВА,
Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

Актуальность разработки и внедрения специальных образовательных программ, способствующих повышению эффективности межкультурной коммуникации и взаимодействия, определяется как процессами глобализации, ростом количества и интенсивности делового и личного общения между представителями различных этносов, так и тем фактом, что российские психологи серьезно отстали от зарубежных коллег в данном направлении [6].

В США между 1951 и 1981 гг. было предложено более 20000 разнообразных межкультурных образовательных программ для студентов, военнослужащих, чиновников, туристов и др. [6]. В своем обзоре, посвященном 25-летнему опыту проведения межкультурных обучающих программ (cross-cultural training — CCT) в западной психологии, Л. Литтрел, Э. Салас, К. Хесс, М. Палей и Ш. Ридел [11] указывают, что эта проблема активно изучалась в 1960–70-е гг. Ее популярность несколько снизилась в 1980-е годы, но, начиная с 1990-х годов, в связи с резкой глобализацией экономики, наблюдается «взрыв» исследований, связанных с проблемами миграции и адаптации, в том числе и с эффективностью разработки тренингов. Авторы приходят к выводу, что, в целом, проанализированные работы свидетельствуют о том, что CCT эффективно способствует облегчению адаптации мигрантов. Однако необходимы дополнительные эмпирические, методологические и теоретические исследования в данном направлении. Особенно много дискуссий вызывают проблемы содержания, процедуры, эффективности CCT [11].

В самом общем виде можно определить межкультурные образовательные программы как «образовательные процессы, используемые для межкультурного обучения, которые включают развитие когнитивных, аффективных и поведенческих компетенций, необходимых для успешного взаимодействия в других культурах» [10].

Главной целью межкультурных образовательных программ является возрастание вероятности того, что мигрант будет успешен в иностранном окружении [8]. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи [11]:

1) в связи с тем, что невозможно подготовить иностранцев к каждой новой ситуации взаимодействия, поэтому нужно их «научить учиться», т. е. получать информацию о новой культуре и тренироваться адекватно реагировать на новые ситуации;

2) обучить «адекватным атрибуциям» (объяснительным принципам) относительно поведения представителей другой страны; 3) помочь иностранцу преодолеть типичные трудности, возникающие за границей;

4) помочь в установлении положительных отношений с коренным населением;

5) помочь иностранцу выполнять деятельность, ради которой он приехал за границу (работа, обучение);

6) помочь мигранту в приобретении эффективных копинг-стратегий в иностранном окружении.

Современные модели межкультурного образования принято различать по нескольким основаниям [3; 8]. По методу обучения — дидактические или эмпирические. По содержанию обучения — общекультурные или культурно-специфичные. По сфере, в которой стремятся достичь основных результатов, — когнитивные, эмоциональные или поведенческие. По форме проведения — просвещение, ориентирование, инструктаж, тренинг.

Л. Литтрел, Э. Салас, К. Хесс, М. Палей и Ш. Ридел [11] в своем обзоре выделяют следующие наиболее популярные техники реализации межкультурных образовательных программ:

— атрибутивный тренинг (Attribution Training) — усвоение атрибуций (объяснительных механизмов), адекватных чужой культуре;

— тренинг межкультурной компетентности (Cultural Awareness Training) — осознание особенностей собственной культуры и понимание разницы между своей и чужой культурой (чаще всего проводится в форме Т-групп);

— обучение во взаимодействии (Interaction Training) — взаимодействие между вновь прибывшими мигрантами и «опытными» иностранными работниками на рабочем месте (поддержка);

— языковое обучение (Language Training) — освоение не только языка, но через язык — другой культуры в целом, облегчение межкультурной адаптации;

— межкультурное просвещение (Didactic Training) — знакомство с фактической информацией о новой стране, правилах поведения, нормах, традициях, обычаях и т.п. Основные формы проведения — так называемые «неформальные встречи» (Informal briefings — это наиболее часто используемая зарубежными коллегами форма ССТ, которая может проводиться в разнообразных вариантах: встречи с ранее возвратившимися мигрантами, экспертами, специалистами; раздача информационных буклетов о новой стране и др.), традиционные лекции, инструктаж, ориентирование;

— «эмпирический» тренинг (Experiential Training) — обучение в процессе деятельности, обучение тому, как учиться с акцентом на формирование навыков для эффективной работы и взаимодействия в другой стране (реализуется в форме симуляторов, ролевых игр, мастер-классов и др.);

— когнитивно-бихевиоральное обучение (Cognitive-behavior modification) — реализуется в ходе программ «модификации поведения», принятых в оперантном и социально-когнитивном бихевиоризме.

Большинство выполненных в последние годы зарубежных исследований подтверждают, что ССТ способствуют лучшей межкультурной адаптации мигрантов

в целом, их лучшей профессиональной, межличностной эффективности и личностной адаптированности [8].

Несмотря на огромный опыт межкультурного обучения, накопленный зарубежными коллегами, Л. Литтрел, Э. Салас, К. Хесс, М. Палей и Ш. Ридел [11] считают, что существует недостаток эмпирических исследований ССТ. Проведенный ими анализ публикаций по проблеме ССТ за 25 лет показывает, что на 26 теоретических обзоров приходится только 16 эмпирических работ. Поэтому нужны дополнительные эмпирические исследования эффективности ССТ. Более того, как указывают Кили и Протеро [9], надежные исследования эффективности ССТ должны включать следующие черты: наличие экспериментальной и контрольной (уравненных) групп; измерение эффекта до и после тренинга; использование случайного отбора участников; лонгитюдное исследование; многообразные способы фиксации результатов тренинга «на выходе».

В России исследования по проблемам подготовки к межкультурной коммуникации и адаптации начались только после 1991 года [2–4; 6, 7]. Отечественные психологи широко используют теоретические и практические разработки зарубежных авторов. За последние 15–20 лет накоплен опыт проведения тренингов межкультурной компетентности, толерантности; разрабатываются культурные ассмиляторы. Определенный опыт в данном направлении накоплен и в Российском университете дружбы народов [1; 5].

Обобщение зарубежного и российского опыта в сфере межкультурного образования, позволяет сделать следующие выводы и наметить перспективы дальнейшей работы.

1. В зарубежной психологии исследования по проблемам межкультурного образования проводятся более 60 лет. Особую популярность эти исследования имели в 1960–70-е годы, новый всплеск исследований наблюдается с начала 1990-х годов в связи с резким ростом глобализации мировой экономики. Соответственно, большинство подобных программ направлено, прежде всего, на подготовку иностранных работников и определяется экономической целесообразностью (хотя только 30 % транснациональных корпораций используют хоть какие-то формы межкультурной подготовки).

2. Несмотря на большой опыт исследований, зарубежные психологи считают, что в области межкультурного образования существует множество проблем, среди которых можно выделить следующие: отсутствие единой теоретической базы; недостаток эмпирических исследований эффективности предлагаемых программ, несоответствие большинства из проведенных исследований критериям научного эксперимента; необходимость дополнительных исследований для выявления опосредующих факторов, которые могут влиять как на эффективность реализации программ межкультурной подготовки (прежде всего, личностные факторы, специфика работы и организации, семейные факторы, культурные факторы и т. п.), так и на процесс межкультурной адаптации в целом.

3. В российской науке исследования по межкультурной подготовке начались чуть более 20 лет назад. На первых порах большинство исследователей опиралось на зарубежный теоретический и практический опыт. К настоящему времени накоплен определенный эмпирический материал (при этом многие исследования проведены в поликультурной образовательной среде школ и вузов), который с трудом поддается обобщению и сопоставлению, так как исследования проводятся не только психологами, но и педагогами, социологами, культурологами, лингвистами.

4. При разработке и внедрении межкультурных образовательных программ в учебно-воспитательный процесс мультинациональных университетов, таких как РУДН, необходимо обратить внимание на следующие аспекты:

— учитывать не только регион, из которого прибыли иностранные студенты, но и их личностные особенности;

— уделять внимание невербальным аспектам межкультурного взаимодействия, которые имеют особое значение в ситуации недостаточного владения русским языком;

— использовать разные формы межкультурной подготовки, в том числе на первых порах пребывания иностранных студентов в России шире использовать так называемые «неформальные информационные брифинги», которые являются относительно недорогими, несложными в проведении, могут проводиться силами студентов старших курсов, обучающихся по направлению «Психология»;

— разрабатывать подобные программы, адресованные не только студентам, но и преподавателям, администрации и обслуживающему персоналу вуза;

— проводить эмпирические исследования для проверки эффективности предлагаемых программ межкультурной подготовки, удовлетворяющие требованиям научного эксперимента, которых в отечественной психологии практически не было.

Библиографический список

1. **Коваленко А.Г., Чеботарева Е.Ю., Михеева Н.Ф.** и др. Межкультурная коммуникация: лингвистические и психологические аспекты: Коллективная монография. — М.: РУДН, 2009.

2. **Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г.** и др. Межкультурный диалог: Тренинг этнокультурной компетентности. — М., 2003.

3. **Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г.** Тренинг этнической толерантности для школьников. — М.: МАКС Пресс, 2012.

4. **Резников Е.Н., Марасанов Г.И.** Психологическая подготовка к межэтническому общению // Психология и практика: Материалы II съезда Российского психологического общества. Т. 4. Вып. 1. — Ярославль, 1998.

5. **Резников Е.Н., Джембушова А.П.** Психологические подходы к подготовке иностранных студентов к межэтническому общению // Личность в межкультурном пространстве: Материалы IV Международной конференции. — Ч. I. — М.: РУДН, 2009. С. 30–35.

6. **Стефаненко Т.Г.** Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. — М.: Смысл, 1996. — С. 167–184.

7. **Стефаненко Т.Г.** Этнопсихология: практикум. — М., 2006.

8. **Dalsky D., Landis D.** Cross-Cultural Training // The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology / Ed. Kenneth D. Keith. — Wiley-Blackwell, 2013. — P. 275–277.

9. **Kealey D.J., Protheroe D.R.** The effectiveness of cross-cultural training for expatriates: An assessment of the literature on the issue // International Journal of Intercultural Relations. — 1996. — No 20. — P.141–165.

10. **Landis D., Brislin R.W.** (Eds.). Handbook of intercultural training (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.

11. **Littrell L.N., Salas E., Hess K.P., Paley M., Riedel S.** Expatriate Preparation: A Critical Analysis of 25 Years of Cross-Cultural Training Research // Human Resource Development Review. — 2006. — Vol. 5, No. 3. — P. 355–388.

К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИЯХ АДАПТАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН-ПЕДАГОГОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В КРИЗИСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ[1]

О.А. ОВСЯНИК,
Московский институт экономики, политики и права, г. Москва, Россия

В возрасте после 40 лет организм женщины начинает претерпевать физиологические изменения, в этот же период у нее часто меняется социально-ролевой репертуар, следовательно, взрослая женщина вынуждена адаптироваться к внешним и внутренним изменениям одновременно, что усложняет процесс адаптации. Постоянный выбор женщиной привычных способов реагирования в новой ситуации, обусловленных стремлением к комфорту и безопасности через некоторое время приводит к однозначности ее отношения с миром, к жизненному застою, ощущению собственного бессилия. В конечном итоге, такая женщина начинает жаловаться на бессмысленность существования, начинает скучать и «плыть по течению», иногда артистически может демонстрировать свое жалкое и несчастное положение, прикрываться одной из подходящих по случаю и близких по внутреннему состоянию масок жертв. Ее жизненным стилем становится конформизм как результат чрезмерной уязвимости перед стрессогеннным обстоятельством.

Следовательно, такая группа женщин нуждается в социально-психологической помощи и при организации социально-психологического превентивного процесса важно учитывать гендерные особенности женщин. С. Бем выделяет четыре гендера: маскулинные, феминные, андрогинные и недифференцированные [1]. Однако мы считаем, что в возрасте после 45 лет последний гендерный тип не может иметь место и необходимо рассматривать три типа гендерных групп: маскулинные, феминные и андрогинные.

Маскулинные женщины на социальном уровне часто стараются походить на мужчин, что во многом вызвано социальной необходимостью: в обществе наиболее поощряются мужские стереотипы поведения, мужчины имеют преобладающие социальные привилегии в социальном статусе, в уровне власти и т. п. [2]. Этот тип женщин часто усваивают мужскую манеру поведения, осваивают «неженские» виды работы или спорта, стремятся «сделать карьеру», проявляют агрессивность, властность.

Феминные женщины характеризуются повышенной эмоциональностью, непредсказуемостью, физической и сексуальной привлекательностью, нуждаются в ласке и заботе окружающих, в материальном обеспечении и зависимости от других[2]. Высокая степень феминности у таких женщин обусловливает их особую ранимость, зависимость от окружающих, повышенную тревожность и пониженное самоуважение, что создает дополнительные проблемы для их выживания в обществе. Андрогинные женщины стараются примерить в себе предыдущие два гендерных типа.

Для анализа особенностей адаптационного процесса взрослых женщин нами было опрошено 150 женщин в возрасте 45–57 лет, причем феминных, маскулинных и андрогенных по 33,3 %. Для исключения фактора места жительства в группе феминных 40 % сельских жителей, в группе маскулинных — 52%, а в группе андрогенных — 48 %. Распределение было на основании диагностики женщин при помощи теста полоролевого теста С. Бем [3]. Исследование проводилось на базе Симбирского клинико-диагностического центра «Богатырь» (г. Ульяновск) в 2011 году.

Изучение гендерной специфики копинг-стратегий при помощи теста Лазаруса показал различные копинг-предпочтения женщин (табл. 1). Анализируя феминную группу, наблюдаем, что наиболее привлекательными стратегиями для них являются «поиск социальной поддержки» и «положительная переоценка», редко используемыми являются «дистанцирование» и «бегство».

Таблица 1

Выраженность копинг-стратегий у разных гендеров (%)

Копинг-стратегии	Гендерные группы N=150		
	Феминные N=50	Маскулинные N=50	Андрогинные N=50
Конфронтация	66.32±2.22	38.90±1.94	72.22±4.67
Дистанцирование	43.13±3.47	61.12±3.66	38.94±5.38
Самоконтроль	66.68±3.31	72.18±3.02	61.94±2.45
Поиск социальной поддержки	88.23±1.89	61.1±4.52	88.92±4.78
Бегство	50.01±2.69	87.52±1.55	62.54±2.56
Планирование решения проблем	66.34±2.27	66.74±4.32	72.24±3.43
Положительная переоценка	90.43±5.73	42.9±3.28	61.9±4.38

$p<0,05$ — показатель достоверности различия с контролем.

Маскулинные женщины чаще используют стратегии «бегство», «самоконтроль», реже — «конфронтация» и «положительная переоценка», они стараются конструктивно вести переговоры и приходить к взаимопониманию. Андрогинные женщины предпочитают использовать «поиск социальной поддержки», «конфронтацию» и «планирование решения проблем», реже ими используется «дистанцирование». У феминных конфронтация чаще выражается в обидах, недомолвках, в то время как у маскулинных она более конкретна, андрогенные женщины имеют в поведенческом арсенале обе разновидности конфронтации.

Дистанцирование и бегство у маскулинных чаще всего выражается в уходе от проблем, в то время как феминные и андрогинные склонны чаще застревать на проблемах. Это заставляет их чаще искать социальную поддержку, оправдывать свое поведение общественным мнением. Именно этим фактом может быть объяснен и высокий показатель положительной переоценки феминных женщин и низкий показатель «положительной переоценки» у маскулинных, которые предпочитают не застревать на проблемах, а «вести переговоры».

Можно сказать, что феминные женщины тратят много усилий на поиск информационной, действенной и эмоциональной поддержки, реже применяют когнитивные усилия, чтобы отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость, они мысленно стремятся и прилагают поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы. Феминные женщины также стараются чаще создать положительное значение с фокусированием на росте собственной личности, включая также религиозное измерение.

Маскулинные женщины, наоборот, стараются прилагать поведенческие или мысленные усилия для избегания проблем, они также прикладывают большие усилия по регулированию своих чувств и действий, реже используют агрессивные усилия по изменению ситуации — предпочитают вести переговоры и находить конструктивные решения. Они реже прикладывают усилия по созданию положительного значения случившейся ситуации или проблемы с фокусированием на росте собственной личности.

Что касается андрогинных женщин, то они редко прилагают когнитивные и поведенческие усилия, направленные на уменьшение значимости проблемы и ситуации. Они предпочитают искать информационную, действенную или эмоциональную поддержку, стараются аналитически подойти к проблеме.

Анализируя корреляционные связи между копинг-стратегией и гендером женщин (табл. 2), видно, что характер корреляционных связей не у всех гендерных групп одинаковый, отмечается своеобразие проявлений.

Анализируя корреляционные связи феминных женщин, обнаружена устойчивая корреляция со следующими копинг-стратегиями: «положительная переоценка», «поиск социальной поддержки», «самоконтроль» и «конфронтация» и недостаточную связь со стратегиями: «бегство» и «планирование решения

проблем». Однако необходимо заметить, что корреляционные связи у андрогинных женщин наиболее слабые, а у маскулинных женщин — наиболее сильные.

Таблица 2

Корреляционная связь между гендером и копингом женщин

Копинг-стратегии	Гендерные группы N=150		
	Феминные N=50	Маскулинные N=50	Андрогенные N=50
Конфронтация	0.63	0.17	0.53
Дистанцирование	–0.34	0.68	-0.27
Самоконтроль	0.59	0.65	0.48
Поиск социальной поддержки	0.84	0.42	0.61
Бегство	0.14	0.77	0.29
Планирование решения проблем	0.29	0.64	0.55
Положительная переоценка	0.81	0.36	0.45

Таким образом, установлены характерная выраженность и выбор определенных стратегий адаптационного поведения у женщин-педагогов, которые находятся в кризисе профессионального развития.

Библиографический список

1. Bem S.L. Theory and measurement of psychological androgyny: A reply — to..critiques // Journal of Personal and Social Psychology. 1979 V.37. P.1047–1054.

2. **Ильин Е.П., Пинигин В.Г.** Структура эмоциональности как свойства личности // Психологические проблемы самореализации личности. — СПб.: Изд-во СпбГУ, 2001.

3. **Берн Ш.** Гендерная психология. — СПб.–М., 2001.

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РАБОЧЕГО ВРЕМЕНИ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. ПАВЛОВА,
ГОУ «ПГИРО», г. Тирасполь, ПМР

Кто выиграл время, тот выиграл все.
Жан-Батист Мольер

XXI век предъявляет новые требования к каждому из нас, кем бы мы ни были: руководителями, менеджерами, специалистами, студентами, школьниками. Экономическая ситуация стремительно меняется, объем получаемой информации растет изо дня в день. В этих условиях исключительную важность приобретает

управление таким неосязаемым и невосполнимым ресурсом, как время. «Пока вы не можете управлять своим временем, вы не можете управлять ничем другим», — утверждал американский ученый, экономист, публицист и один из самых влиятельных теоретиков менеджмента XX века Питер Фердинанд Друкер.

Проблема постановки целей, выбора приоритетов в делах и разумного использования времени человеком была поставлена достаточно давно. Одним из первых этот вопрос поднял римский философ Луций Анней Сенека. Он считал: «Когда я не знаю, на какую гавань мне нужно держать курс, тогда ни один ветер не будет для меня попутным».

Рабочее время большинства современных руководителей уплотнено до предела, рабочий день не нормирован, и все же зачастую не удается завершить все намеченные дела к заданному сроку. Все это ведет к стрессовому состоянию, еще более усугубляющему положение. В такой ситуации единственным решением может стать только применение специальных приемов и методов, имеющих общее название тайм-менеджмент.

Тайм-менеджмент — междисциплинарный раздел науки и практики, посвященный изучению проблем и методов оптимизации временных затрат в различных сферах профессиональной деятельности [4]. Тайм-менеджмент в переводе с английского означает «управление временем». Временем, безусловно, управлять нельзя, поэтому основная задача тайм-менеджмента — так упорядочить использование времени (и рабочего, и личного), чтобы успевать выполнять все важнейшие дела.

Тайм-менеджмент как практическая дисциплина изначально разрабатывалась консультантами по менеджменту и психологии. Ряд отечественных и зарубежных специалистов по управлению, психологии и организационной культуре разрабатывали методологию планирования личного и рабочего времени в форме книг, статей и учебных курсов.

В этой области наиболее широкое распространение получили работы, исследования и подходы отечественных авторов Г.Х. Попова, А.К. Гастева и П.М. Керженцева и зарубежных специалистов — Л. Зайверта (Германия), Ст. Кови, П. Дойля (США), Б. Санто (Венгрия). Благодаря работам этих и других авторов, тайм-менеджмент к концу 60-х гг. XX века оформился в самостоятельную дисциплину, которая включает в себя набор систем и технологий по планированию и организации времени [3].

Таким образом, тайм-менеджмент — это совокупность технологий планирования работы, которые человек применяет самостоятельно для повышения эффективности использования своего рабочего времени и для повышения контроля возрастающего количества задач.

Тайм-менеджмент как система управления временем включает в себя ряд элементов, которые, будучи использованными в совокупности, дают значительное сокращение времени, необходимого для осуществления различных

производственных процессов. К этим элементам относятся: анализ использования рабочего времени, постановка целей, которые хочет достигнуть руководитель в ходе использования тайм-менеджмента, планирование рабочего времени, выработка различных методов борьбы с причинами нерационального использования временного ресурса. Однако, несмотря на такую довольно стройную систему тайм-менеджмента, не следует воспринимать его как аксиому, потому что каждый человек является единственным, кто может решить для себя проблему рационального использования времени наилучшим образом, и поэтому наиболее эффективным является личный тайм-менеджмент, который в каждом отдельном случае индивидуален. Однако в общих случаях можно применять указанные выше элементы тайм-менеджмента [5].

Можно выделить большое количество различных факторов, приводящих к потерям времени. Часть из этих факторов является следствием неграмотных действий руководителя, часть происходит независимо от него, а часть связана непосредственно с личностью руководителя, однако на большинство из них руководитель имеет возможность повлиять или хотя бы снизить потери времени, происходящие из-за воздействия этих факторов.

Тревожные симптомы близкого возникновения временных проблем можно определить по следующим признакам:

1. Отсутствие приоритетов при выполнении дел (решение второстепенных задач при регулярном переносе главных).

2. Спешка при выполнении объемных заданий (зачастую вызвана несвоевременностью начала работы над ними).

3. Большой поток всевозможных рутинных дел (риск «утонуть» в мелочах).

4. Несвоевременное изучение деловой переписки (текущей документации).

5. Работа по вечерам и выходным (в служебные часы не хватает времени).

6. Постоянное выполнение работы за своих коллег или подчиненных (кажется, что так будет быстрее или надежнее).

7. Работа не по своему профилю (неэффективное использование возможностей).

8. Непрерывные помехи в работе (бесконечные телефонные звонки и наплыв посетителей).

9. Уточнение сведений, постоянное переспрашивание (трудное восприятие информации как следствие утомления)[2].

Выработка методов борьбы с причинами потерь времени предполагает, что в ходе предварительного анализа эти причины были выявлены и их необходимо ликвидировать. Для типичных причин существуют типичные способы борьбы с ними, однако следует помнить, что каждый конкретный случай индивидуален и необходимы индивидуальные подходы к каждой причине.

То, насколько успешно менеджер будет претворять в свою работу принципы эффективного использования времени, зависит в первую очередь от него самого и

от его желания работать рационально, так как для того, чтобы путем постановки ясных целей, правильного выбора приоритетов и планирования своего времени добиться большей эффективности в работе, нужно приложить определенные усилия и затратить немного времени.

Научиться правильно управлять своим временем, усовершенствовать свой навык — задача, которую требуется решать на протяжении всей жизни. Начав следовать основным правилам, можно добиться первых результатов. Немного самодисциплины и, возможно, уменьшится количество стрессов, конфликтных ситуаций. Высвободится время, которое с пользой можно будет потратить на то, что является действительно важным и необходимым. Для того чтобы получать удовольствие от каждого прожитого дня, надо научиться чувствовать перемены, стремиться к ним, меняться самому и тогда можно достичь любой поставленной цели.

Библиграфический список

1. **Веснин В.Р.** Менеджмент: Учебник. — М.: ТД «Элит-2000», 2003. — 546 с.

2. **Вронский А.И.** Как управлять своим временем. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. — 224 с.

3. **Добротворский И.Л.** Менеджмент. Эффективные технологии. Учебное пособие. — М.: Изд-во ПРИОР, 2002. — 464 с.

4. **Захаренко Г**. Тайм-менеджмент. — СПб.: Питер, 2004. — 128 с.

5. **Левина О., Китасова А., Головин С. и др.** Управление временем — управление собой // Управление персоналом. 2006. № 17. — С. 24–31.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЯХ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА

В.И. ПОДШИВАЛКИНА, В.Ю. ДУХОПЕЛЬНИКОВА,
Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова, Украина

Трансформационные процессы постиндустриального общества с характерной для них тенденцией перехода от саморегуляции к саморазвитию затрагивают все сферы общественной жизни. Изменения социально-экономических отношений актуализируют новые ценности, формируют новые идеалы и образцы поведения, трансформируют систему социальных представлений об эталонах самореализации. Это способствует появлению новых жизненных стратегий современной молодежи, по-новому формируя систему ориентиров в жизненном пространстве, порядок значимостей сфер жизни, соотношения между ними, стратегию личностной самореализации через профессиональную сферу, актуализируя тенденции профессиональной мобильности.

Современная психология предлагает целую палитру терминов и понятий, описывающих личность и ее становление. В целом все понятия можно предста-

вить в виде системы из трех составляющих: Я, Мир и система отношений между ними.

Так, сегодня широко распространены Я-концепция, образ Я, самоопределение, представление о себе, становление сознания/самосознания личности, ее развитие, самореализация, самоосуществление и т.д. Часть этих описаний легко транспонируются в различные сферы профессиональной деятельности: профессиональная Я-концепция, развитие профессионального самосознания, образ Я в профессии.

К процессу становления личности применяют такие понятия, как жизненный план, жизненный путь, перспективы жизни, жизненный сценарий, жизненная стратегия, связанная с ними жизненная позиция (как характер социальной направленности личности в системе отношений в Я-Мир).

Эти понятия также достаточно легко проецируются в профессиональную сферу, и целый ряд исследований посвящены таким вопросам, как: профессиональный путь, стратегия профессионального развития, профессиональные перспективы личности, перспективы профессии и пр. Примененные к профессиональной сфере эти понятия уточняются и специализируются, превращаясь в еще более изысканную систему инструментов современного исследователя. Однако сам этот перенос, транспонирование понятия в другую сферу качественно меняет систему отношений: Личность — Жизненный путь — Профессиональный путь. Учитывая, что Профессиональный путь не тождествен Жизненному пути личности, а профессия — важная, но только одна из сфер жизни человека, это задает особую систему отношений: профессия — жизненный путь, профессия — личность, личность — и ее жизненный путь. То, как будут собраны между собой эти элементы, что будет главным, что соподчиненным, определяется жизненной стратегией, концепцией, набирающей популярность ввиду ее внутренней динамики, нацеленности на осуществление генерального стратегического понимания — ценности при свободе в выборе тактических решений, своего рода внутренняя мобильность, готовность к ней.

На сегодняшний день вопросы жизненной стратегии исследуются в работах К.А. Абульхановой-Славской, Н.М. Давыдова, В.С. Магуна, Н.Ф. Наумова, Т.Е Резник, Ю.М. Резник, М.Х. Титмы, Д.Ю.Чеботаревой.

Вопросы жизненной перспективы раскрыты в работах Е.И. Головахи.

Жизненные планы изучают Д.Л. Константиновский, В.Т. Лисовский, Л.Я. Рубина, М.Н. Руткевич, Ф.Н. Филиппов, Г.А. Чередниченко, В.Н. Шубкин, В.А. Ядов.

Проблемы самореализации, самоосуществления, формирование Я-концепции раскрываются в работах К.А. Абульхановой-Славской, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.В. Столина и др.

Основные подходы к исследованию темы профессионального развития изложены в работах Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Деркача, А.К. Марковой, К.К. Платонова, А.И. Щербакова и др.

Развитию профессионального потенциала личности посвящены работы И.И. Анциферовой, К.К. Платонова, В.И. Подшивалкиной.

Исследование вторичной занятости студентов были сделаны Г. Балян, Ю.Р. Вишневским, Е.В. Вознесенской, В.И. Герчиковым, Ю. Комениковым, Д.Л. Константиновским, Т.В. Лисовским, П.Ф. Лисс, А.В. Меренковым, Л.Я. Рубиной, И.В. Холодняк, Р. Черновым, Г.А. Чередниченко, В.Т. Шапко, Е.В.Щепкиной и др.

Феномену профессиональной мобильности посвящены работы Л.А. Амировой, Л.В. Горюновой, А.А. Деркач, Ю.Ю. Дворецкой, Э.Ф. Зеер, С.Е. Каплиной, С.А. Морозовой, Д. Мартенса, Э.Э. Сыманюк, Н.Р. Хакимовой, А. Шелтона.

Для жизненной стратегии в самом общем виде К.А. Абульханова-Славская дает такое определение: стремиться «создать себе необходимые условия, заранее предусмотреть, что нужно для достижения цели, подготовиться к преодолению трудностей», «умение соединять свои индивидуальные особенности, свои статусные, возрастные возможности, собственные притязания с требованиями общества, окружающих. Способность осуществлять это соединение мы определяем как жизненную стратегию» [1]. Таким образом, осуществление жизненной стратегии проявляется во внутренней готовности трансформировать реальность (внешнюю и внутреннюю), создавая новые способы реализации цели, невзирая на множество вероятностных тактических отклонений.

К осуществлению жизненной стратегии, к ее формированию можно отнести следующие слова С.Л. Рубинштейна: «Вопрос о способностях человека, поставленный по-настоящему, это не просто вопрос о пригодности человека той или иной профессии… *(это)* вопрос о том, на что способен человек,… его природе, его возможностях, его будущем — вопрос о том, что он есть и чем он может стать» [9]. Это генеральное отношение «кто я — кем могу стать» представляет собой динамическую систему согласования разных уровней личностной реализации, как внешних, так и внутренних (согласно модели оценки потенциала личности В.И. Подшивалкиной [8]).

Как правило, в генеральной стратегии жизни предусмотрена социальная самореализация, которая в той или иной мере предполагает реализацию профессиональную. Однако при планировании профессионального пути в современном обществе необходимо учитывать возможность профессиональной мобильности. «Современный мир очень динамичен, новые сферы деятельности возникают очень часто, на протяжении жизни одного поколения могут происходить серьезнейшие структурные перестройки экономики. Поэтому современному специалисту необходимо быть готовым к тому, что полученного первоначального образования будет недостаточно и придется на протяжении жизни постоянно доучиваться и переучиваться», — отмечает Л.В. Горюнова [3].

Еще П.Г. Щедровицкий отмечал, что цикл смены профессии стал меньше (2–3 раза в течение жизни) [3]. Сохранение и поддержание профессиональной компетентности в современных условиях — это необходимость в постоянном

профессиональном самосовершенствовании. Так, в США принят термин «период полураспада компетенции» — своего рода единица измерения устаревания знаний; с ускорением развития этот период сокращается, а это ведет к необходимости трансформации самой схемы обучения/обновления знаний/повышения квалификации, постепенно переводя образование в «параллельный процесс».

Профессиональная мобильность — неоднородный термин, обозначающий способность к переключению (в разных масштабах) на новый вид деятельности: как текущих производственных заданий, смене рабочих мест (локальное), так и смене специальностей — и в рамках одной отрасли, и освоение новых профессий в качественно других сферах деятельности [7].

Зарубежные исследователи (Д. Мартенс и А. Шелтон) в основе профессиональной мобильности видели «ключевые квалификации», выходящие за пределы одной группы профессий, тем самым профессионально и психологически подготавливая специалиста к инновациям в профессиональной деятельности, в т. ч. освоению новых специальностей и профессий [7].

Среди структурных компонентов профессиональной мобильности М.А. Вотинцева отмечает следующие: когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий. Среди критериев, позволяющих фиксировать и анализировать уровни проявления профессиональной мобильности, исследователь отмечает: «владение совокупностью интегрированных знаний о профессиональной деятельности, умение позиционировать себя в роли профессионала, … умение реализовать в практической деятельности интегрированные знания; проявление развитых коммуникативных умений». Особенно хотим подчеркнуть следующие критерии успешности профессиональной мобильности: «наличие мотивации к достижению успеха в профессиональной деятельности; наличие сформировавшейся позитивной установки на самореализацию» [2]. Совокупность этих свойств, примененных ко всем сферам жизни, и является признаками Жизненной стратегии, цель которой успешная самореализация.

Представление о самореализации в современном обществе, как правило, включает и профессиональную/трудовую деятельность. Однако жесткость любого из концептов, ригидность в отношении Я-концепции/профессиональной я-концепции, Образа мира, или Образа действий /способа реализации в мире чревато нарушением равновесия и возникновением кризиса. Так, человек может вырасти из конкретной должности, но «не представлять» себя вне данного коллектива. Жизненная стратегия как активная динамическая система отношений Я-Мир, общестратегическое видение призвана помочь трансформировать саму систему отношений. Повторимся: Профессиональный путь не тождественен жизненному пути; профессия — жизненный путь, профессия — личность, личность — и ее жизненный путь, каждая из них «относительно» самостоятельная система отношений.

Каждое из этих отношений подвергается воздействию множества факторов — внешних и внутренних. Вот некоторые из них. Внешние: 1) перспективы профессии в этой стране, на данном этапе ее социально-экономического, культурного развития, 2) популярность и востребованность профессии на данной территории, ее престижность, 3) этап развития самой профессии (зарождение — рост — развитие — спад), 4) перспективы дохода от профессиональной деятельности. По данным мониторинга института социальной и политической психологии, это наиболее значимые факторы при выборе профессии [6]. Для учеников старших классов — рейтинг аргументов (после способность к профессии который составил — 60,2 %) был следующим: высокая зарплата 45,6%, престижность 36,8 %, возможность всегда найти работу 30,7 %. У взрослого населения на первом месте — высокая зарплата 53,0 %, престиж 27,5 % уступает возможности найти работу 38 %, а способности к профессии 51,1 %. Иначе говоря, экономическая составляющая занимает одно из лидирующих мест и оказывает сильнейшее влияние на профессиональный выбор молодежи. Высокий рейтинг таких факторов, как престиж и востребованность профессии, способность всегда найти работу говорит о том, что конъюнктура рынка формирует «армию» нужных обществу специалистов. Здесь есть и социально-положительный момент — высокая социальная адаптивность населения, аттитюд.

Так, к середине 90-х в Украине одной из самых востребованных была профессия менеджера и экономиста; это был период перехода к новым для постсоветского государства социально-экономическим отношениям, период активного развития малого и среднего бизнеса и высокой потребности в специалистах, его обслуживающих: менеджеров, экономистов, юристов. Однако достаточно скоро (2003–2004 гг.) рынок насытился, и возникла потребность в профессионалах других областей, в том числе новых, связанных с бурным развитием ИТ-технологий. В качестве еще одной иллюстрации важности «стратегически правильного» выбора профессии приведем следующие факты. Статистика показывает, что количество незанятых выпускников, состоящих на учете в центрах занятости, составляет 20,4 тыс. человек по данным на конец 2012 года, это порядка 5 % от зарегистрированных безработных (506,8 тыс. чел.); профессионалы составили 9 % (45,8 тыс. чел.) и специалисты 10 % (50,6 тыс. чел.) безработных [10]. Это говорит о том, что ввиду множества факторов, предусмотреть конъюнктуру рынка, гарантировать, что профессия всегда будет на пике востребованности и популярности, непросто, она имеет сложную динамику.

Пытаясь предотвратить возможные кризисы, связанные с общемировым трендом — переходом в информационную эпоху, с новыми видами социально-экономических отношений, средств производства, экстенсивным появлением новых профессий и отмиранием целых веток профессий, ЮНЕСКО предлагает в качестве одной из альтернатив новую мировоззренческую парадигму, выраженную в концепции Lifelong-learning. Суть ее — мировоззренческая стратегия постоянного развития.

Эта концепция, признанная сегодня более чем 200 странами, трансформирует саму структуру образовательного процесса, концептуальную, ценностную структуру образования. Образование не для чего-то (как прикладная цель), но образование себя нового, образование — как непрерывное творчество, создание нового себя. Как отмечал М. Мамардашвили, «Природа не делает людей, люди делают себя сами» [5]; но, возможно, «делать себя» и есть природа людей?

Проведенный опрос студентов гуманитарных факультетов (психологии, права, политологии, филологии, педагогики) показал, что выбор профессии у трети студентов определял интерес к профессии, для каждого десятого респондента ключевым фактором выступала возможность трудоустройства по специальности, на выбор специальности каждым пятым респондентом повлиял интерес к смежным профессиям, что свидетельствует о наличии потенциала профессиональной мобильности уже при первоначальном выборе профессии.

Показателен интерес трети студентов к дополнительным специальным курсам, тренинговым программам за пределами вуза. При наличии возможности более двух третей опрошенных студентов готовы осваивать еще одну–две специальности как дополнение к основной, как хобби, как альтернативный вид деятельности. При этом 12 % из них выбрали уже вторую специальность и 2 % опрошенных студентов обучаются параллельно еще в одном вузе.

Примечательно, что в ближайшие 10 лет хотят продолжить образование треть опрошенных, планируя уделять образованию в среднем от 10–20 % времени. Каждый десятый предполагает интересное хобби как дополнительный вид занятости.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о достаточно высокой профессиональной мобильности современных студентов, которая определяется как внешними, так и внутренними, личностными факторами, и высокой выраженности тенденции к индивидуализации и саморазвитию как жизненной стратегии.

Эта тенденция в целом соответствует мировым трендам. На сегодняшний день все более растет популярность дополнительного образования и самообразования. Наряду с традиционными, появляются новые формы обучения: это и краткосрочные курсы повышения квалификации, и длительные обучающие программы — очные, заочные, дистанционные, мобильные обучающие приложения, видеокурсы в записи. Благодаря новым коммуникационным технологиям, современной технике становится возможным обучение «на ходу», увеличивая потенциальную профессиональную мобильность.

Интересны изменения в направлениях исследований. Профессиональную мобильность начинают рассматривать как стратегию профессионального роста. Так, М.В. Клищевская подчеркивает, что «несоответствие наличного и требуемого содержания основных компонентов психологической структуры деятельности является причиной возникновения кризиса профессиональной жизни, формой преодоления которого может стать сознательная смена профессии» [4]. При этом автор подчеркивает, что смену профессии не стоит однозначно рассматривать как

профессиональную непригодность, но как феномен профессионального развития, выводя развитие профессионального самосознания за пределы конкретной профессии. Таким образом, профессиональную мобильность можно рассматривать и как рост профессионального потенциала личности. Будет ли этот рост по горизонтали или по вертикали, интенсивность его зависит от множества факторов.

В качестве основы для оценки потенциала профессиональной мобильности личности может выступать модель оценки потенциала личности В.И. Подшивалкиной, включающая четыре уровня оценки: социальное значение профессии, внешние проявления потенциала личности, скрытые ресурсы личности и личностное предназначение человека [8]. Несоответствие на каждом из уровней ожиданий создает потенциал профессиональной мобильности. К примеру, актуализация запроса о личном предназначении (особенно в периоды возрастных кризисов) может привести к росту потенциала/заряда неудовлетворенности уровнем «социальное значение профессии», тем самым демотивируя личность и снижая способность к деятельности. Как отмечал С.Л. Рубинштейн: «Чем больше развито в человеке творческое начало, тем меньше он принимает то место, в которое его забросила жизнь, тем меньше он принимает как данность самого себя, тем больше он испытывает стремлений найти свое место в мире, соизмеримое своей особенности» [9].

Развитие потенциала личности, его творческих и креативных способностей — это массовый тренд, набирающий все большую популярность как в отдельно взятой, так и во всех сферах жизни; появление новых направлений, таких, как «жизнетворчество», растущая популярность коучинга, как системы инструментов личностной реализации и развития — свидетельствуют о новой динамике, интенсивной потребности в саморазвитии и профессиональной мобильности.

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская К.А**. Стратегия жизни DOC. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.

2. **Вотинцева М.В.** Интегрированное обучение иностранному языку как условие формирования профессиональной мобильности экономистов Текст.: автореф. дис.. к.п.н. / М.В. Вотинцева. — Благовещенск, 2012. — 26 с.

3. **Горюнова Л.В.** Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России Текст.: автореф. дис.. д-ра пед. наук / Л. В. Горюнова. — Ростов-на-Дону, 2006.— 44 с.

4. **Клищевская М.В.** Смена профессии как феномен профессионального развития. Текст.: автореф. дис.. к.п.н. / М.В. Клищевская. М., 2001. — 18 с.

5. **Мамардашвили М.** // CPSY.Ru / Цитаты [Электронный ресурс]. URL: http://cpsy.ru/cit1261.htm /(дата обращения: 30.01.2014).

6. Моніторинг рівня та чинників престижності професій протягом 2008-2009 років: інформаційний бюлетень. Серпень`2009 / За ред. М.І. Найдьонова, Л.В. Григоровської; Упоряд. О.І. Хоріна. — К., 2009. — 62 с.

7. **Нужнова С.В.** Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе. Электронный ресурс / Педагогические науки / Режим доступа: http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html (31 января 2014).

8. **Подшивалкіна В.І.** Моделі оцінки потенціалу особистості // Потенціал особистості та тенденції його реалізації і умовах трансформаційних змін у суспільстві / Отв. ред. В.І. Подшивалкіна. — Харків: видавництво «БУРУНиК»,2012 — 368 с.

9. **Рубинштейн С.Л**. О философии и философе: [Электронный ресурс]. URL: http://rubinstein.org.ru/3.shtml (дата обращения: 18.01.2014).

10. Ринок праці. Статистична інформація [Электронный ресурс]. URL: http://www.ukrstat.gov.ua (дата обращения: 30.01.2014).

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВСЕСТОРОННЕМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

В.Ф. ПОПОВА, Е.А. ВАСИЛЬЕВА, М.В. КОТОВСКАЯ,
ГОУ «С(К)ОШ-И для неслышащих детей», г. Тирасполь, ПМР

> Мастерство — это то, чего можно добиться, и как могут быть известны мастер — токарь, прекрасный мастер — врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог.
>
> *А.С. Макаренко*

Во все времена педагоги, работающие с детьми, имеющими нарушения в развитии, задумывались над тем, как воспитать ребенка человеком завтрашнего дня. Осмысление этого должно происходить через осознание педагогом изменившегося социального заказа: вчера нужен был исполнитель, а сегодня требуется творческая личность с активной жизненной позицией, высоким уровнем готовности к самостоятельному решению широкого круга проблем, которые могут быть реализованы при условии постоянного совершенствования профессиональной компетентности специальных педагогов.

Сегодня обществу нужен педагог компетентный, всесторонне подготовленный, являющийся примером человеколюбия, порядочности, педагог, владеющий педагогическим мастерством.

Проблема повышения педагогического мастерства каждого педагога ОДО считается одной из самых актуальных. Повышение компетентности, профессионализма педагогов — важнейшее условие улучшения качества дошкольного образования. Особенно это актуально и значимо для специального педагога, работающего с детьми с нарушениями развития.

Педагогическое мастерство прежде всего связано с личностью педагога, с комплексом качеств, которые способствуют обеспечению высокого уровня самоорганизации профессиональной деятельности.

Педагоги дошкольного отделения (ДО) специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для неслышащих детей (С(К)ОШ-И для

неслышащих детей) работают в группах для детей с нарушением слуха и логопедических группах. Для педагогов, работающих с особенными детьми, очень важно понимать потребности и интересы этих детей; быть чуткими и доброжелательными; проявлять гибкость, обладать глубокой верой в силы, возможности каждого ребенка с особыми образовательными потребностями, в результативность специального образовательного процесса. По мнению Н.М. Назаровой, важнейшими чертами педагога специального образования являются доброта, ответственность, терпение, способность к эмпатии, энергичность, увлеченность своей работой, уважение и любовь к своим воспитанникам, профессиональная честность и порядочность [1].

Профессионально компетентным можно назвать педагога дошкольного специального (коррекционного) образования, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в воспитании детей.

Современные образовательные технологии

Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего арсенала педагогических технологий. Принципиально важной стороной в любой педагогической технологии является позиция ребенка в воспитательно-образовательном процессе, отношение к ребенку со стороны взрослых: «Не рядом, не над ним, а вместе!». Цель — содействовать становлению ребенка как личности.

Современных образовательных технологий насчитывается более сотни. Так, педагоги ДО С(К)ОШ-И используют следующие известные педагогические технологии в работе с детьми-дошкольниками. Это:

— игровые технологии;
— здоровьесберегающие технологии;
— личностно-ориентированные технологии;
— информационно-коммуникационные технологии;
— технология портфолио педагога.

Как отмечает Н.А. Морева, профессиональная компетентность педагогов является базисом для внедрения в педагогический процесс инновационной деятельности и применения на практике современных образовательных технологий [2, с. 72].

Каждый педагог — творец технологии, даже если имеет дело с заимствованиями. Создание технологии невозможно без творчества.

Интеллектуальное развитие ребенка

На современном этапе большое внимание уделяется интеллектуальному развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Актуализация интеллектуального развития дошкольника во многом определяется средой, в которую он погружен, педагогической концепцией дошкольного учреждения,

педагогической технологией интеллектуального развития и профессиональной компетентностью педагога.

Профессиональная компетентность в сфере интеллектуального развития — это способность педагога определять задачи и перспективы интеллектуального развития дошкольников. Иначе говоря, компетентный педагог должен уметь грамотно интегрировать содержание образования, обеспечивать взаимосвязь всех занятий, мероприятий, событий исходя из задач воспитания и развития ребенка–дошкольника [3, с. 4].

Педагоги ДО С(К)ОШ-И в понятие интеллектуального развития или умственного воспитания включают формирование восприятия и представлений, т. е. сенсорное воспитание, и развитие мышления в разных формах и аспектах. Наблюдая за детьми, мы обнаружили, что невозможно обучить и воспитать неслышащего ребенка без пробуждения у него интереса к окружающей жизни и его собственной деятельности.

Сурдопедагоги воспитывают у неслышащих детей прежде всего любознательность к окружающей жизни, вызывают эпизодический интерес к основным видам деятельности, а затем постепенно переводят детей от эпизодического к более устойчивому интересу, проявляемому в игровой, изобразительной, учебной и элементарной трудовой деятельности.

Только под влиянием терпеливого и доброжелательного, положительного эмоционального отношения к детям самого педагога намечаются первые проблески внимания, любопытства, появляются первые признаки любознательности. Другим условием является правильная организация всего учебно-воспитательного процесса: например, красочность пособий, игрушек, занимательность первых занятий включают необходимую функцию привлечения внимания. У детей пробуждается положительное отношение к знаниям, обучению, овладению деятельностью. Занятия, наблюдения, работы, вызывающие познавательный интерес, специальные педагоги строят так, чтобы ребенок проявил собственную активность, догадливость и постарался узнать, найти ответ на возникающие у него вопросы.

Социально-личностное развитие ребенка

Основы социально-личностного развития зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в раннем и дошкольном возрасте. Опыт первых отношений с другими людьми является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка. Общение со сверстниками — важнейшая составляющая жизни ребенка в дошкольном детстве, дающая богатый жизненный опыт, который станет основой его дальнейшего личностного развития. Очень важно, чтобы общение было полноценным и соответствующим возрасту ребенка. От того, каким будет этот первый опыт общения, во многом зависит его отношение к себе, к другим, к миру в целом [5, с.47].

На что же должна быть направлена деятельность педагогов, работающих с детьми, имеющими нарушения в развитии, с целью реализации социально-личностного развития дошкольников?

Во-первых, на развитие положительного отношения ребенка к окружающим людям; воспитание уважения и терпимости. Должны поощряться проявления доброжелательности, сочувствия, сопереживания. Важно, чтобы у детей возникло желание и умение оказать помощь, поддержку другому человеку. Для этого необходимо поощрять совместные игры детей, организовывать их совместную деятельность. В процессе сюжетно-ролевых игр, сооружения общей постройки, изготовления вместе со сверстниками и со взрослым художественного панно и др. ребенок приобретает способность ставить общие цели, планировать совместную работу, соподчинять и контролировать свои желания, согласовывать действия.

Во-вторых, необходимо уделять особое внимание развитию коммуникативной компетентности ребенка; помогать детям распознавать эмоциональные переживания и состояния окружающих: радость, горе, страх, плохое и хорошее настроение и др.; выражать свои эмоциональные ощущения и переживания. Для этого вместе с детьми обсуждаются различные ситуации из жизни, рассказов, сказок, стихотворений, рассматриваются картины, привлекая внимание детей к чувствам, состояниям, поступкам других людей; организуются театрализованные спектакли и игры-драматизации, в ходе которых ребенок учится различать и передавать настроения персонажей, сопереживает им, получает образцы нравственного поведения.

В-третьих, взрослые способствуют развитию у детей социальных навыков: помогают осваивать различные способы разрешения конфликтных ситуаций, договариваться, соблюдать очередность, устанавливать новые контакты. Важным аспектом социального развития ребенка в дошкольном возрасте является освоение элементарных правил этикета (приветствовать, благодарить, вести себя правильно за столом и во время совместных игр).

В-четвертых, создаются условия для развития бережного, ответственного отношения ребенка к окружающей природе, рукотворному миру. Все это проходит через разные виды деятельности детей на занятиях по трудовому воспитанию, в уголке природы, в игровых зонах, во время ежедневных дежурств в столовой, в классе и т. п.

Социально-личностное развитие особенного ребенка представляет собой последовательный, многоаспектный процесс, в ходе которого осуществляется приобщение ребенка к «всеобщему социальному», и именно поэтому педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, обязаны быть профессионально компетентными в этом вопросе.

Приобщение детей к чтению

Дошкольный возраст — время активного становления ребенка как заинтересованного читателя. Приобщение особенных детей к миру литературы — важная

задача не только познавательного, но и речевого развития ребенка-дошкольника. Однако эта работа не должна проводиться только педагогами ОДО. В таком важном процессе, как приобщение малыша к чтению книг, родители — основные проводники между ребенком и печатным художественным словом, задача же педагога — убедить родителей в пользе чтения детям, помочь научиться разбираться в огромном книжном рынке для детей. Работа с родителями по приобщению детей к книге проводится педагогами ДО С(К)ОШ-И систематически и посвящена одной цели — воспитанию читателя. Педагоги нашего коррекционного учреждения используют такие формы сотрудничества с родителями, как консультации, родительские собрания, открытые занятия, дни открытых дверей.

Современные программы для дошкольных образовательных учреждений определяют требования к уровню профессиональной компетентности педагога [5, с. 111]. Работа по формированию читательской компетентности у детей дошкольного возраста требует от педагога специальных знаний и умений:

— самостоятельно планировать процесс литературного образования детей;
— разбираться в видах и жанрах литературы;
— уметь отбирать произведения для чтения;
— объяснять значение непонятных для ребенка выражений, слов;
— уметь выразительно читать или рассказывать произведения;
— анализировать текст художественного произведения;
— знать различные приемы использования иллюстраций.

В нашей повседневной жизни работа с книгой осуществляется в тесном контакте логопедов, сурдопедагогов и воспитателей. Так, пояснительному чтению рассказов, сказок на занятиях с сурдопедагогом предшествует рассказ воспитателя с использованием настольного театра, фланелеграфа. Вечером с воспитателем дети самостоятельно могут перечитать рассказ или сказку. Работа педагогов по сказке заканчивается ее драматизацией.

В речевых группах традиционно стало чтение перед сном; в режиме дня педагоги часто читают детям В.Г. Сутеева, А.Л. Барто, К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, рассматривают вместе с детьми иллюстрации, разучивают стихотворения, организуют игры-драматизации, литературные досуги. Во всех группах ДО созданы книжные уголки в доступном для детей месте. В уголках размещена детская художественная литература в соответствии с возрастом и программными требованиями. Большой интерес у родителей и детей вызывает совместное изготовление книжек-самоделок. В группах для детей с нарушениями слуха руками педагогов изготовлены книжки-самоделки с адаптированным текстом на каждого ребенка.

Детская литература позволяет решать многие образовательные задачи. Чтение книги развивает в ребенке их душу, гуманность, формирует ум, память, воображение, речь, терпение и другие нужные черты характера, учит творчеству. Детская литература — это настоящее искусство, оказывающее на ребенка скрытое воздействие.

Особую значимость для читательской судьбы ребенка имеет **семейное чтение**. Совместное чтение сближает родителей и детей, стимулирует и наполняет содержанием редкие и радостные минуты духовного общения, воспитывает в ребенке доброе и любящее сердце.

В рамках просветительской работы с родителями педагоги пытаются донести до их сознания что, телевизор, компьютер и прочие источники информации не могут заменить книгу, что читать ребенку — это не просто обязанность родителей, это уникальный способ общения, который практически не имеет замены.

Компетентность учителя-логопеда в речевом развитии ребенка

Дошкольный возраст является сензитивным периодом речевого развития ребенка. Качество речевого развития дошкольника зависит от речевой среды, которая создается в образовательном учреждении, а также от качества речи учителя-логопеда.

Учитывая, что ведущим направлением деятельности учителя-логопеда является коррекция дефектов речи и профилактика нарушений письма и чтения при обучении в школе, особую значимость приобретает овладение методическим мастерством, знанием приемов, необходимых для оказания соответствующего влияния на речь детей, и умение их применять не только во время проведения логопедических занятий, но и во всех случаях общения с дошкольниками.

В логопедических кабинетах собрана большая картотека разнообразных игр, игровых упражнений, стихов, считалок, чистоговорок, также ритуалы приветствия, упражнения на релаксацию и саморегуляцию, артикуляционная и пальчиковая гимнастика, динамические и кинезиологические упражнения, гимнастика для глаз, карточки-опоры, алгоритмы для проведения массажа рук карандашами, грецкими орехами, теннисными мячиками.

Большое внимание логопеды уделяют играм с пальчиками: даже самый примитивный массаж (сгибание и разгибание пальцев) — вдвое ускоряет процесс овладения речью, а если еще использовать потешки, различные массажеры, то это вызывает у детей большой интерес в разучивании и использовании игр с пальчиками.

В совместной и самостоятельной деятельности с детьми специалисты коррекционных групп используют механическую гимнастику для рук, иначе пассивный массаж. Пассивный массаж выполняется с помощью разнообразных контрастных средств: жестких и мягких зубных щеточек, кисточек, мягких и колючих шариков. Ребенок проводит зубной щеткой вперед-назад по внутренней стороне его руки от кисти до локтевого сгиба, затем берет мягкую кисточку и делает то же самое. Так, на контрасте, оптимизируется чувствительность рук. Дети играют в такие игры: «Угадай, что я нарисовал у тебя на руке?», «Чем я дотронулся?»

Также в совместной и самостоятельной деятельности широко используются «Волшебные коврики», «Сухой бассейн» (набор разных пуговиц или пробок, собранных в пластмассовых тазиках). Данную игру можно предложить ребенку в любое время: когда у него плохое настроение, или наоборот, когда он слишком возбужден, или ему просто нечем заняться.

Ребята играют в такие игры: «Купание», «Лишний предмет», «Разложи по цвету», «Собери по размеру», «Чьи бусы длиннее», «Кто соберет самую длинную змейку красного цвета» и т.д. Все эти игры снимают напряжение, усталость, расслабляют мышцы спины, плечевого пояса, развивают восприятие, внимание, мелкую моторику рук. С этой же целью используется игровое упражнение «Золушка». В разных баночках находятся фишки с мозаикой. Все высыпается в одну емкость, и дети все раскладывают по своим баночкам.

Для умения употреблять предлоги в речи используется составление предложений с предлогами, а при ознакомлении с окружающим, ориентировке в пространстве — веточка с птицами.

У детей старшего дошкольного возраста часто возникают трудности в овладении навыком звукового анализа и синтеза слов. С целью их преодоления используются такие пособия, как звуковые часы, логопедические кубики, звуковые модели, буквенные крышечки.

При помощи звуковой модели «Ежика» или «Кактуса» ребята учатся составлять звуковой анализ разных слов, например: «мак», «лиса», «лук», «домик» или любое другое слово, используя фишки зеленых, красных, синих цветов, учатся определять заданный звук в словах. С этой же целью используются и схемы слов, пробки от бутылочек, пуговицы. С помощью буквенных крышечек и логопедических кубиков дети учатся придумывать слова с заданным звуком, составлять слоги и слова. Для составления описательных рассказов широко применяются алгоритмы, карточки-опоры.

Главное, используя все эти игры, не забывать, что задания должны выполняться легко, без лишнего напряжения, игры должны вызывать только положительные эмоции, приносить радость и удовольствие детям.

Таким образом, компетентность специального педагога — это синтез профессионализма, (т. е. специальная, методическая, психолого-педагогическая подготовка), творчества (творчество отношений, самого процесса обучения, оптимальное использование средств, приемов, методов обучения) и искусства (актерство и ораторство).

И на сегодняшний день становится очевидным, что из простой суммы знаний «сложить» компетентного профессионала невозможно, огромным чувством ответственности должен обладать специальный педагог, обучая нынешнее поколение.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ ДОУ

Е.Б. РЕДЬКИНА,
Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Столичная финансово-гуманитарная академия», г. Москва, Россия

Здоровье нации сегодня признается социальной необходимостью. Профессиональное здоровье — это индикатор успешности специалиста, определяется как способность организма сохранять компенсаторные и защитные свойства, обеспечивающие профессиональную надежность и работоспособность в трудовой деятельности [2; 4, с. 33].

Развитие личности взрослого человека неразрывно связано с его активностью, в том числе профессиональной. Человек формируется и проявляется в процессе деятельности, эффективность которой во многом определяется его внутренними особенностями — здоровьем, мотивацией. Но профессиональное развитие — это не только совершенствование, оно может быть и деформацией. Неблагоприятное протекание профессионального развития проявляется в негативных изменениях личностных качеств человека, снижении эффективности и надежности профессиональной деятельности, утрате ее смысла. Нарушения затрагивают не только профессиональную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение, но и вторгаются в сферу личной жизни и соматического здоровья [2].

По определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье — «состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» (Устав ВОЗ, 1946). Говоря о структуре здоровья, мы разделяем позицию Б.С. Братуся (таблица 1) о ее сложном уровневом строении [1].

Таблица 1

Структура здоровья (Б.С. Братусь)

Уровень здоровья	Основная характеристика	Критерии оценки
Базовый	Психофизиологическое здоровье	Определяется особенностями внутренней, мозговой, нейрофизиологической организации аспектов психической деятельности
Средний	Индивидуально-психологическое здоровье	Оценивается способностью человека строить адекватные способы реализации смысловых устремлений
Высший	Личностное (личностно-смысловое) здоровье	Определяется качеством смысловых отношений человека; отвечает за определение общего смысла и назначение своей жизни, отношений к себе и другим людям

Эффективность профессиональной деятельности зависит от многих факторов — профессиональной подготовки, мастерства и т.д., но базируется на естественных состояниях здоровья.

Проблема профессионального здоровья традиционно рассматривалась вместе с проблемой профессионального становления субъекта деятельности. В литературе широко представлены вопросы дезадаптации, профессиональных кризисов и стагнации (Л.М. Митина, А.К. Маркова, А.Б. Леонова, Э.Ф. Зеер), предметом специальных исследований выступил синдром выгорания в профессиональной деятельности (Н.Е. Водопьянова), изучались кризисы профессиональной стагнации личности (Н.В. Кузьмина). Проблема профессионального здоровья работников образовательных учреждений (учителей, воспитателей) имеет особое значение — сложность и условия реализации педагогической деятельности, необходимость постоянной социальной ответственности за детей, за других людей и за принятие оптимальных решений в различных ситуациях часто являются причиной профессиональных срывов, выгорания, устойчивого стресса, заставляют человека испытывать чувство внутренней эмоциональной опустошенности.

Перед практическими психологами в настоящее время остро встает вопрос о разработке и эффективном использовании психологических методов преодоления проблемных ситуаций в профессиональной деятельности, поддержании баланса между требованиями среды и личными ресурсами педагогических работников [2].

Нас заинтересовал вопрос о связи профессионального здоровья и индивидуально-личностных особенностей педагогических работников, таких, как нейротизм, самоотношение, уверенность в себе и т.д. В проведенном исследовании мы использовали следующие методики:

— для диагностики профессионального здоровья: опросник «Профессиональное выгорание» Н.Е. Водопьяновой; методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко, анализ документации;

— для диагностики факторов, обусловливающих профессиональное здоровье: методика Айзенка; тест-опросник В.В. Столина; тест Райдаса; методика парных сравнений Фанталовой; социальная анкета.

В исследовании приняли участие 46 работников образовательных дошкольных учреждений города Москвы (женщины в возрасте от 24 до 60 лет).

Мы выяснили, что в нашей выборке абсолютное большинство испытуемых (61,5 %) продемонстрировали высокий уровень профессионального здоровья. Для них характерно достаточное количество энергетических ресурсов, болеют они нечасто (3–5 раз в год, в основном простудные заболевания, заболевания ЖКТ, травмы), обладают сильной нервной системой и удовлетворены собой, своей профессией и своей работой. Так, например, испытуемая № 10 отнесена к группе с высоким уровнем профессионального здоровья, за последние два года

болела 4 раза (ОРВИ, растяжение связок), она активно участвует в жизни ДОУ, периодически повышает свою квалификацию, участвует в организационных и инновационных проектах учреждения, обладает способностью и вариативностью в решении профессиональных и ситуационных задач.

Средний уровень профессионального здоровья показали 15,4 % испытуемых. Эта группа людей чаще испытывает необходимость обращения к врачам (6–8 раз в год, основные жалобы — вегето-сосудистая дистония, ларингиты, фарингиты, частые ОРЗ и ОРВИ), их характеризует сниженный эмоциональный фон, наблюдается деформация межличностных отношений (зависимость от других), иногда проявляется равнодушие, уменьшение собственных обязанностей к другим. Так, например, испытуемая № 22 по результатам продемонстрировала средний уровень профессионального здоровья. Для нее характерно занижать свои достижения и успехи, негативно оценивать себя, обладает слабой нервной системой, раздражительна, проявляет ограничения в межличностном общении по принципу «хочу — не хочу», кризисные ситуации сопровождаются обострением вегето-сосудистых заболеваний.

Каждый четвертый испытуемый (23,1 %) продемонстрировал низкий уровень профессионального здоровья. Для них характерны хронические заболевания, частые ОРВИ с последующими осложнениями (число обращений к врачу в год — 7–8, но длительность заболеваний превышает длительность каждого заболевания первой группы почти в 2 раза), высокий уровень эмоционального выгорания: заниженная самооценка, отсутствие или снижение сочувствия и переживания, недостаточное количество эмоциональных ресурсов для преодоления кризисов, равнодушие, раздражение, отчаяние, ослабление нервной системы. Так, например, испытуемые № 2 и № 26 продемонстрировали низкий уровень профессионального здоровья. Им характерно снижение энергетического тонуса (хроническое заболевания ЖКТ, гипертония), ослабление нервной системы, эмоциональная защита стала частью личности. В межличностном общении просматривается их зависимость от других или негативизм, им сложно понять переживания других, нередко вступают в конфликты, проявляют недовольство, боятся и не доверяют инновационным проектам.

Интересно, что для нашей выборки испытуемых профессиональное выгорание выражается высоким уровнем редукции личных достижений (42,3%) и высоким уровнем деперсонализации (42,3 %). При этом высокий уровень эмоционального выгорания продемонстрирован только в каждом пятом случае (19,2 %).

Обратимся теперь к анализу факторов профессионального здоровья педагогических работников (таблицы 2, 3).

Таблица 2

Социальные факторы профессионального здоровья

Признак		Высокий уровень здоровья (61,5 %)	Низкий уровень здоровья (23,1 %)
Семейное положение	Замужем	87,5 %	83,3 %
	Не замужем	12,5 %	16,7 %
Наличие детей	Есть дети	87,5 %	66,7 %
	Нет детей	12,5 %	33,3 %
Образование высшее	педагогическое	50,0 %	50%
	непедагогическое	12,5 %	16,6 %
Образование среднее	педагогическое	31,25 %	16,6 %
	непедагогическое	6,25 %	16,6 %
Стаж работы	До 5 лет	18,75 %	
	5–10 лет	12,5 %	16,7 %
	10–15 лет	12,5 %	
	15–20 лет	18,75 %	16,7 %
	20–25 лет	25,0 %	33,3 %
	Свыше 25 лет	12,5 %	33,3 %
Возраст	До 25 лет	6,25 %	
	25–30 лет	12,5 %	16,7 %
	30–40 лет	50,0 %	50,0 %
	40–50 лет	12,5 %	
	Старше 50 лет	18,75 %	33,3 %

Таблица 3

Психологические факторы профессионального здоровья

Признак		Высокий уровень здоровья (61,5 %)	Низкий уровень здоровья (23,1 %)
Нейротизм	Высокий	6,25 %	66,7 %
Самоотношение	«за себя»	93,8 %	83,3 %
	«против себя»	6,2 %	16,7 %
Уверенность в себе	Уверены	43,85 %	16,7 %
	Не уверены	6,3 %	33,3 %
Удовлетворение потребностей	Материальные	37,5 %	50 %
	В безопасности	25 %	16,7 %
	Социальные	100 %	100 %
	Признание	93,8 %	100 %
	Самовыражение	7,5 %	66,6 %

Отметим, что такие социальные особенности, как семейный статус (87,5 % и 83,3 % соответственно в группах с высоким и низким уровнем профессионального здоровья), наличие высшего образования (соответственно 68,8 % и 66,6 %), стаж работы от 5–10, 15–20, 20–25, 25–40 лет, практически не сказывается на уровне профессионального здоровья. Вместе с тем стаж после 20 лет работы и возраст свыше 50 лет могут рассматриваться как факторы риска профессионального здоровья (при этих признаках низкий уровень профессионального здоровья встречается почти в 2 раза чаще).

Интересно, что в этой выборке нет ни одного человека с низким уровнем нейротизма; у абсолютного большинства испытуемых высокий уровень самопринятия (93,8 % — у профессионально «здоровых» и 83,3 % — у лиц с низким уровнем профессионального здоровья); во всей выборке полностью (100 %) удовлетворяется социальная потребность и в абсолютном большинстве случаев (93,8 % и 100 %) — потребность в признании. Отметим, что в качестве психологических факторов риска профессионального здоровья в данном случае выступают высокий уровень нейротизма (в группе испытуемых с высоким уровнем профессионального здоровья таких 6,25 %, а в группе с низким уровнем профессионального здоровья — 66,7%), самоотношение «против себя» (6,2% в группе с высоким уровнем и 16,7 % — в группе с низким уровнем), неуверенность в себе (6,3 и 33,3% соответственно), значимость потребности в самовыражении (7,5 и 66,6% соответственно).

Рассмотрим психологические особенности лиц с высоким уровнем профессионального здоровья: это женщины в возрасте до 24 лет и от 25 лет и старше, кризисные периоды, очевидно, их не затронули. У большей их части (87,5 %) есть дети. Они имеют высшее (62,5 %) и среднее (37,5 %) образование; для них характерен средний уровень нейротизма (93,75 %); у них преобладает (93,8 %) позитивное самоотношение; каждая вторая (43,85 %) уверена в себе, в своих возможностях и способностях.

Несмотря на незначительность выборки, отчетливо прослеживается тенденция: женщины, сложившиеся как личности в относительно устойчивых экономических условиях, создавшие семьи, получившие образование, оказались в некоем мотивационном вакууме ценностей: их работа востребована, их признают, но оплата труда неадекватно мала; их возраст, стаж работы, образование позволяют им претендовать на карьерный рост, но критерии этого роста неясны. Все это приводит к осознанию блокированной потребности в безопасности, снижению самооценки и эмоциональной неустойчивости (нейротизму). Однако вопрос о причинах сложившегося высокого уровня профессионального здоровья еще должен стать предметом более строгого теоретико-эмпирического исследования.

Для лиц с низким уровнем профессионального здоровья (23,1%) характерны кризисные периоды (возраст 25–30 лет, 30–40 лет и старше 50 лет), профессионально

нестабильные отрезки карьеры: адаптация и стагнация, каждый третий (33,2 %) не имеет педагогического образования; характерен высокий уровень нейротизма (66,7 %); выраженная дифференциация самоотношения: 83,3 % — активное позитивное самопринятие (у «здоровых» — 93,8 %) и 16,7% — негативное самоотношение (при 6,2 % — у «здоровых»); число «уверенных в себе» в 3 раза ниже, чем в первой выборке — у «здоровых» (16,7 % против 43,8 %).

С нашей точки зрения, низкий уровень профессионального здоровья можно связать с двумя моментами: возрастно-биологическими (возрастные кризисы) и профессионально-карьерными (профессиональные кризисы) и с наличием внутриличностных конфликтов (в форме рассогласования реальных и идеальных оценок, представлений, ценностей).

На основании проведенного нами теоретико-эмпирического исследования мы считаем необходимым выделить следующие аспекты сопровождения профессионального здоровья сотрудников образовательных учреждений: административные (адресованы руководству ГОУ); медицинские (адресованы медицинским службам) и психологические (адресованы психологическим службам и самим педагогам).

Психическое (личностное) здоровье — это не отсутствие конфликтов и фрустраций, это скорее зрелость, сохранность и активность механизмов личностной саморегуляции, обеспечивающих полноценное человеческое функционирование.

Психологам дошкольных учреждений необходимо организовать психологическое сопровождение педагогов, их психологическое консультирование и коррекцию «синдрома выгорания». Система профилактических мер должна быть направлена на предупреждение или ликвидацию уже возникших дезадаптивных или стрессовых состояний с учетом специфики конкретной ситуации, на повышение личностных (самоуважение, возможность личностного роста, изменение своего поведения и т.д.) и информационных ресурсов (способность контролировать ситуацию и т.д.), повышение стрессоустойчивости.

Проблема профессионального здоровья и профессионального долголетия педагогических работников сохраняет особую актуальность в условиях гуманизации образования, когда в центре внимания становится субъект образовательного процесса — будь то воспитанник детского сада, воспитатель или методист.

Библиографический список

1. **Братусь Б.С.** Психология личности. — М., 2000.

2. **Елисеева И.Н.** Методические рекомендации. Синдром выгорания и его профилактика. ГУ «Центр экстренной психологической помощи МЧС России». — М., 2006.

3. **Леонтьев А.Н.** Деятельность, сознание, личность. — М., 1975.

4. Мониторинг региональных образовательных систем /Под общ. ред. А.Н. Майорова. — М., 1999.

РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ БЛАГОПРИЯТНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ

Л.В. САВИЧ,
МДОУ № 50, г. Тирасполь, ПМР

Эффективность деятельности любого коллектива определяется несколькими составляющими. Одним их них является социально-психологический климат. Поэтому руководители, осознавая связь климата и продуктивности деятельности, уделяют ему первоочередное внимание. Социально-психологический климат — это комплексное эмоционально-психологическое состояние профессионального коллектива, отражающее степень удовлетворенности работников различными факторами жизнедеятельности. Его можно охарактеризовать такими определениями, как эмоциональный настрой коллектива, духовная атмосфера, стиль общения, отношение сотрудников к работе, друг другу, к окружающим событиям и к организации в целом на основании индивидуальных, личностных ценностей и ориентации. Именно социально-психологический климат в организации является тем фактором, который может способствовать или препятствовать продуктивной работе коллектива и развитию каждого отдельно взятого сотрудника. Он оказывает влияние на самочувствие и настроение членов коллектива, на выработку, принятие и осуществление совместных решений, на достижение эффективности деятельности организации.

Оценивая социально-психологический климат организации, необходимо учитывать: эмоциональную атмосферу в коллективе; уровень профессионального и межличностного доверия; уровень толерантности (уровень принятия коллег друг другом такими, какие они есть); уровень взаимопомощи и сотрудничества; наличие очагов напряжения и конфликтов.

Изучить социально-психологический климат можно посредством наблюдения; интервью с работниками; опроса работников по специально разработанной анкете; анализа документации, отражающей трудовую активность, производительность, качество труда; при помощи тестирования (тест «Социально-психологический климат» О.С. Михалюк; тест «Удовлетворенность трудом» В.П. Захарова; тест «Самочувствие — активность — настроение»; тест «Цветопись» А.Н. Лутошкина; тест конкретных ситуаций А.А. Ершова; тест «Стиль руководства» А.А. Журавлева) и др.

Профессиональная оценка климата в образовательном учреждении позволяет выявить источники социально-психологической напряженности, причины низкой производительности, дать оценку эффективности используемого стиля управления, определить готовность к совместной работе, наличие группировок и многое другое. Опираясь на результаты полученной информации, можно спрогнозировать повышение эффективности работы за счет профилактики конфликтов, повышения групповой сплоченности и поддержания трудовой дисциплины.

Психологическая атмосфера должна отслеживаться постоянно, только в этом случае можно спрогнозировать развитие коллектива, предотвращать конфликты, оказывать своевременное и продуманное воспитательное воздействие. Наблюдая за поведением коллектива, его отдельных участников, руководители могут оценить социально-психологический климат в своих организациях.

Благоприятный социально-психологический климат характеризуется: позитивным настроением в коллективе, деловым настроем на работу, командным духом и едиными целями у всего коллектива, готовностью всегда помочь коллегам при необходимости, хорошими партнерскими взаимоотношениями между руководителем и подчиненными, объективным и оперативным разрешением возникающих конфликтных ситуаций, прозрачной и справедливой системой оценки деятельности персонала (наказания, поощрения и вознаграждения), равными рабочими нагрузками на каждого работника, поощрением инициативы, коллективным обсуждением вариантов принимаемых решений.

Неблагоприятный социально-психологический климат, напротив, характеризуется: низкой производительностью труда, нарушением трудовой дисциплины, распространением слухов и сплетен, скрытым обсуждением и критикой приказов и действий руководителя, скрытыми жалобами на объем работы и условия труда, невыполнением работы в установленные сроки; частыми конфликтами между сотрудниками и нежеланием руководителей и подчиненных своевременно и на профессиональном уровне их разрешать, высокой текучестью кадров.

Порой, не зная признаков благоприятного климата, определить его легко по собственным ощущениям, которые появляются при нахождении в коллективе. Комфортное внутреннее состояние, легкость общения с членами группы, непринужденный характер отношений также выступают своеобразными показателями здорового климата в коллективе.

При оценке психологического настроя группы следует помнить, что социально-психологический климат — явление динамичное, развивающееся во времени. Под воздействием успехов и неудач, переживаемых коллективом, климат может меняться.

В зависимости от характера социально-психологического климата, его воздействие на личность будет различным — стимулировать к работе, поднимать настроение, вселять бодрость и уверенность или, наоборот, действовать угнетающе, снижать энергию, приводить к низкой производительности. Если сотрудник ощущает доброжелательное отношение со стороны коллег и руководства, у него хорошее настроение и есть желание работать. Очень часто люди отказываются менять место работы исключительно по причине — «хороший коллектив». Ценность межличностных отношений оказывается выше материальной выгоды, карьерного роста.

На формирование климата оказывают влияние огромное количество факторов, как внешних, так и внутренних.

Внешние факторы представляют собой совокупность экономических, культурных, политических, социально-демографических, этнических и региональных

условий. Стабильность в экономической, политической жизни общества обеспечивают социальное и психологическое благополучие его членов и косвенно влияют на социально-психологический климат коллектива.

Внутренние факторы исходят из самой группы, они связаны с повседневной деятельностью: это те условия, в которых работают сотрудники: материально-технические, санитарно-гигиенические, организационные и др.

Большое значение для формирования благоприятного климата имеет то, насколько работа является для человека интересной, разнообразной, творческой, соответствует ли она его профессиональному уровню, позволяет ли реализовать творческий потенциал, профессионально расти. Привлекательность работы повышают удовлетворенность условиями труда, оплатой, системой материального и морального стимулирования, социальным обеспечением, распределением отпусков, режимом работы, информационным обеспечением, перспективами карьерного роста, возможностью повысить уровень своего профессионализма, уровнем компетентности коллег, характером деловых и личных отношений в коллективе по вертикали и горизонтали и т. д.

Стиль взаимоотношений руководителя с коллективом также воздействует на социально-психологический климат. Демократический стиль развивает общительность и доверительность взаимоотношений, дружественность. При этом нет ощущения навязанности решений извне, «сверху». Участие членов коллектива в управлении, свойственное этому стилю руководства, способствует оптимизации. Авторитарный стиль обычно порождает враждебность, покорность и заискивание, зависть и недоверие. Попустительский стиль имеет своим следствием низкую продуктивность и качество работы, неудовлетворенность совместной деятельностью и ведет к формированию неблагоприятного социально-психологического климата.

Если руководитель предъявляет завышенные требования, прилюдно критикует сотрудников, часто наказывает и редко поощряет, не ценит их вклад в совместную деятельность, угрожает, пытается запугать увольнением, лишением премии и т. д., ведет себя в соответствии с лозунгом «начальник всегда прав», не прислушивается к мнению подчиненных, невнимателен к их нуждам и интересам, то он формирует нездоровую рабочую атмосферу. Отсутствие взаимного уважения и доверия заставляет людей занимать оборонительную позицию, защищаться друг от друга, сокращается частота контактов, возникают коммуникативные барьеры, конфликты, появляется желание покинуть организацию и, как следствие, происходит снижение продуктивности деятельности. Самым удачным будет комбинированный стиль управления, гармонично сочетающий в себе отдельные элементы разных стилей. Этот стиль позволяет варьировать использование методов управления в зависимости от ситуации и личностных особенностей подчиненных.

При формировании благоприятного климата необходимо учитывать психологическую совместимость, которая заключается в оптимальном сочетании личност-

ных качеств членов организации. Психологическая совместимость может быть обусловлена сходством характеристик участников совместной деятельности. Людям, похожим друг на друга, легче наладить взаимодействие. Сходство способствует появлению чувства безопасности и уверенности в себе, повышает самооценку. В основе психологической совместимости может лежать и различие характеристик по принципу взаимодополняемости. В таком случае говорят, что люди подходят друг другу, «как ключ к замку». Условием и результатом совместимости является межличностная симпатия, привязанность участников взаимодействия друг к другу. Вынужденное общение с неприятным субъектом может стать источником отрицательных эмоций. Сработанность — это результат совместимости сотрудников. Она обеспечивает максимально возможную успешность совместной деятельности.

Формирование благоприятного социально-психологического климата — это проблема, требующая ежедневной работы, и начинать следует с себя. Руководитель оказывает влияние практически на все составляющие социально-психологического климата. От него зависит подбор кадров, поощрение и наказание членов коллектива, продвижение их по карьерной лестнице, организация труда работников и др. Повседневное поведение руководителя само по себе задает тон отношений, определяет рабочий настрой, характер отношений между подчиненными. Демонстрация личного уважительного отношения к своим заместителям, подчиненным вынуждает сотрудников равняться на это отношение и копировать его.

Руководителю необходимо создавать условия для процветания и продвижения организации вперед. Для этой цели намечается перспектива развития коллектива, ставятся «далекие» и «близкие» цели и задачи. Важно включать сотрудников в новые виды деятельности, которые не только могут заинтересовать их, поднять общий жизненный тонус группы, но и дают возможность раскрытия личности сотрудника с новых сторон.

Реализуя индивидуальный подход в управленческой деятельности, обязательно учитываются не только личностные особенности (половые, национальные, возрастные), но и отношения между сотрудниками, их положение внутри группы, степень адаптации и многое другое.

Совместное переживание положительных эмоций (по поводу успехов коллектива или его отдельных членов, совместного дела или отдыха) порождает желание быть в группе, принимать участие в коллективной деятельности, делает пребывание личности в группе комфортным.

Чтобы оптимизировать социально-психологический климат, минимизировать уровень стрессов в коллективе, не снижая при этом производительности, руководитель должен учитывать следующее**:**

— относиться к подчиненным корректно и внимательно, так как человеку свойственно тяжело переносить равнодушие, а тем более отрицательное к себе отношение руководителя;

— проявлять постоянный интерес к здоровью, настроению, делам подчиненных;

— демонстрировать свое доверие и поддержку подчиненным;

— стремиться поручать сотруднику ту работу, к которой он имеет склонность;

— использовать стиль руководства, соответствующий конкретной производственной ситуации и особенностям коллектива;

— обязательно поощрять хорошую работу (материально и морально);

— при неудачах сотрудников оценивать в первую очередь обстоятельства, в которых действовал человек, а не его личные качества;

— моральные и материальные поощрения, аттестацию и продвижения по работе ставить в зависимость от объективных показателей деятельности, а не личных симпатий или антипатий;

— создавать условия для личностного роста и квалификации сотрудника;

— помнить, что коллектив желает видеть своего руководителя квалифицированным, принципиальным и справедливым.

Таким образом, в формировании социально-психологического климата в коллективе большую роль играет руководитель, который не только отслеживает его, но и может влиять на сам процесс формирования климата.

Поскольку характер социально-психологического климата группы в большей степени зависит от личности и деятельности руководителя, именно руководитель не только несет ответственность за его состояние, но и обладает наибольшими возможностями в плане его формирования.

УПРАВЛЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЧАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К.В. САИНСУС,
МОУ «Бендерский детский сад № 24», ПМР

В настоящее время дошкольное образовательное учреждение рассматривается как комплексная социально-педагогическая система. Она имеет свою достаточно ярко выраженную специфику: цели, структуру коллектива как детского, так и сотрудников, виды и содержание информационных и коммуникативных процессов. В последние годы дошкольное образование претерпело достаточно серьезное реформирование; пересмотрены концептуальные основы, приняты важные решения, расширяющие права и возможности педагогов. Существенные перемены в социальной, экономической, политической и социокультурной сферах жизнедеятельности общества требуют изменения в мышлении и стиле деятельности руководителей. Эта закономерность касается и управленческой

деятельности в дошкольном образовательном учреждении. Прежней осталась задача детского сада — удовлетворение потребности семьи и общества в уходе за детьми дошкольного возраста, их развитие, воспитание и образование (подготовка к обучению в школе). Очевидно, что проблемы воспитания и образования в современном ОДО могут быть разрешены лишь при условии правильной, научно обоснованной организации воспитательно-образовательного процесса. А значит, формирование организационной структуры управления дошкольным образовательным учреждением является важной задачей, стоящей перед каждым руководителем [6].

Каждый руководитель ОДО создает свою модель управления организацией своего учреждения, на основе централизации и децентрализации в системах управления, в формах контроля и планирования, в таком распределении управленческих функций, которое позволяет сочетать интересы личности и коллектива, учитывать особенности каждой категории работников, детей, их родителей и общественности. При этом руководителю необходимо принимать во внимание специфику целей и задач, методов и форм управления современным дошкольным образовательным учреждением [6].

Под образовательным процессом ученые Т.П. Колодяжная, А.А. Майер, А.Д. Шатова, С.А. Езопова понимают совокупность трех составляющих: методического, развивающего и самообразовательного процессов. В свете данного определения педагогического менеджмента следует отметить, что любой воспитатель, по сути, является менеджером учебно-развивающего и самообразовательного процессов (как субъект управления им), а заместитель заведующего по образовательной деятельности в ОДО — менеджером учебно-методического процесса в целом (как субъект управления этим процессом) [9].

Педагогический менеджмент (теория, методика и технология эффективного управления образовательным процессом) имеет специфику и присущие только ему закономерности [8].

Закрепление в педагогической науке понятия «управление», а на данном этапе развития образования и понятия «педагогический менеджмент», связано прежде всего со становлением управления как самостоятельной области знания. Потребность изучения теории менеджмента в педагогике и практике продиктована жизнью, ростом запросов общества к качеству образовательных услуг, коммерциализацией образования, становлением системы платных услуг.

Проблематике управления посвящены работы отечественных и зарубежных ученых В.Г. Афанасьева, Д.М. Гвиашиани, И.Н. Гречниковой, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, П. Друкера, А. Маслоу, Д. Карнеги, К. Роджерса и др. Технологии управления разработаны в трудах В. Комарова, Г.И. Кузнецова, М.В. Кларина и др. Значительный вклад в разработку проблемы управления качеством обучения внесли работы Б.С. Гершунского, В.Н. Тарасюк, А.В. Беляева, В.П. Беспалько, М.М. Поташника и др. На региональном уровне вопросы управления педагоги-

ческими процессами рассматриваются в трудах Д.А. Данилова, Ф.В. Габышевой, Е.И. Михайловой, П.П. Борисова, Е.Н. Колосовой и др. [6].

Большое количество научных трудов, в которых получили раскрытие отдельные стороны проблемы управления дошкольным образовательным учреждением на современном этапе, не обеспечивают руководителя четким, целостным представлением о сущности и путях реализации управленческой деятельности в условиях перехода к реформированию образования. Решение данной проблемы сдерживается рядом объективных и субъективных причин и противоречий: недостаточной разработанностью проблемы менеджмента в дошкольном образовательном учреждении, как в теории, так и на практике; между теоретическими подходами, сложившимися в гуманистической модели управления, и недостаточной разработанностью современных технологий и их реализации; между сложившейся традиционной субъектно-объектной системой управления и необходимостью изменений взаимоотношений между участниками педагогического менеджмента на уровне субъект-субъектных отношений, обеспечивающих новый характер управления: сотрудничества, партнерства; между растущими требованиями к профессиональной деятельности педагогов, работающих в режиме развития в условиях рыночной экономики и недостаточным уровнем их квалификации, соответствующей развивающему обучению личности ребенка.

Планирование и реализация стратегии педагогического менеджмента — вид управленческой деятельности, требующий значительных усилий и затрат времени. Поскольку функцию реализации стратегии педагогического менеджмента осуществляют люди, то, как отмечалось, этот процесс должен быть формализован и им нужно управлять. Управление реализацией стратегии педагогического менеджмента должно осуществляться и через стимулирование должного к нему отношения руководителей и работников всех уровней. Особо здесь следует отметить необходимость создания и постоянного поддержания хорошего организационно-психологического климата, важно привить сотрудникам мысль, что постоянные изменения — естественное состояние развития организации и к этим изменениям нужно быть постоянно готовыми.

Исходя из опыта работы, мною разработаны методические рекомендации по коррекции управленческой деятельности заместителя заведующего по образовательной деятельности с учетом особенностей педагогического менеджмента.

Следует определить и систематизировать направления управленческой деятельности заместителя заведующего по образовательной деятельности.

Выявить основные условия проведения управленческой деятельности заместителя заведующего по образовательной деятельности.

Установить взаимосвязь между личностными качествами, профессиональными компетенциями работников ОДО и других участников педагогического процесса.

Деятельность и функционирование педагогического коллектива направить на создание привлекательных условий пребывания в ОДО.

Способствовать привитию осознанности важности и значимости управленческой деятельности заместителя заведующего по образовательной деятельности ОДО для изучения деятельности педагогов, приводящей к перспективе развития педагогического коллектива.

При планировании управленческой деятельности учитывать пожелания, затруднения и результаты деятельности всего педагогического коллектива.

Планировать и определять степень участия педагогов ОДО в управленческой деятельности. В механизмах педагогического менеджмента использовать управленческий алгоритм.

Учитывать уровень квалификации педагогов в работе:

— в организации управленческой деятельности ОДО;

— в перспективном планировании деятельности ОДО;

— в планировании и осуществлении деятельности по взаимодействию с родителями.

Заместителю заведующего по образовательной деятельности изучить методическую литературу и разработать систему ведения экспериментальной и исследовательской деятельности в ОДО. Вести контроль деятельности за работой молодых специалистов и методическими разработками по результатам непрерывного образования педагогов в ОДО.

В заключение следует отметить: педагогический менеджмент как специфическая творческая деятельность базируется на принципах научного управления. Воспитание и обучение как объекты менеджмента всегда носили и носят целенаправленный характер и, соответственно, управление ими тоже. Педагогический менеджмент — это процесс, который требует постоянного обновления, совершенствования при творческом взаимодействии ученого и практика с целью обеспечения оптимального функционирования дошкольного учреждения, создания благоприятных условий для развития и становления растущего человека.

Библиографический список

1. **Вазина К.Я., Петров Ю.Н.** Педагогический менеджмент. — М., 1991.

2. **Денякина Л.М.** Новые подходы к управленческой деятельности в ДОУ. — М., 1997.

3. **Езопова С.А.** Менеджмент в дошкольном образовании. — М., 2003.

4. **Поздняк Л.В., Лященко Н.Н.** Управление дошкольным образованием: Учеб.пособие для студ. пед. вузов. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.

5. **Потеев М.И.** Основы менеджмента в сфере образования //Учебное пособие. — Спб., 1994.

6. **Симонов В.П.** Педагогический менеджмент. — М., 1995.

7. **Фалюшина Л.И.** Организация менеджмента и маркетинга в ДОУ. — М., 2005.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Н.Ф. СЕЧКО,
Международный гуманитарно-экономический институт,
г. Минск, Беларусь

Современный этап жизни общества, связанный с кардинальной перестройкой всей системы отношений (социальных, экономических, политических, семейных и т.д.), создает новые возможности для личностного становления растущего человека. В период социальных изменений должна по-новому рассматриваться общая стратегия воспитания личности, выступающая неотъемлемой частью образовательной системы государства. Сегодня процесс приобретения социальной и психологической зрелости увеличивает роль собственных, внутренних регуляторов активности с уменьшением роли действия регуляторов внешних (Л.И. Анциферова, А.Г. Асмолов, В.А. Ядов и др.), однако по-прежнему велика роль образования как социального института. Образование как феномен культуры представляется средством сохранения и трансляции опыта поколений, как социальная схема демонстрирует динамику и направление технического прогресса общества, как индивидуальная технология выступает в качестве инструмента формирования личности, как социальный институт обеспечивает сохранение структуры и стабильности социума в целом, как личная, общественная и государственная ценность является объектом притязаний человека, социальных групп и государства.

Представляя стратегический ресурс распространения ценностей гражданского общества, образование выступает ключевым звеном индивидуального и общественного развития, однако одновременно воспроизводит противоречивые идеологии и стереотипные практики, сужающие жизненный выбор учащихся (Л.Г. Шалаева, 2003). При этом в отношении к образованию как процессу существуют две альтернативы — «получение знаний» или «получение образования» (A. Rich, M. Andersen, 2003). Управляемое устойчивое развитие образовательной системы на современном этапе является объективной необходимостью, а направления развития должны определяться, в основном, потребностями и ожиданиями общества, а не потребностями самой системы. Это возможно при управлении образованием как открытой социальной системой, где социальные ожидания и удовлетворенность образовательными результатами представлены явно и входят в структуру образовательной системы (Н.В. Акинфиева, 2007). Типологизация социальных отношений позволяет увидеть тенденции движения сферы образования и открывает перспективы прогнозирования ее изменений [1].

Личность ученика, воспитуемого должна быть сегодня поставлена во главу всей системы образования с учетом ее индивидуально-психологических осо-

бенностей. Важнейшим условием становления человека как профессионала является его собственная активность, потребность в проявлении своих сил и возможностей. В психологии активность рассматривается как одна из важнейших категорий, характеризующая деятельное состояние человека; всеобъемлющая характеристика жизни, детерминируемая врожденными, приобретенными в онтогенезе и в процессе социализации личности потребностями. Согласно иерархии потребностей (А. Маслоу), где первичными детерминантами различных уровней проявления активности человека признаются внутренние, имманентно присущие человеку структуры определенных стремлений и побуждений, именно эта система выступает главным источником активности личности [2]. Столь всеобъемлющее определение очерчивает достаточно широкое поле явлений. Тем не менее, применительно к обучению оно должно раскрывать создание таких механизмов, которые могли бы, в свою очередь, представлять условия для формирования именно социальной и гражданской активности молодежи (С. А. Васюра, 1998; М.К. Дуванская, 2005; Д.С. Корниенко, 2003; Ю.П. Поваренков, 2003; И.Е. Праведникова, 1993; Л.М. Семенюк, 2007 и др.).

Благодаря работам К.А. Абульхановой, Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского и их последователей, категория субъекта приобретает статус наиболее всеобъемлющей характеристики человека, описывающей его активность, целостность и уникальность. «Важнейшее из всех качеств человека — быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути» (А.В. Брушлинский, 1994). Личностные характеристики являются одним из факторов, влияющих на отношения индивида с окружающим миром и характер его деятельности, влияют на успешность учебной и будущей профессиональной деятельности (И.В. Ермакова, Л.И. Золотарева, Д.Р. Кадырбаева, Л.Д. Шнейдер и др.). В процессе обучения и воспитания правомерно встает вопрос об учете не только возрастных, но и половозрастных особенностей студентов.

В ходе изучения соотношения между типом гендерной ориентации, характером усвоения иностранного языка и уровнем удовлетворенности профессией установлены характерные и специфические признаки. Для сбора данных использовались: «Опросник гендерных ролей» (S. Bem), где предложены 60 прилагательных и дана возможность выбора самосоответствия; опросник выявления типа усвоения иностранного языка (Б.В. Беляев), который включает 16 утверждений и фиксирует преобладание рационально-логического или интуитивно-чувственного типа усвоения языка; тест «Удовлетворенность собственной профессией» (А.А. Реан) определяет индекс и уровень удовлетворенности выбранной профессии. Выборка исследования составила 158 человек (студенты 1 курса МГЭУ в возрасте 19–21 года).

Установлено, что преобладающим выступает андрогинный тип ориентации (80 %) при паритетном распределении традиционных канонов гендерных ролей среди девушек и юношей (p=1 %). Это связано с процессом либерализации

женской и мужской ролей, наряду с особенностями менталитета и традициями культурных сред. Формирование полового самосознания в юности происходит на качественно новом уровне — идет процесс осознания себя как личности определенного пола, формирования оценки себя как личности данного пола на основе результатов познания своих личностных качеств и эмоционально-ценностного отношения к себе. Социальное равенство мужчин и женщин, которые получают одинаковое образование и занимаются одной и той же деятельностью, неизбежно ослабляет поляризацию мужских и женских ролей (И.С. Кон, 2009). Взаимоотношения мужчин и женщин все чаще строятся не в соответствии со стереотипными предписаниями половых ролей, а на основе учета индивидуальных особенностей личности. Молодежь все больше ориентируется на принцип равенства прав и обязанностей [4, 122].

Преобладание интуитивно-чувственного типа усвоения иностранного языка среди юношей (56 %) и рационально-логического типа у девушек (44 %) при почти равновесном соотнесении у них интуитивно-чувственного компонента (более чем у трети испытуемых — 36 %) сопряжено с особенностями познавательных процессов, интеллектуального развития. При выявлении различий между юношами и девушками выявлена статистически значимая связь (p=5 %). Для юношей в процессе усвоения иностранного языка достаточно практической тренировки в иноязычно-речевой деятельности, необходимые языковые средства и правила накапливаются ими интуитивно в ходе процесса коммуникации. Они в большей степени, чем девушки, используют языковую догадку и легче приспосабливаются к партнерам по общению. Преобладание рационально-логического типа среди девушек говорит о том, что девушки больше склонны к анализу языкового материала, к сознательному заучиванию правил, речевых образцов, текстов.

Выявлен высокий уровень удовлетворенностью будущей профессией учителя у более половины опрошенных (62%), хотя у девушек наблюдается доминанта высокого уровня (64 %), у юношей распределяются признаки равномерности уровней. Значимость различий по полу установлена на уровне p=5%. Это свидетельствует о правильности сделанного выбора, высокой мотивации студентов (хотя это еще 1-ый курс), обеспечении соответствующих условий. В юности намечается жизненно важное трудовое самоопределение человека, приобретается та степень психической, идейной и гражданской зрелости, которая делает его способным к самостоятельной трудовой жизни и деятельности, формируется умение составлять собственные жизненные планы, находить средства их реализации.

Выявлено наличие связи между типом гендерной ориентации и типом усвоения иностранного языка (p = 1 %), что означает: маскулинному типу свойственно интуитивно-чувственное усвоение языка, фемининному и андрогинному — рационально-логическое усвоение иностранного языка. Присутствует связь между типом гендерной ориентации и уровнем удовлетворенности профессией (p = 5 %). Высоким уровнем удовлетворенности профессией учителя обладают представи-

тели феминининого и андрогинного типов, низким — маскулинного типа. Зафиксировано соотношение между типом усвоения иностранного языка и уровнем удовлетворенности профессией (р = 5 %). Высоким уровнем удовлетворенности профессией отличаются представители рационально-логического типа усвоения языка, наиболее низким — представители смешанного типа.

Практика обучения иноязычному общению свидетельствует о наличии у отдельных обучающихся существенных индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком, следовательно, пути овладения также различны. Многообразие значимых факторов для оптимизации процесса изучения иностранного языка и профессионального самоопределения определяет перспективы дальнейшего исследования этого вопроса.

Библиографический список

1. **Акинфиева Н.В.** Социальные механизмы управления устойчивым развитием российской образовательной системы: автореф. … докт. социол. наук / Н.В. Акинфиева. — Саратов, 2007. — 39 с.

2. **Беляев Б.В.** Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. — М., 1965. — 344 с.

3. **Вербицкий А.А.** Формирование познавательной и профессиональной мотивации / А.А. Вербицкий. — М., 1986. — 260 с.

4. **Кон И.С.** Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности: Учеб. пос. / И.С. Кон. — М.: Просвещение, 1979. — 175 с.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОРАЗОВАНИЯ

Н. В. СИВАКОВА,
МУ «Управление народного образования г. Тирасполя», ПМР;
Т. И. ГИКОВА,
«Муниципальное специальное (коррекционное) образовательное учреждение № 2», г. Тирасполь, ПМР

Актуальность и необходимость развития системы воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности (ОВЖ) во многом определяется социально-экономическими условиями и их последствиями для общества, политикой государства по отношению к проблемным детям, уровнем научной разработанности вопроса. По оценкам ООН, к началу XXI века в мире насчитывалось 200 млн детей с ОВЖ, и лишь около 2 % из них получают необходимую помощь.

Специальное образование решает вопросы воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности различной этиологии. В настоящее время мы частично предоставляем услуги коррекционной помощи

детям с ранним детским аутизмом, болезнью Дауна, детям со сложными, множественными дефектами развития, но почти не охвачены коррекционной помощью дети раннего возраста. Специалистам давно известно, что ранняя диагностика, раннее выявление, ранняя коррекция обеспечивают поразительные результаты. Развитие службы ранней помощи сократит число детей с ОВЖ, которые по достижении школьного возраста смогут без дополнительной поддержки учиться в общем потоке [3].

Одной из новых форм оказания коррекционной поддержки таким детям уже становятся группы кратковременного пребывания детей при образовательных учреждениях. Деятельность таких групп направлена на оказание помощи детям с разными психофизическими нарушениями в развитии, по разным причинам не посещающим другие группы или организации образования.

Сегодня мы часто слышим об инклюзивном образовании, у которого немало сторонников, тем не менее, для многих детей подобная форма образования нецелесообразна, а для кого-то и невозможна. Вместе с тем интегрированное обучение — широкий путь для большинства детей с ОВЖ. Вопрос о выборе образовательного и реабилитационного маршрута для ребенка с ОВЖ, в том числе степени его интеграции и инклюзии, должен решаться исходя из потребностей, особенностей развития и возможностей ребенка. Приоритет интеграции не означает отказ от достижений сложившейся системы специального образования. Развитие интегрированных форм обучения лиц с ОВЖ должно осуществляться постепенно [3].

Образовательная интеграция — закономерный этап развития системы образования лиц с ОВЖ. Организация интегрированного образования, инклюзии наиболее перспективна в период дошкольного детства, что доказано многочисленными исследованиями и практикой. Говоря сегодня об интеграции и инклюзии, не следует забывать о необходимости сохранить за интегрированными детьми всю полноту коррекционной помощи, гарантируемой государством, сохранить и модернизировать специальные (коррекционные) образовательные учреждения, наделив их дополнительными функциями.

В последнее время в системе специального коррекционного образования изменились взгляды на задачи, содержание и методы коррекционно-педагогической работы, активизировалась помощь детям с ограниченными возможностями здоровья со стороны общественных, благотворительных и родительских организаций.

Библиографический список

1. **Малофеев Н.Н.** Актуальные проблемы специального образования // Дефектология. 1994. № 6.

2. **Малофеев Н.Н.** Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Дефектология. 2009. № 6.

3. **Малофеев Н.Н.** Специальное образование: Москва задает тон // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2010. № 5.

4. **Малофеев Н.Н.** Ранняя помощь — приоритет современной коррекционной педагогики // Дефектология. 2003. № 4.

ТЕХНОЛОГИИ ПОРТФОЛИО В ФОРМИРОВАНИИ НОВОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

М.В. СМИРНОВА,
МОУ « Тираспольский лицей № 2», ПМР

Мы живем в нестабильном и неспокойном мире. XXI век поставил ряд сложных глобальных проблем, от решения которых зависит будущее человечества. Эти проблемы часто называют вызовами XXI века. Чтобы система образования была готова принять вызовы XXI века, необходимы определенные преобразования системы на базе использования современных информационных технологий. Информационные технологии и образование — эти две тенденции в совокупности становятся теми сферами человеческих интересов и деятельности, которые знаменуют эпоху XXI века и должны стать основой для решения стоящих перед человечеством проблем.

Наступивший век — век инновационных стратегий, конкурентной борьбы, когда выживание и развитие предприятий, отраслей будет зависеть от использования инновационных процессов, от динамики их эффективности. Педагогика гибко реагирует на требования современности и является передовой в области внедрения инновационных технологий. Практически ежедневно происходят события, существенно меняющие материальную основу образования, содержание образовательного процесса, технологии и методику обучения. Но, как и много лет назад, неизменной остается роль Учителя — учить и воспитывать детей. Правда, сегодня это другой учитель — Учитель новой формации, новой школы. Каков он? Прежде всего — профессионал, отлично знающий свой предмет, эрудированный и образованный в различных областях знаний, отчетливо видящий смысл и цель своей деятельности, ориентированный на реализацию идей опережающего образования, на творческое преобразование себя и обучаемых. Размышляя над миссией учителя, вспомнилась недавно прочитанная фраза В.А. Сухомлинского о том, что учитель должен находиться в постоянном исследовании: «Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы повседневное проведение уроков не превращалось в скучную однообразную повинность, ведите каждого учителя на счастливую тропинку исследования».

Новый учитель формирует новую модель школы, новую образовательную среду путем внедрения инновационных технологий, использования передовых достижений в области науки. Образовательная среда создает определенную атмосферу, дух, комфортность, к которому учитель и ученик стремятся, хотят погрузиться вновь, построить ее на новом месте, как некую модель. Сегодня мы говорим об инновационной модели образовательной среды, построенной педагогами–новаторами. Эта среда называется инновационной за счет внедрения информационного пространства и интерактивных технологий во все сферы жизни

человека. В настоящее время уровень информатизации системы образования возрос настолько, что без продуманной стратегии ее развития дальнейшее движение вперед будет просто бессмысленным расходованием ресурсов.

На первый план в Теоретическом лицее № 2 города Тирасполя ставится задача проектирования единой информационной образовательной среды (ИОС), обеспечивающей совершенствование образования и воспитания обучающихся на основе использования информационных и коммуникационных технологий, повышение информационной культуры субъектов образовательного процесса.

ИОС рассматривается в качестве педагогически и технически организованной сферы информационного взаимодействия участников образовательного процесса.

ИОС образовательного учреждения — это среда, которая включает материально-технические, информационные и кадровые ресурсы; обеспечивает автоматизацию управленческих и педагогических процессов; согласованную обработку и использование информации, полноценный информационный обмен; предполагает наличие нормативно-организационной базы, технического и методического сопровождения. При этом ИОС обеспечивает:

— планирование курсов с ИКТ-поддержкой и других фрагментов образовательного процесса (например, проектов);

— удобную реализацию курсов с ИКТ-поддержкой (размещения материалов учителя, заданий обучающимся, рецензий и оценок учителя, соответствие реализации и плана и т. д.);

— прозрачность школы для родителей, структур управления учреждением, органов управления образованием, общественности, вузов и т. д. за счет доступа к лицейской информации через интернет, средства мобильной связи, а также ряд других функций с использованием возможностей ИКТ.

Для реализации общественного заказа, направленного на формирование современного, творчески одаренного ученика, способного к освоению и преобразованию мира, имеющего знания, умения, навыки, опыт практической деятельности и личной ответственности, в лицее создана информационная образовательная среда для развития творческого потенциала личности ребенка.

В условиях реализации образовательных стандартов нового поколения школа должна обеспечить не только процесс развития компетенций учащегося, но и отслеживание и предъявление результатов и достижений его учебной деятельности. Одной из современных технологий, позволяющей эффективно планировать и оценивать процесс и результаты обучения, является технология портфолио, стремительно развивающаяся в современном образовании.

Портфолио — это современная инновационная образовательная технология, в основе которой используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной, научной и профессиональной деятельности. Портфолио может быть в бумажном или электронном вариантах. Электронная версия может быть

представлена в виде презентации на сайте (веб-портфолио). Особая ценность портфолио состоит в том, что при определенных условиях его использование позволяет получать интегральную оценку, характеризующую суммарный (комплексный) результат, который можно связать с достижением того или иного уровня компетенции, по крайней мере — в решении учебных и учебно-практических задач. Иными словами, портфолио позволяет увидеть картину значимых образовательных результатов в целом, зафиксировать и оценить способность практически применять приобретенные знания и умения. Тем самым эта форма оценивания удачно дополняет традиционные контрольно-оценочные средства, используемые при текущем, промежуточном (как правило, тематическом), рубежном и итоговом контроле (в том числе — на экзаменах), которые, как правило, направлены на проверку уровня освоения отдельных элементов системы опорных знаний и умений учащихся лицея. Еще одной особенностью использования портфолио является возможность с его помощью представить отчет по процессу образования каждого учащегося, отследить индивидуальный прогресс обучающихся в широком образовательном контексте.

Опыт использования портфолио показывает, что это не только современная эффективная форма оценивания, но и действенное средство для решения ряда важных педагогических задач, позволяющее:

— поддерживать высокую учебную мотивацию лицеистов;

— поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;

— развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности лицеистов ;

— формировать умение учиться — ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.

На сегодняшний день не сложилась четкая типология портфолио, однако наиболее общепринятая включает четыре основных вида портфолио:

— рабочее портфолио: включает работы учащегося за определенный период времени, которые показывают произошедшие изменения в его знаниях;

— протокольное портфолио — в документальной форме отражает все виды учебной деятельности и подтверждает самостоятельность работы учащегося;

— процессное портфолио — предназначено для демонстрации достижений учащегося на различных этапах процесса обучения;

— итоговое портфолио — используется для получения суммарной оценки знаний и умений учащегося, усвоенных по основным предметам учебной программы.

В связи со стремительным внедрением ИКТ в образовательный процесс, меняется и форма исполнения портфолио: от папок достижений в бумажном виде до электронных портфолио и веб-портфолио, которые можно разместить на сайте школы. Вне зависимости от того, в какой форме обучающиеся формируют портфолио, этапы работы будут одинаковы. Цель, структура и сроки выполнения

портфолио определяются совместно с обучающимися. Ориентировочный этап позволяет поставить перед школьниками задачи и оговорить особенности выполнения включенных в портфолио заданий. Необходимо мотивировать учащихся к достижению цели, раскрыть их творческий потенциал. А вот этап сбора материала — самый трудоемкий и длительный. Задача педагога — обеспечить доступную консультативную помощь каждому ребенку. Возможен промежуточный контроль портфолио, который позволит проанализировать понимание задания, снять возможные трудности, предварительно оценить качество выполненных работ. Этап презентации портфолио, который зачастую пропускают, очень важен. Возможна организация защиты портфолио в виде конференции или интервью, причем оценку работе дает не только учитель, но и другие школьники. Таким образом, портфолио не только является современной эффективной формой оценивания работы ученика, но и помогает решать важную педагогическую задачу — формировать умение учиться.

Говоря сегодня о формировании новой педагогической среды школы, нельзя не сказать, что именно учитель является главным действующим лицом любых школьных преобразований. Они требуют от него переориентации деятельности на новые педагогические ценности, что, в свою очередь, высвечивает одну из основных проблем в работе по повышению профессионального мастерства педагогов — формирование исследовательской культуры. Учителя не загонишь в формулу «знания — умения — навыки», и нет инструмента, которым можно измерить благородство души учителя, «неповторимые моменты его творчества» в повторяющемся учебном процессе. А вот инструментом отслеживания его успехов на профессиональном поприще и может стать портфолио.

«Портфолио учителя — это способ фиксирования, накопления материалов, демонстрирующих уровень профессионализма учителя и умение решать задачи своей профессиональной деятельности». Портфолио учителя показывает уровень подготовленности педагога и уровень активности в учебных и внеучебных видах деятельности. Портфолио позволяет учителю систематизировать, обобщить и проанализировать результаты работы, адекватно оценить, сделать выводы и наметить основные вехи достижения высоких результатов. Здесь важно понимать, что есть два главных назначения портфолио учителя: 1. Демонстрация значимых результатов для оценки профессиональной компетентности. 2. Портфолио — альтернативная форма оценки результативности и профессионализма учителя. Спектр деятельности современного педагога может быть настолько широк, что собрать воедино все результаты учебной и результаты внеурочной деятельности в одном документе просто невозможно. В этом случае необходимо создать электронное портфолио, которое объединит весь набор работ учителя. Таким образом, выстраивается единая оценочная шкала для достижений ученика и учителя, далее администрации и школы в целом.

В теоретическом лицее № 2 г. Тирасполя с помощью технологий портфолио формируется новая образовательная среда. Сайт школы — http://tiraspol-tl2.ru —

аккумулирует на себе портфолио ученика–учителя. Именно здесь начинает формироваться первый опыт лицея по созданию «своего лица», своего «шедевра успеха».

В заключение следует отметить, что образование сегодня находится в состоянии серьезных изменений. Одна из главных задач — модернизация образования на основе новых инновационных технологий. А метод портфолио и является одной из таких технологий, направленной на создание новой образовательной среды в современной школе.

Библиографический список

1. **Атрашенко А.Н., Шелемехова М.С.** Влияние факторов различной природы на устойчивой развитие образовательного учреждения // Образование в Сибири. 2010. № 17. — С. 45–48.

2. **Волошина Л.В.** Профессиональное самоопределение учителя в современных условиях // Образование в Сибири. 2010. № 17. — С. 51–54.

3. **Коротенков Ю.Г.** Информационная образовательная среда основной школы: Учебное пособие. — С. 109–117. / www.academy.it.ru

4. **Селевко Т.Г.** Современные образовательные технологии. Учебное пособие. — М.: Народное образование. 1998. — С. 256–261.

5. **Шайтова Н.Ш.** Информационные и инновационные технологии в образовании. II Всероссийская научно-практическая конференция «Информационные технологии в образовании XXI века». Сборник научных трудов. Т. 2.— М.: НИЯУ МИФИ, 2012. — С. 409.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ДЦП И ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ С(К)ОО

О.В. СМИРНОВА,
Муниципальное специальное коррекционное учреждение для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, г. Тирасполь, ПМР

Традиционно семья воспринимается как естественная среда, обеспечивающая гармоничное развитие и социальную адаптацию ребенка. Внимание ученых к проблемам 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 отклонениями в развитии, так как для них характерен высокий уровень «проблемности» [1].

Проблемы семьи «особого» ребенка рассматриваются в работах А.Н. Смирновой, И.И. Мамайчук, В.В.Ткачевой, Е.М. Мастюковой, Л.М. Шипицыной и других. По мнению авторов, родители детей данной категории испытывают огромные психологические трудности в связи с воздействием длительной травмирующей

психику ситуации, явившейся результатом рождения в семье ребенка с проблемами развития. В таком состоянии родители часто оказываются не готовыми к оказанию помощи своему ребенку.

Для достижения социальной адаптации таким детям необходимо обучаться и воспитываться в специальных условиях, включая и создание адекватной микросоциальной среды в семье [1].

Существенную помощь семье в решении этих сложных вопросов оказывают коррекционные образовательные учреждения. Среди них и наше МСКУ. Взаимодействие педагогов, специалистов и родителей осуществляем в нашем учреждении поэтапно. Первым и решающим условием положительного направления взаимодействия являются доверительные отношения между воспитателями и родителями, которые строим таким образом, чтобы у родителей возник интерес к воспитанию ребенка в нашем учреждении, потребность добиться успеха, уверенность в своих силах. В своей работе мы используем поэтапное включение родителей в процесс взаимодействия. На первом этапе, информационно-аналитическом, используем следующие формы работы: анкетирование, посещение детей на дому с составлением акта обследования, составление социального паспорта. Выясняются проблемы, с которыми в воспитании и развитии ребенка приходится сталкиваться дома; определяется круг вопросов, интересных родителям. С целью изучения уровня педагогической культуры семей используем также индивидуальные беседы, индивидуальное консультирование взрослых в отсутствие ребенка, ответы на обращение родителей, тестирование, наблюдение за взаимоотношениями родителей и детей во время приема и ухода, наблюдение за ребенком во время нахождения в учреждении. Получив реальную картину на основе собранных данных, мы анализируем особенности структуры родственных связей каждого ребенка, специфику семьи и семейного воспитания, вырабатываем тактику общения с каждым родителем.

В нашем учреждении созданы все условия для организации единого пространства развития и воспитания ребенка. Совместная работа специалистов (педагог, дефектолог, психолог, логопед, массажист, инструктор по ЛФК, старшая медицинская сестра, музыкальный руководитель) по реализации образовательной программы обеспечивает педагогическое сопровождение семьи на всех этапах (дошкольного детства, подросткового периода, ранней юности), делает родителей ответственными участниками образовательного процесса. На этом же этапе происходит выявление семей, находящихся в социально опасном положении, и детей, имеющих те или иные проблемы психологического плана.

На основе анализа полученных данных и составляем план взаимодействия педагогов с родителями на текущий год. На втором этапе работы с родителями стоит задача обучения родителей правильному общению с детьми, коррекция детско-родительских отношений. Мы не отказываемся от традиционных форм работы с семьей, но используем и новые, нетрадиционные формы взаимодей-

ствия с родителями: выпуск рукописного журнала «Мы и наши дети», включающий информацию, которая может быть полезна родителям детей с ОВЗ, дни открытых дверей, заседания клуба «Надежда», совместные конкурсы: «Вот какие наши мамы», «Зимние фантазии», «Поймай мгновенье в объектив», — совместные мероприятия (школа, детский сад, родители), проведение совместных акций. Такие формы наиболее интересны родителям, потому что они позволяют без назиданий ознакомить родителей с психолого-педагогической литературой по воспитанию детей с ДЦП и двигательными нарушениями, с данными диагностических обследований, погрузить родителей в среду педагогического общения, дать образцы установок на стиль общения с детьми, повысить авторитет родителей.

Третий этап партнерства — практический. На данном этапе в нашем учреждении используются такие формы, как: тренинги, составление картотек коррекционных игр, совместная организация и проведение экскурсий, привлечение родителей к проведению праздников и развлекательных мероприятий. Все это способствует вовлечению родителей в орбиту педагогической деятельности, их заинтересованности и активному участию в воспитательно-образовательном процессе, созданию условий для нормального личностного развития ребенка в семье и в учреждении. В результате проделанной работы увеличилось количество родителей, которые считают, что для улучшения воспитания ребенка в семье необходимы регулярные встречи со специалистами в МС (К) ОУ. Родители по-прежнему сталкиваются с трудностями в воспитании детей, но число родителей, испытывающих недостаток педагогических знаний, уменьшилось.

В результате сравнительного анализа уровня сформированности педагогической культуры родителей выявлена положительная динамика. Увеличилось число родителей со средним уровнем педагогической культуры, он сейчас составляет 76 %. Появилось 11% родителей с высоким уровнем. У родителей отмечаются благоприятные стремления в изменении методов общения с ребенком. Работа продолжается. Много различных форм работы с родителями апробировано. Сейчас можно смело сказать, что признаки обновления во взаимодействии педагогов с семьей происходят. Со стороны родителей исходит инициатива по проведению новых форм общения семей группы. Педагоги стали активнее, смелее. Они проявляют творчество, фантазию в целях претворения их новых идей в жизнь.

Библиографический список

1. **Левченко И.Ю., Ткачева В.В.** Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии».

2. **Ткачева В.В.** Высшая школа Технологии психической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. — М.: «Астрель», 2007.

3. Специфика организации работы в учреждениях для детей с ограниченными потребностями жизнедеятельности. — Молдова «Pnud» 4 4.2012.

4. **Щипицына Л.М., Мамайчук И.И.** Детский церебральный паралич. — СПб.: «Дидактика Плюс», 2001.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н. Ф. СОКОЛОВА,
Гос. автоном. образов. учреждение доп. проф. образ. (повыш. квалиф.) специалистов «Волгоградская государственная академия последипломного образования», РФ

С момента принятия в Российской Федерации нового закона об образовании значительно активизировалась работа по использованию инновационных образовательных технологий. Большой интерес в обществе вызывают дистанционные образовательные технологии (ДОТ), которые получают все более широкое распространение как во время подготовки студентов профессиональных учебных заведений, так и при обучении учащихся общеобразовательных школ [1–4].

Реализация дистанционного обучения возможна, если организована информационная образовательная среда, которая создается в результате решения вопросов:

— материально-технического оснащения;

— программного обеспечения;

— приобретения или самостоятельной разработки образовательных ресурсов;

— подготовки кадрового состава.

Основой материально-технической базы является сервер, подключенный к глобальной сети Интернет. Некоторые учебные заведения, не имея собственного сервера, арендуют хостинг у провайдеров глобальной сети, что, на наш взгляд, является более предпочтительным. На сервере или хостинге развертывают образовательную среду, используя одну из платформ (Moodle, TrainingWare Class, Claroline, Atutor, ELearning Server, Docent, BlackBoard, Прометей и т. д.). Обзор существующего программного обеспечения показывает, что наиболее распространенной в России и используемой за рубежом модульной объектно-ориентированной учебной средой, является динамическая LMS Moodle.

Никаких особых требований к аппаратной части и программному обеспечению ПК обучающихся и преподавателей, разрабатывающих дистанционные курсы, а также сопровождающих обучение на основе LMS Moodle, не предъявляются. Любому участнику образовательного процесса достаточно иметь персональный компьютер или ноутбук с выходом в сеть Интернет и один из браузеров сети (Internet Explorer, FireFox,Chrome, Safari и др.), включая мобильные платформы.

Сопровождение обучения возлагается на тьютора — специалиста, организующего процесс обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Главная задача тьютора — это управление самостоятельной работой учащихся

и студентов. Тьютор в начале обучения осуществляет мотивацию к учению и поддерживает ее на протяжении всего времени обучения. Он формулирует учебные цели и задачи, а также направляет работу по формированию и развитию знаний и умений, постоянно получает обратную связь от обучаемых, координирует взаимодействие между обучаемыми, частично транслирует знания во время вебинаров. Тьютор осуществляет мониторинг процесса обучения, проводит контроль качества сформированности знаний и умений.

Разработку учебного контента электронного курса для обучения на основе дистанционных образовательных технологий должен осуществлять педагогический дизайнер, основными задачами которого является постановка педагогической задачи, определение главных целей, выбор инструментария обучения, заполнение образовательного пространства информационными ресурсами и прогнозирование результатов.

Нередким становится явление, когда работники образовательных учреждений самостоятельно разрабатывают электронные курсы, что, впрочем, не запрещают нормативно-правовые и законодательные документы. Автором электронного курса и рабочей программы, педагогическим дизайнером и тьютором является один и тот же человек. Как правило, это преподаватель, обладающий информационно-коммуникационными компетенциями и владеющий дистанционными образовательными технологиями.

Изучение вопроса об уровне подготовленности учителей общеобразовательных школ и преподавателей профессиональных учебных заведений к использованию дистанционных образовательных технологий показало, что многие выпускники педагогических вузов последних лет (3–5 лет) обучались с применением ДОТ, но формирования компетенций у них по созданию дистанционных курсов не проводилось. Учебные программы, по которым велось обучение учителей, являющихся выпускниками прошлых лет, конечно, не могли включать подобный материал.

В связи с этим в Волгоградской государственной академии повышения квалификации работников образования разработан ряд программ профессионального повышения квалификации педагогов: «Создание и сопровождение дистанционных учебных курсов на платформе MOODLE», «Электронные образовательные ресурсы в региональной модели системы управления качеством образования на основе ИКТ», «Информационная компетентность работников образования как необходимое условие создания кадрового потенциала для реализации региональной модели системы управления качеством на основе ИКТ» и т. д.

По программе «Создание и сопровождение дистанционных учебных курсов на платформе MOODLE» обучено более трехсот работников образования Волгоградской области. Особенность подготовки заключается в том, что слушатели в процессе обучения создают собственный электронный курс. С этой целью в Академии создана виртуальная образовательная площадка, на которой выпускники

размещают собственные разработки. В процессе деятельности, направленной на создание продукта, имеющего прикладной характер, происходит осваивание ДОТ. Курс рассчитан на 72 часа. Обучение дистанционным образовательным технологиям ведется на основе этих же технологий. Во время первой очной встречи слушатели получают инструкции по работе с курсом и данные для идентификации (логин и пароль) в информационно-образовательной среде. Мы ориентируем слушателей на конечный результат, предлагая познакомиться с заданием зачетной работы и рекомендуем, решая текущие задачи курса, подбирать соответствующие материалы. На протяжении всего времени обучения ведется управление процессом обучения, оказываются консультации в режимах on и off-line, оценивается выполнение заданий.

С июня 2013 г. выпускники курсов Академии создали более ста дистанционных курсов. После завершения обучения они продолжают наполнять и модифицировать собственные электронные курсы.

К удачным разработкам можно отнести дистанционные курсы Голомазовой Н.П. («Английский с удовольствием», для учащихся 3 класса), Мовчан А.Е. («Если хочешь быть здоров — закаляйся!», для учащихся спецгруппы), Кувшиновой С.В. («Действия с десятичными дробями», для учащихся 5 и 6 классов), Соколовой С.А. («Инновационный менеджмент», для студентов экономических специальностей вузов), Петрова В.А. («Word. Базовый уровень», общепользовательский курс) и других учителей Волгограда и Волгоградской области. Курсы размещены на виртуальном образовательном портале Академии – http://mvgapkro-7.hosting.parking.ru

Исходя из содержательной части дисциплины и ориентируясь на возраст учащихся, каждый преподаватель выбирает собственный стиль общения с обучаемыми. Например, курс «Английский с удовольствием» Голомазовой Н.П. ориентирован на учащихся начальной школы. В нем учитель СОШ № 129 города Волгограда использует специально подобранные видео и аудио фрагменты. После работы с этими материалами она предлагает ученику пройти небольшой тест. Для оценки уровня усвоения материала учитель английского языка использует несвойственные для очной формы обучения элементы — Форумы и Wiki. Она предлагает ученикам коллективно составить web-страничку «В здоровом теле — здоровый дух». Каждому из участников этой групповой работы в асинхронном режиме необходимо написать известные ему термины на английском языке, которые обозначают названия «здоровых» продуктов. Сервис Wiki пакета Moodle позволяет оценить вклад каждого учащегося.

Заслуживает внимания работа учителя СОШ № 1 г. Фролово Волгоградской области Кореневой С. И., которая создала в своем дистанционном курсе глоссарий по разделу «Механика» для изучения физики учащимися 9 и 10 классов. Учитель предоставляет возможность своим ученикам осуществлять обзоры по алфавиту, категориям, дате или авторам, а также самостоятельно добавлять записи в глоссарий.

На первый взгляд может показаться парадоксальным, но электронный курс для учеников общеобразовательных школ создан по физической культуре. Преподаватель физической культуры Мовчан А. Е СОШ № 45 г. Волгограда составила контент дистанционного курса «Если хочешь быть здоров — закаляйся!». Курс предназначен для учеников школ, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. В группу входят ученики разных классов, имеющие различные противопоказания к занятиям спортом в основной группе. Преподаватель составила систему универсальных заданий, которые с успехом можно применять для разных возрастных групп учащихся с различными видами заболеваний. Например, в первом задании она предлагает с помощью пакета Power Point создать мини-презентацию (4–5 слайдов), в которой отобразить, какой из видов закаливания подходит по рекомендациям врача этому ученику и отправить слайды через сеть Интернет на проверку преподавателю. После изучения темы «Закаливание водой» ставится другая задача: «Подберите несколько фотографий из личного архива, отражающих данный вид закаливания». В этом случае средства предоставления результатов работы ученики могут выбрать самостоятельно: предоставить фотографии (на бумажном или электронном носителе) или приготовить небольшую презентацию.

Число электронных курсов, разработанных учителями общеобразовательных школ, растет. Выпускники Академии, педагоги лицея № 9 г. Волгограда организовали собственное информационное пространство образовательного учреждения на портале академии АЙТИ.

Можно констатировать, что решена первая задача – положено начало в освоении учителями ДОТ. Следующий шаг — повышение качества создаваемых электронных курсов.

В настоящее время сотрудники Академии разрабатывают критерии для оценки качества электронных курсов. К основным критериям мы относим:

— соответствие результатов обучения на основе электронных курсов требованиям стандартов или работодателей (оценка компетентностей, знаний и умений, сформированных в результате обучения);

— соответствие контента электронного курса объему программы обучения;

— соответствие контента курса возрастной группе обучаемых (стиль изложения, язык, обучающие ресурсы, наличие тренажеров, тренировочных тестов и т. д);

— четкость структуры контента электронного курса;

— качество содержания информационных ресурсов;

— качество и оптимальное количество контрольно-измерительных и контрольно-оценочных материалов;

— наличие и целесообразность используемых мультимедийных средств, видео- и аудироликов, а также их адекватность решаемым задачам;

— наличие и целесообразность применения сервисов сети, вебинаров, а также адекватность этих объектов решаемым задачам;

— уровень организации обратной связи.

Очевидно, что создать дистанционный курс, охватывающий всю программу какой-либо дисциплины и отвечающий обозначенным выше критериям, очень сложно. Считаем, что на начальном пути работы можно выделить небольшую группу задач. Например, учителя общеобразовательных школ могут создать небольшие курсы, ориентированные на одаренных учащихся, в которые включать дополнительный по отношению к основной программе материал. Для учеников старших классов общеобразовательных школ и студентов профессиональных учебных заведений можно разработать элективные курсы, выбор которых обучаемые проводят самостоятельно. Не менее важно разрабатывать курсы по дисциплинам учебного плана, которые будут содержать видеолекции уроков для учащихся с ослабленным здоровьем, часто пропускающим занятия и т. д. Преподаватели высших учебных заведений могут разработать для студентов, выполняющих дипломное проектирование, электронные курсы, которые будут содержать ссылки на сайты компаний, работающих по профилю обучения и т. д.

Ошибочно мнение, что разрабатываемый электронный курс обязательно должен содержать информационные и контрольно-измерительные материалы, составленные лично преподавателем. В глобальной сети Интернет существует много образовательных сайтов, которые содержат качественные обучающие материалы. Автор электронного курса может, указывая источник, включать разнообразные ресурсы в контент своего курса.

В заключение хочется выразить надежду, что современные технические средства, новейшее программное обеспечение, качественные информационные ресурсы сети Интернет и креативный подход педагогов, владеющих дистанционными образовательными технологиями, позволят сформировать совершенную информационную образовательную среду, которая обеспечит качественное обучение учащихся общеобразовательных школ и студентов профессиональных учебных заведений.

Библиографический список

1. Закон РФ «Об Образовании» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ Ст. 16. «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий».

2. **Соколова Н.Ф.** Современное состояние и перспективы распространения информационных и коммуникационных технологий в Волгоградском технологическом колледже // Среднее профессиональное образование. 2005. № 8.

3. **Беляев М.К.** Управление инновационными процессами / М.К. Беляев, О.В. Максимчук, С.А. Соколова; Федеральное агентство по образованию, Волгоградский гос. архитектурно-строит. ун-т. — Волгоград: ВолгГАСУ, 2007.

4. **Соколова Н.Ф.** О распространении дистанционного обучения, основанного на web-технологиях // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2008. № 2.

5. **Соколова Н. Ф.** К вопросу формирования информационной компетентности у учителей общеобразовательных школ через создание собственных дистанционных курсов и сопровождение обучения учащихся на их основе // Сб. II-ая международная научно-практическая конференция. — Волгоград, 2013.

ТРЕНИНГ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОШИБКА»

Т.П. СПИРИНА,
Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева, г. Санкт-Петербург, РФ;
В.Ф. КУЧИНСКИЙ,
Научно-исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики, г. Санкт-Петербург, РФ

Работа с начинающими педагогами в ВАМТО обнаружила один из серьезных барьеров педагогической деятельности — страх совершать ошибку, например, неточно воспроизвести информацию, неправильно выбрать метод проведения занятия, способ воздействия на аудиторию и т. д., а также выявить необдуманность, несдержанность, неразумность своего поведения, сказать лишнее или не сказать нужного, глупо выглядеть. Этот страх блокирует успешность и результативность педагогической деятельности, в частности коммуникативной, когда из речи педагога исчезают слова, манифестирующие его сознание, его мировоззрение, и слово теряет свою воспитательную силу…

Общество предъявляет к педагогу требования безупречности как образца поведения, и оно же не одобряет как сами ошибки, так и страх их совершить. Нередко начинающему педагогу приходится скрывать этот страх не только от других, но и от себя, подавлять его, при этом латентная форма страха создает огромное количество неизрасходованных эмоций, негативных физиологических реакций, активируются и приносят с собой стыд, зависть, агрессию, злобу и т. д. Заставить себя не бояться волевым усилием подвластно не всем. В связи с этим видится актуальной разработка отдельного занятия — психологического тренинга на тему ошибки педагога.

Тем более, что классическая педагогика имеет предметом рассмотрения постоянно действующие научные модели поведения, отклонения от них априорно определяется как ошибка, особо рассматриваются психологические ошибки общения с детьми, а вот вопрос «Как научиться жить со своими ошибками педагогу?», если педагог изначально должен распознавать и не допускать ошибки, остаются вне пристального внимания, отдается на откуп психологии, изучающей страхи человека в целом.

Начало занятия предполагает создание психологической обстановки доверия и комфорта в группе. Для введения в проблему можно использовать фрагмент популярного и широко известного фильма Э. Рязанова «Ирония судьбы», когда главные герои говорят об ошибках врачей и педагогов, акцентируя внимание на том, что педагогические ошибки менее заметны, но дорого обходятся людям.

Основная часть занятия может содержать следующие виды упражнений.

Во-первых, это работа с понятием ошибки и его синонимами: крах, трагедия, заблуждение, неловкость, промашка, упущение, ложный шаг, демонстрация некомпетентности.

Имеется множество специализированных моделей употребления этого термина. Оксфордский толковый словарь по психологии [5] предлагает несколько общих значений:

1) отступление от правильной модели;

2) ошибочное убеждение;

3) состояние, когда кто-то придерживается ошибочного убеждения;

4) в статистике — отклонение от истинного значения;

5) в эксперименте — любое изменение зависимой переменной, вызванное факторами, отличными от варьирования независимой переменной;

6) неадекватная или неправильная реакция, которая приводит к задержке усвоения правильной реакции.

Особого внимания требует вопрос: «Можно ли рассматривать как равнозначные словосочетания „ошибки педагога" и „педагогические ошибки"»?

В завершение этого задания желательно выработать группой свое определение понятия „ошибка педагога", например, ошибкой можно считать действия и личностные проявления педагога, связанные непосредственно с организацией деятельности, со способами ее осуществления, моделей коммуникации и приводящие к нарушению взаимоотношений с обучающимися. Чем больше признаков будет указано, тем более полно будет понимание предмета рассмотрения.

Во-вторых, обмен личным опытом и идеями о причинах страха ошибки, описание мыслей, ситуаций, людей, вызывающих страх ошибки в жизни педагога. Обсуждение личностных и культурных установок в отношении ошибок. Например, «Оплошность и медведя губит», «Раз маху дашь — год не справишься», «Оплошаешь, опоздаешь — счастья не увидишь», «На всякое незнанье есть оправданье», «Кто в своих ошибках не кается — больше ошибается», «Молодому ошибка — улыбка, пожилому — горькие слезы», «Ошибся, что ушибся: вперед наука», «Сел в лужу, несмотря на стужу», «Тот не ошибается, кто ничего не делает», «Ошибка начинается с малого» [1].

В-третьих, работа с историей «Пустыня» [2], когда умудренный опытом профессор не хотел принять точку зрения своих учеников и заплатил за это жизнью. В рамках этого упражнения важно обсудить философский вопрос об абсолютной и относительной истине, подчеркнув идею абсолютной истины как идеала для человека. Это упражнение полезно проводить и опытными педагогами, привлекая их на тренинг с начинающими.

Вывод: вера в свою безупречность, накопленный опыт могут подвести в любой момент. Поэтому в данном случае страх ошибки выполняет важную функцию — предохраняет от заблуждений, он самоценен, таит в себе возможности роста. Полная утрата этого чувства грозит серьезными проблемами в профес-

сиональной деятельности. «Страх продуктивен и перспективен: он основан на высокой внутренней ответственности индивидуума — он избирается, а не навязывается» [4, с.41].

В-четвертых, работа с художественным произведением Ю. Нагибина «Школьный альбом» [6]. Автор описывает одновременно две ошибки: с одной стороны, классного руководителя, который для повышения самооценки ученика, формирует у него неадекватную самооценку, и, с другой стороны, молодой учительницы, нетактичное поведение которой «отрезвляет» ученика, возвращает его к реальной оценке своих способностей.

Описанная ситуация является яркой иллюстрацией того, что последствия ошибки могут быть позитивными.

Теория признания права педагога на допущение ошибки вызывает у некоторых неприятие, будто речь идет о всеобщей амнистии ошибок. Это не так. Признание права на ошибку в пределах квалификации хорошего специалиста является повышением, а не снижением требований, предъявляемых к профессионалу: не о снижении требований к педагогу идет речь, а о разумном отношении к ним, прежде всего, со стороны самого педагога. Ошибка не должна стать причиной остановки в развитии, отказа от развития и причиной изменения отношения к себе в худшую сторону.

Подведение итогов первой части занятия представляет собой ответы на вопросы: что это такое с вашей точки зрения? Допустимы ли ошибки в деятельности педагога. Может ли педагог давать себе право на ошибку? Должен ли педагог быть застрахован от ошибок?

Систематизация ответов на указанные вопросы позволит осознать, что суть ошибок в нашем мышлении, которое создает для нас новые проблемы, усугубляет существующие и усложняют поиски их решений. Такие просчеты мышления приводят к неправильному толкованию жизненного опыта, ложным суждениям о других людях и неправильной самооценке.

Вывод: мы все совершаем ошибки. Человек не может всегда четко и правильно осознавать, что лучше, что ему нужно, как поступить. От ошибок не застрахован никто. Другое дело, что все по-разному реагируют на ошибки, по-разному их воспринимают.

Возникает вопрос, как себя вести педагогу, испытывающему страх ошибки? Группу можно разделить на подгруппы и в каждой выработать «кодекс поведения» для этого случая. Примерно он может быть следующим:

1. Умение прощать ошибки и воспринимать ошибки как трагедию — значит продолжать изводить себя необдуманным поступком, направленным теперь уже против себя. И это вместо того, чтобы исправить ошибку.

2. Найти индивидуальный способ исправления ошибок, подумать, как можно вести себя в случае ошибки, как предотвратить ее последствия и одновременно «сохранить» свое лицо.

Вспомнить одну из ситуаций своего детства, где вы совершили серьезную (на ваш взгляд) ошибку. Тому малышу, которым вы были, скажите слова утешения и ободрения (это должны были сказать взрослые в том конкретном случае): что ошибаться — это естественно, что на ошибках учатся, что ошибаются абсолютно все — умные, красивые, правильные, и вы — один из них. Таких слов нам не хватает всегда в любом возрасте, поэтому говорите их себе чаще, и уверенности в себе у вас добавится.

Это правило-прием очень важно, так как умение признать собственную ошибку формируется в раннем детстве. И главным тут является отношение взрослых к ошибке ребенка. В авторитарной педагогике, требующей от ребенка безупречного функционирования в заданном положительном образе, любая ошибка как бы выделяется красным карандашом и рассматривается как преступление домашнего (в лучшем случае) масштаба. Ошибка недопустима — она должна, по мнению взрослых, вызывать у ребенка острое, болезненное чувство вины и стыда. В этой парадигме всякий промах ребенка — осложнение жизни для взрослых. Задача заключается в том, чтобы посмотреть на свои детские реакции с высоты лет и критически оценить их, понять их причины; говорить фразы: «Мне очень жаль», «Давай обсудим», «Моим искренним намерением было...» Это станет мощным «клеем», который поможет грамотно исправить ошибки.

Таким образом, базовое признание неуверенных еще в своих силах педагогов права на ошибку и выработка индивидуальных правил работы со страхом ошибки позволит предотвратить сценарий «самоисполняющихся» прогнозов и способствовать ускорению темпов адаптации педагогов в профессии. Педагогу необходимо научиться эмоциональной регуляции, которая предусматривает управление своими эмоциями через использование социально приемлемых способов. Такой подход требует дальнейшей разработки конкретного методического материала для развития и совершенствования эмоциональной и когнитивной сфер личности педагога.

Библиографический список

1. **Берсеньева К.** Русские пословицы и поговорки. — М.: Центрполиграф, 2010. — 384 с.

2. **Гордон Д.** Терапевтические метафоры. — СПб.: Белый кролик, 1995. — 196 с.

3. **Кривцова С.** Как учить детей признавать и исправлять ошибки [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.psychology.su/2009/08/25/kak-uchit-detej/ (дата обращения: 18.03.2014).

4. **Курганов Е.** О необходимости страха // Семиотика страха. Сборник статей. — М.: Европа, 2005. — С. 36–44.

5. Мир психологии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://persev.ru/oshibka (дата обращения: 18.03.2014).

6. **Нагибин Ю.М**. Школьный альбом. // Утраченная музыка. — М.: ИД «Подкова», 1998. — С. 12–16.

ВОСПИТАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ

А.С. СТЕЦКИЙ,
МОУ «Рыбницкая русская средняя общеобразовательная школа № 3», ПМР

Правовая культура личности — это знание и понимание права, а также действия в соответствии с ним. Правовая культура личности тесно связана с правосознанием, опирается на него. Но она шире правосознания, так как включает в себя не только психологические и идеологические его элементы, но и юридически значимое поведение. Правовая культура личности означает правовую образованность человека, включая правосознание, умение и навыки пользоваться правом, подчинение своего поведения требованиям юридических норм.

Правовая культура — это разновидность общей культуры отдельного лица, которая включает в себя определенный уровень правосознания, качественное овладение умениями и навыками правомерного поведения.

В дискуссиях о проблеме правовой культуры зачастую можно столкнуться с высказыванием о том, что правовая культура в нашем обществе отсутствует, что правовая культура присуща только обществу с развитым правовым государством.

Согласиться с этим нельзя. Правовая культура не что-то обособленное, она, являясь частью культуры в целом, органично переплетена с ней и, следовательно, в той или иной степени присуща как обществу в целом, так и отдельным индивидам. Мои слова в данном случае подтверждаются исследователем Ромашовым Р.А., он отмечает, что «ни в одном из многочисленных исследований разных возрастных групп, включая подростков, не было обнаружено ни одного испытуемого, который не имел бы определенных правовых представлений, оценочных отношений к явлениям правовой жизни и т. п.» [5, с.37].

В доказательство этого могу привести еще несколько мыслей. Усвоение правовых ценностей, правовых норм, стандартов правового поведения идет в течение всей жизни. Даже в самом раннем возрасте человек с молоком матери впитывает первые элементы правовой культуры. Он приобретает навыки и усваивает стандарты нормативного поведения, получает первые юридические представления из сказок, в ролевых играх приобретает понятия о функциях права и постепенно формирует, хотя и примитивную, детскую, но собственную картину правовой жизни. С возрастом, по мере расширения круга общения, усложнения деятельности и выполняемых ролей происходит интенсивное обогащение и развитие этой и других сфер сознания. Таким образом, ни индивид, ни общество в целом не могут быть лишены правовой культуры. Но она может быть очень низкой.

Исследования показывают, что тот или иной человек не совершает противоправных действий в большей степени не потому, что предвидит соответствующее наказание, а именно потому, что сам считает этот поступок недостойным,

опасным, противоречащим жизненным принципам, системе ценностей и т. д. Похожую мысль высказывает и О. В. Мартышин: «Нет, например, никакой надобности во всеобщем знании признаков, отличающих кражу от ограбления или разбоя. Важно другое: чтобы каждый ясно осознавал недопустимость хищения личного, государственного или общественного имущества или посягательства на личность другого человека» [3, с.45]. Выходит, что правовая культура в деле регулирования социальных отношений и правомерного поведения играет куда большую роль, нежели количество содержащихся в нормах права запретов или суровость наказания за их нарушение.

Знание закона — основополагающий принцип правовой культуры. Серьезный недостаток нынешнего состояния правовой культуры молодежи — плохое знание законов. О том, что нельзя грабить и убивать, знают все. Но что касается избиений «за дело» или «под горячую руку» и по прочим мотивам, то тут многие молодые люди готовы оспорить тот непреложный факт, что бить человека нельзя ни в коем случае — кроме крайне редких ситуаций необходимой обороны. Немало людей искренне удивились бы, узнав, что систематическое «воспитание» детей ремнем — преступление, предусмотренное Уголовным кодексом, что циничная грубость в общественном месте — тоже правонарушение.

Правовая безграмотность выражается в незнании (или в очень плохом знании) норм права, но это вполне может сочетаться с достаточно высоким уровнем нравственного развития. Типичное высказывание молодых людей, плохо знающих право, но имеющих развитые нравственные устои, таково: «Зачем добрым, честным людям знать законы? Они и так ведут себя хорошо». Их основная мировоззренческая ошибка очевидна. Весь мир права они сводят только к уголовному законодательству и забывают о гражданском, конституционном, административном, трудовом и других отраслях права, без знания которых легко заблудиться в дебрях повседневных трудовых, имущественных и иных отношений.

Без правовых знаний человек беспомощен. Но одних знаний и даже умений ими пользоваться для покорения вершин правовой культуры явно недостаточно. Всем известно, что закоренелые преступники нередко знают закон и конкретные нормы права намного лучше, чем законопослушные граждане. Как утверждал Г. Лихтенберг, «чтобы поступить справедливо, нужно знать немного, но чтобы с полным основанием творить несправедливость, нужно основательно изучить право» [2, с. 92]. Другими словами, если не воспитаны положительные чувства, позитивные отношения, то юридические знания и умения сами по себе остаются нейтральными, не оказывают существенного влияния на формирование правовой культуры. Представление о праве формируется с детства, и активную роль в этом играет семья, которая демонстрирует на своем примере должное поведение.

Таким образом, основными причинами правовой безграмотности молодежи являются, во первых, неопытность и ограниченность в знаниях, во вторых — недостатки семейного воспитания, в третьих — недостатки в правовом просвещении.

Помочь молодежи разобраться в реалиях современной жизни, понять законы и закономерности изменений в политико-правовой сфере общества можно только в рамках целенаправленной систематической работы по «улучшению» образа права в глазах старшеклассников. В этой работе должны принимать участие не только учителя, но и родители, а также органы власти, действия и положительный пример которых направлены на заметное улучшение правопорядка и законности в обществе.

Формирование позитивного отношения к праву, знание гражданами своих прав и обязанностей перед государством и обществом является составной частью правовой культуры.

При всестороннем изучении правовой культуры молодежи нельзя обойти вниманием такое явление, как деформация правовой культуры. Одной из наиболее распространенных ее форм является правовой нигилизм. Термин «нигилизм» (от латинского nihil — ничто, впервые ввел философ Якоби) в широком смысле означает отрицание общепринятых ценностей, идеалов, моральных норм, культуры [4, с. 371].

В обыденной же жизни необходимо отметить широко распространившийся правовой нигилизм, выражающийся в неуважительном, пренебрежительном отношении к праву. С точки зрения причин — это следствие юридического невежества, отсталости и правовой невоспитанности части молодежи.

Для многих молодых людей наступает эпоха фальши, когда вместо истинных ценностей на первый план выходит «упаковка», иллюзия. Молодежь все более негативно смотрит на окружающий мир, поскольку он превращается в подобие рекламы. Рост коммерциализации стал преобладающим в культуре, что накладывает на ценностные установки молодежи негативное отношение к ценностям, в том числе и правовым. Все чаще это выражается в пренебрежении к действующим в обществе правилам и нормам поведения или в отрицании их. Новое поколение заново формирует свое восприятие мира, поскольку может рассчитывать только на себя.

Основные пути преодоления правового нигилизма — это повышение общей и правовой культуры молодежи, их правового и морального сознания, совершенствование законодательства, профилактика правонарушений и прежде всего преступлений, упрочение законности и правопорядка, государственной дисциплины, уважение и всемерная защита прав личности, массовое просвещение и правовое воспитание.

Деформированность правового сознания молодежи представляет собой результат ошибок, упущений и недостатков в правовом воспитании подрастающего поколения: в семье и учебных заведениях, по месту жительства и работы; просчеты в деятельности соответствующих государственных учреждений; недостаточная, а главное — малоэффективная координация их усилий при осуществлении деятельности по профилактике правонарушений. Наиболее опасной формой деформированности правового сознания является правовой цинизм.

Можно выделить следующие проявления правового цинизма в молодежной среде:

1. Несоблюдение и неисполнение требований законов и других нормативных актов, когда граждане живут и действуют вопреки требованиям правовых норм.

2. Стремление к благосостоянию во что бы то ни стало — своеобразный социально-психологический феномен молодежного сознания, в основании которого — обогащение и жизненный успех, достигаемые любой ценой.

3. Неуважение к суду и правоохранительным органам. Молодые люди предпочитают в случае возникновения конфликта не прибегать к помощи правоохранительных органов, не обращаться в суд, а решать проблему самостоятельно или при посредничестве криминальных структур, уважаемых в соответствующей молодежной среде лидеров.

Для того чтобы успешно бороться с проявлением правового цинизма в молодежной среде, необходимо:

— создать при помощи правовых средств такую ситуацию, когда для человека соблюдение закона становится значительно выгоднее, чем его нарушение;

— особое внимание отводить правовому воспитанию.

В современных условиях особенно незащищенным становится молодое поколение с несформировавшейся системой ценностей, с неустойчивым представлением о должном поведении. Представители молодого поколения не имеют еще достаточного жизненного опыта, ориентирующего на постоянное саморазвитие правового сознания и поведения. Они нуждаются в систематическом и целенаправленном приобщении к правовой культуре со стороны, прежде всего, семьи и школы.

Немаловажную роль в формировании правовой культуры общества играют такие средства информации, как газеты, журналы, кино и телевидение. Однако большинству журналистских публикаций и сценариев фильмов не хватает глубины и всесторонности при исследовании проблемы воспитания чувства уважения к правам, свободам людей. «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, утрирование изощренности или жестокости совершенного преступления» [1, с. 68]. О какой правовой культуре общества может идти речь, когда газеты и журналы изобилуют сценами криминальной жизни, на экранах телевизоров грабеж и убийства на фоне сладкой, беспечной жизни богатых людей.

Совершенствование правовой культуры — сложный длительный процесс, затрагивающий все стороны общественной жизни. Средствами формирования являются пропаганда права, развитие у граждан юридических знаний, практическое укрепление законности, наличие сильной юридической науки. Пример руково-

дителей, должностных лиц государственного аппарата, участвующих в законодательной и правоприменительной деятельности, оказывает большое влияние на процесс формирования правовой культуры общества. Решение актуальных задач современного этапа развития, а именно построения правового государства и воспитания социально ответственного гражданина, тесно связаны с формированием правовой культуры.

Уровень правовой культуры в государстве является показателем развития общества. Одной из причин распространения в молодежной среде правовой безграмотности, правового нигилизма и правового цинизма является низкая культура — как общая, так и правовая. Сложившаяся ситуация требует безотлагательного поиска путей ее разрешения. Одним из важнейших факторов преодоления кризисных явлений служит создание условий для повышения уровня правовой культуры во всех ее проявлениях.

Никакое учебное заведение не в состоянии дать знания права на всю оставшуюся жизнь. Только сам человек, ощущающий себя гражданином, стремящийся активно участвовать в становлении своего государства, способен вывести свою правовую культуру на уровень, соответствующий сложности задач, стоящих перед нашей страной.

Библиографический список

1. **Абдигалиев А.У.** Деформация правовой культуры: понятие, последствия, пути преодоления. — М., 2000. — 250 с.

2. **Горохов П.А.** Проблема правового нигилизма. — М., 2003. — 160 с.

3. **Мартышин О.В.** О некоторых особенностях правовой и политической культуры» // Государство и право. № 10, 2003.

4. **Никитин А.Ф.** Основы права. — М., 2007. — 414 с.

5. **Ромашов Р.А.** Правовая культура и правовой нигилизм в молодежной среде // История государства и права. 2006. № 2.

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОУ В ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД ОТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ К РЕЖИМУ РАЗВИТИЯ

Е.А. СТРУСЕВИЧ,
МДОУ № 45 «ЦРР «Золотой ключик», г. Тирасполь, ПМР.

В современных условиях развития системы дошкольного образования к руководителям дошкольных образовательных учреждений предъявляются высокие требования.

Успешный переход ДОУ из режима функционирования в режим развития во многом определяется уровнем профессионализма руководителя: его умением

быстро реагировать на изменения, происходящие в экономической и социальной сферах; способностью внедрять в практику ДОУ научно-педагогические достижения в области управления.

По мнению современных исследователей, подготовленность руководителей к инновационной деятельности является важным условием успешного внедрения управленческих инноваций.

Инновационная управленческая деятельность руководителя ДОУ рассматривается как деятельность субъекта по созданию, разработке, освоению управленческих инноваций, внедрение их в практику управления, что приводит к качественным изменениям и развитию дошкольного учреждения.

Профессиональная готовность руководителя к инновационной управленческой деятельности включает: формирование у руководителя мотивационной готовности к данной деятельности, развитие качеств руководителя-новатора, формирование представлений и знаний о сущности инноваций, формирование управленческих действий, необходимых для осуществления инновационной деятельности. Руководитель должен быть готов к выполнению следующих функций: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной.

Управление ДОУ в современных условиях предполагает коренные изменения и личностно-профессиональных качеств руководителя.

Для успешного управления современный руководитель должен обладать определенными личностными и профессиональными характеристиками: уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, ответственность, надежность в выполнении задания, независимость, ценностные ориентации, коммуникативные качества, умение делегировать полномочия.

К профессиональным качествам относятся: знание основ современного менеджмента, теории и практики управления, владение организационными навыками, дидактикой и частными методиками, умение создавать эффективную педагогическую команду, способность видеть перспективы развития своей организации.

Для современного развивающего управления ДОУ, руководителю необходимо обладать новыми качествами руководителя–новатора: иметь творческий потенциал, быть способным к инновациям; у него должны быть развиты рефлексивные способности, умение владеть новым содержанием управленческих функций, прогнозировать деятельность ОУ, программировать развитие, делать экспертную оценку инновационных и экспериментальных проектов.

Важным компонентом готовности руководителя к изменениям в управленческой деятельности является формирование мотивационной готовности к данной деятельности: наличие позитивного отношения у руководителей к внедрению новшеств, развитие творческого потенциала и формирование инновацион-

ной управленческой деятельности — это овладение руководителем комплексом управленческих действий.

При организации развития ДОУ руководителю необходимо учитывать некоторые особенности формирования коллектива, а именно: отношение субъектов деятельности к инновациям и те изменения, которые происходят в коллективе и могут иметь как положительную, так и отрицательную стороны проявления, что во многом зависит от организации деятельности и определяет ее успешность.

Цель такой работы — обеспечить деятельность без значительного нервного напряжения, в здоровьесберегающем для педагогов режиме.

Таким образом, руководитель ДОУ является центральным звеном и основной движущей силой процесса развития, его деятельность затрагивает все этапы инновационной деятельности, начиная с разработки идеи и планирования до осуществления контроля над ходом внедрения новшеств.

В процессе развития руководитель ДОУ осуществляет все функции, связанные с управлением: стратегическое и текущее планирование процесса нововведений, принятие решений относительно распределения функций и формирования проектно-целевых групп, проведение кадровой политики и создание развивающего климата в учреждении.

К оперативному управлению можно отнести осуществление контроля над ходом выполнения проектов, распределение финансовых ресурсов, утверждение бюджета деятельности и своевременная корректировка планов.

Для проведения серьезной перестройки всей деятельности руководителю необходимо обладать такими личными характеристиками, как самоуверенность, способность убеждения, интеллигентность, профессионализм и опыт.

Быть руководителем в современных условиях означает: помощь коллегам в правильном восприятии перемен во внешней среде, их убеждение в необходимости изменений и создание благоприятных условий для их реализации.

Современным целям управления процессом развития ДОУ и переходу от вертикальной, командно-административной к горизонтальной системе профессионального сотрудничества способствует внедрение корпоративного стиля взаимодействия педагогов. Такой подход позволяет учитывать возможности и предпочтения каждого специалиста и осуществлять личностно-ориентированный подход к анализу его деятельности. Реализовывать на практике управленческий принцип сочетания единоначалия с коллегиальностью и делегировать полномочия субъектам образовательного процесса в коллективе МДОУ № 45 «Центр развития ребенка» г. Тирасполя позволяет созданный Проектный совет, в функции которого входит:

— определение целей, задач, содержания и путей реализации приоритетных направлений деятельности учреждения;

— создание творческих Проектных групп, деятельность которых направлена на изучение, обобщение и распространение передового педагогического

опыта, моделирование и конструирование развивающих технологий, диагностику качества дошкольного образования, свое временную коррекцию деятельности ДОУ.

Особое значение приобретает согласованная деятельность разных специалистов по созданию оптимальной развивающей среды в ДОУ. В этом направлении особая роль принадлежит заведующему, обеспечивающему материально-техническое оснащение, и заместителю заведующего по образовательной деятельности, которые совместно с творческими Проектными группами обеспечивают целостность педагогического процесса.

Для характеристики и оценки работы творческих Проектных групп нами учитывается следующее: статус объединения, ценностные основания его работы; принципы, правила, нормы деятельности, предназначение и функции; конкретные цели, ожидаемые результаты, критерии эффективности деятельности; содержание работы и важнейшие идеи, которые реализуются педагогами, методы, средства, инструментарий; организационные формы, характер взаимодействия и общения; структура объединения, внутренние и внешние связи и отношения, условия работы, характер управления и реальные результаты работы.

В соответствии с основными направлениями Программы развития ДОУ Проектным советом утвержден ряд проектных групп: «Здоровье», «Этика», «Познание», «Эстетика» и «Детский сад и семья». Деятельность проектных групп направлена на координацию, взаимодействие и сотрудничество воспитателей и специалистов ДОУ.

Качество образования в дошкольном учреждении, эффективность управления образовательным учреждением в переходный период определяются содержанием организационно-педагогических условий:

— построение развивающей среды, соответствующей целям и задачам образовательного процесса ДОУ; применение развивающих методов в воспитательно-образовательной работе с детьми;

— оптимальное использование личностного и творческого потенциала, профессионального опыта работы каждого педагога и педагогического коллектива в целом;

— обеспечение управляемости педагогической деятельности (организация адаптации, создание мотивации, осуществление корректирующих действий и мероприятий).

— мотивационные (специальная работа по стимулированию творческой деятельности педагогов, их интереса к инновационной работе, создание благоприятного морально-психологического климата и т. п.);

— организационные (создание, в случае необходимости, новых органов, структур, введение новых субъектов управления, четкое распределение функциональных обязанностей между всеми участниками инновационного процесса, поиск, выбор и приглашение научного руководителя или консультанта и т. д.).

В контексте личностно-ориентированной образовательной парадигмы структура управления постепенно изменяется от вертикально-иерархической к вертикально-горизонтальной путем увеличения субъектов управления с ориентацией на самоопределение и самоконтроль специалистов. Активизации творческой деятельности педагогов, осуществлению целенаправленного психолого-методического сопровождения, внедрению корпоративного стиля взаимодействия субъектов образовательного и партнерского общения способствует создание Проектных групп.

ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ В ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Е.В. ТИМКО,
ГОУ «ПГУ им. Т.Г Шевченко», г. Тирасполь, ПМР

Проблема готовности дошкольников к обучению в школе не нова, она всегда находится в центре внимания педагогов и психологов. Однако ее решение меняется в зависимости от новых тенденций в самой системе образования. Требования жизни к организации воспитания и обучения заставляют искать более правильные психолого-педагогические подходы с целью приведения методов обучения в соответствие с требованиями жизни. Так проблема готовности дошкольников к обучению в школе приобретает особое значение. С ее решением связано определение целей и принципов организации обучения и воспитания дошкольников. От ее решения зависит успешность дальнейшего обучения детей в школе.

В развитии ребенка огромная роль принадлежит основному виду деятельности — игре. Все исследователи в этой области изучают происхождение игры и ее влияние на личность дошкольника, возможности эффективного использования игр для решения воспитательных и образовательных задач. Главной особенностью игры является то, что она представляет собой отражение детьми окружающей жизни, деятельности взрослых, их взаимоотношений. Будучи увлекательным занятием для ребенка, игра вместе с тем является важным средством воспитания и развития. В последнее время в практике работы дошкольных учреждений часто игра отодвигается на второй план.

Для ребенка дошкольного возраста игра — ведущая деятельность. В ней ребенок примеряет на себя новые роли, учится жизни. Недооценивать значение игры в развитии дошкольника нельзя. Так как учебная деятельность формируется только с семи лет, то для того чтобы научить ребенка новому, надо учить его этому в игре. Подготовка к школе заключается не в том, чтобы научиться читать и писать. Многие думают, что чем раньше ребенок начнет писать, тем развитее он будет. Это неверное представление. Лучшая подготовка к школе — это нормально

прожитые детские годы в игре. Дошкольный возраст — замечательный период в жизни каждого человека. Это время, когда развиваются мотивации, желание много сделать, выражать себя, творить, общаться. Все это происходит в собственной активности ребенка — в игре, рисовании, конструировании, танцах, пении.

Игра для ребенка — это не только удовольствие и радость. Это мир, в котором он живет, через который постигает жизнь, учится строить взаимоотношения с другими детьми. С помощью игры можно развивать память, внимание, мышление, воображение — психические функции, необходимые для успешного дальнейшего обучения в школе, благополучной адаптации в новом детском коллективе [4].

«Именно в игре проявляются разные стороны личности ребенка, удовлетворяются многие интеллектуальные и эмоциональные потребности, складывается характер, — пишет Б.В. Никитин. — Что бы вы ни делали, к чему бы ни стремились, окунитесь в мир детства так, как, по вашим представлениям, купается в нем ваш ребенок. И надо это сделать быстрее, иначе можно опоздать на целую жизнь». Игра — важное средство умственного воспитания ребенка. Знания, полученные в детском саду и дома, находят в игре практическое применение и развитие. Воспроизводя различные события жизни, эпизоды из сказок и рассказов, ребенок размышляет над тем, что видел, о чем ему читали и говорили; над смыслом многих явлений, их значение становится для него более понятным [2].

Игра имеет самое непосредственное отношение к подготовке к школе. В ней есть все, что необходимо для полноценного развития ребенка. И в этом ее незаменимое значение. В играх ребенок формируется как активный деятель: он определяет замысел и воплощает его в игровом сюжете. Он по своему усмотрению вносит коррективы в игровые планы, самостоятельно входит в контакты со сверстниками, пробует свои силы и возможности. Самостоятельность, активность, саморегуляция — важнейшие характеристики свободной игровой деятельности — играют большую роль в формировании личности будущего школьника.

Подготовить ребенка к школе — это значит воспитать у него положительное отношение к учебной и общественной деятельности, заставить его понять важность и необходимость обучения в школе: вызвать у него желание стать школьником; возбудить симпатию к ученикам, стремление быть похожим на них, уважение к личности и профессии учителя, понимание общественно полезной значимости его труда; развить потребность в книге, стремление научиться читать.

Успешность подготовки детей к школе во многом определяется тем, насколько педагог учитывает своеобразие деятельности дошкольников и, в частности, как он использует для этой цели игру. Повышенное внимание к учебному процессу в подготовительной к школе группе иногда приводит к тому, что значение игры незаслуженно принижается. А между тем она таит в себе огромные воспитательные возможности именно в подготовке детей к школе [1].

Игра — наиболее освоенная учениками деятельность. В ней они часто берут образцы для решения новых жизненных задач, возникших в познании, в труде, в творчестве. Поэтому опора на игру — это важнейший путь включения дошкольников в учебную работу без психологических сдвигов и перегрузок. Вся детская деятельность неразделима. И это единство возникает из-за воображаемой, условной ситуации, в которой происходит процесс детского творчества. Игра как бы соединяет познавательную, трудовую и творческую активность. Даже каждое занятие или умение, приобретенное в школе, побуждает его к действию с ним. Характер такого действия игровой, более понятный для детей из их прежнего опыта [4].

Сознание ребенка в игре готовится к предстоящим изменениям условий жизни, отношений со сверстниками и со взрослыми, формируются качества личности, необходимые будущему школьнику. Такие качества, как самостоятельность, инициативность, организованность, развиваются творческие способности, умение работать коллективно начинают формироваться в игре. Все они очень необходимы будущему первокласснику.

Методы и приемы, применяемые педагогом для ознакомления детей со школой, должны дополнять друг друга. Все занятия нужно сочетать с трудом и игрой. Знания, полученные детьми во время экскурсий, наблюдений, целевых прогулок, следует пополнять и уточнять, читая им произведения художественной литературы. Изучение развития детей доказывает, что в игре развиваются все психологические процессы. Обусловленные игрой изменения в психике ребенка настолько велики, что в психологии утвердился взгляд на игру как на ведущую деятельность детей в период дошкольного детства. В школьной жизни игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде [1].

Игра — явление многогранное, ее можно рассматривать как форму существования всех сторон жизнедеятельности коллектива. Столь же много оттенков появляется с игрой в педагогическом руководстве воспитательным процессом. Большую роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре — главному виду детской деятельности. Она является самым хорошим средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность воздействия на мир. Воспитательное значение игры очень зависит от профессионального мастерства педагога, от знания им психологии ребенка, учета его возрастных и индивидуальных особенностей, от правильного методического руководства взаимоотношениями детей, от четкой организации и проведения всех игр [4].

Игра — отражение жизни**.** В этой условной обстановке, которая создается воображением ребенка, много настоящего: действия играющих всегда реальны, их чувства, переживания подлинны, искренни. Подражание взрослым в игре связано с работой воображения. Ребенок не копирует действительность, он

комбинирует разные впечатления жизни с личным опытом. Игра — самостоятельная деятельность, в которой дети впервые вступают в общение со сверстниками. Их объединяет единая цель, совместные усилия к ее достижению, общие интересы и переживания. Дети сами выбирают игру, сами организуют ее. Но в то же время ни в какой другой деятельности нет таких строгих правил, такой обусловленности поведения, как здесь. Поэтому игра приучает детей подчинять свои действия и мысли определенной цели, помогает воспитывать целенаправленность [2].

Воплощение жизненных впечатлений в игре — процесс сложный. Игровую роль дети выбирают в соответствии со своими интересами, своими мечтами о будущей профессии. Они еще по-детски наивны, не раз изменятся, но важно, что ребенок мечтает об участии в полезном для общества труде. Постепенно в игре у ребенка формируются общие представления о значении труда, о роли различных профессий. Основной путь воспитания в игре — влияние на ее содержание, т. е. на выбор темы, развитие сюжета, распределение ролей и на реализацию игровых образов. Игра выявляет отношение детей к изображаемому и в то же время содействует закреплению и развитию такого отношения. Детям нравится вновь и вновь переживать восхищение, радость, восторг, удивление, которые они испытали при знакомстве с явлением, объектом, событием. Этим объясняется их устойчивый интерес к играм. Именно в игре дети практически реализуют то, что они хотели бы увидеть в школе, в первом классе [3].

В игре ребенок полностью раскрывается и материал, который ему нужно усвоить, становится интереснее и легче. В процессе игры педагоги учат детей быть добрее, слушать других людей, уважать чужое мнение, стремиться к знаниям — к постижению нового. Это все так необходимо во взрослой жизни.

С.А. Шмаков в качестве концептуальной идеи полагает, что в игре дети делают все как бы втроем: их разум, их подсознание, их фантазия — все это участвует в игровом самовыражении растущего человека. В игре выявляется потребность ребенка в саморазвитии. Игра, по мнению Шмакова, является, с одной стороны, моделью, образцом жизни, а с другой — источником веселья, бодрости, радости, мажорного тонуса жизни. Воспитательное значение игры, ее всестороннее влияние на развитие ребенка трудно переоценить [3].

Игра имеет значение и для формирования дружного детского коллектива, и для формирования самостоятельности, и для формирования положительного отношения к труду, и для исправлений некоторых отклонений в поведении отдельных детей, и еще для многого другого. Если дети в коллективе будут обладать всеми этими качествами, то процесс обучения пойдет интереснее, быстрее, качественнее. Не нужно будет детей заставлять что-то делать, учить, им это будет самим интересно, они станут стремиться к знаниям.

Так что же значит игра для дошкольника? Значит она для него очень многое. Именно в игре формируются личностные черты ребенка, именно с помощью

игры он учится коммуникабельности, учится проявлять свои способности, начинает стремиться к успеху, учится самостоятельно получать знания и находить решения. Кроме того, ребенок, который в детстве играл в различные игры, более уверен в себе, у него хорошо развито воображение и любознательность и умение придерживаться определенных правил. Все эти качества, несомненно, помогут ему в дальнейшей жизни.

Библиографический список

1. **Маленкова Л.И.** Теория и методика воспитания: Учебник. — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 480 с.
2. **Никитин Б.П.** Развивающие игры. — М.: Педагогика, 2000. — 367 с.
3. **Шмаков С.А.** Игра и дети. — М.: Знание, 1999. — 256 с.
4. **Эльконин Д.Б.** Психология игры. — М.: Педагогика, 1997. — 304 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

И.Г. ТКАЧЕНКО,
М(С)КОУ «Общеобразовательная школа-детский сад № 2 для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата», г. Тирасполь, ПМР

Сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т.е. от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее.

Детские церебральные параличи — собирательный термин, объединяющий группу хронических непрогрессирующих симптомокомплексов двигательных нарушений, возникающих в перинатальном периоде. ДЦП не является наследственным заболеванием. В основном поражаются те отделы, которые ведают движениями и положениями тела. Такое диффузное поражение головного мозга на ранних этапах его формирования может привести к сенсорным и речевым нарушениям у ребенка, страдающего церебральным параличом. Кроме того, наличие двигательных дефектов создает предпосылки для особенностей развития познавательной деятельности детей [1].

Ощущение, восприятие и представление являются основными ступенями в развитии знаний человека об окружающей действительности. Здоровый ребенок познает окружающий мир посредством всех данных ему природой анализаторов, и уже на 3–4 месяце он тянется за предметом. Дети с церебральным параличом, у которых имеются паретические явления в руках, обычно испытывают затруднения

при взятии предметов. А если к этому присоединяется порез ног, то это еще больше суживает круг предметов, которые они могли бы держать в руках, резко ограничивает их двигательную активность. Таким образом, развитие познавательной деятельности задерживается.

У детей с ДЦП наблюдается замедленное, недостаточное, недифференцированное зрительное восприятие, обусловленное патологией зрения в виде снижения остроты зрения, косоглазия и других заболеваний. При ДЦП с гиперкинетической формой отмечаются нарушения фиксации взора на предмете, его плавного переключения и прослеживания за движущимися предметами, неумение сосредоточиться на задании, т. е. затруднены ориентировочные зрительные реакции и зрительное внимание. У малышей с преимущественным поражением правых или левых конечностей наблюдается выпадение полей зрения. Они могут игнорировать правую или левую половину листа. Нарушается также слуховое восприятие. Часто отмечается снижение тонального слуха в виде нейросенсорной тугоухости [2].

Лечение всех видов расстройств при ДЦП должно проходить комплексно: с помощью лечебных средств — медикаментозных средств, ЛФК, массажа, ортопедического режима, логопедических занятий и занятий с дефектологом.

В коррекционной работе с детьми используются основные дидактические принципы: научность; связь теории с практикой; последовательность, систематичность; доступность при необходимой степени трудности; наглядность, разнообразие методов; активность обучаемых; прочность усвоения знаний, умений и навыков в сочетании с опытом творческой деятельности. Основным видом занятий является эмоционально окрашенная игра, в которой ребенок на начальных этапах занимает пассивную позицию, а на следующих — более активную. Занятия по сенсорике с логопедом или дефектологом должны проходить при постоянной работе руками на получение раздражителей различных видов чувствительности.

Библиографический список

1. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с детским церебральным параличом в возрасте от одного до трех лет // Е.Ф. Архипова. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. — М., 2006.

2. **Левченко И.Ю.** Основные принципы и методы коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими детским церебральным параличом / И.Ю. Левченко, Г.В. Кузнецова. — М.: Просвещение, 1991.

Приложение 1

В ГОСТИ К РАДУГЕ

(План-конспект занятия по сенсорному развитию в разновозрастной дошкольной группе для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата)

Цель: продолжать учить дифференцировать цвета и оттенки, используя их в игровой деятельности.

Задачи:

1. Коррекционно-образовательные: учить детей определять природные явления по звуковым характеристикам. Продолжать учить дифференцировать геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал. Учить группировать предметы по одному заданному признаку — цвету. Закрепить у детей представления о цветовой гамме природных явлений и предметов. Закрепить представления о величине: большой, меньше, самый маленький. Продолжать закреплять навык счета в пределах 7. Формировать умение согласовывать числительные с прилагательными и существительными в роде, числе, падеже. Расширять знания детей о природном явлении — радуге.

2. Коррекционно-развивающие: развивать произвольное зрительное внимание, зрительно-моторную координацию, мелкую моторику, воображение и пространственные представления; ориентировку в пространстве.

3. Коррекционно-воспитательные: воспитывать адекватное поведение на занятии, усидчивость, самостоятельность при выполнении заданий. Воспитывать желание заниматься. Прививать любовь к природе и природным явлениям.

Материал:

— *демонстрационный:* конверты с номерами с одной стороны и с другой стороны — красного, оранжевого, желтого, зеленого, голубого, синего, фиолетового цветов (см. прил. 2);

— *раздаточный:* большая и маленькая радуги; разрезные фигуры: красный круг, голубой овал, зеленый квадрат, синий треугольник, желтый прямоугольник, фиолетовый круг, оранжевый квадрат; прищепки основных цветов; шаблоны для прищепок; цветные резиночки для волос; шаблоны кисти руки; шнурки семи цветов радуги; карточки с обозначением цвета и контуром предмета.

Оборудование: декорации радуги, солнца, дождя; магнитофон; запись шума ветра; фотографии детей с радугой.

Ход занятия

Организационный этап

Дефектолог. Ребята! Сегодня у нас необычное, интересное и увлекательное занятие. Вы будете не просто детками, а настоящими путешественниками, которые отправятся на поиски….чего? Я загадаю загадки, а вы попробуйте отгадать тему нашего занятия.

1. Что за чудо–красота!
   Расписные ворота
   Появились на пути!...
   В них ни въехать, ни войти.
   (Радуга)
2. Крашеное коромысло
   Над рекой повисло.
   (Радуга)
3. Через поля, через луга
   Встала нарядная дуга.
   (Радуга)

Дефектолог. Верно, речь сегодня пойдет о радуге. Кто видел радугу? Какие цвета вы в ней замечали? *(Ответы детей.)*

Дефектолог. Чтобы ближе с ней познакомиться, рассмотреть ее цвета, мы отправимся к радуге в гости. Согласны? (*Да.*)

Дефектолог. Только я не знаю, куда идти. *(Слышен шум ветра, с ветром залетает письмо, читают.)*

Дефектолог. «Дорогие дети! Я совсем близко от вас, но чтобы меня увидеть, необходимо выполнить мои задания. Их ровно столько, сколько полосок в радуге. Каждое из заданий находится в конверте, цвет конверта соответствует полоске на радуге. Выполнив все задания, вы узнаете все цвета радуги. До встречи, ваша Радуга».

Дефектолог. Ну что, ребята, выполним задания Радуги? (*Да.*)

Дефектолог. Тогда скорее отправляемся в путь.

Обучающий этап

(Дети шагают с дефектологом по группе к столу с конвертами.)

Дефектолог. А вот и конверты. Только почему они лежат не по порядку? Наверное, конверты перемешал ветер. Ребята, сложите конверты по порядку.

(Дети выкладывают конверты по порядку от 1 до 7.)

Дефектолог. Сколько конвертов получилось? (*Семь.*) Значит, у радуги семь полос и семь цветов. Пора выполнять задания.

(Дети берут конверты № 1 и № 2, проходят к рабочему столу. Один ребенок выполняет задания из конверта № 1, второй ребенок — из конверта № 2. Выполнив их, возвращаются за конвертами № 3 и № 4; затем № 5 и № 6; оба ребенка выполняют задания из конверта № 7. Конверты раскладываются на столе для показа детям последовательности расположения цветов радуги.)

Дефектолог. Все задания выполнены, значит, Радуга где-то рядом. А вот и она.

(*Открывается ширма, перед детьми: Солнышко, Радуга и Капельки дождя.)*

Дефектолог. Давайте подведем итог. Сколько у нас было конвертов? (*Семь.*) Сколько мы выполнили заданий? (*Семь.*) Значит, полосок в радуге должно быть семь? Посчитаем. *(Считают полоски радуги.)* Назовем ее цвета. (*Красный,*

оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый.) Ребята, предлагаю сфотографироваться с нашей радугой.

(Педагог фотографирует детей, Радуга «выдает» фото ребенка (моментальное фото).)

Итог занятия

Дефектолог. Ребята, вам понравилось наше путешествие? Что именно вам понравилось? Какое задание было самым сложным, легким? *(Ответы детей)*

Дефектолог. Мы с вами обязательно будем еще путешествовать и узнавать много-много нового.

Приложение 2

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ МАТЕРИАЛ

Конверт № 1 (задание № 1) Д/и «Сосчитай радуги»

Оборудование: большая и маленькая радуга.

Цель: научить сравнивать предметы по размеру; закреплять навык счета от 1 до 7 в прямом и обратном порядке; продолжать формировать умение согласовывать числительные с существительными и прилагательными в роде, числе.

Ход игры: ребенок выбирает радугу (большую или маленькую), считает: одна маленькая радуга, две маленькие радуги, три маленькие радуги и т. д.

Конверт № 2 (задание № 2) Д/и «Разрезные картинки»

Оборудование: квадрат, круг, прямоугольник, овал, треугольник — разных цветов.

Цель: развитие логического, невербального мышления, зрительного восприятия и внимания; закрепление знаний об основных геометрических фигурах и цветах.

Ход игры: на столе раскладываются части геометрических фигур разного цвета. Дифференцировав части по цвету, ребенок собирает геометрические фигуры.

Конверт № 3 (задание № 3) Д/и «Игры с прищепками»

Оборудование: прищепки желтого и синего цветов, шаблоны: солнышко и тучка.

Цель: развитие мелкой моторики рук, развитие воображения, закрепление сенсорных навыков и пространственных представлений.

Ход игры: на столе раскладываются прищепки двух цветов и шаблоны. Ребенок сам решает, какого цвета прищепки необходимо прикрепить к шаблону.

Конверт № 4 (задание № 4) Д/и «Поможем бабочкам»

Оборудование: цветы и бабочки 3-х величин: большие, меньше, самые маленькие.

Цель: научить ребенка различать предметы по величине, закреплять данные названия за предметами; аналитическое сопоставление предметов с помощью зрения.

Ход игры: на столе раскладываются цветы 3-х размеров. Ребенку предлагают подобрать к ним бабочек соответствующего размера.

Конверт № 5 (задание № 5) Д/и «Отгадай по контуру»

Оборудование: карточки с контуром предметов и цветовой полоской.

Цель: развитие зрительного восприятия, согласование существительного с прилагательным в роде, числе, падеже.

Ход игры: ребенку предлагается карточка, он должен ее проговорить, например: «Синяя рубашка», «Голубое платье», «Оранжевый стул».

Конверт № 6 (задание № 6) Д/и «Игра с резиночками»

Оборудование: маленькие резиночки для волос, шаблон кисти руки.

Цель: изучение названия пальцев рук, развитие мелкой моторики, зрительного восприятия.

Ход игры: Ребенку предлагается шаблон кисти руки с цветными резиночками, надетыми на пальцы — это образец. Необходимо надеть резиночки на свои пальчики, как показано на образце.

Конверт № 7 (задание № 7) Д/и «Выложи радугу из цветных шнурков»

Оборудование: шнурки разных цветов.

Цель: ознакомить с последовательностью расположения цветов радуги, развить зрительное восприятие, зрительно-моторную координацию, формировать точность движения, подготавливать руку к письму.

Ход игры: у каждого ребенка по набору цветных шнурков. Необходимо выложить из них на столе радугу.

ОТ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ К СОЦИАЛИЗАЦИИ

А.Е. УШНИЦКАЯ,
доцент кафедры возрастной и педагогической психологии
Педагогического института Северо-Восточного федерального университета
имени М.К. Аммосова, г. Якутск, РФ

Изучению различных аспектов социализации посвящено большое количество работ как зарубежных (Ж.Тард, Э. Дюркгейм, Л. Кольберг, А. Маслоу, Т. Парсонс, К. Роджерс, Р. Штейнер и др.), так и отечественных авторов (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Л.В. Выготский, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин, Д.И.Фельдштейн и др.).

Однако, как отмечают многие исследователи, большинство исследований при определении социализации исходят из понимания ее пассивной сущности — адаптации, приобретения социальных норм, ценностей, образцов. Не вызывает сомнений тот факт, что нужны новые подходы в создании условий социализации

и организации жизнедеятельности растущего человека в современном мире как субъекта деятельности.

В современной психолого-педагогической науке основополагающими принципами являются идеи Д.И. Фельдштейна, что социализация и индивидуализация — это две стороны единого процесса развития социального в ребенке. Индивид может выступать на уровне высокого самоопределения и принятия его среди других в том случае, если он социально значим и индивидуально выражен.

Согласно мнению Д.И. Фельдштейна, в содержание социализации важно закладывать преобразовательно-действенное начало: «Это движение, а не ряд локальных действий присвоения. Важно понимать и структурировать социализацию как процесс, содержание которого определяется, с одной стороны, прикосновением, освоением всей совокупности социальных влияний мирового уровня цивилизации, культуры; с другой — отношением ко всему этому самого индивида, актуализацией его «Я», раскрытием возможностей, потенциалов личности, ее творческой природы» [7, с. 233].

Для решения глобальных проблем социализации важно с раннего детства воспитывать стремление растущего человека к активному взаимодействию в социуме, научиться приобретать знания, и самое главное уметь стать организатором своей жизнедеятельности. Необходимо показать растущему человеку взаимодействие всех в мире, разбудить чувство взаимопонимания, сформировать осознанное отношение к себе и к другим на основе норм, ценностей и традиций.

На рубеже XXI века становится особенно актуальной проблема повышения уровня гуманитарной культуры общества и личности, особенно у подрастающего поколения. Осознание наукой и передовой общественностью современного состояния мировой культуры и потребности человечества в самосохранении, выживании и прогрессивном развитии постепенно приводит к смене парадигм бытия, сознания, деятельности людей, что и в конечном счете должно привести к созданию нового типа культуры. Создание нового типа культуры тесно взаимосвязано с уровнем развития системы образования как важнейшего института социализации.

Действительно, среди институтов социализации личности одно из значительных мест занимает образовательная среда. Адекватна ли данная среда тем жизненным проблемам, которые предстоит решать выпускнику школы, готовит ли сегодня современная школа к решению перечисленных выше проблем, какое место она занимает в процессах социализации и развития личности? Задаваясь этими вопросами, общественное развитие требует постоянного совершенствования системы образования, его содержания.

В то же время роль современного образования состоит не только в том, чтобы воспроизвести и сохранить в последующих поколениях ценности, знания, ориен-

тации, представления, нормы, традиции, но и создать условия для их присвоения в целях успешной социализации в часто меняющемся мире.

В настоящее время система образования всей России активно осуществляет переход на Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования нового поколения. Миссия стандартов второго поколения заключается в формировании в целом российской ментальности и признании системы образования институтом социализации и становления гражданского общества. Методологической основой стандартов нового поколения признан системно-деятельностный подход, содержательным принципом которого является переход от предметной ориентации к личностным и метапредметным результатам.

В русле этой цели и принята Концепция социокультурной модернизации и ставится задача согласования образовательных целей с обществом, родителями, обучающимся на основе анализа социокультурной ситуации и социального развития. Главным смыслом социального развития ребенка, как считает Фельдштейн Д.И., является присвоение общественной сущности человека — «от самовосприятия, рефлексии, самооценки, самоутверждения до самосознания, социальной ответственности, потребности в самореализации своих возможностей, субъективного осознания себя самостоятельным членом общества, понимания своего места и назначения в нем. А постоянный процесс и одновременно результат социального развития ребенка в онтогенезе представляют степень овладения растущим человеком социальным опытом действий и отношений, формирование позиции «Я» по отношению к обществу» [7, с.251].

Каждое новое поколение получает в наследство определенную модель общества, которая служит опорой для построения индивидуальной картины мира каждого отдельного человека и одновременно объединяет этих людей как культурную общность. Такую модель мира ребенок, с одной стороны, приобретает от взрослых, активно усваивая нормы и ценности из культурно-предметной и природной среды, с другой стороны, активно строит сам, во взаимодействии с окружающим миром, выступающим в качестве такового в отношениях с обществом. Проявление активности в освоении, усвоении социальных норм и ценностей в ходе взаимодействия с окружающим миром способствует присвоению личности общественной сущности как главного фактора, определяющего социализацию личности.

Для ребенка первой и основной моделью социального мира выступает школа, где каждый учится придерживаться правил, норм, ценностей, традиций, особенностей взаимодействия в жизнедеятельности, сотрудничества на уровне развития своего возраста. Соответственно в любом школьном коллективе должны быть созданы объективные и субъективные условия для социализации каждого учащегося, способствующие освоению, усвоению и присвоению тех законов, по которым живет взрослый мир и учит способам существования в границах этих законов (различные социальные роли, групповые нормы, межличностные отношения и др.).

Школьный уклад — это ведь очень важная часть нашей жизни. От того, по каким законам строится уклад, зависит то, что происходит с нами и с нашими детьми. Если ученики с гордостью рассказывают о том, как они участвуют в управлении своей школой и являются организаторами школьной жизни, значит, они не безразличны ко всему, что происходит, они гордятся своей школой и успехами, которые сами приносят ей. Не так-то просто создать особенную живую, возвышенную атмосферу жизни, но, пожалуй, еще труднее найти точные слова, чтобы описать это явление.

Многие образовательные организации внешне «устроены» одинаково, т.е. имеют похожие правовые основания деятельности (уставы и пр.), механизмы координации, распределение ответственности и пр. Между тем, даже находящиеся по соседству школы не похожи друг на друга. Что их отличает?

На этот вопрос К.М. Ушаков отвечает, описывая школу как организацию через метафору «организационного айсберга». Его надводная — видимая и наименьшая — часть —это формальная структура, уровни управления, система контроля и распределения ответственности, система поощрения, механизмы координации, локальные правовые основания деятельности организации, способы вертикального и горизонтального разделения труда. Следовательно, школы имеют одинаковую «надводную», видимую часть, а также «подводную», невидимую наибольшую часть, которая их отличает, и ее М.М. Поташник, В.С. Лазарев, К.М. Ушаков, В.А. Ясвин определяют как организационную культуру. Далее, содержание этого феномена в целом раскрывают через осознаваемые и неосознаваемые ценности, нормы и правила поведения, регулирующие деятельность и взаимоотношения членов школьного коллектива.

Очень часто школьные проблемы и конфликты, возникающие в ходе воспитания и социализации учащихся, объясняются руководителями как личностные проблемы отдельных лиц, чьи поведение и реакции не соответствуют ожиданиям коллектива. Однако, как утверждает К.М. Ушаков, в личностных поведениях и реакциях отдельных людей отражается феномен группового поведения и культура данной организации.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что современную развивающуюся школу как среду социализации невозможно представить себе без соответствующих артефактов и продуманной системы организационных ценностей и базовых представлений, т. е. без того, что принято называть «философией данной организации — организационной культурой».

На основе перспективных устремлений личности в ее сознании в ходе социализации моделируется образец — ориентир, которому она стремится следовать в реальных жизненных ситуациях. Именно этим ориентиром должна служить организационная культура коллектива, где ребенок осваивает, усваивает и присваивает социально-культурные нормы, ценности и богатый социальный опыт. Все это в целом становится внутренним ресурсом человека, определяющим его

жизненный стиль, деятельность и направленность личности, способствующим единству сознания и поведения.

К.М. Ушаков, рассматривая сущность, типы организационной культуры и их проявления в жизнедеятельности школьного коллектива, утверждает, что в теории и практике управления в России это особое, достаточно новое понятие, включающее в себя набор представлений о способах деятельности, нормах поведения и привычек, писаных и неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем и др., разделяемых (на сознательном или, что особенно важно, подсознательном уровнях) членами организации.

Ценности, традиции, нормы и т. д. являются элементами школьной культуры, которые в организационно-культурном подходе принято называть артефактами. По-другому их можно рассмотреть как неписаные законы поведения, общения и отношений, характерные для любой школы, которые нужно осознать, осмыслить и прочувствовать.

Проблема организационной культуры стала привлекать внимание исследователей только в конце 70-х гг. Сначала эти исследования на Западе во многом мотивировались успехами японской экономики, в которой культурные факторы играли значительную роль. В 1981 г. был проведен сравнительный анализ организационных культур США и Японии Р. Пэскэйлом и Э. Этосом. В этой области работали такие авторы, как Т. Дил и А. Кеннеди, Т. Питерс и Р. Уотермен, Э. Шейн, в чьих исследованиях было показано, что процветающие компании отличаются высоким уровнем культуры, умением управлять организацией в результате продуманных усилий, направленных на развитие «морального духа» организации, и установили наличие зависимости успеха предприятия от его организационной культуры. Впоследствии организационная культура в развитых странах стала рассматриваться как основа новой системы управления, как уклад жизнедеятельности организаций, соответствующий современным задачам становления нового постиндустриального общества [6, с.364] .

Определяя организационную культуру как динамическую систему правил, разделяемых членами организации, Д. Мацумото пишет: «Организационная культура представляет собой нечто большее, чем просто поведенческие практики, которые мы наблюдаем в повседневной производственной деятельности. Она имеет отношение к глубоко укорененным ценностям и убеждениям» [2, с.364]. Д.Мацумото различает три уровня организационной культуры: индивидуальный, интраорганизационный и интерорганизационный, которые, соответственно характеризуют культуру на уровне личности, на уровне коллектива и на уровне среды.

Действительно, организационная культура отражает организационно-психологическую среду жизнедеятельности членов организации. Она проявляется на уровне отдельной личности, группы и организации в целом в виде норм, ценностей, в структуре мотивации и в стандартах поведения, в стиле управления,

в структуре организации и в организационно-управленческих процедурах и, в свою очередь, влияет на эффективность деятельности сотрудников и организации в целом, на превалирующие отношения сотрудников к организации, к результатам деятельности и коллегам, а также на уровень развития групповых отношений.

На основе анализа теоретического материала как зарубежных, так и отечественных исследователей, а также обобщения научно-исследовательской работы автора и организационного опыта жизнедеятельности коллективов Якутской городской национальной гимназии, Саха гимназии, городских и сельских школ Республики Саха (Якутия) предлагаем разработанную нами модель организационной культуры школьной среды [4].

В своем исследовании мы представляем школьную образовательную среду на трех уровнях: объективном, объект-субъективном и субъективном, которые как по отдельности, так и в целом указывают на ключевые компоненты организационной культуры как необходимой среды социализации школьников, адаптируемые к самым различным вариантам творческого подхода, к внедрению их в жизнедеятельность современной школы. Первые два уровня составляют содержание образовательной среды и условие социализации. На третьем, субъективном уровне, в индивидуальной позиции растущего человека через отношение к себе и коллективу, к деятельности и обществу рассматриваем фактическое состояние процесса социализации [1].

Объективный уровень организационной культуры школьной образовательной среды характеризуется пространственно-предметными компонентами — благополучное ближайшее окружение, общий вид здания школы, функционально-эстетичный дизайн и архитектура, соответствующее внутреннее оформление, информационно-техническая оснащенность, внешний вид учащихся (стиль одежды) и демонстрация символов школы (эмблема, гимн, устав). Внешнее и внутреннее состояние территории школы должно соответствовать внутриорганизационному представлению носителей культуры данной образовательной среды и вызывать чувство солидарности, взаимопонимания, уважения и доверия. Значит, каждый компонент объективного уровня организационной культуры, наряду с физическими характеристиками, обладая и социальным значением, способствует восприятию внутреннего содержания, идеологии организации, норм и ценностей, т. е. формированию общественной сущности каждого.

Объект-субъективный уровень организационной культуры в модели рассматривается нами как основа или условие организационного обеспечения социально-психологической среды развития отдельной личности, групп и коллектива в целом. На данном уровне самими участниками образовательного процесса создается внутреннее содержание школьной образовательной среды как модели общества, в котором каждый становится реальным субъектом и «носителем социально-человеческой деятельности», основанной на реализации цели (близкой

и дальней), направленной на проведение социальной идеологии (сохранение и приумножение культурного наследия, традиций своего народа, страны, государства, культуры и языка), ценностей (честь, достоинство, свобода, социальная ответственность) и социальных отношений (взаимодействие, взаимопонимание, самореализация, самоопределение).

На субъективном уровне организационной культуры актуализируется активность самого субъекта в процессе социального развития, и социальные отношения между людьми преобразуются в индивидуальные отношения личности. Следовательно, на основе интериоризации социальные ценности трансформируются в личностные. При этом, как показывают результаты опытно-экспериментальной работы, формируются соответствующие социальные установки, развивается действенное начало, обеспечивающее возможности самореализации, самоопределения в социальном развитии [1].

Различая на субъективном уровне организационной культуры три грани интериоризации — индивидуализацию, интимизацию (переход от «МЫ» к «Я») и производство внутреннего плана сознания (поэтапный переход действия во внутренний план), заметим, что в них отражается основной генетический закон культурного развития: от интерпсихического, социальной коллективной деятельности ребенка к индивидуальному, интрапсихическому, собственно психологическим формам его деятельности. Это позволяет понять нам психологическую природу механизма социализации растущего человека в условиях организационной культуры школьной образовательной среды.

Таким образом, анализируя теоретические подходы к психолого-педагогической проблеме социализации и обобщая научно-исследовательский опыт автора, отметим, что действительно организационная культура как организационно-психологическая среда жизнедеятельности членов организации, сложившийся годами стиль деятельности, традиции, закрепленные в ценностях и целях, в формах поведения, в стиле отношений, как идеология любой организации, является необходимым условием, имеющим важное значение в социализации растущего человека.

Библиографический список

1. **Гермогенова М.Д., Ушницкая А.Е.** Организационная культура — основа развития современной школы / М.Д. Гермогенова, А.Е.Ушницкая. — М.: МПСИ, 2011. — 201 с.

2. **Мацумото Д.** Психология и культура. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 416 с. (Серия «Психологическая энциклопедия»).

3. **Поташник М.М., Лазарев В.С.** Управление развитием школы / М.М. Поташник, В.С. Лазарев. — М.: Новая школа, 1995. — 350 с.

4. **Ушаков К.М.** Организационная культура: понятие и типология // Директор школы. 1995. № 3. — С.14–19.

5. **Ушницкая А.Е.** Формирование организационной культуры коллектива младших школьников / А.Е.Ушницкая: Монография. — М.: МПСИ, 2008. — 176 с.

6. **Шейн Э.Х.** Организационная культура и лидерство. Построение, эволюция, совершенствование: пер. с англ. / Э.Х. Шейн; пер. с англ. С. Жильцова. — СПб.: Питер, 2002. — 335 с., ил. — (Теория и практика менеджмента.)

7. **Фельдштейн Д.И.** Психология развития человека как личности: Избранные труды: в 2 т. / Д.И. Фельдштейн. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. Т.1. — 568 с.

ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДОУ

С.Н. ФОМИНА,
МОУ «Бендерский детский сад № 2», ПМР

Становление профессионала — сложный и длительный процесс формирования важных для реализации профессиональной деятельности качеств личности, умений, навыков. Обратной стороной профессионализации является негативное влияние этой деятельности на человека, возникновение профессиональных деформаций. «Профессиональное развитие — это приобретения и потери, а значит, становление специалиста, профессионала — не только совершенствование, но и разрушение, деструкция» (Зеер Э.Ф.) [1; 36].

Развитию профессиональных деформаций личности педагога ДОУ способствует специфичность данного труда, который предъявляет повышенные требования к социальной перцепции, коммуникативным способностям, умению взаимодействовать с детьми интенсивно, продуктивно и творчески. Репродуктивное обучение и авторитарная позиция воспитателя, которые необходимы для быстрой организации детского коллектива и решения образовательных задач, также создают благоприятную почву для формирования профессиональных деструкций. Это формирует в характере педагога излишнюю властность и категоричность, навязывание своего образа «Я» воспитанникам и окружающим взрослым, которые способствуют подавлению чувства юмора, стремление к власти над детьми и людьми вообще. Многих педагогов отличает поучающая манера речи, безапеляционность, консервативность, оценочность суждений.

Современные исследователи проблем профессионального развития С.П. Безносов, Р.М. Грановская, Э.Э. Сыманюк, А.А. Майер и др. доказали, что факторами риска, усиливающими влияние профессии на личность педагога, являются: изменение мотивации трудовой деятельности; возникающие стереотипы мышления, поведения, деятельности; эмоциональная напряженность профессионального труда (появляется раздражительность, тревожность, нервные срывы и др.); монотонность, однообразие, жестко структурированный характер труда; утрата перспектив профессионального роста; снижение уровня интеллекта специалиста; различные акцентуации характера личности,

вплетающиеся в ткань индивидуального стиля деятельности, а также возрастные изменения, связанные с социальным старением (перестраивание мотивации, изменения эмоциональной сферы, возникновение дезадаптивных форм поведения), нравственно-этическим старением (навязчивое морализирование, противопоставление настоящего прошлому, преувеличение заслуг своего поколения) и профессиональным старением (невосприятие нововведений, трудности освоения новых средств труда, снижение темпа профессиональных функций).

Общая направленность профессиональных деформаций определена в работах А.К. Марковой:

— деформации профессиональной направленности личности: искажение мотивации деятельности (сдвиг «мотива на цель»), перестройка ценностных ориентаций, пессимизм, скептическое отношение к новичкам и нововведениям;

— развивающиеся на основе каких-либо способностей: организаторских, коммуникативных, интеллектуальных (комплекс превосходства, гипертрофированный уровень притязаний, завышенная самооценка, психологическая герметизация, нарциссизм и др.);

— обусловленные чертами характера ролевая экспансия, властолюбие, «должностная интервенция», доминатность, индифферентность и др. [2; 6].

Помочь педагогу дошкольного образования увидеть свои проблемы, зафиксировать наметившиеся негативные изменения в личностно-профессиональном развитии, наметить пути их преодоления, минимизации, компенсации — в этом основная задача психолога ДОУ.

Учитывая сложность и поэтапность формирования профессиональных деформаций, необходима комплексная система мер профилактики и коррекции деструктивных новообразований личности воспитателя.

В первую очередь в решении проблемы профессиональных деформаций важно помочь педагогам осознать наличие поведенческих и профессиональных проявлений деформации в себе через организацию семинаров-практикумов, а также оказать консультативную и практическую помощь руководителю учреждения в создании оптимальных условий для поддержания профессиональной мотивации, морального стимулирования и создания здорового психологического микроклимата.

В пакет предложений и рекомендаций руководителю ДОУ вошли:

1. Учитывать индивидуальные психологические особенности сотрудников при организации работы.

2. Не перегружать сотрудников, четко отслеживать превышение физической и психологической перегрузки и своевременно предотвращать подобное явление.

3. Создавать клубы общих интересов, кружки, секции (клуб «Вдохновение»: встречи на различные темы с привлечением специалистов из различных

областей; танцевальный кружок «Тайны востока»: обучение восточной пластике танца, оздоровление организма, снятие нервно-психического напряжения, коррекция фигуры; студия ритмической гимнастики «Орхидея»: двигательные упражнения под музыку с целью оздоровления педагогов, формирования здорового образа жизни).

4. Организовывать мероприятия, в основе которых лежит использование арт-терапии (совместные вечера творчества; смотр-конкурс творческих работ; выставка «Мир моих увлечений» и др.).

5. Проводить совместные праздники и досуги: дни рождения, юбилеи, День дошкольного работника, Международный женский день, Новый год и др.

6. Организовывать коллективные выходы в театр, музеи, на природу.

7. Ежегодно проводить Неделю успеха педагога (проведение различных мероприятий, где чествуют педагогов, достигших определенных успехов в работе), осуществлять моральное стимулирование через: почетные грамоты, благодарности, переходящий кубок, пьедестал почета, «футболку лидера», награждение фирменной кружкой, открытку с началом работы, открытку за успешное овладение профессией, корона «Лучшей», каталог взрослых дарований, журнал «Зажигаем звезды», интервью-мнение о сотруднике, письмо-объяснение в любви от руководства, благодарственные письма родителям работников (молодых специалистов) и т. д.

8. Не оставлять незамеченными даже незначительные достижения педагогов.

9. Осуществлять материальное стимулирование педагогов.

10. Не допускать нарушения педагогической этики в случае обсуждения профессиональных неудач педагога (принцип «ругать наедине — хвалить при всех»).

Но, самое главное, это позиция руководителя в этом вопросе. Риск формирования профессиональных деформаций снижается, если руководитель рассматривает специалиста в аспекте «личность, общение, деятельность», т. е. учитывает индивидуальные особенности педагога, правильно организует педагогическое общение, поддерживает профессиональный интерес и мотивацию через создание ситуаций успеха. В таком случае руководитель ДОУ становится «тьютором» — человеком, который, опираясь на способности и возможности педагога, совместно с ним выстраивает путь его профессионального развития.

Библиографический список

1. **Майер А.А.** Профессиональные деформации педагога дошкольного образования // Управление. 2010. № 6.

2. **Маркова А.К.** Психология профессионализма — М., 1996.

3. **Москвина Н.Б.** Минимизация личностно-профессиональных деформаций педагогов // Педагогика. 2005. № 5.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ЗАДАЧ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Г.В. ЦВЕТКОВА,
ГБОУ ДПО «Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования», РФ

Стало уже привычным говорить о кризисе современного образования. «От прежней советской системы мы уже отказались, а новую еще не построили… Кризис образовательной системы в России усугубляется кризисом мировой системы образования, не отвечающей на вызовы современности, втянутой в переход к новой системе ценностей информационной цивилизации», — так характеризуют сложившуюся в образовании ситуацию А. Огурцов и В. Платонов. Выходом из кризиса видятся существенные инновационные изменения, происходящие в образовательном пространстве современного российского общества, целью которых являются формирование новой модели школы, повышение конкурентоспособности российского образования и социально-инновационного потенциала общества в целом.

В условиях реализации первого поколения стандартов ценностно-смысловыми приоритетами деятельности образовательного учреждения была подготовка обучающихся к освоению определенного количества знаний, необходимых для поступления в средние и высшие учебные заведения (затем для успешной сдачи ЕГЭ). Сейчас происходит принципиальная смена смысловых ориентиров деятельности образовательных учреждений: от «подготовки для…», эффективной в условиях стабильной отлаженной деятельности, к переориентации школьного образования на становление и развитие компетентной и просвещенной личности, способной к осознанному и ответственному решению разноплановых задач в условиях неопределенности. Когда выпускник школы, подготовленный для конкретной, неизменной деятельности, выходит в изменчивый, неопределенный мир, которому требуются думающие люди, способные принимать ответственные решения в различных сферах, постоянно развивать свою компетентность, а не существовать в рамках ранее выученного и освоенного, возрастают риски личной и социальной невостребованности такого образования. Минимизировать подобные риски только сменой программ и технологий, только переоснащением оборудования школ невозможно. Речь идет о другом образовании, которое развивает личность как индивидуальность, самостоятельную в проектировании жизненных и профессиональных задач, в порождении личностных смыслов, а не личность, способную мыслить и действовать лишь по шаблону «как учили и выучили». Из школы должен выходить просвещенный гражданин, для которого понятия «совесть», «честь», «порядочность» — стержневые личностные

образования, а не просто характеристики героев литературных произведений. Такая система образования требует современного учителя, обладающего высоким уровнем профессионально-педагогической компетентности, знающим инновационные технологии обучения и воспитания учащихся.

Творчески работающие педагоги и сегодня реально продвигают реформу и будут продолжать реализацию ее основных направлений. Помочь им в этом призвана система повышения квалификации работников образования.

Важность повышения профессионализма педагогических работников образования, программно-методического обеспечения процессов повышения квалификации педагогов, формирования методологической и педагогической компетенции педагогов обосновываются в трудах Ю.К. Бабанского, Б.С. Гершунского, Ю.М. Лагусева, Л.М. Митиной, А.М. Новикова, Д.А. Новикова, В.А. Сластенина.

И если одни ученые и практики определяют содержание повышения квалификации как совокупность дополнительных знаний по базовой специальности и совершенствование профессиональных умений на основе осмысления собственной деятельности в свете полученных знаний, что отражает определенную профильность в образовании, то другие считают необходимым в содержании повышения квалификации переориентироваться с технократической подготовки педагога на развитие личности, с усвоения знаний, умений и навыков на овладение культурой и методологией педагогической работы, что проявляется в общепрофессиональном подходе к формированию содержания повышения квалификации.

В разработанности проблемы накоплен значительный материал по профессиональной педагогике (С.Я. Батышев, А.М. Новиков, В.А. Сластенин и др.), по вопросам формирования содержания профессионального образования (И.А. Дрогов, И.А. Зимняя, П.Ф. Кубрушко и др.). К числу наиболее значимых аспектов по проблеме развития самообразования мы можем отнести исследования Б.П. Беспалько, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева и др.

Практика показывает, что формирование профессиональной педагогической компетентности происходит, главным образом, в процессе непрерывного повышения квалификации педагога, способствующего развитию его способностей и созданию условий для дальнейшего непрерывного самообразования, когда содержание программно-методического обеспечения строится на прогнозировании развития и диагностируемом процессе приращения профессиональной педагогической компетентности педагогов.

Соответственно, новые тенденции в образовании ведут к необходимости инновационной организации процесса повышения квалификации педагогов, в рамках которого происходит не передача педагогу готовых рецептов в виде методических рекомендаций, а «взращивание» у него способностей к самостоятельной деятельности, необходимой для решения принципиально новых вопросов инструментально-методического обеспечения достижения и оценки планируемых

результатов (личностных, метапредметных и предметных), способствующих достижению цели федерального государственного образовательного стандарта: «Развитие личности — смысл и цель современного образования...».

Следует признать, что трудности приобретения педагогами необходимых компетенций обусловлены тем, что многие из существующих образовательных практик являются внешне ориентированными по отношению к личностному развитию и индивидуальному опыту учащихся, тогда как системно-деятельностный подход, положенный в основу нового стандарта, нацеливает педагога на организацию субъект-субъектных отношений, создание условий, в которых каждый ученик может выбирать собственный способ познания в соответствии со своими индивидуальными особенностями, личностными смыслами, познавательными интересами. Таким образом, складывается личностно-ориентированная образовательная стратегия, в которой процессы учения (активность ребенка) и научения (целенаправленная деятельность учителя) комплементарны.

Сложность стоящей перед системой образования задачи была учтена в федеральном государственном образовательном стандарте, где даны ясные ориентиры личностного развития учащихся: перечень личностных универсальных учебных действий и ключевых образовательных компетенций. В условиях введения новых стандартов смысловым ориентиром становится развитие личности ребенка, а не «полученные знания». Это в корне меняет целевые ориентиры деятельности образовательного учреждения. Приоритетными становятся: достижение и поддержание высокого уровня мотивации ребенка к образованию; достижение уровня знаний, необходимых и достаточных для следующей ступени образования, обеспечивающего компетентностное освоение и решение (на уровне самостоятельной деятельности) задач учебной и социальной направленности; достижение самостоятельности в учебной и социально направленной деятельности, рефлексивной оценке и самооценке результатов. Принципиальное изменение целей приводит к появлению ориентира на достижение личностных результатов, таких, как личностная и социальная зрелость, проявляемая ребенком в индивидуальной и совместной деятельности (со сверстниками, с младшими и старшими детьми, со взрослыми), в социальном поведении.

Выстраивая новый образ результата, можно предположить, что, в соответствии с идеями федерального государственного стандарта, школа успешна, если всем ученикам создаются условия, порождающие мотивацию к образованию (учебе и совместной социально направленной деятельности); предоставлена возможность развивать свою самостоятельность в предметной и социально направленной деятельности; обеспечено право развития и реализации рефлексивной самооценки результатов достигнутого; ученик успешен, если он развивается как личность: мотивирован к постановке и решению разноплановых задач в предметной и социальной деятельности, способен проявлять свои

личностные качества в индивидуальной и совместной деятельности, развивает рефлексивную самооценку своей деятельности, достижений; учитель успешен, если он совместно с педагогами и родителями познает «внутренний закон развития» каждого ребенка, заключающийся в возникновении новых предметных, социальных и личностных задач на основе развившихся возможностей ребенка, создает мотивирующую, деятельностную, компетентностную и рефлексивную среду совместной деятельности с каждым ребенком.

Это позволяет обозначить ключевые задачи профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов, готовых работать в новых образовательных условиях и приобретающих необходимые умения для развития личности учащихся в образовательном процессе: осмысление и освоение новых образовательных целей, задач и планируемых результатов, а не обновление сугубо предметных знаний, как это было прежде; ориентация содержания курсов повышения квалификации на интегральное понимание педагогом общих целей и задач, надпредметных и личностных образовательных результатов; увеличение объема часов подготовки педагогов к овладению новыми педагогическими технологиями, такими, как техники организации внеурочной деятельности учащихся, исследовательских практик, современные технологии оценки качества образования учащихся, направленные на развитие личностных компетенций; личностно-ориентированные технологии построения образовательного процесса и т. д.

В контексте решения данного вопроса достаточно актуальным представляется высказанное Г. Олпортом мнение о том, что основной задачей системы образования должен являться перевод так называемых «категорий знания» в «категории значимости», которые призваны трансформировать навыки и умения из внешнего пласта личности в саму систему «Я».

Инновационная организация процесса повышения квалификации педагогов определяется как действием общих принципов педагогического процесса (принцип нелинейности, принцип открытости, принцип дополнительности), так и специфических принципов смыслопоиска (по С.В. Беловой), наполняющих личностно значимым смыслом процесс формирования профессиональных компетенций: обращенности к реальной жизненной ситуации слушателя — осознания ситуации «здесь и теперь», конгруэнтного присутствия в ней; ценностно-смыслового равенства — равного права слушателя и преподавателя на проявление личностной позиции в условиях смыслопоискового диалога; вопрошаемости как единства вопроса и ответа, понимания своего «запроса» к образовательной ситуации, «собственного спрашивания»; субъектности как главного новообразования в ситуации гуманитарного образования, как показателя деятельностно-преобразующего способа бытия личности в образовательном процессе; субъективности — признания непосредственности самобытия человека; авторства и адресности — наличия и инициирования субъектной позиции личности слушателя в образовании; соавторства — совместного участия

преподавателя и слушателя в организации образовательного процесса; контекстности — понимания и предъявления контекста возникновения субъективного «текста» (контекста жизненной ситуации, прежнего опыта, суждения, действия, поступка); событийности — совместного проживания и переживания событий, открываемых в содержании образования; суверенности — недопустимости принудительно-монологического невмешательства во внутреннюю сферу личности как действия, нарушающего нормы этики и педагогической целесообразности; конструктивности принятия конфликта (противоречия) как нормы человеческой жизни и как образовательной задачи; незавершенности — признания случайного, неопределенного и незавершенного в качестве объективного фактора смысложизненного диалога и образовательного процесса в целом.

Особую актуальность приобретает принцип гуманизации обучения, который заключается во взаимоотношениях между участниками образовательного процесса (профессиональное развитие личности, установление субъект-субъектных отношений, сотрудничество и сотворчество), а также в гуманизации образовательного процесса (гуманность целей, содержания, методов, средств, приемов, форм обучения).

При построении современной системы повышения квалификации, ориентированной на подготовку учителя к реализации основной задачи современного образования — развитию личности учащихся, необходимо учитывать следующие аспекты: процесс обучения следует строить так, чтобы слушатели имели возможность открыть личностно-значимый смысл формирования профессиональных компетенций, необходимых им для работы в новых образовательных условиях; осуществлять обучение педагогов в процессе их активной деятельности (тренинги, деловые игры др.); проектировать образовательный процесс на основе дифференцированного подхода к слушателям разных категорий (учителя-предметники, воспитатели ДОУ, воспитатели групп продленного дня, др.) и разного уровня профессионального мастерства (начинающие педагоги, опытные педагоги и др.), создавать условия для построения индивидуальной траектории обучения в соответствии с профессиональными потребностями и возможностями педагогов; в процессе обучения должны быть созданы условия для самостоятельности, творчества и инициативной активности педагогов, способных продемонстрировать имеющийся опыт владения современными педагогическими технологиями; наряду с традиционными формами организации образовательного процесса предусмотреть возможность дистанционного взаимодействия слушателей с преподавателем и коллегами, владеющими различными информационными и методическими ресурсами, необходимыми для эффективной подготовки учителя к осуществлению образовательного процесса, направленного на развитие личности учащихся. Педагог-слушатель должен сам выбирать форму организации своей деятельности по повышению квалификации: коллективную, либо в группе, либо индивидуально, постепенно продвигаясь от репродуктивных форм к продуктивным и творческим.

Избираемые формы должны воздействовать на процесс присвоения ценностей непрерывного профессионального образования таким образом, чтобы в течение всего периода обучения актуализировать приобретаемые знания, умения и навыки, составляющие базовую основу компетенций, которые должны быть сформированы в результате обучения по тем или иным программам.

Библиографический список

1. **Вайнер М.Э.** Повышение квалификации как средство преодоления профессиональных стереотипов педагогов // Повышение профессиональной квалификации руководящих и педагогических работников в условиях модернизации образования: Сб. материалов Третьей международной научно-практической конференции / Сост. Н.И. Шевченко / Под ред. В.В. Рябова, Ю.В. Фролова. — М., 2012. — С. 119–122.

2. **Выготский Л.С.** Проблема культурного развития ребенка // Вестн. МГУ. Сер. 14. // Психология. 1991. № 4. — С. 5–19.

3. **Григорьев Д.В., Степанов П.В.** Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: Пособие для учителя. — М., 2011.— 223 с.

4. **Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.** Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М., 2009. — 24 с.

5. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / Под ред. Е.Н. Степанова. — М., 2006. — 128 с.

6. **Махотин Д.А.** Проектирование дополнительных профессиональных образовательных программ в условиях модернизации профессионального образования // Образование. Наука. Научные кадры. 2012. № 1. — С. 126–129.

7. **Плигин А.А.** Личностно-ориентированное образование: история и практика: Монография. — М., 2003. — 430 с.

8. **Рубинштейн С.Л**. Бытие и сознание. — М.; СПб.; Нижний Новгород [и др.], 2012. — 287 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А.В. ЦУРКАН,
МС(К) ДОУ № 7 «Лучик», г. Тирасполь, ПМР

Готовность к обучению грамоте является одним из показателей готовности ребенка к школе. В дошкольном возрасте у детей формируются предпосылки к овладению грамотой, которые важны для будущего систематического обучения чтению и письму в школе, в связи с чем подготовка детей к обучению грамоте является одним из важных направлений работы и в условиях дошкольного образовательного учреждения, которое посещает дошкольник.

Чтение и письмо являются сложными для формирования навыками, так как требуют от ребенка высокой степени произвольности. Овладение чтением и письмом становится возможным, когда языковые, когнитивные и моторные (а

также графо-моторные) компоненты достигают у ребенка определенного, минимально необходимого уровня зрелости. В качестве основных предпосылок овладения детьми навыками чтения и письма авторами (Т.Е. Егоров, А.Н. Корнев и др.) называются следующие:

1. Достаточный уровень развития фонематического слуха (необходимо уметь хорошо слышать и выделять (анализировать) звуки живой речи).

2. Сравнительно сохранный речеслуховой и речедвигательный анализаторы.

3. Достаточный уровень развития всех психических процессов ребенка и, в частности, устной речи дошкольника.

4. Сформированность слухоречевой памяти, обеспечивающей успешное слияние слогов и слов.

5. Сформированность пальцевого праксиса, моторной зрелости.

6. Достаточный уровень развития графо-моторных навыков зрительно-двигательной координации.

Важным для формирования как навыка чтения, так и навыка письма является интеллектуальное развитие ребенка, в частности, зрелость его наглядно-образного мышления. Особенно актуальна проблема подготовки к обучению грамоте дошкольников с задержкой психического развития, так как незрелость функционального состояния центральной нервной системы (слабость процессов торможения и возбуждения, затруднения в образовании сложных условных связей, отставание в формировании систем межанализаторных связей) служит одной из причин того, что дети с большим трудом овладевают письмом и чтением (Е.С. Слепович). Недостаточная сформированность всех психических процессов, в особенности восприятия, внимания, мышления у дошкольников с задержкой психического развития обусловливает недостаточность их аналитико-синтетической деятельности и плохое владение мелкой моторикой. Сниженная работоспособность и быстрая утомляемость усугубляют недостатки их психического развития. В этой связи становится очевидным, что дошкольникам с задержкой психического развития необходима специально организованная работа по формированию предпосылок к овладению чтением и письмом.

Основными направлениями работы по подготовке к обучению грамоте являются следующие:

1. Развитие речевого слуха.

2. Чувственное (сенсорное) развитие в области языка.

3. Формирование звукового анализа и синтеза.

4. Уточнение, расширение и систематизация словарного запаса.

5. Ознакомление с предложением и словом в предложении.

6. Подготовка к обучению технике письма.

Данные направления работы носят комплексный и целостный характер. Подготовительный период обучения грамоте начинается еще с младшего дошкольного возраста и длится в течение всего дошкольного детства.

Остановимся подробнее на каждом из направлений:

1. Развитие речевого слуха. Дети с задержкой в развитии при сохранности слуха, как правило, «не слышат» в слове отдельных звуков, оно выступает для них лишь в качестве средства общения. Медики и физиологи объясняют это функциональной незрелостью отделов головного мозга, «ответственных» за анализ сенсорной информации, связанной с речью. Это приводит к тому, что даже в 7 лет детям данной категории последовательное выделение звуков из слов (процесс, лежащий в основе письма) оказывается малодоступным. Развитие речевого слуха, формирование действий звукового анализа и синтеза приобретают выраженную коррекционную направленность.

Поддержанию и развитию познавательного отношения к языку, формированию интереса к занятиям способствуют игровая форма их проведения, использование дидактических и сюжетных игр, игровых приемов. Очень важно, чтобы деятельность детей была направлена непосредственно на решение познавательной задачи, на вырабатывание умения вслушиваться в звучание слова, выделять из него отдельные звуки, давать им характеристику.

2. Чувственное (сенсорное) развитие. Чувственное развитие в области родного языка является необходимой составной частью подготовки детей к обучению грамоте. Выделив из слова звук, дети знакомятся с особенностями его звучания и произнесения: участием голоса, положением губ, зубов, языка. Опираясь на воспринимаемые самим ребенком свойства звуков речи, особенности их произношения, педагог обращает внимание детей на то, что одни звуки произносятся с голосом, свободно; произношение других связано с тем, что губы, зубы и язык образуют преграду, препятствие на пути выдыхаемого воздуха.

Таким образом, дети знакомятся с существенными, опознавательными признаками двух основных групп звуков русского языка (гласными и согласными звуками), а также с условными обозначениями этих звуков. Активная деятельность ребенка направляется на анализ частей, составляющих буквы, их местоположения. При этом необходимо показать каждый элемент буквы, обозначать словом его форму, величину, рассмотреть взаимное расположение частей, сравнивать с изученными сходными буквами.

3. Формирование звукового анализа и синтеза. Основная задача состоит в том, чтобы научить детей устанавливать последовательность звуков, порядок, в котором они следуют в слове. Формирование звукового анализа предусматривает использование слов разной звуковой и слоговой сложности. В этот период следует особенно внимательно подбирать слова для звукового анализа.

В содержание обучения входят понимание детьми условно-графической схемы звукового состава слова: умение объяснить значение фишек и квадратиков условно-графической схемы; причину их разного количества в разных схемах; знание правил заполнения схем фишками слева направо.

4. Уточнение, расширение и систематизация словарного запаса. Занятия по развитию речевого восприятия и подготовке к обучению грамоте включают в себя многостороннюю лексическую и общеразвивающую работу.

Уточняется значение слов, известных детям: слова соотносятся с предметами, признаками, действиями, которые они обозначают. Расширяется словарь элементарных обобщающих понятий, конкретизируются названия предметов, входящих в эти понятия. Одновременно увеличивается круг непосредственных впечатлений и представлений об окружающем мире. На непосредственное решение этой задачи направлены занятия по ознакомлению с окружающим миром; на занятиях по развитию речевого восприятия и подготовке к обучению грамоте указанная работа также занимает значительное место в плане организации словесного высказывания.

У детей с задержкой в развитии чрезвычайно мал запас слов, обозначающих признаки предметов. Одно из направлений коррекционной работы связано с накоплением запаса имен прилагательных, обозначающих разнообразные признаки, подбором слов противоположного значения. Формированию интереса к слову, родному языку способствует использование выразительных стихотворений, загадок, игр и игровых приемов. Необходимо, чтобы новые слова, употребляемые в литературных текстах, были понятны детям, соотнесены с реальными предметами или с их изображениями.

5. Ознакомление с предложением и словом в предложении. Выделение предложения из речи представляет значительную трудность для детей данной категории. Формированию этого умения, отработке интонации конца предложения, а также дифференцированному употреблению терминов **предложение** и **слово** способствует использование условно-графической схемы предложения.

6. Подготовка к обучению технике письма. Подготовка детей с задержкой психического развития к обучению письму часто осложняется легкой формой двигательных нарушений, которые являются следствием органического повреждения головного мозга. Изменение (повышение или понижение) мышечного тонуса обусловливает утомляемость кистей рук. В связи с этим ребенок не может длительное время удерживать карандаш или ручку. Подготовка к обучению письму идет в нескольких направлениях: гимнастика пальцев и кистей рук; ориентирование на листе бумаги; обучение правильной посадке и использованию письменных принадлежностей; отработка элементарных графических навыков; соотнесение звука и буквы.

Таким образом, работа по обучению грамоте детей с задержкой психического развития проводится системно, поэтапно, предусматривает использование целого комплекса дидактического материала, который применяется в различных формах организации детей. Систематическое его применение и продуманная методика работы обеспечивают возможность лучшего усвоения учебного материала, развития устной речи, формирования интереса к учебной деятельности в целом и освоение основ грамоты.

Библиографический список

1. **Карслиева И.В.** Комплексная работа по подготовке дошкольников с ЗПР к обучению грамоте. — СПб., 2012.
2. **Морозова И.А., Пушкарева М.А.** Подготовка к обучению грамоте. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
3. **Ильина М.Н.** Подготовка к школе. — М., 2008.
4. **Шевченко С.Г., Тригер Р.Д.** Подготовка к школе детей с ЗПР. — М.: Школьная Пресса, 2004.

ДОШКОЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ И СЕМЬЯ — ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

В.П. ЧАЙКА,
МДОУ № 45 «ЦРР «Золотой ключик», г. Тирасполь, ПМР

В Законе Приднестровской Молдавской Республики «О дошкольном образовании» определено, что система дошкольного образования основывается на объединении семейного и общественного воспитания; оказывает содействие по формированию у детей системы ценностей демократического правового общества. Государственная политика в области дошкольного образования направлена на создание условий для получения дошкольного образования и предоставление всесторонней помощи семье в развитии, воспитании и обучении ребенка.

Актуальность проблемы совершенствования работы дошкольного учреждения с семьей связана с общими ориентирами процесса совершенствования системы образования на республиканском, муниципальном, институциональном уровнях и находит свое отражение в ряде документов, регламентирующих деятельность образовательных учреждений.

В соответствии с основными направлениями Программы развития дошкольного учреждения Советом ДОУ утверждены проекты, работа которых направлена на реализацию приоритетных направлений деятельности: «Здоровье», «Этика», «Эстетика», «Познание», «Детский сад и семья». Их реализация позволяет активизировать исследовательско-поисковую деятельность педагогов, моделировать схемы взаимодействия специалистов, обеспечивающих комплексный подход к решению воспитательно-образовательных задач.

Одним из наиболее важных является образовательный проект «Детский сад и семья», так как успешность педагогического процесса в дошкольном учреждении во многом определяется качеством взаимодействия педагогов и родителей воспитанников в целях всестороннего личностного развития детей. Развитие системы дошкольного образования характеризуется повышением его качества в соответствии с планируемыми целями, обозначенными в современных

законодательных актах. Невозможно совершенствовать воспитательно-образовательный процесс, не привлекая всех участников, в том числе родителей. Работа с родителями — сложная и важная часть деятельности педагога и дошкольного учреждения в целом. Одна из главных целей руководителя ДОУ и педагогов — возрождение традиций семейного воспитания, вовлечение родителей в педагогический процесс с тем, чтобы дошкольное учреждение и семья стали единым образовательным пространством.

Педагогическое просвещение родителей — самый важный этап. Здесь возможно использовать индивидуальные и коллективные формы работы: вечера вопросов и ответов, круглые столы, деловые игры, семейные и межсемейные проекты различной направленности, родительские гостиные, совместные выставки, клубы по интересам, совместное творчество родителей, детей и педагогов, устные журналы, встречи с интересными людьми, индивидуальные поручения, наглядная агитация. Необходимо помочь родителям ориентироваться в литературе для семейного чтения, увлечь обсуждаемой на встрече темой, расположить их к анализу распространенных стереотипов в воспитании, вызвать ассоциации с собственным опытом. Важно заинтересовать родителей, вызвать на откровенный разговор, разбудить желание поделиться с педагогами своими мыслями, сомнениями.

Родителям необходимо помнить, что детский сад — только помощник в воспитании ребенка, и потому они не должны перекладывать всю ответственность на педагогов и устраняться от воспитательно-образовательного процесса. В этой связи педагогу важно понять, что педагогическая деятельность не дает право на вмешательство в семейные устои и традиции, но в то же время обязывает оказывать помощь и поддержку семье в реализации своей воспитательной функции. А это требует от него глубоких и разносторонних знаний о современной семье, об особенностях семейного воспитания и умений консолидировать усилия для решения актуальных проблем воспитания, обучения и развития ребенка.

При поступлении новых детей, в целях презентации ДОУ, организуется круглый стол с участием педагогов-специалистов и родителей, экскурсия по детскому саду. Проводится консультативная работа и вырабатываются конкретные рекомендации по созданию благоприятных условий для ребенка в адаптационный период, осуществляется распространение информации об образовательном учреждении: буклеты, фотостенды и т. д.

В рамках проекта в ДОУ организована работа семейного клуба «Школа заботливых родителей». Программа семейного клуба включает психолого-педагогическое просвещение родителей, обобщение и распространение положительного опыта семейного воспитания, разнообразные совместные социально полезные дела. Организация взаимодействия ДОУ и семьи в форме семейного

клуба представляет собой интересную современную модель работы по привлечению родителей к активному участию в воспитательно-образовательном процессе и способствует укреплению связи между дошкольным учреждением и семьями воспитанников. В результате неформального общения детей и взрослых создана не только внутрисемейная, но и межсемейная дружеская атмосфера, что послужило раскрытию творческих способностей детей и взрослых, обобщению опыта семейного воспитания.

По результатам деятельности клуба выпускаются фотоальбомы, газеты, фотовыставки и др. Дважды в год традиционно проводится «Неделя радостных встреч». В период ее проведения родители могут не только наблюдать за организацией педагогического процесса в дошкольном учреждении, но и принимать активное участие в проводимых учебно-воспитательных мероприятиях.

Проведение «Недели радостных встреч» в детском саду способствует: созданию положительной эмоциональной среды общения между детьми, родителями и педагогами; активизации и обогащению педагогических знаний и умений родителей; повышению психолого-педагогической и правовой культуры родителей; развитию креативных способностей детей и родителей в совместной деятельности. В это время организуются выставки совместного творчества детей и родителей, семейные конкурсы, круглые столы, конференции, физкультурные и музыкальные мероприятия с участием родителей и других членов семьи.

Регулярно для родителей выпускается газета «Азбука воспитания», в которой освещаются вопросы, связанные с обучением и воспитанием детей по приоритетным направлениям развития дошкольного учреждения: физическому, художественно-эстетическому, познавательному, социально-нравственному.

В газете имеется рубрика «Спрашивайте — отвечаем», которая помогает педагогам узнать о проблемах, возникающих в семьях воспитанников и своевременно дать квалифицированный ответ. Реализация содержания проекта «Детский сад и семья» способствует активизации родителей в приобщении их к образовательному процессу в ДОУ. Наиболее активным родителям на общих собраниях и родительских конференциях вручаются Благодарственные письма, на выпускных утренниках — Почетные грамоты «За достойное воспитание сына (дочери) и активное участие в жизни дошкольного учреждения».

Создание и реализация проекта позволили организовать работу с родителями на более высоком содержательном и партнерском уровне. Общественно полезная активность родителей составляет 60–65 %. При проведении культурно-массовых мероприятий она достигает до 75 %. Следует отметить, что рефлексия эффективности взаимодействия с родителями осуществляется через результативность деятельности детей.

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ВОСКРЕСНЫХ ШКОЛАХ РОССИИ

Е.А. ШЕХАНИН,
ГОУ «Тираспольский техникум информатики и права», ПМР

В условиях падения нравов подрастающего поколения, в связи со сменой аксиологических ориентиров общества, связанных с негативными тенденциями последних двух десятилетий, образование сталкивается с рядом трудностей, главной из которых выступает поиск универсальной концепции нравственного патриотического воспитания в духе национальной идеи. В этих условиях многовековой опыт православного образования и воспитания должен непременно учитываться. Решение этих важных проблем может быть обеспечено лишь единством светского и духовного образования и тщательным анализом педагогического наследия последнего. Лишь в таком варианте образовательная система будет наиболее актуальна и, как следствие, станет отвечать суровым вызовам современности, направленным против общества и государства.

Воскресная школа сегодня в целом представляет тот же образовательный православный институт, каковым он являлся 155 лет назад.

Первые воскресные школы были открыты в Киеве в 1859 году. Идея учреждения духовных школ подобного типа принадлежала профессору киевского университета Павлову и студенту Воронову, нашедших поддержку у попечителя киевского образовательного округа Н. И Пирогова [1].

В связи с тем, что слушателями данных духовных учебных заведений являлись не только лица, не владевшие грамотой, но и взрослое население (от 16 до 20 лет), владевшие навыками чтения и письма, то процесс педагогического образования и воспитания был разделен на две ступени: низшую и высшую. Первый класс, в свою очередь, распадался на две группы: в первую попадали дети, абсолютно не владевшие грамотой, во вторую — владевшие алфавитом. Занятия в школе проходили по праздничным и воскресным дням с 11 до 14 часов дня. Один час занятия посвящался изучению Закона Божия и Евангелия, остальные два часа в низшем классе посвящались обучению грамоте, в высшем — преподаванию чтения, письма и арифметики [1].

Характер преподавания духовенства в северной столице в целом ничем не отличался от киевских школ. Учащиеся подразделялись на 3 разряда: в первый входили безграмотные, обучавшиеся первоначальному чтению и письму; во второй — малограмотные, совершенствовавшиеся в механическом чтении; в третий — грамотные, обучавшиеся основам арифметики и чистописания. Всем трем группам преподавался Закон Божий и толкование праздничного Евангелия [1].

Приемы обучения в воскресных школах в первые годы их существования были достаточно разнообразны: педагоги испытывали различные способы и методы преподавания. При превалировании наглядно-иллюстративного метода обучения применялся метод сложения слов по слогам. Обучение грамоте производилось при помощи разрезных букв и складов. Умевших читать гражданскую печать знакомили с церковнославянским языком, предварительно разъясняя специфические особенности религиозной речи, а именно — понимание титлов и некоторых букв, существовавших исключительно в церковнославянском языке. При этом обучение славянской грамоте велось не по букварю, а по часослову и псалтыри. Одновременно с обучением чтению проходили занятия по чистописанию и каллиграфии. На занятиях по священной истории учащиеся изучали библейские и евангельские рассказы; катехизическое учение о предметах веры и нравственности происходило в форме общих бесед перед всем собранием учеников школы. Обучение русскому языку преимущественно состояло из объяснительного чтения, анализа состава речи и этимологического разбора слов. Пособия для чтения включали историю Русской православной церкви, историю российского государства, а также общие сведения о естественногеографических процессах. Преподавание арифметики в воскресных школах осуществлялось по методу Грубе и включало решение практических задач на доске и бумаге, обучение математическим исчислениям на счетах по 4 основным действиям. В ряде воскресных школ осуществлялись занятия по географии и истории. Следует отметить, что все занятия в воскресных школах начинались и сопровождались пением церковных молитв при участии всех присутствующих [2]. Важно учитывать, что общественное церковное пение имело большое значение в школе с религиозно-нравственным характером обучения, а также для подготовки мальчиков к церковному хору. В этих условиях образовательный процесс в данных учреждениях приобретал оживленный характер, наращивал профессиональное взаимодействие между педагогом и учащимися.

Следует отметить, что в данных духовных образовательных учреждениях отражаются те социальные проблемы, которым подвержено современное общество. Прежде всего, это определение той идеологической и мировоззренческой ниши, которую должна занять воскресная школа как самостоятельная образовательная структура. Школа в воспитательном смысле пущена на самотек, все внимание в целом сосредоточено на обучении. Однако те целеполагательные образовательные программы, которые ранее сопровождали весь учебный процесс, в нынешних общеобразовательных учебных заведениях практически сведены к нулю. Вспомним слова Н.И. Пирогова: «Не учивши дитя, можно вырастить круглого невежду; но если его не воспитывать, то оно воспитается собственными средствами. И вся разница будет заключаться в том, что оно может воспитаться дурно тогда, когда могло бы воспитаться разумно и правильно. Словом, от обра-

зования некоторого взгляда на вещи, правильного или неправильного, от основания своего рода нравственного кодекса вы его не убережете»[3].

В связи с этим необходимо выделить ряд педагогических задач, стоящих перед современной воскресной школой:

— осмысление онтологических и философских понятий: Бог, мироздание, жизнь;

— ознакомление учащихся с наукой о человеке, анализ его внутреннего мира, возрождение самого себя по образу и подобию Божию;

— подготовка человека к осмыслению личного духовного опыта.

В то же время надо отметить, что внедрение основ богословия в образовательные программы воскресных школ, а именно — Священного писания, литургики, церковной истории и догматики является преждевременным шагом. Главным и во многом единственным средством воспитания воскресной христианской педагогики должен стать диалог, понимаемый как индивидуальный подход к каждому ученику. Задача педагога и заключается в том, чтобы способствовать качественному влиянию диалогического подхода на индивидуальный образовательный процесс с учетом возрастных особенностей учеников. Г.А. Медынский, в произведении «Трудная книга», отмечал: «Воспитывать — не значит прочитать лекцию, даже очень интересную и полезную, и думать, что вот проведено мероприятие и дело сделано: все слушатели будут делать, как говорил лектор. Воспитывать — не значит сказать: будь таким, делай так, — и все будут делать так. Ах, если бы можно было внушать идеи «прямой наводкой»! Воспитание значительно более сложный, диалектический процесс...» [4].

Влияние воскресных школ достаточно трудно переоценить — именно в духовных учреждениях воскресного типа православные священники получили возможность осуществлять широкую просветительскую деятельность в народной среде. Необремененные канцелярской волокитой, строгим надзором со стороны министерства народного просвещения, воскресные школы стали тем плацдармом для получения духовенством опыта преподавательской деятельности, проповедования в среде народа духовной истины и основ нравственного возрождения.

Библиографический список

1. Воспитание. Т.7 / Под. ред. А.А. Чумакова — М., 1860. С. 137–140.

2. **Благовидов Ф.** Деятельность русского духовенства в отношении народного образования в царствование императора Александра II. — Казань, 1891. — С. 352–353.

3. **Пирогов Н.И.** Избранные педагогические сочинения. — М., 1985. — С. 174.

4. **Медынский Г.А.** Собрание сочинений в 3 т. Т.3. — М., 1991. — С. 11.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПМР

Л.А. ЯНКО,
ГОУ «ПГИРО», г. Тирасполь, ПМР

Образование детей с особыми потребностями является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом.

Дэвид Бланкет

Инклюзивное образование — закономерный этап развития системы образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны.

До сих пор образовательная политика Приднестровской Молдавской Республики была ориентирована на традиционное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в специализированных учебных заведениях. В России и в странах постсоветского пространства, в том числе и нашей республике, взят курс на инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями в массовой школе, дающее лучшие результаты в подготовке детей к последующей жизни и их включению в общество.

В Приднестровской Молдавской Республике, как и в других странах, наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время в республике проживает около 1,5 тысяч детей-инвалидов.

Сегодня в республике функционирует система специального (коррекционного) образования, которая обеспечивает лицам с ОВЗ получение образования в соответствии с их способностями и возможностями. В организациях специального (коррекционного) образования обучаются дети с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с тяжелыми нарушениями речи.

В республике функционирует 14 специальных (коррекционных) организаций образования различных видов: 6 школ-интернатов, 3 комплекса «Общеобразовательная школа — детский сад»; 3 дошкольных организации образования компенсирующего вида; 1 специальный (коррекционный) детский сад. В последнее время были открыты два реабилитационных центра дневного пребывания для

детей со сложными нарушениями развития. На базе ГОУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат для неслышащих детей» функционирует Республиканский центр реабилитации слуха и речи.

В некоторых организациях общего образования работают специальные (коррекционные) классы для детей с нарушением интеллекта и классы компенсирующего обучения. Также функционируют логопедические пункты, в которых оказывается необходимая логопедическая помощь детям с нарушениями речевого развития.

В организациях дошкольного образования комбинированного вида действуют специальные (коррекционные) группы. Несмотря на это, большинство коррекционных групп сосредоточено в составе детских садов комбинированного вида в городах. Наибольшее число из них — логопедические. В тяжелом положении оказываются дети дошкольного возраста с умственной отсталостью, задержкой психического развития, с аутистическими расстройствами, комплексными нарушениями развития, коррекционно-педагогическая помощь которым оказывается недостаточно.

Таким образом, на современном этапе система специального образования Приднестровской Молдавской Республики представляет собой разветвленную сеть образовательных учреждений, обеспечивающих коррекционно-педагогическую помощь детям с особыми образовательными потребностями как в условиях специальных (коррекционных) организаций образования, так и посредством реализации различных моделей интегрированного обучения.

Вместе с тем обучение детей с ограниченными возможностями проводится в основном на принципах сегрегации. В последние годы наблюдается новая тенденция — родители не хотят отдавать своих детей в закрытые учреждения интернатного типа и воспитывают их в семье, устраивая их в общеобразовательные школы и детские сады.

Также наблюдается повышение числа детей с ограничением возможностей, не препятствующим обучению в организациях общего образования, связанное с тем, что зачастую система здравоохранения способна при раннем диагностировании свести к минимуму отклонения по некоторым категориям нарушения здоровья.

На сегодняшний день организационно-методические основы учебного процесса в общеобразовательных школах ориентированы на детей с типичным развитием и не учитывают особенностей учебно-познавательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями. Несоответствие форм и методов педагогического воздействия на таких детей может создавать предпосылки для формирования у них негативного отношения к учебе, девиантного поведения.

Перед нашим обществом стоит острейшая проблема вовлечения наших сограждан, имеющих некоторые особенности развития, в социум, проблема их активной адаптации, социализации и развития в рамках общества и на благо

общества. Одним из вариантов решения этой проблемы является внедрение и развитие инклюзивного образования в республике.

Инклюзивное образование обеспечит родителям возможность осознанного выбора места для получения детьми с особыми потребностями качественного образования, поможет избежать многочисленных проблем, которые приводят к напряженности и обострению межличностных отношений, нарушению семейных связей, ослаблению института семьи в целом.

В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка с ОВЗ. Инклюзивное обучение делает акцент на персонализации процесса обучения, на разработке индивидуальной образовательной программы (далее ИОП), учитывающей особенности его развития и ориентированной, прежде всего, на личностное развитие и социальную адаптацию. Важно понимание того, что ИОП не предполагает полного овладения основными государственными образовательными стандартами и могут быть установлены специальные государственные образовательные стандарты (пункт 5 статьи 8 Закона ПМР «Об образовании»).

Инклюзивное обучение и воспитание — это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход к организации деятельности общеобразовательной системы Приднестровской Молдавской Республики по всем направлениям в целом. Инклюзия касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования.

Поэтому деятельность организаций образования должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области специальной и общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками.

Инклюзивное обучение — это одна из форм обучения детей с ОВЗ, которая не должна вытеснять традиционно сложившиеся формы эффективной помощи детям-инвалидам в специальном образовании. Подлинная инклюзия не противопоставляет, а сближает две образовательные системы — общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними.

Эффективная интеграция возможна лишь в условиях постоянного совершенствования систем массового и специального образования. В этой области принципиально важна продуманная государственная политика, не допускающая «перекосов» и «перегибов». Необходимо взвешенное сочетание принципов интеграции и профессионального воздействия в специально организованных условиях.

Актуальными проблемами развития эффективной реализации инклюзивного образования, на наш взгляд, являются:

— создание нормативно-правовой базы инклюзивного образования;

— создание системы позитивных установок по отношению к лицам с ОВЗ в сознании общества;

— организация службы ранней помощи детям с проблемами в развитии;

— создание единой образовательной среды для детей с различными возможностями здоровья;

— создание условий для беспрепятственного доступа к учебным заведениям, начиная с дошкольных;

— обеспечение вариативности структуры и содержания образовательного процесса с применением индивидуальных маршрутов образования, индивидуальных учебных планов;

— создание сети ресурсных центров по поддержке и развитию инклюзивного образования;

— соответствующая подготовка педагогических кадров к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Включение «особых» детей в общеобразовательную среду — процесс трудный и длинный, но оставить его в стороне нельзя, потому что все люди имеют право на полное и эффективное участие в жизни общества.

РОЛЬ ИННОВАЦИЙ В ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ ДОУ

Н.В. ЯНКОВСКАЯ,
МДОУ «Детский сад комбинированного вида «Ивушка», г. Слободзея, ПМР

Врач работает с болезнью, священник — с грехами, педагог — с идеалами, психолог — с иллюзиями. В профессии логопеда соединились милосердие медицины, мудрость педагогики, прозорливость психологии. Все эти качества являются неотъемлемыми составляющими личности настоящего профессионала. Логопед, который не только владеет нормами профессиональной коррекционно-педагогической деятельности, но и изменяет, развивает свою личность средствами профессии, именно такой логопед — профессионал.

Профессиональная компетентность — интегральная характеристика профессионализма, включающая в себя развитые личностно-деятельностные структуры. Развитие личности логопеда в профессиональной деятельности проходит поэтапно, каждый этап имеет свою качественную характеристику, протяженность во времени, зависящую от индивидуальных особенностей.

Процесс повышения уровня компетентности начинается с приобретения профессионально значимых качеств, проходит через конструктивное преодоление трудностей, познание себя и своей личности.

Неумолимая статистика свидетельствует о том, что во всех странах мира миллионы людей страдают от дефектов речи. Каким бы ни было нарушение речи, оно всегда носит индивидуальный характер, как уникален и неповторим каждый человек. Молодому специалисту и зрелому мастеру-логопеду каждый раз приходится удивляться разнообразию проявлений, легкости или же трудности его преодоления, коллизиям коррекционного процесса в каждом конкретном случае, радоваться или же огорчаться результату своего труда, делать открытия в своей профессии, иметь возможность постоянно развиваться и совершенствоваться, становиться профессионально компетентным.

Составляющими профессиональной компетентности логопеда являются определенные компоненты, которые важны в коррекционной работе, в том числе:

1) мотивационный компонент:

— продуктивность деятельности логопеда зависит от содержания его профессиональной мотивации;

— высокомотивированные логопеды лучше видят взаимосвязь между усилием и результатом, что во многом влияет на восприятие (эмоциональную оценку) собственной коррекционно-педагогической деятельности;

— положительные изменения в содержании мотивационного компонента обусловливают повышение уровня удовлетворенности избранной профессией и профессиональное самоопределение логопеда;

— личностно-профессиональная компетентность логопеда определяет процесс коррекционно-педагогической деятельности, направленный на ребенка, родителей, педагогический коллектив.

2) операциональный (деятельностный) компонент:

— особенность профессионального мышления логопеда: умение ставить цель, увидеть, сформулировать и решить коррекционную задачу;

— индивидуальный стиль деятельности обеспечивает результат коррекционно-педагогической работы (получение наилучшего результата при минимальных затратах времени и сил);

— эффективность достижения результатов обеспечивается наличием развитых способностей логопеда к самообразованию, самообогащению, самосовершенствованию.

3) рефлексивный компонент:

— эффективность рефлексивной оценки зависит от профессионального самосознания логопеда, сформированности «Я-образа»;

— степень адекватности «Я-образа» складывается из самооценки личности, своих профессиональных возможностей, личностных качеств и места среди коллег.

Оптимизировать процесс логопедического воздействия, сделать его открытым для педагогов, родителей, правильно расставить приоритеты, перейти от коррекции к коммуникации — задачи, стоящие перед каждым логопедом-практиком. Районное методическое объединение учителей-логопедов ДОУ способствует тому, чтобы каждый логопед, от начинающего до высококвалифицированного специалиста, имел возможность реализовать себя, найти ответы на актуальные вопросы теории и практики, повысить уровень профессиональной компетенции, организованно заниматься инновационной деятельностью. Эпиграфом, характеризующим профессиональную деятельность учителей–логопедов, служат слова американского философа и педагога Дж. Дьюи: «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где я могу это применить».

Функциями РМО учителей–логопедов являются:

— обеспечение освоения нового педагогического и коррекционного содержания, технологий и методов профессиональной деятельности и программ, реализуемых ДОУ;

— обобщение прогрессивного педагогического опыта и внедрение в практику коррекционной работы;

— повышение профессиональной компетентности, овладение умением профессионального целеполагания и системным анализом профессиональной деятельности;

— организация инновационной работы в рамках профессиональной деятельности;

— формирование корпоративного имиджа учителя-логопеда ДОУ, развитие кадрового потенциала, обеспечение поддержки логопедического сообщества (организационная, информационная, правовая, научно-методическая, материально-техническая, финансовая);

— поиск новых форм работы РМО логопедов ДУ района.

Учителя–логопеды совместно решают текущие проблемы в области организации коррекционно-развивающего процесса в условиях ДОУ общеразвивающего вида, комбинированного вида. Самообразование не в одиночку — сам при помощи других — такая форма работы на сегодняшний день более оптимальна, так как небольшие профессиональные сообщества людей, объединенные одними интересами, работают более эффективно.

Современные требования к качеству образования предполагают поиск новых путей оптимизации не только развивающего, но и коррекционного процесса. Целенаправленное изменение логопедических подходов, разработка и внедрение новшеств, вызывающих переход системы из одного состояния в другое, способствуют качественному изменению в структуре коррекционной работы логопеда. Инновационная деятельность — это процессы разработки, освоения, применения, распространения нововведений внутри образовательной системы. Критериями инновационной деятельности являются системность, соответствие

инновационных программ образовательным потребностям, создание нового образовательного пространства.

Как руководителям, так и участникам, следует понимать, что новое добивается признания, пробивает себе дорогу с большим трудом, новое носит конкретно-исторический характер и может быть прогрессивным для определенного промежутка времени, а впоследствии утратить актуальность и даже стать тормозом в развитии. Приобретение профессионально значимых качеств, конструктивное преодоление трудностей, познание себя и своей личности позволит повысить уровень профессиональной компетенции через реализацию себя в инновационной деятельности. Это обязательно поможет учителю–логопеду ДОУ стать настоящим Профессионалом!

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. О дидактических основах повышения эффективности обучения. — М., 1986.

2. Белая К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ. — М.: ТЦ «Сфера», 2005.

3. Боровцова Л.А. Роль методических объединений и групп профессионального общения в системе непрерывного образования учителя-логопеда // Логопед. 2007. № 5.

4. Петелина Н.Г. Анализ психологических условий повышения личностно-профессиональной компетентности учителя–логопеда // Логопед. 2007. № 5.

5. Тебенева Т.Н. Проектная культура как часть профессионализма педагогов ДОУ // Управление ДОУ. 2007. № 1.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 3

Раздел 1. ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.И. Арабаджи. Некоторые аспекты духовно-нравственного воспитания в процессе изучения спецдисциплин системы профобразования 6
К.И. Бурля, Л.А. Возиян, В.А. Терехова. Профессиональная компетентность педагога как ресурс реализации ГОС НПО И СПО нового поколения 9
Е.В. Головко. Ынтылниря де диминяцэ 12
Н.А. Голубь. Специфика обучения студентов ПГУ им. Т.Г. Шевченко на специализации «Постановка и продюсирование культурно-досуговых программ» 14
И.В. Гуцу. Математическая культура как основа математического образования в подготовке выпускников СПО 20
А.С. Евтушенко. Повышение уровня профессионального мастерства педагога как условие перехода к инновационной педагогической деятельности 22
А.С. Евтушенко. Система постдипломного образования сквозь призму веков 25
В.И. Казаренков. Интеграция аудиторных и внеаудиторных занятий как фактор развития у студентов опыта межкультурного взаимодействия 28
Л.Г. Кананэу. Роль образовательной среды в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов 33
Н.К. Капинус. Обновление содержания обучения в организациях профессионального образования 36
Т.Б. Кулакова. К вопросу подготовки учителя начальных классов в условиях многоуровневого образования 41
С.Г. Кучеряну, И.Н. Лесниченко. К проблеме формирования представлений о самостоятельности у обучающихся 45
И.Ю. Николенко. Становление креативности и педагогического мышления как условие формирования педагогической одаренности 48
Г.М. Пименова. Реализация компетентностного подхода в образовательном контексте 49
С.А. Полякова. Применение активных методов обучения в формировании профессиональных компетенций в процессе изучения экономических дисциплин 52
В.В. Проценко. Проблемы развития системы образования 56
Л.П. Сапова. Духовно-нравственное воспитание студентов Тираспольского техникума коммерции на занятиях дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» 61
В.В. Слободянюк. К вопросу об электронных образовательных ресурсах 64
С.А. Соколова. К вопросу использования инновационных технологий при подготовке студентов экономических специальностей вузов России 66
Л.Т. Ткач. Проектирование поликультурного содержания современного педагогического образования 71
Л.В. Цобор. Формирование профессиональной компетентности в образовательном пространстве экономического колледжа 75
Н.Н. Ушнурцева, Н.И. Васильева. Формирование профессиональной культуры будущего учителя в процессе педагогической практики 81
О.А. Юлик. К вопросу о формировании критического мышления студентов в условиях модернизации СПО 84

Раздел 2. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ НАЧАЛЬНОГО (ОБЩЕГО) ОБРАЗОВАНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

А.В. Агафонова. Программа совершенствования организации работы руководителя по созданию условий профессионального развития педагогов ОДО 87
Л.В. Ванюкова. Из личного опыта работы по обучению детей дошкольного и младшего школьного возраста английскому языку 90
Е.В. Верчинская. Работа руководителя по совершенствованию профессионального и личностного роста педагогов в современном дошкольном образовательном учреждении 93
А.Д. Гавриленко. Нравственное воспитание — основа воспитания и обучения гражданина с высокими духовными идеалами 96
Н.П. Гратилова. Учебник как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников 100
Н.А. Гратинич. Значение экспериментальной деятельности в познании дошкольников окружающего мира 103
Т.В. Зиновьева. Интегрированные физкультурные занятия как одна из форм воспитания двигательной культуры дошкольников 106
С.В. Кичук. Сохранение эмоционального комфорта дошкольника в условиях современного ОДО 108
И.В. Крошечкина. Влияние эмоций на развитие личности дошкольника 111
С.В. Лопатюк. Влияние полинационального фольклора на формирование духовно-нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста 116
О.В. Марочкина. Социально-нравственное воспитание дошкольников 121
Н.Е. Медведева. Создание условий для социализации детей дошкольного возраста в ДОУ 123
И.В. Микитюк. Детерминанты формирования отношения к своему здоровью в дошкольном детстве 126
Л.В. Мирошник. Развитие навыков чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи 128
Л.Л. Намака. Семинар-практикум как форма методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогов 135
В.М. Никитина. Взаимосвязь экономического и духовно-нравственного воспитания в начальной школе 138
К.В. Носова. Использование методов арт-терапии в психокоррекционной работе с дошкольниками 143
О.В. Попова. Исследование дезадаптации младших школьников 146
Н.Е. Приходченко. Развитие познавательного интереса дошкольников к истории родного края 149
Е.И. Руднянская, Л.Б. Черезова. Преемственность в экологическом образовании: от дошкольника к младшекласснику 152
Н.Ф. Староселец. Развитие мелкой моторики как средство подготовки руки к письму 158
О.П. Тимофеичева. Коррекционно-педагогическая работа с детьми дошкольного возраста по развитию речи в детском саду 160
Т.Н. Филиппова. Современные методы и приемы подготовки одаренных детей к олимпиадам и конкурсам 163
Л.Н. Чентолой. Воспитание правильного отношения дошкольников к своему здоровью 167

Раздел 3. ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Т.А. Арабаджи. Профессиональные запросы учителей русского языка и литературы по повышению квалификации 170
С.В. Бабич. Единое информационно-образовательное пространство школы как фактор повышения качества образовательного процесса 176
С.В. Боришук. Формирование духовно-нравственных качеств учащихся путем изучения народного искусства 179
В.Г. Братан. Сказка как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников 185
Р.Л. Ганзелюк. Организационно-педагогические условия построения индивидуально-образовательной траектории развития ученика в гимназии 190
В.В. Гарчик. Развитие творческих способностей с использованием нетрадиционных приемов рисования 194
Л.М. Грамма. Партикуларитэциле дезволтэрий инструирий ши едукацией ын шкоала дин медиул рурал мик 197
Н.В. Гылка. Современный урок глазами учеников и учителей 200
К.Г. Дементьева. Социальные и личностные факторы развития творческой одаренности у старшеклассников 205
Е.И. Денисенко. Современные подходы к содержанию духовно-нравственного воспитания 211
Л.А. Деревянко. Приобщение детей к театрализованной деятельности 214
М.Л. Дружинец. Новітня модель національної системи вищої освіти 216
С.Н. Иванишина. Проблема гуманизации школы на современном этапе 221
А.Ю. Илясова, В.В. Коренева. Дистанционные формы контроля самостоятельной работы специалистов по физической культуре и спорту при обучении информатическим дисциплинам 224
Е.Н. Кадулина. Библиотека — стратегический партнер организации образования в достижении целей образования 228
Т.А. Коломыйченко. Специфика обучения говорению и аудированию в старших классах 230
Л.С. Косячук. Развитие системы оценки качества образования как элемент ее совершенствования 236
Т.В. Лебедева. Интегрированный урок как одна из эффективных форм обучения детей в школе 240
Н.П. Матреницкая, С.Н. Гореева. Воспитание межкультурной толерантности школьников в этнокультурном образовании 243
О.В. Набока. Организация нравственно-проблемных смысловых ситуаций на уроке чтения в начальной школе 247
Л.Л. Николау. Роль учебника в осуществлении преемственности при обучении математике 251
Л.Л. Николау, М.Н. Дойбань. Фолосиря техноложиилор информатиче ын предаря-ынвэцаря математичий ын класеле примаре 253
Н.Л. Осыка. Возможности повышения качества обучения иностранному языку в организации общего образования 255

Ю.О. Панова. Социальное самочувствие как актуализация отношений к образу «Я» и социальному окружению 259
Л.Н. Пламадялэ. Экспериментирование — путь познания окружающего мира 261
Н.В. Полищук. Работа с художественным текстом в процессе духовно-нравственного воспитания в начальной школе 263
О.В. Проник. Изучение литературы как основы духовного развития учащихся 267
Е.Г. Рылякова. Методика изучения эпических произведений на уроках литературы в старших классах 271
С.А. Скараева. Активизация процесса обучения: интерактивная технология на уроках иностранного языка 274
Е.И. Тануркова. Публичный отчет школы как механизм управления качеством общего образования 279
О.Б. Тимчук. Из опыта подготовки учащихся к предметной олимпиаде по биологии 284
В.И. Цуркан. Деприндериле де скрис ын класеле примаре 286
А.К. Шагалова. Особенности мотивационных факторов в процессе профессионального самоопределения старших школьников 289
О.В. Щукина. Некоторые аспекты языкового образования в поликультурном обществе 291

Раздел 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Г. Байзан. Механизмы и факторы успешной адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению 294
А.В. Балан. Использование web-квест-технологии в развитии самостоятельной деятельности студентов 296
В.В. Боднар. Використання проектних технологій в управлінні навчальним закладом . . . 300
Л.П. Болдеску. Создание положительного психолого-педагогического климата в организации образования 304
С.Д. Будаева. Проектирование образовательной деятельности с учетом интеллектуальных и личностных особенностей подростков-бурят в поликультурной среде 307
Н.В. Бурова. Традиции культуры донских казаков в системе дополнительного образования школьников 310
Е.А. Василатий. Преемственность разных ступений образования в образовательной системе «Школа–2000» и «Школа–2100» 317
М.К. Васильева. Управление маркетинговой деятельностью в организации дошкольного образования 323
Ю.В. Васькина. Анализ программ для проектно-исследовательской деятельности студентов 328
Г.В. Вержибок. Психология гендерной культуры как парадигма позитивизации отношений 329
С.Н. Гончар, А.Н. Шумлянская. Временная перспектива личности в проблемном поле психологической науки 333
Л.И. Гончарук. Портфолио как метод оценки уровня сформированности специальных компетенций студентов техникума 336
В.В. Доброва. Совершенствование профессиональной компетентности педагога в современной школе 340

Т.Л. Доля. «Пространство» как социальная и педагогическая категория 342
Н.А. Дорошевич. Проявление нарушений просодических компонентов речи у дошкольников с речевыми нарушениями 345
Т.Ц. Дугарова, В.Б. Эрдыниева. Особенности интеллектуального развития подростков в условиях сельской школы 349
В.В. Ени. Творческая самореализация студентов в условиях воспитывающей среды вуза (на примере ПГУ им. Т.Г. Шевченко) 353
Т.А. Захарченко. Педагоги дополнительного образования — наши друзья 356
Т.П. Ильевич. Педагогические условия реализации технологий обучения в системе непрерывного образования 357
Т.А. Кожухарова. Возможности повышения качества образовательной среды организаций общего образования 361
Н.И. Кольник. Теория и практика эффективного педагогического менеджмента 365
А.Г. Кузнецова. Работа с родителями и ее значение в повышении качества работы организации дошкольного образования 369
А.М. Курлат. К вопросу диагностики инновационного потенциала педагогического коллектива дошкольной организации образования 372
А.М. Курлат, А.Н. Левинская. Инновационная деятельность детского сада как направление методической работы 377
А.А. Лебедева. Основы безопасности жизнедеятельности в ДОУ 380
И.Б. Левицкая. К вопросу о формировании навыков профессиональной компетентности руководителя в условиях повышения квалификации 382
Т.В. Лищенко. Заикание как одна из острых проблем логопедии 386
А.Л. Лопатюк. Роль руководителя в реализации маркетинга и рекламы результатов деятельности ОДО 389
О.Л. Марачковская. Формирование профессионального поведения у будущих педагогов в условиях вуза 391
Н.Ф. Маринчук. Современные подходы к управлению учебным процессом в свете использования электронных образовательных ресурсов 394
Е.М. Марьина. Психологическое сопровождение дошкольников в гендерном воспитании 397
С.И. Маслов, Т.А. Маслова. Аксиологический подход в образовании 400
В.В. Маслова. Роль психологической службы в процессе адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ 409
В.Н. Миць. Некоторые аспекты формирования медиакультуры пользователей библиотеки ГОУ «Приднестровский государственный институт развития образования» 411
А.В. Молаке. В краю народных мастеров 414
Е.В. Мытник. Образ современного преподавателя в инновационном университете . . . 417
Т.С. Несмеянова. Роль педагога в развитии познавательной мобильности студентов СПО 420
О.П. Нестеренко. Модульное обучение в профессиональном образовании 424
О.П. Нестеренко. Перспективы подготовки научных и научно-педагогических кадров в условиях модернизации послевузовского профессионального образования 430
З.А. Никоненко. Сопровождение взаимодействия педагогов с родителями как аспект методической деятельности 434

И.А. Новикова. Проблема эффективности образовательных программ в сфере межкультурного взаимодействия 436
О.А. Овсяник. К вопросу о стратегиях адаптационного поведения женщин-педагогов, находящихся в кризисе профессионально-личностного развития 440
И.В. Павлова. К вопросу об эффективном использовании рабочего времени менеджера образования 443
В.И. Подшивалкина, В.Ю. Духопельникова. Профессиональная мобильность в жизненных стратегиях современного студенчества 446
В.Ф. Попова, Е.А. Васильева, М.В. Котовская. Профессиональная компетентность педагога дошкольного коррекционного образования во всестороннем развитии личности ребенка 453
Е.Б. Редькина. Психологические проблемы профессионального здоровья педагогов ДОУ 460
Л.В. Савич. Роль руководителя в формировании благоприятного социально-психологического климата в коллективе 466
К.В. Саинсус. Управление как состставляющая часть педагогическкого менеджмента в деятельности современного руководителя организации дошкольного образования . . . 470
Н.Ф. Сечко. Развитие субъекта образования в период социокультурных изменений 474
Н.В. Сивакова. О некоторых проблемах специального (коррекционного) образования 477
М.В. Смирнова. Технологии портфолио в формировании новой модели образовательной среды 479
О.В. Смирнова. Организация работы с родителями детей с ДЦП и двигательными нарушениями в условиях С (К)ОО 483
Н.Ф. Соколова. Формирование информационно-образовательной среды для реализации обучения на основе дистанционных образовательных технологий 486
Т.П. Спирина, В.Ф. Кучинский. Тренинг «педагогическая ошибка» 491
А.С. Стецкий. Воспитание правовой культуры молодежи 495
Е.А. Струсевич. Особенности деятельности руководителя ДОУ в переходный период от функционирования к режиму развития 499
Е.В. Тимко. Значение игры в подготовке детей к школе 503
И.Г. Ткаченко. Формирование сенсорного восприятия у детей с детским церебральным параличом в раннем возрасте 507
А.Е. Ушницкая. От организационной культуры образовательной среды к социализации 512
С.Н. Фомина. Профилактика профессионалных деформаций педагогов ДОУ 519
Г.В. Цветкова. Подготовка учителя к реализации основних задач образования в современной системе повышения квалификации 522
А.В. Цуркан. Формирование предпосылок к обучению грамоте дошкольников с задержкой психического развития 527
В.П. Чайка. Дошкольное учреждение и семья — единое образовательное пространство 531
Е.А. Шеханин. Проблема педагогического образования и воспитания в воскресных школах России 534
Л.А. Янко. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в ПМР 537
Н.В. Янковская. Роль инноваций в повышении профессиональной компетентности учителей-логопедов ДОУ 540

Научное издание

ПЕДАГОГ XXI ВЕКА

Материалы
Международной научно-практической конференции

Под общей ред. **И.Б. Левицкой**

Редакторы *Л.Г. Соснина, Е.И. Сорокина*
Компьютерная верстка и изготовление
оригинал-макета, дизайн обложки *Н.В. Надькина*

Подписано в печать 01.10.14 г. Формат 70×100 1/16.
Гарнитура «Minion Pro». Усл.-печ. л. 32,0. Тираж 150 экз.
Изготовлено в РИО ГОУ «ПГИРО». г. Тирасполь, ул. Каховская, 17.