



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

ФИЛИАЛ ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»
В Г. БУДЕННОВСКЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ОПЫТ, ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

МАТЕРИАЛЫ
VIII региональной научно-практической
конференции

27 марта 2015 года

Ставрополь, 2015

УДК 37
ББК 74.00
П24

*Печатается по решению научно-методического
Совета филиала ГБОУ ВО «Ставропольский
государственный педагогический институт»
в г. Буденновске*

Педагогическая наука и профессиональное образование
П24 на современном этапе: опыт, традиции и новации : материалы
VIII научно-практической конференции (27 марта 2015 года,
филиал ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске) / под ред. Л. Н. Коже-
мякиной, Б. А. Черкесова. – Ставрополь : Сервисшкола, 2015. –
160 с.

ISBN 978-5-93078-881-5

Включены материалы VIII региональной научно-практической кон-
ференции «Педагогическая наука и профессиональное образование на
современном этапе: опыт, традиции и новации».

Представлены результаты исследований, направленных на решение
теоретических и практических проблем развития современного образо-
вания. Рассмотрены аспекты современных технологий в образовании, во-
просы формирования профессиональных компетенций будущих специа-
листов, проблемы формирования личности в процессе воспитательной
работы. Значительное место в сборнике занимают материалы, связанные
с проблемой дошкольного и начального образования.

Издание адресовано преподавателям вузов, учителям школ, работ-
никам учреждений дошкольного образования и методических служб, сту-
дентам.

Сборник подготовлен по материалам, представленным в электрон-
ном варианте, сохраняет авторскую редакцию. За содержание материалов
ответственность несут авторы.

УДК 37
ББК 74.00

ISBN 978-5-93078-881-5

© Коллектив авторов, 2015
© Филиал ГБОУ ВО СГПИ
в г. Буденновске, 2015
© Сервисшкола, 2015

Раздел I. **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ
ВОПРОСЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
АСПИРАНТОВ ВУЗА**

Акопова М.А.,

канд. психол. наук, доцент кафедры
специальной педагогики и психологии
филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске

При организации системы непрерывного образования необходимо опираться на знания о закономерностях психического развития и индивидуальных особенностей студентов и аспирантов, и в соответствии с этим направлять процесс когнитивного развития. Только при условии учета этих особенностей возможна реализация научно обоснованного индивидуального подхода в учебном процессе вуза. Таким образом, возникает проблема, заключающаяся в существующем противоречии между необходимостью оптимизации учебного процесса при подготовке научно-педагогических кадров и недостаточным количеством исследований, отражающих особенности развития познавательных способностей аспирантов.

Анализируя проблему психологической диагностики познавательных способностей, следует отметить, что фундаментальные исследования в этой области и опыт их практического применения подтверждает необходимость комплексного изучения способностей на уровне как природных предпосылок, так и психологических, и социально-психологических особенностей. Современная психология на основе базовых теоретических концепций, в частности концепции интегративности психики, выдвигает систему принципов диагностики познавательных способностей, соблюдение которых позволит разработать новые методы их исследования. Однако приходится констатировать, что пока еще не предложено таких методов и средств диагностики. Сегодня квалифицированно и качественно

проводить диагностику способностей психолог может, опираясь на схему системного строения познавательных способностей, разработанную на основе теоретико-методологической базы общей психодиагностики. Вопрос же о разработке новых методов для исследования познавательных способностей остается открытым. Необходимость в них ощущается все более остро в связи с возросшими потребностями использования психологических знаний в работе психологической службы. Психологам и педагогам надо осуществлять исследовательский подход в изучении познавательных способностей учащейся молодежи с целью эффективной реализации индивидуального и дифференцированного подходов, а также целенаправленного развития способностей.

Способность – одно из наиболее общих психологических понятий. В отечественной психологии многие авторы давали ему развернутые определения [1].

Б.М. Теплов обозначил признаки способностей, которые и легли в основу определения, наиболее часто используемого специалистами. По его мнению, под способностями должны пониматься такие индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые связаны с успешностью выполнения той или иной деятельности, и при этом данное понятие не должно сводиться к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека [6, с. 9].

Иной подход к пониманию способностей можно найти у В.Д. Шадрикова. По его мнению, обобщающим термином, описывающим психическую реальность, является понятие функциональной системы, при работе которой (психический процесс) обеспечивается достижение определенного, полезного для человека результата. Отсюда «способности можно определить как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющих индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций» [7, с. 177].

Несколько отличное от данных подходов понимание способностей человека, в частности, психомоторных и познавательных, представлено в исследованиях, проводимых под руководством В.П. Озерова, который определяет способности человека как ценные свойства интегральной индивидуальности, позволяющие эффективно реализовать функцию отражения, познания и преобразования объективно существующего внешнего и внутреннего мира посредством познавательных психических процессов, которые обеспечивают высокоэф-

фективную психомоторную, производственную и интеллектуально-художественную деятельность [4, 5].

На основании многочисленных научных исследований под познавательными способностями было предложено понимать свойства интегральной индивидуальности эффективно реализовывать функцию отражения и познания объективно существующего внешнего и внутреннего мира посредством процессов ощущения, восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления и речи, которые обеспечивают высокоэффективную когнитивно-интеллектуальную и когнитивно-моторную деятельность [4].

Дадим краткие определения основных познавательных процессов как основ познавательных способностей. Аттентивные способности (способности внимания) предполагают настройку субъекта на получение приоритетной информации и выполнение установленных задач. Внимание можно охарактеризовать уровнем интенсивности, концентрации, длительностью, объемом, распределением, избирательностью, скоростью переключения и устойчивостью [3]. Перцептивные способности (способности восприятия) включают целостное отображение предметов, объектов, явлений, появляющихся при естественном воздействии раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств [3]. Мнемические способности (способности памяти) включают запоминание, сохранение и воспроизведение следов опыта человека. Выделяют различные виды памяти и соответствующие им мнемические способности: механическая, смысловая и логическая память, долговременная и кратковременная, зрительная и слуховая и т.д.

Мыслительные способности предполагают обобщенное и опосредованное отражение действительности. Мышление включает в себя не только процесс отражения объектов, но и творческое преобразование их индивидуальных образов в сознании человека, их номинативной и семантической составляющей для решения существующих противоречий в условиях жизни людей, для формирования новых целей, поиска новых средств и построения планов их достижения, раскрывающих суть объективных сил природы и общества [3].

Имажинативные способности (способности воображения) – универсальная способность человека к созданию новых образов действительности посредством преобразования содержания сформировавшегося практического, интеллектуального и эмоционально-смыслового опыта. Воображение, являясь психологической основой творчества, обеспечивает историческое создание форм культуры и их освоение в онтогенезе [3].

Существует целый ряд исследований, посвященных проблемам изменения развития познавательных способностей в студенческом возрасте. Согласно данным, полученным сотрудниками Б.Г. Ананьева, в возрасте 18–25 лет мнемические, мыслительные, аттенционные функции отличаются самостоятельностью, что подтверждает малое количество корреляций между показателями их развития. Е.И. Степанова выделила несколько сензитивных по интеллектуальному развитию возрастных периодов (18–21 год и 22–25 лет), поскольку, согласно ее исследованиям, в зоне этих возрастов обнаружены наиболее высокие показатели развития мнемических, мыслительных, аттенционных функций и интеллекта в целом. На следующих возрастных этапах (26–29 лет, 30–33 года, 34–37 лет и т.д.) встречается значительное увеличение числа корреляционных связей, которые становятся не только многочисленными, но и устойчивыми, что позволяет констатировать: с возрастом происходит становление целостной системы интеллекта [2].

Данные, полученные Л.И. Гольбиной и В.Н. Панферовым, изучавших молодых людей в период с 18 до 23 лет, показали, что уровень одних функций и процессов в ходе их развития повышается (объем поля зрения, глазомер, дифференцированное узнавание, пространственное представление, константность опознания, внимание), других – понижается (острота зрения, кратковременная зрительная память) или стабилизируется (наблюдательность, общее интеллектуальное развитие) [2].

Среди познавательных способностей важное положение занимают мышление и память. В ходе исследования памяти взрослых, проведенного Я.И. Петровым, было обнаружено, что в возрасте от 18 до 30 лет в развитии вербальной кратковременной памяти на слух и вербальной кратковременной зрительной памяти на запечатление слогов и слов наблюдаются наиболее высокие показатели развития. Образная память, вербальное запечатление, долговременная память отличаются большим постоянством в возрасте от 18 до 35 лет [2].

Имеющиеся в настоящее время экспериментальные данные позволяют говорить о том, что на протяжении периода ранней зрелости (от 18 до 40 лет) наблюдается неравномерность в развитии конкретных видов мышления. По данным Б.Г. Ананьева, ход развития общего интеллекта характеризуется чередованием моментов повышения (19, 22, 24–26, 35, но особенно в 29–30 лет) и понижения (в 23, 31–34, но особенно в 20–21 год) уровня. Стабилизация достигнутого уровня обнаружена лишь в 26–27 и 32–33 года. Чаще встречаются моменты стабилизации уровня в развитии вербального интеллекта

(в 20–21 год, 23–24 года, 26–28 и 32–34 года). Пики, или оптимумы, обнаруживаются здесь в 19, 22, 25–26 и особенно в 30 лет, а моменты снижения – в 20–21 и 23–24 (стабилизации на сниженном уровне), а затем после 30 лет. Оптимумы невербального развития приходятся на следующие годы – 19, 21, 25, 29, 34, а моменты снижения уровня – на 20, 22–24, 26–27, 30 и 35 лет [2].

Различные свойства внимания у взрослых людей проявляются неравномерно, как показывают результаты экспериментального исследования, проведенного Л.Н. Фоменко [8]. Наибольшим возрастным изменениям подвергаются объем, переключаемость и избирательность внимания. Возрасты 18–26 лет отличаются относительно невысоким уровнем развития объема, переключения и избирательности. Устойчивость внимания увеличивается, начиная с 22 лет. Повышение уровня концентрации внимания (с 18–16, 20 лет) сменяется постепенным понижением (особенно с 22–24 лет) [8].

Таким образом, в этом возрасте наблюдается нарастание продуктивности одних функций, понижение работоспособности других и стабилизация уровней функционирования третьих.

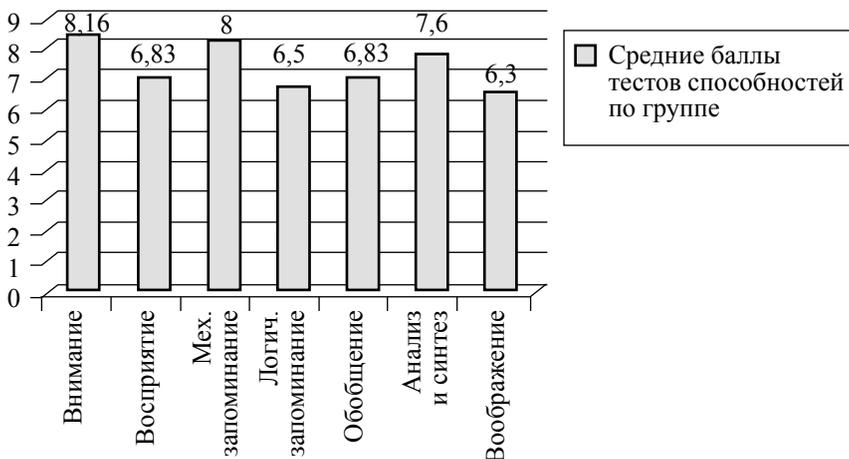


Диаграмма 1 – Результаты исследования развития познавательных способностей аспирантов

На диаграмме 1 представлены результаты исследования познавательных способностей аспирантов СКФУ, получающих дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы». Прежде

всего, учитывая влияние состояния здоровья на качество выполнения тестов, отметим, что показатели самооценки самочувствия в целом по группе удовлетворительные.

В целом по группе средний балл когнитивного развития достаточно высок и составляет 7,185. При этом самый высокий показатель по группе получен по «Тесту Мюнстерберга» – 8,16 (позволяет говорить о высоком развитии способности к избирательности и помехоустойчивости внимания в группе), самый низкий – по тесту «Круги» – 6,3 (средний уровень развития способности к воссоздающему и творческому воображению и продуктивность воображения). Кроме того, в группе отмечен достаточно высокий уровень развития механического запоминания (8 баллов по тесту «Запоминание слов») и аналитической способности (7,6 балла по тесту «Аналогии»), все остальные тесты указывают на средний уровень развития способностей.

Таким образом, в результате исследования особенностей развития познавательных способностей аспирантов обнаружился достаточно высокий общегрупповой уровень развития внимания, механической памяти и аналитического мышления; по данным тестирования, восприятие (наблюдательность, умение сосредоточиться на предмете), логическое запоминание, мышление и воображение развиты средне. При этом на фоне групповых показателей развития познавательных способностей относительно низко развитой является способность к воображению.

Таким образом, анализ литературы и результаты исследования указывают на то, что познавательные способности аспирантов характеризуются неравномерностью и гетерохронностью развития: повышение уровня одних сочетается с пониженным уровнем развития других.

Информационные источники:

1. *Гамезо, М.В.* Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
2. *Дружинин, В.Н.* Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 368 с.
3. *Мещеряков, Б.Г.* Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М., 2002.
4. *Озеров, В.П.* Психология дополнительного образования / В.П. Озеров, О.В. Соловьева и др. – Ставрополь : Сервисшкола, 2006. – 156 с.
5. *Озеров, В.П.* Психомоторные способности человека / В.П. Озеров. – Дубна : Феникс+, 2002. – 320 с.

6. *Теплов, Б.М.* Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М., 1961. – 536 с.
7. *Шадриков, В.Д.* Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
8. *Фоменко, Л.Н.* Некоторые данные об устойчивости перцептивного внимания взрослых / Л.Н. Фоменко // Экспериментальная и прикладная психология. – Вып. 1. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – С. 73–77.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ В МЕЖСЕССИОННЫЙ ПЕРИОД (из опыта работы педагогических вузов России в XX веке)

Кожемякина Л.Н.,

директор филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске,
канд. пед. наук, доцент

Анализ теории и практики развития высшего педагогического образования показывает, что основой профессиональной подготовки студентов заочных отделений является самостоятельная работа. Как отмечает П.И. Пидкасистый, «только те знания, к которым человек пришел самостоятельно, через собственный опыт, мысль и действие, становятся действительно прочным его достоянием» [12, с. 47].

Проблема организации самостоятельной работы студентов-заочников представляется значимой на всех этапах развития высшего педагогического образования. Так, в 40–60-е годы Ворошиловским государственным педагогическим институтом оказывалась максимальная помощь студентам-заочникам в организации самостоятельной работы. В трудное военное время проводились письменные заочные консультации и консультации в местах проживания студентов. Разрешалась по предварительной договоренности сдача экзаменов и зачетов в других вузах, близко расположенных к месту жительства заочников. Через районные и городские отделы народного образования и директоров школ организовывался систематический контроль за ходом самостоятельной работы каждого учителя-заочника по выполнению учебного плана [6, 8].

Педагогический (учительский) институт старался обеспечить обучающихся учебными планами, программами и методическими

указаниями к ним, а также учебниками; проводились установочные сессии для всех вновь принятых студентов-заочников продолжительностью в десять дней непосредственно после окончания приемных испытаний; лабораторно-экзаменационные сессии, созываемые два раза в год (зимняя сессия продолжительностью в двенадцать рабочих дней и летняя сессия продолжительностью в тридцать рабочих дней). Осуществлялось рецензирование письменных контрольных работ, консультативная помощь студентам-заочникам непосредственно или через консультационные пункты; проводился систематический контроль за выполнением учебного плана студентами и усвоением ими программного материала через преподавателей-инструкторов заочного отделения и через учебно-консультационные пункты; прием курсовых и государственных экзаменов; переводы и выпуски заочников. Работа заочного отделения включалась в общий план работы института. Не реже одного раза в квартал доклад о состоянии руководства самостоятельной работой заочников заслушивался на Совете института. Такого рода работа осуществлялась и в других вузах страны (Московский им. Либкнехта, Ростовский, Московский им. Ленина, Вологодский и другие институты) [7, 5].

Подлинно научный интерес к проблеме организации самостоятельной работы заочников проявился в середине 70-х годов XX столетия. На первом научно-организационном совещании вузов Москвы учеными и практиками подчеркивалось, что существенных изменений в совершенствовании руководства самостоятельной работой студентов в условиях заочного обучения можно добиться, лишь опираясь на научную теорию и опыт организации самостоятельной работы заочников. В этой связи была выдвинута задача широкого обобщения опыта организации самостоятельной работы студентов. Требовалось обосновать:

- психолого-педагогические закономерности самостоятельной работы студентов и ее сочетания с аудиторными занятиями;
- воспитание культуры самостоятельной работы как важнейшего условия познавательной активности и самостоятельности студентов;
- обеспечение неразрывной связи учебной и научной деятельности;
- техническое оснащение учебных занятий;
- систему контроля за самостоятельной учебной деятельностью.

Изучение опыта организации самостоятельной работы в педагогических вузах страны показало существование и других подходов к решению обозначенной проблемы, как, впрочем, и к пониманию самого термина «самостоятельная работа», который и в настоящее время не имеет статуса четко определенного понятия.

В научных источниках самостоятельная работа трактуется и как специфическая форма организации учебного процесса, и как способ индивидуализации обучения, и как форма групповой работы студентов под руководством преподавателей. Под самостоятельной работой понимается также внутренняя характеристика познавательной деятельности обучающихся, уровень их активности, интенсивной работы и реализуемого творчества. Г.Н. Сериков рассматривает самостоятельную работу как деятельность по реализации поставленных целей, осуществляемую без непосредственного участия руководителя. Он считает, что если целью деятельности является удовлетворение познавательных потребностей или улучшение своих личных свойств и способностей, то самостоятельная работа переходит в свое новое качество – самообразование [15].

О.И. Яныгина определяет сущность самостоятельной работы студентов в качестве одного из участков работы, проводимой в соответствии с программными требованиями и по плану, разработанному преподавателем, в отсутствие самого преподавателя, в обязательном порядке подлежащей последующему контролю. Автор подчеркивает, что для выполнения самостоятельной работы необходима инициатива, наличие внутренних мотивов, интересов, потребности самостоятельного приобретения знаний; познавательные способности; умение применять приобретенные знания на практике [17].

По мнению В.А. Сенашенко, самостоятельная работа студента – это планируемая учебная и научная работа, выполняемая по заданию преподавателя, под его методическим и научным руководством [14].

Наиболее распространенной трактовкой самостоятельной работы применительно к заочному образованию является ее соотнесение с познавательной деятельностью студентов-заочников в межсессионный период, направленной на достижение дидактической или исследовательской цели: поиск информации, ее аналитико-синтетическая переработка, словесное представление, выработка индивидуального стиля деятельности.

Следует отметить, что актуальность обозначенной темы зафиксирована в материалах конференций и координационных совещаний, которые состоялись в Таллине (1975 г.), Ленинграде (1977 г., 1992), Орле и Смоленске (1978 г.). В материалах научных форумов нашел

отражение опыт работы заочных факультетов педагогических институтов по организации и совершенствованию самостоятельной работы студентов-заочников. Обратимся к его содержанию с тем, чтобы выявить особенности постановки анализируемой работы в Ставропольском крае.

Материалы докладов преподавателей педагогических вузов дают представление о той работе, которая проводилась на заочных отделениях (факультетах) страны.

Так, в Московском государственном заочном педагогическом институте проблему совершенствования самостоятельной работы заочников предлагалось решать путем:

- создания пособий (практикумов), носящих обучающий характер и предназначенных для самостоятельной работы студентов-заочников в межсессионный период;
- улучшения работы учебно-консультационных пунктов по осуществлению текущего контроля самостоятельной работы студентов;
- проблемного изложения материала на лекциях;
- повышения познавательной активности студентов-заочников;
- усиления профессиональной направленности лекционных и практических занятий, курсовых и дипломных работ [4, с. 7–12].

В Глазовском государственном педагогическом институте им. В.Г. Короленко совершенствование самостоятельной работы студентов связывалось с сетевым планированием, способствующим, по мнению Г.А. Блинова, ритмичности учебной работы студентов-заочников на каждом году обучения и ее оптимизации. В этой связи преподавателям предлагалось в рабочие планы включать разделы, отражающие аудиторную и самостоятельную работу в межсессионный период, различные виды практических занятий, формы и сроки отчетности, формы осуществления межпредметных связей, график прохождения учебного материала. Подчеркивалась важность расписания межсессионных занятий с конкретизацией тем и форм их проведения (семинары, коллоквиумы и др.), единого планирования для всех факультетов «дня заочника», определения четких временных показателей по каждой учебной дисциплине для аудиторной и самостоятельной работы (при 12–14-часовой недельной нагрузке студентов самостоятельной работой) [1, с. 15–17].

Опыт Московского государственного заочного педагогического института показал ориентированность вуза на разумное сочетание репродуктивной и творческой познавательной деятельности,

приоритетность внимания к межпредметным связям, формам контроля в период сессии и на консультационных пунктах (консультации – коллоквиумы, регулярные проверки межсессионных заданий, индивидуальные собеседования по подготовке к семинарским и практическим занятиям, курсовым работам) [13, с. 29–32], а также подготовке методической документации в помощь заочникам, в частности, учебно-методических пособий, не только раскрывающих содержание каждого из видов работ, но и широко освещающих весь ход их выполнения в соответствии с важнейшими научно-методическими принципами [10, 11, 3].

В Череповецком государственном педагогическом институте успешность самостоятельной работы в межсессионный период связывается с организацией обучения в период сессии: создание психологического настроения на активную самостоятельную работу уже на первой лекции, обоснование требований и перспектив работы [2, с. 48–49].

Среди других подходов по улучшению организации самостоятельной работы студентов-заочников следует выделить подходы, направленные на:

- укрепление межпредметных связей (Орловский государственный педагогический институт);
- активизацию научно-исследовательской работы студентов (Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко);
- повышение эффективности практических занятий и активизацию самостоятельной работы студентов в период сессии (Орловский государственный педагогический институт) и др. [9, с. 40–41].

В 1978 году В.Ф. Тадян в рамках диссертационного исследования «Оптимизация управления самостоятельной работой студентов-заочников» было раскрыто содержание системы управления самостоятельной работой студентов, определены условия и пути ее оптимизации, проанализированы факторы, влияющие на уровень подготовки учителя, а также установлено влияние системы управления на качество подготовки учителей-заочников как в сессионный, так и в межсессионный периоды. К условиям такого управления были отнесены: четкость распределения преподавателями основного содержания материала, подлежащего усвоению в зависимости от индивидуально-психологических особенностей личности студентов; осуществление развивающей функции обучения путем формирования у заочников определенных интеллектуальных и практических

умений и навыков учебной деятельности; комплексное использование с этой целью наиболее современных методов обучения, эффективных методических приемов и средств. Одновременно с этим успешность самостоятельной работы студентов-заочников определялась степенью согласования объема учебной информации с реальным бюджетом времени, предназначенным для обучения; обеспеченностью студентов учебно-методической литературой; развитием у них навыков самостоятельной учебной деятельности, обусловленных, в свою очередь, предыдущим опытом интеллектуального труда и др.

Основными путями оптимизации управления самостоятельной работой студентов-заочников, по мнению В.Ф. Тадиян (Измаильский государственный педагогический институт) являются:

- учет межпредметных связей при планировании самостоятельной работы студентов, что предполагает координацию содержания, методов, форм работы, организацию работы преподавателей по смежным дисциплинам в общефакультетском плане под руководством заведующего кафедрой, декана, проректора по заочному обучению; разработку системы реализации межпредметных связей каждым преподавателем; проведение учебной и научно-исследовательской работы студентов с учетом межпредметных связей;
- учет особенностей контингента заочников;
- совершенствование взаимосвязей пединститута и школ.

Важная роль в оптимизации управления самостоятельной работой студентов-заочников отводилась В.Ф. Тадиян планированию посредством сетевых графиков, которые представляли собой наглядную форму выражения реальных связей между дисциплинами, позволяя полно представить каждую дисциплину в системе обучения и реализовать ее в учебных планах, устранить случаи параллелизма, дублирования в программах, оперативно изменить в случае необходимости построение учебного процесса без нарушения логических связей между темами дисциплины, облегчая, тем самым, отбор материала, регулирование нагрузки студентов в сессионный и межсессионный периоды.

Как подчеркивает В.Ф. Тадиян, эффективность самостоятельной работы студентов-заочников находится в зависимости от степени учета особенностей контингента студентов, его профессиональной педагогической подготовки. В этой связи предлагается формировать специальные группы из студентов, окончивших педучилища [16, с. 33–34].

Как видим, проблема организации самостоятельной работы студентов-заочников является приоритетной как в теории, так и в образовательной практике вузов России.

Информационные источники:

1. *Блинов, Г.А.* Некоторые формы совершенствования руководства самостоятельной работой студентов-заочников / Г.А. Блинов // Пути и методы эффективного руководства самостоятельной работой студентов в условиях заочного обучения : методические рекомендации / под ред. В.Г. Горецкого, А.М. Гукасова, Т.С. Михальчик. – М., 1979. – 123 с.
2. *Валькова, Д.П.* Активизация самостоятельной работы студентов в период сессии / Д.П. Валькова // Пути и методы эффективного руководства самостоятельной работой студентов в условиях заочного обучения : методические рекомендации / под ред. В.Г. Горецкого, А.М. Гукасова, Т.С. Михальчик. – М., 1979. – 123 с.
3. *Гамезо, М.В.* Контрольные работы по психологии / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – М. : Просвещение, 1976.
4. *Горецкий, В.Г.* Основные пути и формы совершенствования самостоятельной работы студентов-заочников / В.Г. Горецкий // Пути и методы эффективного руководства самостоятельной работой студентов в условиях заочного обучения : методические рекомендации / под ред. В.Г. Горецкого, А.М. Гукасова, Т.С. Михальчик. – М., 1979. – 123 с.
5. Государственный архив Ставропольского края: Ф. – 1872. – Оп. 1. – Ед. хр. 1929.
6. Государственный архив Ставропольского края: Ф. – 1872. – Оп. 1. – Ед. хр. 2223.
7. Государственный архив Ставропольского края: Ф. 1872. – Оп. 1. – Д. 38.
8. Государственный архив Ставропольского края: Ф. 1872. – Оп. 1. – Ед. хр. 39.
9. *Куприна, А.П.* Опыт организации самостоятельной работы студентов-заочников на основе межпредметных связей / А.П. Куприна // Пути и методы эффективного руководства самостоятельной работой студентов в условиях заочного обучения : методические рекомендации / под ред. В.Г. Горецкого, А.М. Гукасова, Т.С. Михальчик. – М., 1979. – 123 с.
10. Материалы научно-практической конференции «Кадры сферы образования взрослых: социально-педагогическая проблема». – СПб., 1996.
11. *Михальчик, Т.С.* Об отборе учебного материала и руководстве его усвоения / Т.С. Михальчик // Пути и методы эффективного руководства самостоятельной работой студентов в условиях заочного обучения : методические рекомендации / под ред. В.Г. Горецкого, А.М. Гукасова, Т.С. Михальчик. – М., 1979. – 123 с.
12. *Пидкасистый, П.И.* Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах / П.И. Пидкасистый // Педагогика. – 2005. – №3. – С. 47–52.
13. *Рык, А.Н.* Организации и пути совершенствования самостоятельной работы студентов-заочников / А.Н. Рык // Пути и методы эффективно-

- го руководства самостоятельной работой студентов в условиях заочного обучения : методические рекомендации / под ред. В.Г. Горецкого, А.М. Гукасова, Т.С. Михальчик. – М., 1979. – 123 с.
14. *Сенашенко, В.* Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы / В. Сенашенко, Н. Жалнина // Высшее образование в России. – 2006. – №7.
 15. *Сериков, Г.Н.* О соотношении между самостоятельной работой и самообразованием / Г.Н. Сериков // Новые исследования в педагогических науках / сост. И.К. Журавлев, В.С. Шубинский. – Вып. 1 (53). – М. : Педагогика, 1989. – С. 28–30.
 16. *Тадиян, В.Ф.* Из опыта управления самостоятельной работой студентов-заочников / В.Ф. Тадиян // Пути и методы эффективного руководства самостоятельной работой студентов в условиях заочного обучения : методические рекомендации / под ред. В.Г. Горецкого, А.М. Гукасова, Т.С. Михальчик. – М., 1979. – 123 с
 17. *Яныгина, О.И.* Роль самостоятельной работы в профессиональной подготовке студентов / О.И. Яныгина // Инновационные методы обучения в вузе : сборник научных трудов / отв. ред. Г.Г. Хамов. – Мурманск : Изд-во МГПИ, 2003. – С. 86–96.

РАЗВИТИЕ КОЛЛЕГИАЛЬНЫХ ОРГАНОВ УПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ КАК ПУТЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ГРАЖДАН

Крюкова А.А.,

зам. директора по социальной и воспитательной работе
филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске

На протяжении последних лет в нашей стране тема развития органов самоуправления в сфере образования стала очень популярной. Это школьные советы, управляющие советы, попечительские советы и т.д. Исторически сложилось так, что развитие коллегиальных органов управления в России всегда шло рука об руку с развитием благотворительности. Именно перенимая опыт благотворительных обществ, их уставы, часто функции и состав, создавались коллегиальные органы управления учебными заведениями в царской России.

Например, Ставропольская гимназия Святой Александры, первая школа на Ставрополье, где могли обучаться девушки разных сословий, была учреждена женским благотворительным обществом.

Само же общество было основано княгиней Е.К. Воронцовой в 1849 году и просуществовало до революции. На протяжении всего существования общество заведовало учебным заведением, не получая из государственной казны денег.

Общество для содействия распространению народного образования в г. Ставрополе было обязано своим существованием бывшему преподавателю Кавказской духовной семинарии А.В. Архангельскому, который, по описаниям исследователя М. Краснова, был не только неутомимым тружеником, но и сердечно относился к делам созданного им общества. Также стоит отметить, что взносы от частных лиц на деятельность общества для содействия распространению народного образования в городе Ставрополе, например, в 1889–1890 учебном году составили 23% от всех доходов, в 1898–1899 – 38% от всех доходов общества, в то время как пособие от Городской Думы составило всего 8%, и никаких средств от государства на счет общества больше не поступало. При этом за счет данного общества в отчетном году функционировали 4 воскресные школы в г. Ставрополе и была открыта библиотека [3, с. 4]. Многие преподаватели работали в этих школах безвозмездно, а общество функционировало только благодаря активности частных лиц. Для заведования делами общества на первом общем собрании из 186 членов был избран Комитет, в состав которого вошли в основном люди с высшим образованием.

В состав же Александровского общества по открытию и содержанию гимназии и прогимназии в с. Александровском Ставропольской губернии входило более 60 человек, и это были люди разных профессий и сословий: торговцы, писари, мещане, пчеловоды, овцеводы, пивовары, агрономы, врачи, аптекари, начальник почтового телеграфа и т.д. [2]

В селе Петровском Благодарненского уезда Ставропольской губернии в 1907 году было учреждено общество, которое имело целью открытие и содержание учебных заведений в той местности, им были открыты женская и мужская гимназии. В 1912 году начало свою деятельность общество вспомоществования нуждающимся учащимся Петровской мужской прогимназии Ставропольской губернии, которое было также учреждено благодаря проживающим в селе Петровском людям разных профессий и сословий [5].

С целью оказания поддержки образованию только в городе Ставрополе действовали следующие общества: общество для содействия распространению народного образования в г. Ставрополе, Ставропольское женское благотворительное общество Св. Александры, общество вспомоществования недостаточным ученицам Став-

ропольских женских гимназий, общество вспомоществования недостаточным ученицам третьей Ставропольской городской женской гимназии, общество вспомоществования нуждающимся учащимся Ставропольской 2-й мужской гимназии, общество вспомоществования беднейшим ученикам Ставропольской гимназии, общество вспомоществования недостаточным ученицам Ставропольских женских гимназий Ольгинской и Св. Александры, общество для открытия и содержания среднего учебного заведения в г. Ставрополе, отдел общества для содействия женскому сельскохозяйственному образованию, общество взаимного вспомоществования учащимся церковных школ Ставропольской епархии [1, с. 33]. Некоторые из этих обществ не только выделяли средства на развитие образования, но и успешно управляли учебными заведениями. Таким образом, мы делаем вывод, что у нашей страны есть колоссальный опыт деятельности добровольческих благотворительных организаций, оказывающих поддержку образованию. Между тем, по данным исследований, проведенных сотрудниками Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, в 2013 году участие общества в социальных сферах, в том числе и в сфере образования, в современной России находится на начальном этапе. Многие попечительские советы существуют лишь формально. Из исследований видно, что лидером по количеству попечительских советов является Северо-Западный федеральный округ, в котором доля учреждений с попечительскими советами составляет 3,7% от всего количества учреждений данной сферы. Меньше одного процента попечительских советов в сфере образования из всех субъектов Российской Федерации показано в Республике Дагестан, Карелии, Московской области, Чеченской Республике, Удмуртской Республике. В то же время исследователи рассматривают попечительские советы как путь к активизации общественного участия в социальной сфере [4].

По данным Левада-центра, большая часть населения нашей страны готово в той или иной степени принимать участие в добровольческих движениях и в благотворительной деятельности. Опрос, проводимый этим центром, показал, что среди тех, кто готов оказывать помощь незнакомым нуждающимся людям в решении их проблем, 67% опрошенных готовы делать это вещами и сочувствием, 55% – житейским советом, 38% – физической помощью или помощью в повседневных делах, помощь продуктами готовы оказывать 37% участников опроса, консультации в пределах своей профессиональной компетенции готовы дать 30%, деньги безвозмездно – 27% [6].

Мы считаем, что с целью воспитания у детей и молодежи традиционных для России общечеловеческих ценностей необходимо в образовательном процессе более активно использовать примеры благотворительных обществ, примеры личной благотворительности, примеры деятельности волонтерских организаций. Также немаловажно, на наш взгляд, уделять большее внимание развитию органов школьного и студенческого самоуправления, молодежных добровольческих объединений.

На базе филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске активно действует отряд добровольцев. За 2014–2015 годы студенты приняли участие в реализации проекта «Калейдоскоп», в рамках которого они работают в группах раннего развития Лаборатории «Антропологические основы личностного развития ребенка», а также организуют акции, мастер-классы для детей и их родителей (было организовано 7 мастер-классов). Добровольцы организовали и провели новогодний праздник для детей-инвалидов, акцию «Праздник в каждый дом», приняли участие в городских, районных, краевых и федеральных акциях.

С февраля 2015 г. на базе филиала сформирован штаб волонтерского корпуса 70-летия Победы в Великой Отечественной войне, районным координатором которого является МБУ «Центр по работе с молодежью Буденновского района». В рамках празднования 70-летия Победы студенты приняли участие в открытии часов обратного отсчета, в акциях «Аллея Победы», «Успей сказать спасибо», сегодня добровольцы участвуют в акции «Георгиевская ленточка». Под руководством кураторов все студенты очного отделения приняли участие в филиальном конкурсе «Песни военных лет», организаторами которого являлись волонтеры филиала. Это лишь малая часть тех мероприятий, в организации которых принимают участие наши студенты.

Мы считаем уместным завершить статью словами В.В. Путина: «Нельзя создавать здоровое общество, благополучную страну, руководствуясь принципом «каждый – сам за себя». Мы должны строить свое будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это патриотизм», вместе с тем, «Быть патриотом – это не только с уважением относиться к истории, но и служить обществу и стране. Многонациональная страна не может существовать без общегосударственной ответственности».

Информационные источники:

1. <http://www.levada.ru/books/potentsial-grazhdanskogo-uchastiya-v-reshenii-sotsialnykh-problem>.

2. *Крюкова, А.А.* Роль коллегиального попечительства в развитии общего образования в дореволюционной России / А.А. Крюкова // Гуманизация образования: научно-практический журнал. – 2014. – № 6. – Сочи : Международный инновационный университет, 2014. – С. 33.
3. Отчет Александровского, Ставропольской губернии, Общества по открытию и содержанию Гимназии и Прогимназии в с. Александровском Ставроп. губ. за 1912 год. – 8 с.
4. Отчет Комитета, состоящего под августейшим покровительством его Императорского Высочества Великого Князя Михаила Николаевича, Общества для содействия распространению народного образования в г. Ставрополе за 1898/9 год. – Ставрополь : Типография «Северн. Кавк.» В.В. Берк., 1900. – С. 4).
5. *Рагозина, Л.Г.* Институт попечительства – путь к активизации общественного участия в социальной сфере / Л.Г. Рагозина, Е.А. Коваленко, Е.Е. Гришина, М.А. Пороховская. – М. : ИНСАП РАНХиГС, 2013. – 146 с.
6. Устав Общества вспомоществования нуждающимся учащимся Петровской, Ставропольской губернии, мужской прогимназии. – Ставрополь : Типография Губернского Правления, 1912. –13 с.

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ Л.Н. ТОЛСТЫМ (на примере повести «Отец Сергей»)

Кузнецова Н.А.,

канд. филол. наук,

зав. кафедрой обществоведения и филологии
филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске

Творчество Толстого знаменовало новый этап в развитии русского и мирового реализма, перебрало мост между традициями классического романа XIX в. и литературой XX в. Реализму Толстого свойственны особая откровенность тона, прямота и, вследствие этого, сокрушительная сила и резкость в обнажении социальных противоречий.

Реализм Толстого, тесно связанный с национальной русской традицией, развивший и укрепивший ее, несет в себе и огромное общечеловеческое содержание. Традиции реализма Толстого были восприняты и усвоены молодой советской литературой. Они до сих пор остаются для советских писателей одними из наиболее важных и жизнеспособных традиций классического наследия.

Толстой, как никто до него, дал образцы художественного изображения движущихся, живых человеческих характеров. Образ героя, его портрет и, главное, характер даются Толстым в движении, складываются постепенно из черт и признаков, проявляющихся в том, как герой действует. Показывая действительность такой, какова она есть, Толстой подвергает суровой критике ее темные стороны, беспощадно осуждает «злые начала», уродующие красоту жизни.

Повесть Л.Н. Толстого «Отец Сергей» была написана в 1890 году, в период, когда сам писатель уже пришел к «своему Богу». В «Отце Сергии» в центре внимания находится духовный путь героя, его путь к Богу. По мнению Толстого, в конце жизни его герой нашел себя, потому что нашел Бога. Образ жизни Сергия – это во многом иллюстрация того, к чему пришел сам писатель. Его герой прошел сложный духовный путь. Право каждого соглашаться с тем, к чему он пришел, или отрицать. Но, в любом случае, на мой взгляд, поиски отца Сергия, его неустанное движение вперед вызывают уважение и неподдельное восхищение.

В последние десятилетия антропологический подход главенствует в исследованиях творчества русских писателей и Л.Н. Толстого в том числе. Язык писателя в рамках этого подхода рассматривается как главная характеристика человека, его сознания.

В русле когнитивной лингвистики стало популярно изучение «языковой личности» Л.Н. Толстого, которое помогает более полно проникнуть в замысел автора, услышать и понять его призывы, цели, намерения.

Использование ярких, многогранных метафор – одна из характерных особенностей идиостиля Л.Н. Толстого. Метафоры, являясь единицами когнитивного уровня, отражают особенности языковой личности великого писателя и являются одним из путей понимания всего творческого наследия Л.Н. Толстого. В образах закрепляются не только объективные факты действительности, прошедшие сквозь субъективное авторское восприятие, но и его личное отношение к изображаемому. Путь к пониманию языковой личности писателя лежит через анализ косвенных номинаций.

Таким образом, актуальность работы объясняется: необходимостью изучения текстов культуры, формирующих национальную картину мира; пристальным вниманием современной лингвистики к изучению средств концептуализации действительности; фрагментарностью исследования метафоры поздних художественных произведений Л.Н. Толстого.

Объектом исследования являются метафоры повести Л.Н. Толстого «Отец Сергей».

Духовное воскрешение к общечеловеческому, к «жизни для Бога» показано в произведении «Отец Сергей». Прежде, чем достигнуть этой точки, герой понимает ложность своей прежней веры, осмысливает события, которые привели его к этому. Представления Толстого об истинной и ложной вере вербализуются разнообразными метафорами.

«Как устанавливают предмет неустойчивого равновесия, он установил опять свою веру на колеблющейся ножке и осторожно отступил от нее, чтобы не толкнуть и не завалить ее» [3, с. 23]. Толстой описывает здесь веру как предмет, который можно установить, затем убрать, затем, при необходимости, опять установить. Писатель употребляет такие определения как «неустойчивое», «колеблющийся», и именно они характеризуют веру у отца Сергея. Интересно, что он и сам понимает это: старается хоть на время удержать ее на месте, боится опрокинуть ее, а значит боится потерять свою веру.

«Решение было такое, что он должен исполнить требование женщины, что вера ее может спасти ее сына; сам же он, отец Сергей, в этом случае не что иное, как ничтожное орудие, избранное богом» [3, с. 31]. В очередной раз писатель прибегает к использованию фетишной метафоры, но если раньше с ее помощью описывалась вера персонажа, то сейчас с неодушевленным предметом сравнивается сам отец Сергей. Он понимает свое бессилие перед Богом. И кажется, что вера укрепилась в нем, стала более «устойчивая», но уже следующая цитата показывает, что она по-прежнему занимает достаточно шаткое положение. «Он думал о том, что он был светильник горящий, и чем больше он чувствовал это, тем больше он чувствовал ослабление, потухание божеского света истины, горящего в нем» [3, с. 33]. Сложная метафора «светильник горящий» сочетает в себе сразу два культурных кода: фетишный – сравнение человека со светильником, подчеркивает неодушевленность, что для Толстого значит отсутствие истинной веры; и акциональный – отождествление человека со светом. Издавна русские люди приписывали огню и свету, который он излучает, очищающие и охранные функции. То есть сам отец Сергей наделяет себя огромными силами, а Толстой этой же метафорой показывает его безверие. Одновременно писатель отождествляет божескую истину со светом, подчеркивая, что для него именно она имеет силу огромной величины, и только она способна оберегать и очищать, и никогда человек не будет обладать этой силой. Толстой помогает персонажу понять, что возможно либо существо-

вание в нем того света, которым он себя наделяет, либо существование божественного света, и только последнее является доказательством истинной веры человека. И для отца Сергия разница между его, земным, огнем, и огнем небесным, кажется, становится очевидной. Но невозможность укрепить в себе что-то одно, метания между истинным и ложным приводят человеческую душу к истощению. «Иногда, в светлые минуты, он думал так, что он стал подобен месту, где прежде был ключ. «Был слабый ключ воды живой, который тихо тек из меня, через меня. То была истинная жизнь, когда «она» (он всегда с восторгом вспоминал эту ночь и ее, теперь мать Агнию) соблазняла его. Она вкусила той чистой воды. Но с тех пор не успевает набраться вода, как жаждущие приходят, теснятся, отбивая друг друга. И они затолкли все, осталась одна грязь» [3, с. 37]. Для описания жизни Толстой использует акциональную метафору, сравнивая ее с ключом воды. И здесь писатель несколько не отступает от народных или христианских представлений. Во все времена вода у русских связывалась с жизнью. Вода обладает очищающими, животворящими функциями. Вода смывает грехи и болезни, уносит с собой всю грязь. Отец Сергий потерял тот слабый ключ воды, потерял свою веру, потому что обманывался, думал, что помогая другим, приобретет силу и славу, думал, что это вера ему помогает. Но это была не вера, а его гордыня, которую не удалось смыть водой, какими бы силами она не обладала. Осталась только грязь, которая у Толстого ассоциируется с грехами. С некоторыми из них отец Сергий пытался бороться еще в середине своего пути.

«И оба врага всегда поднимались вместе. Ему казалось, что это были два разные врага, тогда как это был один и тот же. Как только уничтожалось сомнение, так уничтожалась похоть. Но он думал, что это два разные дьявола, и боролся с ними порознь» [3, с. 22]. Толстой называет врагами сомнение и похоть, приписывая им качества человека, который приносит вред, неприятности и зло.

«Он чувствовал, что он слаб и что всякую минуту может погибнуть, и потому не переставая молился. Он испытывал нечто подобное тому, что должен испытывать тот сказочный герой, который должен был идти не оглядываясь. Так и Сергий слышал, чуял, что опасность, гибель тут, над ним, вокруг него, и он может спастись, только ни на минуту не оглядываясь на нее» [3, с. 28]. Грех, в понимании Толстого, – гибель. Сгрешить – значит потерять свою веру и ту силу, которую она дает тебе, а потерять веру – все равно, что потерять жизнь, ведь человек без веры для писателя ассоциируется с неодоушевленными предметами, неспособными существовать.

Проанализировав метафоры в повести «Отец Сергей», мы заметили, что для Толстого вера – это огонь, свет, жизнь. А для его героя в начале повествования вера – это предмет, который он пытается установить. Из чего и делаем вывод, что такая вера ненастоящая. Веру можно рассматривать посредством анимического культурного кода, подчеркивая этим ее силу (например, сравнение с огнем), а не как неживой предмет, над которым человек имеет власть, и может прибегать к его помощи при необходимости. Грех для Толстого – это погибель, потому что с совершением греха ты теряешь веру, а без веры писатель не видит возможной жизнь человека.

Информационные источники:

1. *Арутюнова, Н.Д.* Метафора и дискурс. Вступительная статья / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 5–32.
2. *Токарев, Г.В.* Современный русский литературный язык: Лексикология : учебное пособие / Г.В. Токарев. – Тула : Изд-во Тул. гос. педун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – С. 47–58.
3. *Толстой, Л.Н.* Собр. соч.: в 90 т. / Л.Н. Толстой. – Т. 31. – М. : Государственное издательство Художественной Литературы, 1954. – С. 5–47.
4. *Чудинов, А.П.* Структурный и когнитивный аспекты исследования метафорического моделирования / А.П. Чудинов // Лингвистика : Бюл. Урал. лингв. общ-ва. – Т. 6. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2001. – С. 38–53.
5. *Шаклеин, В.М.* Лингвокультурная ситуация и исследование текста / В.М. Шаклеин. – М. : Об-во любителей рос. словесности, 1997. – 184 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Слюсарева Е.С.,

канд. психол. наук, доцент кафедры
специальной и клинической психологии
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

В настоящее время приоритетная политика в области образования основывается на принципах инклюзивного образования – это включение в образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями, подразумевающее создание в школах и

обществе условий, адекватных особым потребностям этих учеников. Ведущие исследователи в области инклюзивного образования определяют сопровождение как одно из основных условий успешности инклюзивного процесса (С.В. Алехина, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.) [5, 6].

Несмотря на то, что этот термин в настоящее время широко известен и активно используется (Э.М. Александровской, М.Р. Битяновой, Е.И. Казаковой, М.М. Семаго и др.), следует отметить, что он еще не получил устойчивого определения. При этом мы отмечаем размытость дефиниции «сопровождение» в психолого-педагогических источниках, в ряде работ сопровождение отождествляется с поддержкой, психологической помощью и т.д.

Это требует рассмотрения организационных и содержательных основ психолого-педагогического сопровождения в системе инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

В современной литературе представлены разные подходы к определению дефиниции «сопровождение».

Сопровождение рассматривается как [2, 5, 6, 7]:

- мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников; органическое единство диагностики проблемы и субъектного потенциала ее разрешения, информационного поиска возможных путей решения, конструирования плана действий и первичная помощь в его осуществлении; помощь в формировании ориентационного поля, где ответственность за действия несет сам субъект развития (Е.И. Казакова);
- целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, попадающих в «объектное поле деятельности психологической службы или конкретного практического психолога» (Т.В. Шеломова);
- поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности (Н. Осухова);
- как различные технологии оказания специализированной помощи ребенку в условиях регулярного образования, технологии взаимодействия психолога с другими специалистами образования, психологической службой, с образовательной средой в целом, как об определяющей фило-

софии и стратегии практической психологии образования (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго и др.).

- система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия с ориентацией на зону его ближайшего развития (М.Р. Битянова).

Таким образом, в методологическом плане анализ проблемы психолого-педагогического сопровождения учащихся позволяет говорить о двух важных аспектах в понимании, а следовательно, определении этого понятия [7]:

Во-первых, сопровождение как особый метод, технология помощи ребенку при разрешении проблем или их предупреждения, что облегчает процесс ее практической реализации в условиях образовательного пространства школы (Э.М. Александровская, Л.М. Шипицына, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго). Э.М. Александровская идею сопровождения сближает с идеей поддержки. Она отмечает, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, педагогами [1].

Во-вторых, психологическое сопровождение рассматривается как модель организации психологической службы в образовании, как отражение системы теоретических представлений о деятельности школьного психолога на практике (М.Р. Битянова). Автор определяет свой подход как «парадигму сопровождения», подчеркивая его деятельностную направленность и отмечая, что эта система выросла из практики, ориентирована на практику и как на свою конечную цель, и как источник своего собственного развития [2].

Цель работы в модели психологического сопровождения в том, чтобы организовать сотрудничество с ребенком, направленное на развитие его самопознания, активизацию поиска путей самоуправления внутренним миром и системой отношений. Окружающие ребенка взрослые рассматриваются М.Р. Битяновой как субъекты сопровождения, участвующие в этом процессе вместе на принципах сотрудничества, личной и профессиональной ответственности. В решении проблем конкретного школьника или при определении оптимальных условий его обучения и развития все заинтересованные взрослые совместно разрабатывают единый подход, единую стратегию психолого-педагогического сопровождения.

Сопровождение по М.Р. Битяновой рассматривается как следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза; создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком личностно значимых жизненных выборов; создание условий для максимального в данной ситуации личностного развития и обучения в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды; осуществление психологического сопровождения преимущественно педагогическими средствами, через педагога и традиционные школьные формы учебного и воспитательного взаимодействия [2].

Семаго М.М. отмечает, что одной из важнейших особенностей психолого-педагогического сопровождения является его «множественная» субъектность. Субъектами психолого-педагогического сопровождения, по его мнению, помимо самого ребенка с ОВЗ являются другие дети группы/класса, а в расширенном виде и все дети данного ОУ, родители ребенка с ОВЗ и родители других детей группы/класса, а также педагоги и другие специалисты, включаемые в инклюзивную практику. Соответственно, каждый из этих субъектов в той или иной степени, в том или ином объеме нуждается в психолого-педагогическом сопровождении [5]. Это подтверждает концептуальные положения, изложенные Е.И.Казаковой, что в теории сопровождения важным положением выступает утверждение, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и педагоги, и его родители, и ближайшее окружение ребенка [4].

Т.И. Чиркова отмечает, что позиция психолога по отношению к субъектам взаимодействия в процессе психологического сопровождения и основные принципы его работы – это осторожное, обоснованное, продуманное, четко рассчитанное, предсказуемое по результатам измеряемое вмешательство в психическое развитие ребенка и педагогический процесс взрослых; вмешательство, предполагающее постепенную передачу функций управления на саморегуляцию, самоконтроль самих субъектов взаимодействия с психологом.

Исходя из вышеизложенных подходов, при организации психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации необходимо четко разделить три базовых определения сопровождения: служба сопровождения, процесс сопровождения, метод сопровождения.

Служба сопровождения – это объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения – междис-

циплинарное объединение, позволяющее осуществлять совместно-распределенную деятельность специалистов, сопровождающих развитие ребенка, отражающую, с одной стороны, специфику решения задач коррекции нарушенного развития детей конкретным содержанием профессиональной работы медицинских работников, педагогов и психологов, а с другой – интеграцию действий формирующегося коллективного субъекта этого процесса (от осознания необходимости совместных действий к развитому сотрудничеству).

Процесс сопровождения – комплекс последовательно реализуемых специалистами сопровождения действий, позволяющих субъекту сопровождения определиться с принятием решения и нести ответственность за реализацию решения.

Основными этапами психолого-педагогического сопровождения выступают:

1. *Подготовительный этап:* установление контакта со всеми специалистами сопровождения ребенка; определение цели, объема работы и последовательности процесса сопровождения, подготовка необходимой документации.
2. *Ориентировочный этап:* устанавливается контакт с родителями и родственниками ребенка; ознакомление специалистов с результатами комплексного обследования; обсуждение с педагогами и другими специалистами особенностей психического развития ребенка.

На этапе планирования происходит создание индивидуальной программы сопровождения ребенка и утверждение этой программы со специалистами.

Этап реализации индивидуальной программы предполагает:

1. Оказание необходимой помощи родителям ребенка, педагогам в создании условий, необходимых ребенку с нарушением в развитии для полноценного здорового образа жизни и успешного овладения образовательными программами с учетом его психических и физических возможностей.
2. Оказание необходимой психологической помощи родителям ребенка, его родственникам, друзьям с целью гармонизации межличностных отношений, оптимизации воспитательного процесса.
3. Просвещение и консультирование педагогов, педагогов-дефектологов и других специалистов, работающих с ребенком.

На заключительном этапе разбирается, насколько эффективно проведена работа, даются рекомендации по дальнейшей деятельно-

сти ребенка (профессиональное обучение, продолжение обучения в школе с профессиональной ориентацией и т.п.).

Метод сопровождения – способ практического осуществления процесса сопровождения, в основе которого лежит единство четырех функций: диагностика возникшей проблемы; информация о сущности проблемы и путях ее решения; консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы; первичная помощь на этапе реализации плана решения.

В центре этой системы – специалист сопровождения, и, на наш взгляд, центральную роль в образовательном учреждении, реализующем инклюзивную практику, выполняет координатор по инклюзии. Именно им осуществляется координация взаимодействия в междисциплинарной команде специалистов комплексного сопровождения. Основной целью в работе координатора является обеспечение эффективного взаимодействия всех субъектов инклюзивного образовательного процесса, что является одним из важнейших условий успешного включения детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей в среду образовательного учреждения, адаптации образовательного учреждения к новым условиям функционирования.

Мы обозначили выше, что субъектами инклюзивного образовательного процесса выступает не только ребенок (как с особыми образовательными потребностями, так и с условно нормативным развитием), но и родители, педагоги и администрация образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику.

Обозначим основные векторы сопровождения субъектов инклюзивного образовательного процесса с опорой на положения, представленные в работах Т.П. Дмитриевой [3].

1. *Администрация как субъект сопровождения.* Усилия специалистов сопровождения направлены на:

1) поддержку деятельности администрации в направлении развития инклюзивной культуры в учреждении, формировании инклюзивных ценностей, философии и идеологии в педагогическом, учебном и родительском коллективах.

Инклюзивная культура связана с принятием школьным сообществом ценностей инклюзии, пониманием необходимости поддержки индивидуальности каждого участника образовательного процесса, реализации потребности в развитии каждого его участника независимо от «стартовых» возможностей;

2) участие в осуществлении инклюзивной политики, определении стратегии и тактики деятельности педагогического коллектива в области инклюзивного образования. Понятие «инклюзивная поли-

тика» связано со стратегией развития образовательного учреждения, необходимых изменений в управлении и педагогической деятельности, минимизацией авторитарных подходов в воспитании и обучении, создании условий для творческой продуктивной деятельности, как сотрудников образовательного учреждения, так и родителей и учащихся (воспитанников), включение в работу всех видов поддержки. С этим связано планирование деятельности учреждения в направлении развития инклюзивной политики;

3) планирование, реализация и анализ конкретных шагов администрации по развитию инклюзивной практики в образовательном учреждении. Инклюзивная практика включает в себя методический аспект, выбор содержания образования, форм, методов и технологий его реализации с опорой на активную позицию всех участников образовательного процесса – педагогов, детей, родителей. Кроме того, с инклюзивной практикой напрямую связан поиск необходимых для успешной адаптации в ОУ и развития детей разнообразных ресурсов (человеческих, материальных, информационных и др.).

2. Педагог как субъект сопровождения.

К сожалению, характеристика современного этапа развития инклюзивного образования – недостаточная профессиональная подготовка педагогов общего образования, способных реализовать инклюзивный подход. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов (С.В. Алехина). Об этом свидетельствует ряд исследовательских работ, проведенных в последние годы.

В рамках работы краевой инновационной площадки «Комплексное сопровождение субъектов инклюзивного образовательного процесса», г. Новоалександровск, нами было проведено анкетирование педагогов школы с целью выявления их отношения к процессам инклюзии в образовании, имеющегося опыта взаимодействия с детьми с ОВЗ, их мнения по оптимизации процесса подготовки к реализации инклюзивной практики в образовательном учреждении.

В качестве диагностического инструментария была использована анкета, разработанная в Институте коррекционной педагогики Российской академии образования (ИКП РАО), состоящая из 16 вопросов закрытого, открытого и смешанного типа.

Общий педагогический стаж специалистов наиболее представлен в следующих количественных показателях: от 16 до 20 лет – 19%, от 21 до 25 лет – 25%, от 31 до 35 лет – 16%.

Опыт работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, имеют 95% опрошенных, из них 55% респондентов имеют опыт работы с детьми с ослабленным здоровьем, 44% – с детьми с задержкой психического развития, 41% – с детьми, имеющими нарушения зрения, 33% – с детьми, имеющими нарушение опорно-двигательного аппарата, 11% – с детьми, имеющими нарушения речи, 8% – с детьми с нарушением слуха, 5% – с детьми с умственной отсталостью, 2% – с детьми с синдромом Аспергера.

Стаж работы педагогов с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, варьируется: стаж от 1 года до 5 лет преимущественно имеют 5% опрошенных, от 7 до 15 лет – 13% и 8% соответственно, от 20 лет – до 5% педагогов. 16% опрошенных такого опыта работы не имеют.

Вторая группа вопросов была направлена на выявление отношения опрошиваемых к проблеме совместного обучения в классе массовой школы (1–2 или 4–5 и более детей с ограниченными возможностями здоровья) и в условиях создания специального класса для детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе.

Большинство опрошиваемых педагогов считают, что эффективным будет совместное обучение 1–2 человек с нарушением зрения (55% респондентов), ослабленным здоровьем (47% опрошенных), детей с речевыми нарушениями (41%), с нарушением опорно-двигательного аппарата (38%). Тогда как при увеличении количества детей в классе до 4–5 человек педагоги ставят под сомнение эффективность совместного обучения и считают, что это возможно только при включении в общеобразовательный класс детей с ослабленным здоровьем (16%). Отрицательно педагоги относятся к совместному обучению детей, имеющих задержку психического развития (38%) и умственную отсталость (41%).

Создание специальных классов для детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе педагоги обеих школ считают эффективным для всех категорий детей, но наиболее эффективным – для детей с задержкой психического развития (44%) и детей с умственной отсталостью (36%).

Третья группа вопросов была направлена на выявление мнения о совершенствовании изучаемого явления.

Большинство респондентов считают, что успешному совместному обучению детей в массовых классах будет способствовать под-

готовка родителей здоровых школьников к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья (69%) и подготовка детей, не имеющих ограничений здоровья, к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья (64%).

Не менее значимым является привлечение учителей-дефектологов, проводящих коррекционные занятия с детьми и помогающих педагогам общеобразовательных классов (58%), подготовка педагогического коллектива к принятию и обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (53% и 41% соответственно).

На вопрос, в какой помощи нуждается ребенок с ограниченными возможностями здоровья, обучающийся в массовой школе, педагоги ответили следующим образом: в доброжелательном отношении со стороны одноклассников (83%), в доброжелательном отношении со стороны учителя (75%), в систематических занятиях со специалистом (72%), в помощи психолога (63%), в помощи родителей (50%), в дополнительных занятиях с учителями-предметниками (38%), в дополнительных занятиях с педагогом класса (33%).

Среди трудностей, которые могут возникать при включении детей с ограниченными возможностями здоровья в массовую школу, педагоги выделили неподготовленность помещений (72%), неадекватное отношение к детям со стороны сверстников и взрослых (47%), неприятие детей с ОВЗ (36%), неподготовленность учителей к совместному обучению детей (36%).

В качестве положительных сторон совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе педагоги отметили: нравственное воспитание всех школьников (развитие сочувствия, доброты, желания помочь слабому) – 69%, возможность детям с ОВЗ получить хорошее образование – 58%, находиться среди здоровых детей, не отрываться от семьи, детей своего дома, двора – 50%, подготовка общества к принятию людей с ограниченными возможностями здоровья – 41%.

В то же время педагоги выражают тревогу по поводу отрицательных эффектов совместного обучения, считая, что дети могут не справиться с учебной программой (58%), могут быть мишенью насмешек (27%), буду тормозить обучение всего класса (22%).

Ведущими ответами на вопрос: «В какой помощи нуждаются педагоги массовых школ, если там обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья» выступили: соответствие помещений (75%), помощь специалистов (58%), родительская помощь (47%), дополнительное образование (36%).

И в заключение, на вопрос: «Готовы ли вы перестроить работу в классе так, чтобы ребенок с ограниченными возможностями здо-

ровья мог активно участвовать в занятии?» большинство педагогов ответили положительно, если это дети с ослабленным здоровьем (75%), с нарушением зрения (55%), с речевыми нарушениями (33%).

В целом, результаты анкетирования показывают, что педагоги испытывают трудности в организации инклюзивного образовательного процесса, связанные с недостаточностью знаний о клинико-психологических и психолого-педагогических особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья (когнитивный компонент готовности), недостаточностью практических технологий реализации инклюзивного образования (практический компонент готовности), недостаточностью сформированности профессионально важных качеств личности педагога (эмпатии, толерантности, эмоциональной устойчивости и др.).

Таким образом, для обеспечения индивидуальной образовательной программы обучения каждого ребенка педагог должен овладеть принципиально иными средствами организации учебно-воспитательного процесса. И здесь важно говорить не только о формировании системы знаний и умений, которые приобретаются в ходе прохождения педагогом программ профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации. Учитель должен по-новому выстроить свое профессиональное мировоззрение, изменить свое мышление.

В сопровождении педагогов необходимо:

- 1) организовать условия для инновационной деятельности конкретных педагогов – учителей, воспитателей, специалистов психолого-педагогического сопровождения;
- 2) осуществлять серьезную методическую поддержку: анализ и адаптация образовательных программ, создание дидактических материалов, разработка индивидуального образовательного плана (индивидуальной программы развития) и его реализация, использование новых форм организации занятий, оценки достижений учащихся (воспитанников), их мотивации и т.д.;
- 3) планировать и реализовывать конкретные шаги педагогического коллектива по включению «особых» детей в группу сверстников и в образовательный процесс, оценку адаптации и динамики развития.

3. Родители как субъекты сопровождения.

Следующим этапом нашей работы выступило исследование родителей, воспитывающих детей с ОВЗ (детей с ДЦП, детей с нарушениями зрениями, с нарушениями интеллекта, с соматическими заболеваниями).

В исследовании приняли участие 40 родителей. Высшее образование имеет 10% респондентов, среднее – 46,6%, не имеют образования 36,6%. Из них большая часть представлена матерями – 93,4%. Все дети учатся в общеобразовательном учреждении, о котором речь шла выше.

На вопрос «Как часто Ваш ребенок бывает в общественных местах?» большая часть родителей ответила, что постоянно – 40%, 26,6% – часто, 16,6% – когда как, 16,8% – редко.

Следующий вопрос «С кем общается Ваш ребенок в большей степени?» позволил отметить, что дети с ОВЗ общаются и с больными, и со здоровыми сверстниками – 86,7%. Большинство родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, считают, что необходимо полностью интегрировать данных детей в общество – 74,1%.

На вопрос «В какой мере у Вашего ребенка получается участвовать в жизни общества?» ответы разделились на следующие группы: не в полной мере – 48%, участвует очень активно – 52%.

Следующим вопросом мы выявляли мнение о том, где должны учиться дети с ограниченными возможностями здоровья?

34,6% родителей считают, что дети с опорно-двигательными нарушениями должны учиться в обычном образовательном учреждении (массовой школе); 26,9% – в специализированном учреждении; дома – 26,9%; затруднились ответить – 11,6%.

Для детей с психическими нарушениями наиболее оптимальными родители считают условия специального (коррекционного) учреждения – 76,6%, тогда как 6,6% считают, что это могут быть условия общеобразовательных учреждений, а 16,8% – условия индивидуального (домашнего) обучения.

Такая же точка зрения высказывается и в отношении детей с интеллектуальной недостаточностью: 86,4% родителей выступают за специальные (коррекционные) условия обучения; 6,8% считают, что это должна быть общеобразовательная школа; 6,8% – домашнее обучение.

Слабослышащие дети, по мнению родителей, должны обучаться в общеобразовательном учреждении (так считает 48,4% родителей); в специальном (коррекционном) образовательном учреждении – 44,8%; 3,4% считают, что это могут быть условия домашнего обучения.

Сходную точку зрения мы отмечаем и при выборе образовательных условий для детей с нарушениями зрения: слабовидящие дети, по мнению родителей, должны учиться в общеобразовательном учреждении – 44,8%; в специализированном учреждении – 41,5%; дома – 3,4%.

Таким образом, мы отмечаем, что если речь идет о детях, имеющих выраженные нарушения, ограничивающие возможность их адаптации (социальной, психологической) в образовательной среде (дети с психическими нарушениями и с умственной отсталостью), то в этом случае родители считают наиболее оптимальными условия специальных (коррекционных) школ. Тогда как если речь идет о детях с сенсорными нарушениями (слабовидящие, слабослышащие дети), родители считают в одинаковой степени привлекательными и условия общеобразовательных, и условия специальных (коррекционных) школ.

На вопрос «Как Вы считаете, имеются ли необходимые условия в общеобразовательных учреждениях для обучения детей-инвалидов?» большая часть родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, ответили, что имеются частично – 70%; 6,6% считают, что такие условия отсутствуют и 23,4% – затруднились ответить.

Далее мы выясняли мнение родителей о том, как к детям с ОВЗ относятся их сверстники. Отрицательное отношение было отмечено наименьшим количеством респондентов – 13,7%, положительное – 44,8%, нейтральное – 41,5%.

При этом факты негативного отношения к своему ребенку, имеющему ОВЗ, со стороны сверстников отметило 10% родителей (издевались, смеялись, дразнились); 56,6% отрицает подобное отношение к своему ребенку, 33,4% – затруднились ответить.

Общество, по мнению большинства родителей (70%), относится к их детям скорее доброжелательно.

На вопрос: «Какие чувства, по Вашему мнению, испытывают люди при виде ребенка с ограниченными возможностями здоровья?» мы получили следующие ответы:

Родители считают, что чувство любопытства испытывает 40%, 30% – не отмечают данного чувства у окружающих людей, 30% – воздержались от ответа.

Сострадание, по мнению родителей, испытывают 54,6% окружающих, 7,3% родителей считают, что окружающие этого чувства не испытывают, 38,1% – воздержались от ответа на данный вопрос.

Преобладающими чувствами у окружающих людей родители детей с ОВЗ считают чувство жалости – так считает 86,6% и сочувствия – 80,2% опрошенных.

В то же время, по мнению родителей, чувство дискомфорта, неприязни, брезгливости, отвращения и страха по отношению к детям с ОВЗ, не свойственно для окружающих (33,3%, 53,3%, 50%, 56,6% и 43,3% соответственно).

Следующий вопрос был направлен на изучение удовлетворенности родителей условиями, созданными для развития личности их ребенка.

83,2% родителей в большей или меньшей степени удовлетворены условиями, созданными в своей семье; 16,8% высказывают полную неудовлетворенность.

Условиями, созданными в общеобразовательной школе, удовлетворены в той или иной степени 93,3% родителей, 6,7% не удовлетворены.

Условиями, которые предлагают общественные организации, удовлетворены в большей или меньшей степени 56,6% родителей, при достаточно высоком проценте респондентов, высказывающих позицию неудовлетворенности данными условиями – 43,4%.

По мнению родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, общество достаточно подготовлено к функционированию детей с ограниченными возможностями здоровья как материально-технически (53,3%), так и морально-психологически (63,3%). При этом мы видим, что достаточно представлены отрицательные ответы, выражающие мнение родителей о материально-технической (46,7%) и морально-психологической (36,7%) неподготовленности общества к принятию детей с ОВЗ.

На вопрос: «В какой мере социальная политика нашего государства отвечает потребностям детей-инвалидов?» ответы родителей были категорично отрицательными. Большая часть родителей высказывается о недостаточном соответствии социальной политики государства потребностям детей – 66,6%. Достаточно представленным является ответ «совсем не отвечает потребностям» – 33,4%.

Открытый вопрос: «Каким образом, на Ваш взгляд, государство может помочь решить те или иные проблемы, связанные с функционированием ребенка с ОВЗ?» вызвал затруднения у 33,4% родителей. Остальные родители приоритетным считают финансовое, материальное обеспечение ребенка – 56,6%.

При этом родители отметили потребность в следующих услугах со стороны социальных служб: медицинское консультирование – 66,6%; психологическое консультирование – 43,3%; педагогическое консультирование – 36,6%; юридическое консультирование – 16,6%; прокат предметов домашнего обихода – 13,3%; уход и присмотр за детьми – 6,6%; приобретение товаров на льготной основе – 36,6%.

Таким образом, результаты исследования показывают, что в сопровождении нуждаются не только дети, но и родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья.

Содержание психолого-педагогического сопровождения родителей направлено на:

- четкое понимание и формулирование запроса родителей на тот или иной вид помощи;
- координацию деятельности специалистов психолого-педагогического сопровождения в рамках их компетенции, связанную с взаимодействием с родителями.

4. Дети как субъекты психолого-педагогического сопровождения.

На всех этапах инклюзивного образования сопровождение обеспечивает положительное эмоциональное самочувствие учащихся (воспитанников), положительную динамику в развитии и положительные учебные достижения, способствует развитию взаимодействия детей.

Психолого-педагогическое сопровождение детского коллектива направлено на:

- формирование толерантного сознания всех членов детского коллектива;
- формирование базовых предпосылок учебной деятельности (произвольного компонента деятельности и пространственно-временных представлений);
- социальную адаптацию ребенка с ОВЗ в коллективе сверстников, в образовательном пространстве общеобразовательной организации.

Система психолого-педагогического сопровождения, как и всякая развивающаяся система, не может не сталкиваться с множеством противоречий:

- нехватка квалифицированных педагогических кадров;
- отсутствие специалистов с реальным опытом решения актуальных личностных проблем;
- слабое развитие информационных процессов в системе психолого-педагогического сопровождения;
- подмена психолого-педагогического сопровождения, ориентированного на разрешение реальной личностной проблемы, просвещением, направленным на повышение потенциального уровня психолого-педагогической культуры общества;
- рассогласованностью диагностического аппарата;
- дилетанством в составлении коррекционно-развивающих программ и т.д.

Разрешение этих противоречий мы видим в разработке взвешенных подходов и решений к реализации инклюзивной практики в раз-

ных образовательных моделях (в сельской школе, в условиях билингвальной среды и т.п.).

Информационные источники:

1. *Александровская, Э.М.* Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста : учебно-методическое пособие: Ч. 2 / Э.М. Александровская, Н.В. Куренкова // Журнал прикладной психологии. – 2001. – №1.
2. *Битянова, М.Р.* Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1998.
3. *Дмитриева, Т.П.* Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении : методические рекомендации / Т.П. Дмитриева. – М., 2010.
4. *Казакова, Е.И.* Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е.И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 1998. – С. 4–6.
5. *Семаго, М.М.* Методология психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в современной научной картине мира / М.М. Семаго // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С.В. Алехина. – М. : Изд-во МГППУ, 2013.
6. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М. : Изд-во МГППУ, 2012.
7. *Чекунова, Е.А.* Психолого-педагогическое сопровождение развития личности в образовательном пространстве школы / Е.А. Чекунова // Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – №6. – С. 239–247.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ «СОЦИАЛЬНОГО РОДИТЕЛЬСТВА» В РОССИИ

Тарасова В.М., Романченко Т.П.,
студентки 3 курса
филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске

Под социальным родительством современная педагогика понимает деятельность приемных (социальных) родителей, направленную на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, реализуемую в двух основных направлениях:

- опека и воспитание чужих детей в семье приемных родителей;

- опека и воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в образовательных организациях, в которых система воспитания максимально приближена к семейной [9, с. 176].

На сегодняшний день в Российской Федерации на практике имеют место быть обе эти формы социального родительства. Однако следует отметить, что в прошлые столетия, вплоть до конца XIX в., наибольшей популярностью в нашей стране пользовалось социальное родительство в первом его варианте. Что же касается специальных «семейных» детских учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей, то они практически, за редким исключением, отсутствовали.

Обратимся к различным приютам, сиротским и воспитательным домам, которые существовали в России в прошлом. Этой проблеме посвящено достаточное количество исследований (С.А. Беличева, Ю.В. Василькова, В.Н. Егошина, Е.В. Турчина, Е.И. Холостова и др.). В статье мы попытаемся ответить на вопрос: почему на протяжении почти всей истории детского призрения в России идея о приближении воспитания в приютах и детских домах к семейному не получила широкого распространения и почти не применялась на практике, в том числе и в советский период?

Первые небольшие приюты для детей-сирот и детей-беспризорников появились в Древней Руси сразу же за принятием христианства. Размещались такие приюты, как правило, в монастырях, где дети получали соответствующее воспитание. Если обратиться к христианскому пониманию воспитания детей в целом (в том числе и сирот), то следует подчеркнуть, что это учение отдавало явный приоритет воспитанию семейному или в приемных семьях (особенно патриархальных) над общественным. Еще на рубеже IV–V вв. известнейший христианский богослов и проповедник Иоанн Златоуст указывал, что воспитание детей своими родителями является прямым отражением замысла Божьего и писал об обязанностях отцов: «Бог поставил вас главами и учителями всего вашего семейства; ваш долг наблюдать и наблюдать непрестанно за поведением своих детей» [11, с. 34]. Подобная позиция целиком и полностью разделялась педагогикой допетровской Руси.

Однако существовал еще один церковный институт, чье воспитательное воздействие ставилось выше любого другого, в том числе и семейного. Это был монастырь, в котором формирование христианских качеств всех воспитанников (от монахов и послушников до детей-сирот) происходило под руководством старцев – наиболее

умудренных и опытных монахов, чьи христианско-педагогические качества должны были превосходить подобные качества у всех мирян и священнослужителей, включая родных отцов и матерей. Следует также помнить, что главная задача христианского воспитания детей, – это не их направленная «социализация», а помощь в спасении души. Главным образом, именно по этой причине монастырское воспитание считалось более полезным («спасительным») для ребенка, чем воспитание в семье приемных родителей [4].

Как известно, первые попытки организовать светские сиротские приюты в России были предприняты во второй половине XVII в. Но знаменитый проект указа царя Федора Алексеевича (1682 г.) о создании таких учреждений также подразумевал использование в качестве воспитателей, прежде всего, священнослужителей. Начало же реального функционирования государственных светских сиротских домов относится уже ко времени царствования Петра I – периода начала активной секуляризации, в том числе в сфере государственной идеологии. Однако отказ от доминирования христианского воспитания в пользу мирского («социального») вовсе не означал отказа от базисной роли основных христианских ценностей как основы всего воспитания. Об этом неоднократно упоминали многие выдающиеся отечественные мыслители XVIII в.: от митрополита Феофана (Прокоповича) и В. Татищева до И.И. Бецкого и Н.И. Новикова [11, с. 35].

Вместе с тем, эпоха Просвещения выдвинула тезис о том, что наиболее «просвещенные» и «добродетельные» педагоги должны играть более значимую роль в воспитательном процессе, чем родители. Примечательно, что в наибольшей степени это касалось именно беспризорных детей, как правило, выходцев из низших социальных слоев, чьи родственники и ближайшее социальное окружение были явно незнакомы с идеалами К.А. Гельвеция и Д. Дидро и невольно толкали своих питомцев «на путь порока и невежества». Подобный тезис нашел весьма красноречивое подтверждение в уставе Воспитательного дома И.И. Бецкого, в котором контакты питомцев с «порочным» и «непросвещенным» внешним миром вплоть до достижения ими 20-ти лет должны были быть сведены к минимуму. Впрочем, сам Бецкой предполагал, что выпускники воспитательных домов, вставшие на путь просвещения и добродетели, сумеют стать хорошими родителями и обеспечить своим детям необходимое воспитание [1].

Между тем, уже с конца XVIII столетия в России происходит постепенный отказ от идеи доминирования чисто закрытого государственного воспитания детей-сирот и все шире практикуется их передача на воспитание в приемные семьи за определенную плату из

казны или негосударственных благотворительных «фондов». Начало этому положила известная деятельница российской благотворительности императрица Мария Федоровна, супруга Павла I, которая после вступления мужа на престол приняла на себя общее руководство всеми детскими приютами и воспитательными домами. Такая практика, весьма успешно себя показавшая, существовала в России вплоть до 1917 г.

Определенное «возвращение» к системе «казенного» воспитания сирот в Российской империи наблюдалось лишь в период царствования Николая I. Однако создание многочисленных государственных сиротских приютов и кантонистских школ (в которых значительное число воспитанников составляли также солдатские сироты или дети, насильственно оторванные от семей) и доминирование в них полуказарменной дисциплины привели лишь к ухудшению качества воспитания и повышению детской смертности. С приходом к власти Александра II подобная практика прекратилась [12].

Таким изменениям в сфере воспитания детей-сирот способствовал целый комплекс разнообразных факторов:

- желание устранить переполненность сиротских приютов, в которых в конце XVIII в. детская смертность достигала 80%;
- влияние философии сентиментализма и романтизма, которая постепенно вытесняла «просвещенческую» прямолинейную идеологию и исповедовала не столь упрощенное отношение к воспитанию детей. Новые веяния, одним из главных представителей которых стал известный литератор и педагог В.Ф. Одоевский, предусматривали более гуманное отношение к детям, особенно беднякам и сиротам, и «материнскую» любовь к ним ставили выше простого «просвещения»;
- невозможность государства полноценно финансировать необходимое число воспитательных домов и приютов и т.п., что делало для государства воспитание сирот в приемной семье экономически более «выгодным», чем содержание их в детском доме и т.д. [5].

Впрочем, число беспризорных детей в России на протяжении всего XIX в., особенно второй его половины, когда численность городского населения заметно увеличилась, постоянно росло. Приказы общественного призрения, земства и благотворительные организации оказались не в состоянии найти и оплатить достаточное число приемных родителей, поэтому продолжали функционировать и соз-

даваться вновь разнообразные интернатные учреждения для таких детей. Воспитание в этих учреждениях, особенно негосударственных, могло быть совершенно различным и зависело, в первую очередь, от личностных качеств конкретных воспитателей и руководителей.

Ряд известных отечественных педагогов второй половины XIX в. – начала XX вв. (К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, К.Н. Вентцель и др.) подчеркивали, что в закрытых детских воспитательных учреждениях, в том числе и предназначенных для детей, лишенных родительской опеки, отношение к питомцам со стороны педагогов должно быть гуманным и «родительским», а сами воспитатели должны обладать рядом особых педагогических качеств. В этом отношении особый интерес представляют работы К.Н. Вентцеля и С.Т. Шацкого. Творчество этих педагогов в последнее десятилетие получило соответствующее отражение в отечественной научно-педагогической литературе, поэтому мы лишь кратко остановимся на их отношении к характеру воспитания в закрытых детских учреждениях [6, с. 180].

Как известно, С.Т. Шацкий не занимался специально проблемами воспитания детей-сирот. Тем не менее, некоторые его положения о воспитательной работе в детских «колониях» напрямую связаны с функционированием закрытых учреждений для социально-неблагополучных детей. Он подчеркивает, что воспитатель («руководитель») должен быть «старшим товарищем детей и поэтому в таком учреждении надо мыслить не общество детей, а общество детей и взрослых» [3, с. 208]. Таким образом, речь здесь идет о создании близких и доверительных отношений между воспитателями и воспитанниками, которые в чем-то напоминают семейные. Что касается педагогических идей К.Н. Вентцеля, то в них также отмечалась необходимость теплого и дружелюбного отношения педагога к ребенку. И все же оба этих автора вели речь, в первую очередь, о выработке у детей самостоятельности, уважении их прав и способствовании их саморазвитию, что далеко не во всем совпадало с традиционными для России того времени понятиями об искусстве семейного воспитания. Чего стоили одни только утверждения Вентцеля о том, что во многих семьях родителями на детей накладываются «цепи невидимого рабства» [3, с. 187]. Таким образом, двух этих педагогов нельзя целиком и полностью отнести к сторонникам организации семейного воспитания в закрытых детских учреждениях.

В некоторых небольших негосударственных приютах конца XIX – начала XX вв. по инициативе их руководителей и воспитате-

лей для детей могли создаваться условия воспитания, в чем-то напоминавшие семейные. Однако такой подход основывался, главным образом, на интуиции и личных качествах воспитателей сиротских приютов и не получил в то время в России сколько-нибудь серьезно-теоретического обоснования.

В 20-х – начале 30-х гг. в СССР появилось значительное число новаторских для своего времени работ по организации воспитательной работы в закрытых детских учреждениях. Их авторами стали такие отечественные педагоги, как В.М. Васильева, И.И. Данишевский, Н.К. Крупская, М.И. Литвина, В.Н. Сорока-Росинский, С.И. Тизанов, С.М. Шабалов, В.Л. Швейцер, А.С.Макаренко. Несмотря на некое различие в подходах к принципам воспитания в закрытых детских учреждениях и даже на проводившиеся между этими педагогами дискуссии, их объединяла одна общая идея. Она сводилась к следующим основным положениям:

- основой воспитания в детских домах, приютах, трудовых коммунах и иных аналогичных учреждениях является трудовое воспитание в коллективе, когда сам детский коллектив, используя различные формы самоуправления, играет активную роль в формировании у каждого воспитанника коллективистских взглядов и убеждений;
- в детских закрытых учреждениях с большей эффективностью, чем в открытых и тем более в семье, представляется возможным проводить идеологическое воспитание в коммунистическом духе;
- функции воспитателя детского дома сводились, главным образом, к формированию у детей коллективистских навыков, научению их основным принципам социалистической морали. Здесь во многом применялся принцип индивидуального подхода к воспитаннику, поскольку «общественное» начало должно было доминировать над «личным» [12].

Подобный подход к осуществлению воспитания беспризорных детей, а также резкое увеличение их количества вследствие Первой мировой и Гражданской войн, привели к тому, что число детских домов в СССР в начале 20-х гг. резко возросло, однако уровень содержания детей и качество воспитания в них оставались весьма низкими. Об этом свидетельствовали многие педагоги-современники. Так, например, М.В. Васильева, оценивая ситуацию с детскими домами в этот период, писала: «под напором детского потока дома перегружались детьми всех возрастов, различного уровня развития и школьной подготовки; недоставало средств для создания нормального уров-

ня жизни детей и воспитательной работы с ними; не было подготовленных работников и не было предшествующего опыта, на который можно было бы опереться в работе» [2, с. 355]. Поэтому руководство Наркомпроса и других организаций вынуждено было возродить практику возвращения детей в родные семьи, передачу их в семьи приемные или под опеку. Однако новая социалистическая педагогика продолжала рассматривать такие меры, как «временное отступление» от идеала чисто общественного воспитания, вызванное финансовыми трудностями молодой Советской республики. Явно утопическая (по примеру Т. Кампанеллы и Р. Оуэна) идея доминирования воспитания почти всех, а не только лишенных родительской опеки, детей в специальных учреждениях по типу детских домов над семейным, когда это позволяют экономические возможности СССР, неоднократно декларировалась вплоть до начала 30-х гг. «...потребность трудящихся в помещении своих детей в детдом уже в настоящее время огромна, и в дальнейшем, в связи с разрушением старых форм семьи и все большим вовлечением женщины в общественную жизнь и работу, эта потребность, несомненно, будет возрастать», – утверждала в 1928 г. В.М. Васильева [2, с. 366]. Схожие мысли высказывали многие известные деятели народного просвещения той эпохи, включая Н.К. Крупскую [7, с. 204].

Воспитание в таком идеализированном детском доме должно было заметно отличаться от семейного. Его основная задача состояла в формировании будущего строителя социализма. Это предполагалось достичь путем трудового и общественно-политического воспитания и обучения в детском коллективе, где наличествовали бы элементы самоуправления. Именно на таких принципах строилось воспитание в известной трудовой коммуне А.С. Макаренко и, с некоторыми отличиями, во многих других аналогичных детских учреждениях.

Начиная с 50-х гг., некоторые отечественные педагоги (А.А. Аркин, В.А. Сухомлинский, А.Г. Харчев и др.) стали обращать внимание на значимость и даже необходимость семейного воспитания в процессе формирования полноценной человеческой личности. Они подчеркивали, что именно семейное воспитание является самым естественным для детей, особенно в раннем возрасте, поскольку оно эффективно обеспечивает необходимое эмоциональное общение ребенка, которое лежит в основе стабильности его психики и ощущения психологического комфорта. С 60-х гг. в Советском Союзе появились отдельные работы по психологии и педагогике, в которых фиксировалось определенное психологическое неблагополучие у многих вы-

пускников детских домов, их низкая социальная адаптированность, отчужденность от общества, наличие иждивенческих настроений и т.п. Формирование подобных социально-психологических качеств у этой категории подростков и юношей объяснялось по-разному [6].

Некоторые авторы (А.Е. Кондратенков, Л.П. Столяров и др.) видели основную причину подобной ситуации в недостаточно эффективной работе воспитателей и организации самих детских домов: низкий профессиональный уровень педагогов, отсутствие у многих из них искренней любви к воспитанникам, перегруженность групп и пр. Ими предлагалось повысить эффективность воспитательной работы за счет внедрения новых методик, повышения квалификации педагогов, улучшения материального снабжения. Однако все это не затрагивало саму структуру детского дома как учреждения интернатного типа для нескольких сотен воспитанников [5].

Другие исследователи (И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, А.Г. Рузская, Н.Н. Толстых и др.), напротив, выдвигали и некоторые иные, более глубинные причины такого отставания воспитанников детских домов от их сверстников, воспитывавшихся в обычных семьях. Они полагали, что подобными факторами, в том числе, служат:

- частая смена воспитателей;
- отсутствие индивидуального подхода к каждому ребенку и тесного эмоционального общения его со взрослыми, что достаточно трудно осуществлять при наличии у одного воспитателя 30–40 подопечных;
- наличие суженной среды общения, характерной для любых учреждений интернатного типа и т.п. [10, с. 89].

Отсюда логически вытекал вывод об определенной ущербности воспитания в детском доме в целом по сравнению с воспитанием в семье. Однако даже подобная позиция не предусматривала коренного изменения системы воспитания в детских домах и приближения его к семейному. Надежды по-прежнему возлагались, в первую очередь, лишь на совершенствование деятельности крупных детских домов и школ-интернатов при сохранении их структуры и принципов содержания воспитанников. «...Воспитание вне семьи не следует строить как имитацию воспитания в семье, как его ухудшенный вариант. Любая имитация человеческих отношений приносит вред формированию личности ребенка», – утверждали И.В. Дубровина и А.Г. Рузская. Вместе с тем, никаких принципиально новых идей в сфере воспитания в детских домах ими не предлагалось. «Эта сложная задача ждет еще своего четкого разрешения», – отмечали авторы [10, с. 108].

По-иному подошла к проблемам коренного реформирования воспитания в детских домах негосударственная (фактически полугосударственная) структура – Советский детский фонд, который в конце 80-х гг. возглавлял А. Лиханов. За основу авторами этого проекта была взята идея детских домов семейного типа и детских деревень, в которых в отдельных домах проживали семьи с приемными детьми. Подобный подход к организации воспитания детей, лишенных родительского попечительства, был реализован в некоторых западноевропейских странах (Швейцарии, Англии, Австрии) сразу после окончания Второй мировой войны, начиная с 1946 г. Впоследствии наибольшее распространение во многих странах, в том числе и неевропейских, получили так называемые Детские деревни SOS, первая из которых была создана в 1949 г. в Австрии Г. Гмайнером [8, с. 7].

С 70-х гг. детские дома семейного типа появились и в некоторых социалистических странах Европы, в частности, в Польше и Чехословакии. Впрочем, и здесь декларировалось главенство «коммунистического воспитания». В то же время в ГДР и Венгрии до конца 80-х гг. сохраняли исключительно систему больших детских домов интернатного типа, по образцу тех, которые существовали в Советском Союзе.

Воспитание в детских домах семейного типа осуществлялось в больших приемных семьях (до 10-ти приемных детей разного возраста), в первую очередь, приемными родителями при поддержке соответствующих специалистов: педагогов, медиков и психологов. Оно базировалось на принципах гуманистической философии и необходимости индивидуального подхода к каждому приемному ребенку как неповторимой человеческой личности, нуждающейся в особых формах воспитания. Как замечал А. Лиханов, «нужно создать условия для воспитания ребенка, максимально приближенные к домашним, к здоровой нравственно-психологической атмосфере семьи, условия, позволяющие одухотворять жизнь маленького человека, окружить его необходимой теплотой и заботой» [8, с. 6]. Основной недостаток прежних больших детских домов интернатного типа А. Лиханов видел в том, что в них господствует формальный единообразный подход ко всем воспитанникам, происходит нивелировка детей и подростков по единому ранжиру и, тем самым, теряется их индивидуальность и не реализуются неординарные задатки.

Первоначально проект Детского фонда вызывал значительные ожидания со стороны общества. В СССР начали создавать семейные детские дома двух основных типов:

- как отдельные «городки» или «деревни», в которых в отдельных квартирах (домах) проживают социальные родители (иногда только матери) с приемными детьми;
- как отдельные «семейные» дома, в которых приемные родители воспитывают несколько усыновленных или удочеренных детей, иногда вместе с родными детьми [12].

Создание подобных структур в Советском Союзе, а затем и в Российской Федерации осуществлялось достаточно быстрыми темпами, однако скоро они столкнулись с трудностями, характерными для многих негосударственных благотворительных учреждений в целом. К главным из них можно отнести:

- снижение, а иногда и полное прекращение финансовой поддержки со стороны государства и негосударственных фондов, что приводило к резкому ухудшению материального положения приемных детей;
- отсутствие педагогического опыта у воспитателей и приемных родителей (в большинстве случаев не имевших специального профессионального образования) к работе с категорией «трудных» детей, к которым относилось большинство приемных детей, оставшихся без попечения родной семьи и успевших получить негативный социальный опыт в «уличных» компаниях.

Подобные трудности нередко приводили к закрытию детских домов семейного типа обеих категорий и возвращению их воспитанников в «обычные» детские дома интернатного типа. Вместе с тем, часть детских домов семейного типа смогла преодолеть эти первоначальные трудности и продолжает функционировать и развиваться и в наши дни. К ним можно отнести отдельные приемные семьи, особенно в сельской местности, если родители успешно занимаются фермерским хозяйством. Известны также случаи, когда в качестве приемных отцов успешно выступали священники и бывшие офицеры, имевшие определенный опыт воспитания паствы и «личного состава».

Равным образом, сумели продолжить свою деятельность и некоторые детские городки и деревни. Наибольших успехов в этой области добились детские деревни SOS, входящие в состав международной общественной организации SOS Киндердорф Интернациональ. В последние годы число таких детских деревень в России увеличилось. Однако при этом пришлось значительно, по сравнению с первоначальной ситуацией, изменить структуру управления этими детскими учреждениями, повысить педагогический уровень их со-

трудников, включая приемных матерей, выработать инновационные подходы к воспитанию и психологической реабилитации воспитанников [2, с. 355].

Оценивая развитие системы «социального родительства» в России в целом, можно сделать следующие основные выводы:

1. Со времен раннего средневековья в нашей стране получило достаточно широкое распространение воспитание детей, оставшихся без родительского попечения, в первую очередь сирот, в приемных семьях. Это воспитание осуществлялось в различных формах и базировалось, главным образом, на принципах семейного воспитания, характерных для каждой исторической эпохи.
2. Параллельно с воспитанием в приемных семьях в России развивалась система детских приютов, первоначально монастырских, а затем государственных и общественных. Однако она оказалась не в состоянии обеспечить эффективное воспитание всех детей, лишившихся родительской опеки. Поэтому с начала XIX в. достаточно широкое распространение получила практика передачи таких детей в приемные, обычно крестьянские, семьи для воспитания с оплатой социальным родителям определенного вознаграждения. Это явление существовало в России до конца 20-х гг. XX в. В советский период доминировало содержание детей, лишенных родительского попечения, в больших детских домах интернатного типа, что во многом отвечало идеологическим и антропологическим установкам той эпохи.
3. Создание детских домов семейного типа в современном понимании этого педагогического феномена стало осуществляться в СССР, а затем и в Российской Федерации только с конца 80-х гг. XX в. по примеру зарубежных стран. Подобные учреждения первоначально столкнулись с определенными организационными и педагогическими трудностями, однако показали свою эффективность и перспективность в деле формирования гармонично развитой личности ребенка и его полноценной социализации.

Информационные источники:

1. *Бецкой, И.И.* Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества / И.И. Бецкой // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия / под ред. С.Ф. Егорова. – М., 1987. – 432 с.
2. *Васильева, В.М.* Основные типы учреждений в области социально-правовой охраны несовершеннолетних и борьба с детской беспризор-

ностью / В.М. Васильева // Педагогическая энциклопедия / под ред. А.Г. Калашникова. – Т. 2. – М., 1928. – С. 353–368.

3. *Василькова, Ю.В.* Социальная педагогика / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М., 2000. – 440 с.
4. *Галагузова, М.А.* Социальная педагогика / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова. – М., 1999. – 240 с.
5. История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия / под ред. С.Ф. Егорова. – М., 1987. – 432 с.
6. История социальной педагогики. Хрестоматия / под ред. М.А. Галагузовой. – М., 2000. – 231 с.
7. *Крупская, Н.К.* Беспризорный детский дом / Н.К. Крупская // Педагогические сочинения в 6-ти тт. – Т. 4. – М., 1979. – С. 203–207.
8. Лиханов А. Общество и детство / А. Лиханов // Хованец В. Обретение надежды. – М. : Педагогика, 1988. – С. 5–8.
9. Педагогический словарь / под ред. И.А. Каирова. – Т. 1. – М., 1960. – 774 с.
10. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М., 1990. – 264 с.
11. *Ромм, Т.А.* Исторические очерки российской социальной работы / Т.А. Ромм, М.В. Ромм, И.А. Скалабан. – Новосибирск, 1999. – 134 с.
12. Российская энциклопедия социальной работы. В 2-х томах / под ред. А.М. Панова и Е.И. Холостовой. – М., 1997.

Раздел II. **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ворожко Т.В.,

ст. преподаватель кафедры
специальной педагогики и психологии
филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске

Процесс формирования этнокультурной осведомленности дошкольников становится результативной стратегией образования в области приобщения детей к ценностям этнической культуры. Данное обстоятельство является убедительным основанием для выделения концептуальных аспектов формирования этнокультурной осведомленности дошкольников.

Под формированием этнокультурной осведомленности понимается процесс приобретения личностью этноориентированных знаний и представлений, влияющих на развитие ее позитивной этнической идентичности и моделирующих систему адекватных отношений человека к этнокультурному разнообразию.

Следует заметить, что современные подходы в этнокультурном образовании рассматривают приобщение дошкольника к культуре родного народа с точки зрения обеспечения его выхода в российское, а затем и мировое этнокультурное пространство. С этой позиции возникает проблема оптимального сочетания изучения культур народов в процессе формирования этнокультурной осведомленности дошкольников. Иными словами, наряду с знакомством с родной культурой, к которой принадлежит ребенок, необходимо приобщение дошкольников к этнической культуре народов, проживающих рядом и далее народов своей страны и мира в целом. Концептуальным моментом является позиция о том, что дети по объективным причинам не могут полно познать все множество существующих этнических культур [8, с. 97]. Кроме того, национальное воспитание должно предшествовать интернациональному.

Таким образом, траектория последовательности изучения ребенком этнокультур предполагает изначально освоение культуры своего народа, затем приобщение к культурам ближайшего этнического окружения с последующим переходом к ознакомлению с другими культурами своей страны и мира [7, с. 75].

С целью выявления концептуальных аспектов процесса формирования этнокультурной осведомленности дошкольников следует опираться на структурную схему Б.Т. Лихачева, согласно которой можно рассматривать данный процесс по пяти позициям: сущность явления, его назначение или цель, содержание, механизмы и формы формирования, критерии действенности и эффективности [4, с. 117].

Первая позиция – сущность этнокультурной осведомленности. Как педагогический процесс формирование этнокультурной осведомленности предполагает качественные изменения в личностно-мировоззренческих характеристиках ребенка и обуславливает верное истолкование поступающей информации о других культурах. Суть изучаемого феномена заключается в том, что дошкольник постигает культурные ценности и модели поведения своего и других народов, и это является платформой для формирования положительных установок и расширения позитивного опыта его взаимоотношений с представителями разных этногрупп.

Формирование этнокультурной осведомленности является процессом динамичным и непрерывным, а, следовательно, не ограничивается дошкольным периодом развития и продолжается в течение всей жизни человека. При этом основополагающим моментом этнокультурного просвещения дошкольников становится не количественный показатель усвоенных культур, а раскрытие их многообразия и характера взаимосвязей. В итоге дети «постигают простую закономерность: как хорошо, что есть разные народы, разные песни, игры, сказки, пословицы и т.д.» [8, с. 64].

В целом, этнокультурная осведомленность – это не вопрос эрудиции, а слияние объективно-логического (смыслового) измерения информации и субъективно-логического (переживаемого) ее понимания. Понимающее восприятие этнокультурных ценностей содействует формированию у дошкольников положительного отношения к имеющимся культурным различиям, способности принятия иных этнокультурных ценностей.

Вторая позиция – цель процесса формирования этнокультурной осведомленности. Целевая составляющая предполагает выделение двух моментов – это включение дошкольника в этническую среду и понимание им системы этнокультурных связей, с другой стороны, активность этого включения.

В целом целью процесса формирования этнокультурной осведомленности дошкольника является закладывание основ личности с позитивной этнической идентичностью, открытой к пониманию и принятию других этнокультурных ценностей, а также ориентированной на благополучную адаптацию в полиэтничном пространстве.

Третье положение – содержание. Как педагогический процесс формирование этнокультурной осведомленности полагает активное усвоение ребенком знаний из области родной и других этнических культур, осознание общего и особенного, понимание специфики проявления разных культур и принятие ее как нормы.

Базовую основу содержания этнокультурной осведомленности составляют знания в области этнокультур, которые модифицируются в представления об этнокультурном разнообразии, обеспечивая формирование в сознании ребенка этнической картины мира. Знания как проверенный практикой результат познания действительности, характеризующийся систематичностью и объективностью, становятся основным регулятором формирующегося мировоззрения дошкольника. Представления о достижениях этнических культур помогают детям правильно воспринимать ценности культур народов, познать их разнообразие, уяснить моменты уникальности, с одной стороны, и общности, с другой, понять их взаимозависимость и взаимодополняемость в развитии человечества в целом.

В целом, в структурном плане содержание этнокультурной осведомленности проявляется тремя составляющими, представленными сочетанием в образовательном процессе родной, российской и мировой культур. В качестве содержательно-информационной основы формирования этнокультурной осведомленности выступает народная культура.

Четвертое положение – механизмы и формы. В качестве механизма формирования этнокультурной осведомленности детей рассматривается обучение, общение и самостоятельная творческая деятельность.

Учебно-познавательная деятельность, зарождающаяся в дошкольном возрасте, является главным каналом трансляции этнокультурной информации. При этом занятия познавательного цикла должны сочетаться с занятием по созданию артефактов (когда дети рисуют, конструируют, лепят) и включением в этноспецифическую деятельность (дети играют в народные игры, поют народные песни, танцуют и т.д.).

Общение в дошкольном возрасте может выступать и как самостоятельная деятельность (М.Л. Лисина, А.Г. Рузская и др.), и как

часть других видов деятельности (обучения, игры). При этом коммуникация является важным информативным аспектом, отражает эмоциональную составляющую этнокультурной осведомленности, а также может являться предметом изучения особенностей норм общения в разных культурах и правил общения с представителями различных этногрупп.

Выделение игры в качестве ведущего вида самостоятельной творческой деятельности детей связано с «амплификацией развития» дошкольного возраста (А.В. Запорожец). Игра предоставляет возможность ребенку в качестве активного субъекта деятельности актуализировать полученные знания и представления и творчески их применять. Л.С. Выготский в этой связи отмечает, что игра не простое воспоминание о прожитом, а «творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой деятельности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [2, с. 32].

Пятое положение – формы формирования этнокультурной осведомленности. Можно выделить следующие формы обучения:

- фронтальные (специально организованная непосредственная образовательная деятельность в виде комплексных занятий);
- совместные (экскурсии, наблюдения, развлечения, театрално-игровая, проектная деятельность);
- самостоятельная деятельность детей (игра, творческая деятельность).

Выбор форм зависит от поставленных целей и тематической направленности, уровня знаний и степени познавательной активности детей [3, с. 41]. Простые формы основаны на использовании минимального количества методов и средств и удобны на ознакомительных, начальных этапах этнокультурного просвещения детей. С целью закрепления, расширения и уточнения имеющейся информации необходимо использование составных форм образовательного процесса, строящихся на развитии простых форм или их сочетании. При обобщении, систематизации, углублении знаний и представлений детей наиболее действенны комплексные формы, в ходе которых параллельно осуществляются различные задачи формирования этнокультурной осведомленности. Комплексные формы в своей основе совмещают разновидности простых и составных форм формирования этнокультурной осведомленности.

Пятое положение – критерии действенности и эффективности. Определение критериев формирования этнокультурной осве-

домленности детей обусловлено пониманием ее как когнитивно-аффективного явления, опосредуемого деятельностью в направлении объединения линий познавательного, эмоционального и деятельностного развития детей при ознакомлении с этнокультурной действительностью [1, с. 11]. Существуют следующие критерии и соответствующие им показатели оценки результатов педагогической работы по формированию этнокультурной осведомленности дошкольников:

1. Когнитивный критерий – наличие, полнота и верность знаний и представлений об особенностях русской и родной культур; о существовании разных народов, элементах их культур; осознание себя представителем определенного этноса, понимание общности этнических культур на Земле.
2. Аффективный критерий – наличие положительного образа своей культуры, сформированность начал понимания и уважения других культурных проявлений; позитивное отношение к присутствию различий; выражение этнокультурной толерантности и положительных эмоциональных реакций в общении, деятельности этнокультурной направленности.
3. Деятельностный критерий – воспроизведение имеющихся знаний и отношений в практической деятельности (продуктивной, игровой, музыкальной), демонстрирующее качество усвоенной информации этнокультурного содержания и проявление творческой склонности ребенка к этноспецифической деятельности; наличие самостоятельности и инициативности дошкольника в этнокультурной деятельности.

В качестве основных направлений процесса формирования этнокультурной осведомленности дошкольников Мажаренко С.В. в статье «Формирование этнокультурной осведомленности дошкольников: цель, задачи, направления», опубликованной в «Вестнике» Ставропольского государственного университета (Вып. 52 за 2007 год), выделяет следующие:

1. Формирование культуры знаний, предполагающее процесс активного освоения детьми родной культуры и приобретение знаний об этнокультурном многообразии, позволяющее адекватно воспринимать и интерпретировать существующие различия, развивать адекватную культуросравнительную ориентацию.
2. Формирование культуры отношения, что предусматривает создание позитивного эмоционального образа как своей, так и иных культур и возникновение положительного отношения к субъектам полиэтничной среды.

3. Обеспечение культуры саморазвития и самореализации, позволяющее рассматривать педагогическое взаимодействие с ребенком как личностно-смысловой культурный процесс, осуществляющийся в деятельности этнокультурного содержания, служащей для самоактуализации личности [5, с. 31].

При выстраивании процесса взаимодействия с ребенком реализация совокупности выше обозначенных направлений обеспечивает успешность формирования этнокультурной осведомленности. Направление, взятое в отдельности, имеет свою внутреннюю логику и раскрывает определенный аспект развития личности ребенка.

Культура знаний предполагает постижение дошкольниками образа жизни, обычаев, традиций, нравов родного народа, а также других этнических культур, определение их сходства и различий и в целом ориентирована на открытие ребенку всей сложности полиэтнического пространства. Системные знания значимы не только для расширения представлений детей о многоэтнической реальности, но и для препятствия формированию предубеждений и негативных этнических стереотипов.

Дошкольник, в силу наличия высокого уровня внутригруппового фаворитизма, расположен позитивно оценивать социальные объекты, которые имеют отношение к понятию «мое». Введение объективных знаний о разнообразии в этническом плане человечества и этнокультурных ценностей меняет представления детей о родной и иных этнических группах. Важным в данном аспекте является предоставление воспитанникам антистереотипной информации, которая позволяет приобретать сведения о культуре этнических групп с позиции самих данных групп. Концепция объективной «картины мира» основывается на положениях следующей антитезы – с одной стороны, культур, народов много и они разные, а с другой, все они связаны между собой и у них много общего.

Таким образом, когнитивное направление формирования этнокультурной осведомленности детей является отражением ее рациональной природы и обозначает основную роль объективных знаний в развитии сознания ребенка от общей эгоцентричности к более объективной позиции в познании материального мира, других людей и самого себя.

Однако когнитивное направление выступает содержательным основанием для формирования культуры отношения, представляющей собой отражение объектов и явлений действительности в форме переживания и дополняет рациональное познание этнокультурных эталонов чувственным, иррациональным. Культура отношения

связана с эмоциями, которые возникают в процессе усвоения этнокультурного материала, и проявляется в совокупности чувственных установок на открытое, благожелательное отношение к инаковости.

Значимым основанием для выделения чувственного, эмоционального направления формирования этнокультурной осведомленности детей является тот факт, что чувственная основа любой умственной деятельности начинает формироваться и является доминирующей в дошкольном периоде, отмечает в своих исследованиях Л.С. Выготский [2, с. 18]. Формирование у дошкольников культуры отношения сориентировано на развитие позитивного восприятия собственной этнической принадлежности, родной культуры, воспитание толерантности и уважения к другим этническим группам и особенностям их культуры, существующим различиям, признание многообразия человеческой культуры.

Выделение третьего направления процесса формирования этнокультурной осведомленности связано с идеями гуманистической личностно-ориентированной парадигмы образования. Данная парадигма предполагает, что приобщение дошкольников к ценностям этнической культуры должно соотноситься с внутренними механизмами личностного роста и ориентироваться на необходимость учета задатков ребенка, его духовных и познавательных склонностей и потребностей. Это значит, что в условиях отхода от знаниево-ориентированной парадигмы образования формирование этнокультурной осведомленности не сводится лишь к накоплению этнокультурных сведений, а выступает одним из стратегических направлений становления и развития гуманной, духовной, творческой личности ребенка, способной к самоактуализации в мире этнокультуры.

Претворение в жизнь данного направления провозглашает значимость культурологической концепции освоения социального опыта по отношению к процессу простой передачи знаний ребенку. Как отмечает А.В. Мудрик, ребенок становится полноценным членом общества, только будучи субъектом социализации, усваивающим нормы и культурные ценности, проявляя активность и саморазвиваясь [6, с. 17]. В данном контексте приобщение к культуре должно рассматриваться как процесс, содействующий самореализации ребенка в полиэтничном пространстве. Так как культура не является застывшим явлением, а постоянно развивается, то постижение этнической культуры предполагает не только ее освоение, но и развитие. Выстроенный в соответствии с данной позицией, процесс приобщения ребенка к культурным ценностям позволяет рассматривать ребенка не только как созерцателя культуры, но и как ее творца. В соот-

ветствии с этим формирование этнокультурной осведомленности у детей предполагает развитие способностей к культуротворчеству и основывается на реализации деятельностного подхода (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) в этнокультурном образовании дошкольников, обосновывающим процесс активно-исследовательского усвоения знаний.

Другими словами, процесс познания будет полным, если ребенок обладает возможностью реализовать свои знания в разнообразной деятельности. Итак, процесс формирования этнокультурной осведомленности в аспекте саморазвития и самореализации должен быть сориентирован на личность ребенка как субъект педагогического взаимодействия, развитие его задатков, склонностей, способностей, творческого потенциала в преломлении к этноспецифической сфере при условии признания самоценности дошкольного детства, обладающего собственной логикой развития [4, с. 26].

Таким образом, постановка педагогических задач в этом направлении и перевод их в плоскость реального практического разрешения позволят наполнить жизнедеятельность дошкольников ценностным смыслом, будут способствовать развитию социально значимой мотивации, восприимчивости, чувствительности к окружающему миру, обеспечат успешность социализации ребенка в полиэтничном пространстве в целом.

Информационные источники:

1. *Абраменкова, В.В.* Социальная психология детства / В.В. Абраменкова. – М. : Пер Сэ, 2008.
2. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – С. 381.
3. *Гончарова, О.В.* Организация процесса поликультурного воспитания дошкольников в дошкольном образовательном учреждении / О.В. Гончарова, М.Г. Шапарь // Концепт. – 2013. – Спецвыпуск №08.
4. *Ежкова, Н.* Поликультурное образование дошкольников / Н. Ежкова // Дошкольное воспитание. – 2014. – №6. – С. 23–26.
5. *Мажаренко, С.В.* Формирование этнокультурной осведомленности дошкольников: цель, задачи, направления / С.В. Мажаренко // Вестник Ставропольского государственного университета. – Вып. 52. – 2007. – С. 30–34.
6. *Мудрик, А.В.* Социальное формирование и воспитание личности / А.В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1999.
7. *Поштарева, Т.В.* Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтничной образовательной среде : монография / Т.В. Поштарева. – Ставрополь : Литера, 2006. – 300 с.

8. *Поштарева, Т.В.* Формы и методы формирования этнокультурной осведомленности детей / Т.В. Поштарева, С.В. Мажаренко // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 12. – С. 28–36.

СОПЕРЕЖИВАНИЕ КАК СОПУТСТВУЮЩЕЕ ЗВЕНО ЭМПАТИИ

Ворошилова В.Н.,

ст. преподаватель

кафедры дошкольного и начального образования
филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске

Современные исследователи рассматривают эмпатию как «эмоциональный и поведенческий ответ на эмоциональное состояние другого человека, который подобен эмоциональному тону этого человека и основан на его обстоятельствах, больше, чем на своих собственных» [3, с. 40].

Т.П. Гаврилова выделяет два вида эмпатии: сочувствие и сопереживание.

Сопереживание – состояние, которое проявляется в переживании чего-либо вместе с другими, в разделении переживания, а также в действии по оказанию помощи по отношению к тому, кому сопереживают.

Сочувствие – переживание субъектом по поводу иных, отличных чувств другого [1, с. 27].

Сопереживание, эмпатия есть моральное поведение, основанное на нравственных чувствах человека. Сопереживание непосредственно и произвольно. Его мотивом являются переживания другого человека. Это переживание воспринимается благодаря непосредственному эмоциональному заражению. Человек принимает переживание другого как свои. Подобное отношение к другому сверстнику выражается в действиях ребенка «в пользу другого», это так называемое просоциальное поведение. Просоциальное поведение у дошкольника проявляется в желании ребенка оказать помощь товарищу, в чем-то ему уступить, поделиться с ним важными предметами. В таком типе поведения реализуется гуманное, нравственное отношение к окружающим.

Эту проблему рассматривали в своих работах Е.О. Смирнова и В.Г. Утрубина. В основу их исследования была положена возрастная

динамика отношений ребенка к сверстнику в дошкольном возрасте. На основе результатов различных исследований можно сделать выводы, что в отношении к сверстникам существуют различия. В 4–5-летнем возрасте в отношениях со сверстниками происходят изменения. Спокойное, безразличное, равнодушное, безучастное отношение к сверстнику сменяется напряженным вниманием к нему. Общению детей способствует предметная или игровая деятельность. Дошкольники внимательно и ревниво следят за действиями окружающих детей, ведут оценку их поступков, отвечают яркими эмоциями на оценку взрослых. В этот же время соучастие детям выражается особенно сильно. Это соучастие довольно часто принимает несоответствующий характер – успехи сверстника могут расстраивать и огорчать дошкольника, а его неудачи могут приносить ребенку радость. Развиваются отрицательные черты характера – хвастовство, зависть, конкурентность, демонстративность своих преимуществ. Усиливается количество детских конфликтов. Возникает напряженность во взаимоотношениях со сверстниками. Значительно чаще проявляются двойственные взаимоотношения и застенчивость. Это позволяет сделать вывод, что идет качественная перестройка отношения к сверстнику. Ребенок пытается сравнивать с собой сверстников, ищет отличия, нуждается в признании, уважении сверстниками.

В старшем дошкольном возрасте отношение к сверстнику вновь меняется. К шести годам увеличивается число просоциальных действий, это уже было отмечено ранее. К этому времени эмоциональная вовлеченность в действия и переживания сверстника становится значительно выше. Соучастие к сверстнику становится значительно выраженным и адекватным. Значительно возрастает активность детей. Направлена эта активность на сверстников (помощь, утешение, и т.п.). Ребенок пытается понять переживания сверстника и оказать ему помощь.

К возрасту семи лет уменьшается глубина и напряженность конфликтов дошкольников. Большое количество фактов говорит о том, что просоциальные действия детей этого возраста совершаются не только из желания выполнить моральную норму. Эти действия направлены чаще всего не на поддержание личной положительной оценки, а именно на другого ребенка. Появляется непосредственное и бескорыстное желание оказать помощь ровеснику, что-то ему подарить или в чем-то уступить ему. Целью действий ребенка становятся настроения и желания. Такое восприятие сверстника является показателем развития нравственных чувств: сопереживания, печали и радости.

Проявление ребенком своей индивидуальности и осознание себя способствуют развитию сопереживания, вчувствования в предмет, т.е. эмпатии. Сопереживание – это особая форма эмпатии, которая выражается переживанием субъектом таких же эмоциональных состояний, которые характерны другому человеку. Эмоции человека различны степенью осознанности. Эмоциональный опыт человека во многом сильнее, нежели опыт его личных переживаний.

Эмоциональный опыт человека значительно меняется и увеличивается в результате развития личности. А также он меняется благодаря сопереживаниям, которые возникают при общении с окружающими, влияют на эмоциональный опыт произведения искусств, средства массовой информации. Регулятором человеческого общения выступают эмоции. Они влияют на подбор партнеров общения и определяют способы и средства общения.

Анализ литературных источников дает основание сделать вывод, что эмпатия способствует не только высокой эмоциональной чувствительности, но и высокому уровню понимания. Сопереживание и сочувствие побуждают ребенка к конкретным поступкам.

Нравственное воспитание ребенка необходимо начинать с развития эмоциональной сферы. Общение не будет эффективным, если его участники не могут чувствовать эмоциональное состояние собеседника, управлять своими же эмоциями. В становлении личности молодого человека большое значение имеет понимание своих чувств и переживаний.

Распознавание и передача эмоций – сложный процесс, который требует от ребенка суммы определенных знаний, конкретного уровня развития. Зная большее количество эмоций, ребенок быстрее поймет состояние другого ребенка.

Наблюдения психологов говорят о том, что сопереживать ровесникам может лишь каждый третий ребенок в возрасте от 3 до 7 лет. К 7 годам это число увеличивается. Если на 100 младших дошкольников приходится только 6% сочувствующих, то на 100 старших – уже более 50. Кардинально меняется с возрастом и качество сопереживания. Младшие быстро усваивают и поддерживают радостные впечатления сверстников, но не всегда реагируют на негативные эмоции и совсем редко стараются влиять на ситуацию. Дети среднего дошкольного возраста начинают отзываться на беды и несчастья товарищей, но могут отреагировать с неожиданной противоположностью. Старшие дошкольники не только адекватно отзываются на переживания ровесников, но и способствуют их эмоциональному благополучию.

Информационные источники:

1. *Бархаев, Б.П.* Педагогическая психология : учебное пособие / Б.П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
2. *Бойко, В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М., 1996.
3. *Бреслав, Г.М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г.М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.
4. *Гаврилова, Т.П.* Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста : дис. ... канд. псих. наук / Т.П. Гаврилова. – М., 1997.
5. *Гончаренко, Е.С.* Развитие эмпатийного потенциала личности: На материале исследования детей 7–8 лет : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.С. Гончаренко. – Краснодар, 2003.
6. *Ильин, Е.П.* Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002.

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Гайворонская В.В.,

учитель истории

МОУ СОШ № 3 г. Буденновска

В современное российское историческое образование вернулось понятие «патриотизм». К основным ориентирам социальной и образовательной политики отнесены служение Родине, верность своему Отечеству, выполнение гражданского долга. Все это должно способствовать консолидации общества и укреплению государства. Однако на пути страны к процветанию существуют реальные препятствия и опасности.

В 1990-е гг. были утрачены прежние ценности, на которых базировался прежний коллективный воспитательный процесс. Пионерскую и Комсомольскую организации не смогли заменить малочисленные и недолговременные детские организации. Эти организации не сумели повлиять на воспитание детей и молодежи. Патриотические ценности активно использовались оппозиционными группировками, что способствовало увеличению социальных конфликтов в обществе. Отсюда возникает бездуховность, грубость, жестокость, озлобленность, агрессивность.

Создание государственной системы воспитания – долгий процесс. На быстрый успех рассчитывать не приходится. Этому мешают многие нерешенные проблемы нашего общества: высокая социальная дифференциация населения, отчуждение людей от гражданских идеалов и общественных ценностей. Одной из таких проблем является проблема проявления национальной нетерпимости. Эта проблема не только нашего государства, но и всего мира. Одной из главных задач является воспитание активной толерантности. Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. А активная толерантность предполагает различные формы деятельности, направленные на борьбу с тем или иным явлением, вызывающим неприятие. Этому процессу должны способствовать знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений.

Уроки истории и обществознания обладают большим патриотическим воспитательным потенциалом. Можно выделить некоторые воспитательные функции школьного исторического образования:

1. Изучение содержания учебного материала. В нем сконцентрирован социокультурный опыт человечества. Еще древние называли историю «наставницей жизни». На примерах конкретных исторических фактов, документов, событий и образцов подлинной нравственности, духовности, гражданственности, гуманизма учащиеся превращаются из пассивных слушателей в творчески ищущих. Поэтому необходимо стараться сделать так, чтобы впечатления прошлого ненавязчиво вошли в духовный мир учеников. С помощью документов, воспоминаний, свидетельств современников обучающиеся должны почувствовать особенности изучаемой эпохи, следует формировать у них осознанное осмысление событий. Факты прошлого дают возможность ученикам самостоятельно найти истину.
2. Организация целостного учебно-воспитательного процесса, в котором наряду с урочной системой занятий используется коллективная и индивидуальная деятельность учащихся. Целесообразно участие школьников в научно-исследовательских и научно-практических конкурсах и конференциях.
3. Гуманитаризация образования через систему элективных учебных курсов (с использованием регионального компонента).

4. Использование воспитательных возможностей социокультурного окружения для более прочного усвоения учащимися знаний, полученных в школе.
5. Использование новых информационных технологий. Виртуальное образование позволяет усилить системное воздействие и доступность образовательных программ, оперативно вносить изменения в структуру и содержание традиционных программ и методик воспитания. Повысить эффективность воспитательного процесса путем изменения характера и содержания деятельности как воспитателя, так и воспитуемого.
6. Воспитательный пример личности учителя – патриота и гражданина страны, способного выстраивать педагогически целесообразные отношения со школьниками, находить с ними общий язык.

Большое воспитательное значение имеет патриотизм известных исторических деятелей, писателей, героев национально-освободительных войн. Изучение истории воздействует на эмоциональную сферу ученика. Формируя патриотическое сознание и чувства, курс истории активно влияет на мотивы поведения учащихся, воспитывает их нравственные качества, которые реализуются в поведении. Необходимо, чтобы в процессе изучения истории знания об Отечестве приобретали для ученика личностный смысл, проходили через его эмоциональные переживания и превращались в убеждения.

Наряду с уроками истории важную роль в системе обучения и воспитания играют элективные курсы. В старшей школе элективные курсы обязательны для старшеклассников. Именно они обеспечивают школьника более углубленным уровнем изучения предмета, дают возможность изучения смежных учебных дисциплин и удовлетворяют познавательные интересы за пределами традиционных школьных предметов. Например, элективный курс «Исторический портрет» рассчитан на учащихся 5–9 классов. В нем содержатся сведения о деятелях различных стран и эпох. На уроках истории многие личности лишь упомянуты, а оценка их деятельности бывает не всегда объективна. Учащиеся могут самостоятельно выбирать объект изучения, вид отчетных работ и литературу, по которой они будут готовить собственные работы. Через такие виды деятельности, как устные сообщения с последующей дискуссией, написание эссе, составление синхронистических таблиц «Современники», составление типологических таблиц: «Полководцы», «Тираны», «Просветители», «Реформаторы», «Путешественники», «Женщины на престоле», подготовка

сценариев для слайд-фильмов, составление карт – каждый учащийся может расширить свои знания и сформировать познавательный интерес к предметам.

Изучение истории России, ее героических страниц помогает раскрыть идеалы старших поколений. Это способствует изменению в позитивную сторону морально-психологического климата в стране. Обращение к идеалам гражданственности, социальной солидарности, справедливости восстанавливает важную традицию русской общественной мысли и создает возможности подвижничества одним поколением российских граждан другому.

Информационные источники:

1. *Овчинникова, Н.П.* Воспитание учащихся в духе патриотизма – одна из важнейших задач современной школы / Н.П. Овчинникова, Н.С. Ульянова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2009. – № 6.
2. *Следзевский, И.В.* Гражданско-патриотическое воспитание детей и молодежи: проблемы и стратегия / И.В. Следзевский // История и обществознание в школе. – 2007. – № 7.
3. *Элиасберг, Н.И.* Формирование толерантности школьников в системе гражданско-правового образования / Н.И. Элиасберг // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2009. – № 2.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ НА ОСНОВЕ МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КAVKAZA

Кадиева В.И.,

преподаватель кафедры филологии и обществознания
филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске

Воспитание – это передача накопленного опыта (знания, умения, способы мышления, нравственные эстетические и правовые нормы) от старших поколений к младшим.

Нравственное воспитание затрагивает взаимоотношения людей, почитание и поклонение старшим, отношение к труду, к семье, соблюдение традиций и обычаев, уважение других народов и т.д. Особенно ярко это прослеживается в традициях народов Северного Кавказа, и эти традиции являются одними из древних средств воспитания подрастающего поколения.

Например, в представлениях народов Адыгеи, Кабардино-Балкарии и Карачаево-Черкесии совершенный мужчина выглядит следующим образом. Исходным в его облике являются ум и физические качества, но определяющими его жизнедеятельность – нравственно-эстетические качества. Каждая горская семья ставила перед собой цель – воспитать из сына настоящего мужчину-джигита. Анализ фольклора, этнографических материалов, исторических документов позволяет представить обобщенный образ идеального горского мужчины, которого называют джигитом. В образе джигита воплощены вековечные чаяния народа о совершенном человеке, которому присущи ум и трудолюбие, храбрость, отвага, честность, верность и др. Мужчина – добытчик, кормилец, хозяин. Его авторитет в семье непререкаем. Особое значение для подтверждения дружеских отношений между представителями различных племен имело куначество. «Институт куначества, – писал профессор А.Х. Магомедов, – является одной из форм искусственного родства, в результате которого два лица, принадлежащие к разным семьям, народам вступали в близкие дружественные отношения» [1, с. 20].

Другим обычаем, свидетельствующим о дружественных отношениях народов Северного Кавказа, являлось аталычество. Этот обычай существовал с древних времен и доказывал, что многие горские народы не замыкались в собственной системе воспитания. Суть его заключалась в том, что ребенок отдавался на воспитание семье другой национальности. Аталычество, как и куначество, способствовало сближению народов, дружбе, взаимному уважению, желанию знать как родной язык, так и языки народов-соседей, особенно русский язык. Всеобщим признанием пользуется такая традиция, как взаимопомощь. Взаимопомощь, развитая у всех народов Кавказа, использовалась и в разнообразных житейских делах. Здесь она выручала всегда, когда требовалась коллективная помощь. Возникнув в древности, обычай гостеприимства народов Северного Кавказа дошел до наших дней. Этот обычай был важнейшей нормой общественной жизни народов. К нему относились бережно, почтительно и эмоционально. Обычай гостеприимства давал возможность путнику остановиться в любом ауле, не заботясь о месте для ночлега, о питании и т.д. Он выполнял и своеобразную функцию: в то время, когда не были развиты в горах из-за географических условий различные виды коммуникаций, по существу гость был единственным источником информации об окружающем мире.

Одним из древнейших обычаев, распространенных на Северном Кавказе, является уважение и поклонение старшим, а выполне-

ние этих нравственных норм прививало детям вежливость, почтительность, дисциплинированность, сдержанность.

Таким образом, можно сказать о том, что традиции народов выступают важнейшим этапом личностного развития, и важно не растерять то действительно ценное из опыта предков, что не потеряло ценности для современной системы воспитания. Сегодня невозможно обойтись без обращения к опыту народа, к его традициям и обычаям.

Нравственные ценности, проповедуемые основными религиями, имеющими наибольшее число приверженцев в нашем регионе (христианство, ислам, буддизм, иудаизм), во многом близки друг другу. Это и почитание старших, честность, ценность человеческой жизни, чистота взаимоотношений между полами, другие моральные ценности, являющиеся не только религиозными, но и общечеловеческими критериями, важными для мирного сосуществования людей. Через общее в религиях можно воспитывать в нашей молодежи культуру межнационального общения, дружбу, веротерпимость, стремление больше узнать о культуре, религии, нравах и традициях другого народа. Межнациональные противоречия, конфликты можно преодолеть формированием культуры межнационального общения, средствами народной педагогики. Исследователь народной педагогики Г.Н. Волков подчеркивал: «Культура любого народа – великая общечеловеческая ценность... Вне народных национальных традиций воспитания у народа нет будущего. Самое ценное его сокровище – культура передачи будущим поколениям всего того лучшего, что есть у народа» [1, с. 19]. Ориентация на ценностное отношение к культуре не только своего, но и другого народа, является важным моментом в развитии культурных моделей образования, целью которых является формирование ценных качеств личности.

Формирование культурологических умений связано со всеми сторонами формирующейся личности обучаемого, с его интересами, потребностями, способностями, волевыми качествами и отношением к действительности. Н.Г. Дебольский показал, что в современном ему обществе нравы и обычаи находятся в состоянии крайнего упадка, разложения. Это не дает возможность принимать их за безапелляционное мерило нравственности. С сожалением он констатировал, что «традиционная нравственность в виде формы, обряда постепенно все более и более теряет свое внутреннее содержание» [3, с. 68]. «Так как традиционная нравственность все более и более утрачивает свою авторитетность, то, предоставляя непосредственному влиянию окружающей жизни, школа и семья из него готовят человека лицемерного, безнравственного» [3, с. 68].

В народных воспитательных традициях и обычаях сконцентрирован огромный моральный опыт по регулированию поведения и поступков людей. Педагогическое значение семейных традиций огромно, т.к. они одновременно выступают и как результат воспитательных усилий народа в течение многих веков, и как незаменимое воспитательное средство в народной педагогике.

Словом, обычаи горцев и содержащиеся в них нормы морали требовали воспитания молодежи в духе любви к своему народу, Родине, в духе дружелюбия, уважения, вежливости, предупредительности и толерантности в общении с другими народами и являлись ярким подтверждением того, что народы Северного Кавказа придавали большое значение как национальному, так и интернациональному воспитанию.

Информационные источники:

1. www.grandars.ru/gollege/psihologiya/vospitanie.html.
2. *Ботчаева, Х.Х.-М.* Нравственное воспитание в карачаевской народной педагогике / Х.Х.-М. Ботчаева. – Казань, 2001.
3. *Разумовская, Е.* Социализация студенческой молодежи / Е. Разумовская // Педагогика. – 2005. – № 2.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Таймасханова О.Г.,
преподаватель кафедры
дошкольного и начального образования
филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске

Новые демократические изменения социально-политической жизни России обусловили новый толчок в науке, в частности в развитии физической культуры. В середине 90-х годов XX века Н.И. Приходько и А.И. Касьяненко формулируют понятие «компетентность».

Компетентность – это способность личности принимать обоснованные решения и нести ответственность за их реализацию в раз-

личных сферах деятельности человека. Это также процесс профессионального становления личности, что невозможно воспринимать только как организационно-педагогическую деятельность.

Профессиональное отношение к деятельности – это владение необходимой суммой знаний, умений и навыков практической работы. Профессиональная компетентность предполагает: осознание личностью своих стремлений к деятельности – потребностей и интересов; желаний и ценностных ориентаций; мотивов деятельности, представлений о своей социальной роли; самооценку личностных качеств и свойств как будущего специалиста – профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств; регулирование своего профессионального становления [3, с. 48–49].

Требования к профессиональной компетентности кадров по физическому воспитанию студентов исследованы и обобщены Н.Ф. Денисенко, А.В. Сущенко, Б.М. Шиян.

Общепедагогический компонент, по Н.Ф. Денисенко, содержит:

- нормативные документы в области физической культуры; программно-педагогические требования к физическому воспитанию детей; теоретические основы содержания и структуры понятий: физическая культура, физическое воспитание, физическое развитие, физическая готовность к жизни, двигательная подготовленность, физкультурное образование, физическое совершенство; закономерности анатомо-физиологического, нервно-психического развития детей; методики физического воспитания детей;
- знания теоретических основ физического, психического и духовного здоровья человека; различных технологий физического, психического и духовного оздоровления; личных потребностей, интересов, мотивов и склонностей человека и особенно детей к оздоровлению и самооздоровлению;
- умения выполнять различные виды гимнастических упражнений; владеть телом, физическими качествами; заниматься физкультурой и спортом в повседневной жизни, сбалансированно питаться, закаляться; использовать современные оздоровительные технологии; психическая и эмоциональная саморегуляция (быть радостным, добрым, отзывчивым, спокойным, внимательным); формировать в себе чистые мысли, позитивное отношение к детям, к ближнему, к природе, к жизни.

Н.Ф. Денисенко выделяет три уровня профессиональной компетенции работников физической культуры [1, с. 8]:

- Высокий уровень соответствует педагогическому мастерству специалиста-новатора, который характеризуется наличием профессионально-управленческого, научно-педагогического, научно-методического, социального, физкультурно-оздоровительного компонентов; четкая направленность на построение системы физического воспитания детей и подростков, на структурно-профессиональное руководство и достижение высокого уровня физического развития, двигательной подготовленности и крепкого здоровья тем, кто занимается; овладение технологиями управления дидактической, воспитательной и социально-педагогической подсистемами; осознание положительного отношения к ценностям педагогической профессии; умение педагогов использовать стратегию образования системы физического воспитания как способа формирования личности; умение определять цель, задачи и структуру различных форм работы по физическому воспитанию в соответствии с их двигательными навыками, анатомо-физиологическими возможностями; умение владеть аналитической деятельностью и самоанализом; сознательное отношение к здоровому образу жизни.
- Достаточный уровень профессионально-управленческой компетенции работников физической культуры представлен вполне сформированными дидактическим, социально-коммуникативным и физкультурно-оздоровительным компонентами. Однако отсутствует творческий подход к реализации общепедагогического и научно-методического компонентов. Нестабильным является процесс управления системой физического воспитания. Импульсивность проявляется только в удовлетворении личной деятельностью, поэтому тревожность возрастает во время неудач. Ярко выраженным является неумение регулировать личную физическую и психическую работоспособность.
- Средний уровень профессионально-управленческой компетенции учителей физической культуры соответствует педагогическому мастерству специалистов, которые только адаптируются к управлению. Они еще недостаточно усвоили все элементы профессионально-управленческого, педа-

гогического, дидактико-воспитательного и физкультурно-оздоровительного компонентов; недостаточно владеют технологией построения структуры управления системой физического воспитания учащихся; у них прослеживаются трудности в выполнении управленческих функций (неумение осуществлять аналитическую деятельность и информационное обеспечение); нестойкое умение обучать учащихся технологии организации двигательных занятий, а также недостаточность знаний о воспитании и оздоровлении.

Учитель физической культуры должен обладать необходимым запасом теоретических знаний, быть хорошо подготовленным в практике различных форм физического воспитания. Он должен постоянно повышать уровень своих знаний и умений, находиться в постоянном творческом поиске. Также он должен формировать у студентов примерное поведение, порядочность, умение не только требовать от учеников, а и самому в первую очередь соответствовать этим требованиям [2, с. 124–125].

Необходимо научить студента заботиться о том, чтобы на его уроках физической культуры у детей было больше положительных эмоций, радости, смеха. Он должен иметь чувство юмора (но никогда не насмехаться), оптимизм, жизнерадостность. В требованиях профессиональной подготовки будущего учителя физкультуры записано о справедливом отношении к каждому ребенку, воспитание в себе восприятости к их страданиям, проблемам, переживаниям.

Благодаря проработанной системе обучения, студенты на занятиях привыкают думать, анализировать, оценивать, создавать. А это все является значительным вкладом в подготовку студентов к будущей самостоятельной профессиональной деятельности, и большая роль здесь принадлежит преподавателям высших учебных заведений.

Информационные источники:

1. *Аргунов, А.С.* О требованиях к учителю физической культуры и его профессиональной подготовке / А.С. Аргунов // Основы профессионального мастерства учителя физической культуры. – Ульяновск, 2010. – С. 7–9.
2. *Верховина, В.А.* Ценности спорта как вида профессиональной культуры / В.А. Верховина // Современные проблемы совершенствования системы физкультурного образования : материалы международной научной конференции. – Кишинев, 2013. – С. 123–125.

3. Железняк, Ю.Д. Подготовка специалистов по физической культуре и спорту в системе педагогического образования / Ю.Д. Железняк // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 5. – С. 47–53.
4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО от 23.04.2012 г. [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Режим доступа: www.eidos.ru/news/compent.htm.

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Фомина А.Р.,

ст. преподаватель кафедры
обществоведения и филологии
филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске

Человека мыслящего, думающего, способного анализировать, сопоставлять, креативно подходящего к изучению и интерпретации текста, способного оценивать и делать выводы, извлекая тем самым нравственные уроки для себя, – такого студента необходимо формировать в процессе изучения русской классической литературы. Мысль зарождается тогда, когда появляется потребность что-то понять. Истоки мышления – проблема или вопрос, удивление или недоумение. Начало процесса мышления в проблемной ситуации.

Проблемная ситуация – это особое познавательное состояние, ситуация познавательного затруднения, при которой необходим поиск истины, попытка успешного решения проблемы и выбора эффективного, верного варианта.

В.Г. Маранцманом в основу классификации проблемных ситуаций были положены следующие тезисы:

- проблемные вопросы, способ создания и решения проблемной ситуации зависят от возраста и уровня литературного развития;
- проблемные ситуации выявляют: мировоззренческие позиции писателя, связи его творчества со временем, особенность индивидуального стиля, художественного метода писателя;

- содержание и форма проблемной ситуации определяются литературным родом произведения;
- цели и содержание проблемных ситуаций зависят от их места в изучении литературного произведения [7].

Для создания проблемной ситуации применяются различные приемы и методы. Один из приемов – студентам предлагается проанализировать некоторые факты, явления, относящиеся к новому учебному материалу, сравнить с известными положениями, проанализировав их, сделать по ним предварительные обобщения. В ходе работы перед студентами встает ряд вопросов, которые невозможно разрешить на основе имеющихся знаний, обнаруживается несоответствие ранее усвоенных положений и новых фактов и явлений, новые факты могут отрицать старое знание.

В ходе изучения литературных произведений проблемные ситуации могут стать следствием разнообразных точек зрения студентов, появляющихся в процессе чтения. Проблемные ситуации должны основываться и на возрастании сложности творческой деятельности студентов, на их восприятии произведений литературы.

Проблемные ситуации могут быть направлены на различные аспекты изучения и осмысления текста в зависимости от их места в процессе изучения произведения.

Вступительные занятия:

- выявить разноречивые читательские впечатления;
- определить импульсы к анализу.

Анализ текста:

- привлечь внимание студентов к художественным особенностям текста;
- обосновать, принять или отобразить психологические мотивировки поступков героев;
- идейно-эстетическое освоение композиции;
- философски и исторически осмыслить материал произведения и позицию писателя.

Заключительные занятия:

- осмыслить текст на более высоком уровне;
- убедить других в сложившемся мнении;
- защита выводов в ходе анализа;
- новый аспект мысли, углубленное осмысление произведения в целом.

По объему литературного материала могут быть выделены следующие проблемные ситуации, отраженные в таблице [7, с. 27].

Проблемная ситуация в рамках одного эпизода	В чем символический смысл описания дуба, увиденного князем Андреем по дороге в Отрадное? Сопоставить со вторым описанием (том 2, часть 3, главы 1, 3).
Соотнесение эпизода или образа со всей композицией	С.А. Есенин. «Письмо к женщине»: каково развитие в композиции стихотворения образа «земли-корабля» и почему он становится центральным?
Включение произведения в творчество писателя	Какое место в творчестве И.С. Тургенева занимают «Стихотворения в прозе»?
Связь писателя и эпохи	Какие черты поэзии Есенина сближают его с другими поэтами этого времени, в чем отличие? Можно ли считать, что Есенин входит в число поэтов «серебряного века»?
Соотнесение явлений русского искусства с мировой литературой	Отличие русского романтизма от английского (М.Ю. Лермонтов – Д.Г. Байрон).

С целью создания проблемной ситуации преподаватель может использовать следующие приемы:

1. Постановка проблемного вопроса, например: какие черты романтического героя проявились в образе Печорина? («Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова).

Проблемный вопрос определяет уровень и сложность проблемной ситуации. Особенно они высоки при сопоставлении, сравнении текстового материала. У М.Ю. Лермонтова и А.С. Пушкина есть стихотворения с одинаковым названием – «Пророк». В них поэты высказывают свою точку зрения на предназначение поэта. Предлагая сопоставить произведения, словесник позволяет проанализировать, как относятся к своему предназначению два поэта, воспитанные в разных временных и исторических условиях.

При разрешении проблемной ситуации выясняется, могут ли имеющиеся знания стать инструментом действия, проявиться на новом материале: «Чем похожи композиции стихотворения А.А. Блока «Россия» и «Запели тесанье дроги» С.А. Есенина? Что отличает эти стихотворения по смыслу?».

Проблемная ситуация может быть связана с анализом текста, выявлением слов, характеризующих героя. Например, при изучении романа «Герой нашего времени» предлагается задание: дополните цитаты из дневника Печорина, в которых он говорит о себе, о своем

характере. Сделайте вывод: трагедия личности Печорина заключается в том, что...

«Бэла»

...У меня ___ характер... если я причиною ___ других, то и сам не менее ___. ...Во мне душа ___, воображение ___, сердце ___. Жизнь моя становится ___ день ото дня; мне осталось одно средство: ___ авось где-нибудь ___.

«Княжна Мери»

У меня врожденная страсть ___; целая моя жизнь была только цепь ___ сердцу и рассудку.

...Я к ___ неспособен: из двух ___ всегда один ___ другого...

Я глупо создан: ничего ___! Да, я уже прошел тот период жизни душевной, когда ищут только ___, когда сердце чувствует необходимость ___, – теперь я только хочу ___... Одно мне всегда было странно: я никогда не делался ___ любимой женщины; напротив, я всегда ___ над их ___ непобедимую ___, вовсе об этом не стараясь... Надо признать, что я точно не люблю женщин ___: их ли это дело!

Я чувствую в себе эту ненасытную ___, поглощающую все...; я смотрю на ___ других только... как на ___, поддерживающую мои ___.

...___ есть не что иное, как ___, а первое мое удовольствие ___ моей ___ все, что меня окружает... А что такое ___? Насыщенная ___. Если б я почитал себя ___ всех на свете, я был бы ___; если б все меня ___, я в себе нашел бы бесконечные ___. ___ порождает ___. Я иногда себя ___... не оттого ли я ___ и других?.. Я стал не способен к ___; я боюсь показаться ___ самому себе... надо мною слово ___ имеет какую-то волшебную власть... Я готов на все жертвы, кроме этой; 20 раз жизнь свою, даже честь поставлю на карту... но ___ моей не продам.

...Сколько раз я уже играл роль ___ в руках судьбы!.. Моя ___ никому не принесла счастья, потому что я ничем не ___ для тех, кого ___...

И, может быть, я завтра ___!.. и не останется на земле ни одного существа, которое бы поняло меня совершенно... а все живешь – из любопытства: ___ чего-то нового...

«Фаталист»

Я люблю ___ во всем... я всегда смелее иду вперед, когда не знаю, что меня ___. Ведь хуже ___ ничего не случится ___ а ___ не минуешь! [6]

Проблемная ситуация позволяет выявить отношение автора к проблеме. Например, при изучении романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» предлагается две цитаты:

В.Г. Белинский: «Люди часто так глупы, что их насильно надо вести к счастью. Да и что кровь тысяч в сравнении с унижением и страданием миллионов».

Д.И. Писарев: «Необыкновенные люди, которыми может и должно гордиться человечество, не являются любителями и виновниками кровопролития... Никакая любовь к идее не могла превратить их в мучителей по той простой причине, что мучения никого не убеждают, а следовательно, никогда не приносят ни малейшей пользы той идее, во имя которой они производятся».

Студенты высказывают мнение относительно каждого тезиса, делая ссылки на текст произведения, выводят заключение, какая точка зрения им ближе и как оценивает теорию и самого Раскольникова Ф.М. Достоевский.

Один из приемов создания проблемной ситуации – анализирование базисных выражений в статьях критиков. Например, по изучении творчества В. Брюсова можно предложить анализ ключевых слов из эссе Ю. Айхенвальда «Валерий Брюсов»: «эхо чужих эпитафий», «трудолюбивый кустарь поэзии», «начитанный, образованный Брюсов много знает, он приобщил себя к разным культурам», «мыслитель чужих мыслей». Ссылаясь на поэтические произведения поэта, студенты опровергают или соглашаются с мнением литературного критика.

2. Сообщение парадоксального факта. Например, двойственность в оценке творчества И.С. Тургенева Л.Н. Толстым. Советуя В. Арсеньевой прочесть повести Тургенева о любви, он пишет: «Почти все прелестно». На следующий день в дневнике – о них же: «Плохо». Восхищаясь художественностью, красотой повестей Тургенева, он не может согласиться с его трактовкой любви как рока, как трагедии – любовь должна нести счастье и радость.

3. Приведение противоположных оценок, точек зрения на одни и те же литературно-художественные факты и явления. Например, при анализе пьесы «Гроза» русской критикой XIX и XX вв. студентам предлагается задание выявить авторскую позицию в пьесе и позицию критиков:

- 1) Островский Н.А. «Гроза»;
- 2) А. Григорьев. Статья «После «Грозы» Островского. Письма к И.С. Тургеневу»: «...действительно одна сторона жизни, отражаемой произведениями Островского, захвачена в них так метко, казнена с такою беспощадною последовательностью, заклеяна таким верным и типическим словом, что Островский явился перед публикой совершенно неожиданно обличителем и карателем самодурства» [3].
- 3) Н. Добролюбов. Статья «Луч света в темном царстве»: «Катерина вовсе не принадлежит к буйным характерам, никог-

да не довольным, любящим разрушать во что бы то ни стало. Напротив, это характер по преимуществу созидающий, любящий, идеальный... В этой личности мы видим уже возмужалое, из глубины всего организма возникающее требование права и простора жизни... Вот истинная сила характера, на которую во всяком случае можно положиться!» [4]

- 4) Д. Писарев. Статья «Мотивы русской драмы»: «Вся жизнь Катерины состоит из постоянных внутренних противоречий; она ежеминутно кидается из одной крайности в другую; она сегодня раскаивается в том, что делала вчера, и между тем сама не знает, что будет делать завтра; она на каждом шагу путает и свою собственную жизнь и жизнь других людей; наконец, перепутавши все, что было у нее под руками, она разрубает затянувшиеся узлы самым глупым средством, самоубийством, да еще таким самоубийством, которое является совершенно неожиданно для нее самой» [8].

Интерпретация литературных образов, идей, проблем в других видах искусства:

- Согласны ли вы с живописной интерпретацией образа Раскольникова художниками Шмариновым Д., Глазуновым И., Неизвестным Э., Шемякиным М.?
- Чем похожи и различны образы князя Мышкина, созданные актерами Ю. Яковлевым и Е. Мироновым?

Проблемные ситуации могут строиться на историческом, историко-литературном, философском материале. При этом внутренним содержанием проблемной ситуации становятся мировоззренческие, аксиологические, нравственные, эстетические вопросы, например: Почему в развитии сюжета романа «Война и мир» увеличивается количество глав, посвященных народу и философии истории? Почему эти главы заслоняют описание жизни «света»?

Таким образом, проблемная ситуация при изучении литературного произведения помогает пробуждению мысли, художественной интуиции, развивает образное видение, интеллектуальные возможности студентов и создает условия для их самовыражения и самореализации.

Информационные источники:

1. Айхенвальд, Ю. Валерий Брюсов. Силуэты русских писателей [Электронный ресурс] / Ю. Айхенвальд. – Режим доступа: <http://www.litres.ru/uliy-ayhenvald/valeriy-brusov>.

2. *Брушлинский, А.В.* Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – Изд-е 3-е, доп. и перераб. – М. : Просвещение, 2009. – 96 с.
3. *Григорьев, А.А.* После «Грозы» Островского [Электронный ресурс] / А.А. Григорьев. – Режим доступа: <http://www.litra.ru/critique/get/crid>.
4. *Добролюбов, Н.А.* Луч света в темном царстве [Электронный ресурс] / Н.А. Добролюбов. – Режим доступа: <http://www.litra.ru/critique/get/crid>.
5. *Дорно, И.В.* Проблемное обучение в школе / И.В. Дорно. – М. : Просвещение, 2011. – 31 с.
6. *Лермонтов, М.Ю.* Герой нашего времени / М.Ю. Лермонтов. – М. : Просвещение, 2001. – 140 с.
7. *Маранцман, В.Г.* Проблемное изучение литературного произведения в школе : пособие для учителей / В.Г. Маранцман, Т.В. Чирковская. – Изд-е 4-е, доп. и перераб. – М. : Просвещение, 2007. – 206 с.
8. *Писарев, Д.И.* Мотивы русской драмы [Электронный ресурс] / Д.И. Писарев. – Режим доступа: <http://www.litra.ru/critique/get/crid>.

ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКИЙ И РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТЫ КАК МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Черкесов Б.А.,

почетный доктор наук РАЕ, профессор,
декан гуманитарно-технического факультета
филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске

В настоящее время мы наблюдаем некоторое отчуждение молодого поколения от Родины, от России, от ее истории. Некоторые заявляют о том, что не имеют своей точки зрения, или говорят о том, что это «не их проблема». Действительно, границы мира стали шире и ближе. Появилась возможность сравнивать. Но не хлебом единым жив человек. Отчий дом, отчий край – колыбель, которую надо беречь и любить. Настоящий патриот сильнее всего любит свою малую родину. Это клочок земли – город, село или деревня, где он сам родился и провел детские годы, где ходил в школу, где впервые почувствовал красоту родной земли.

Социологические данные подтверждают, что понятие «патриот» формируется в представлении молодежи на интеллектуальном уровне, без активизации чувственной сферы, личностного осмысления и

желания принять участие в решении проблем страны. Поэтому воспитание молодежи в духе патриотизма считается одной из важнейших задач учебных заведений всех уровней. Патриотизм не может развиваться в сознании молодого поколения без постоянной воспитательной работы по формированию у них чувств высокой гражданственности, патриотического отношения к истории и культуре своей страны.

Исторические знания о родном крае являются высшим содержательным звеном в формировании патриотизма. И в этом плане велик воспитательный потенциал курса национально-регионального компонента и краеведческого материала.

На современном этапе развития российского общества ключ к решению многих социально-экономических, межнациональных, политических и культурологических проблем легче всего найти на региональном уровне. Поэтому неслучайно в последние годы словосочетание «центр и регионы», «региональные проблемы», «региональная политика» и другие стали постоянно популярными и часто употребляемыми в средствах массовой коммуникации, научной и публицистической литературе, в выступлениях политиков и предпринимателей, в государственных документах. Складывается впечатление о явном приоритете в реальной жизни и общественном мнении россиян региональной проблематики.

Региональные политические, социально-экономические, организационные преобразования, происходящие в современном обществе, затронули и общественную сферу. Особенно существенные изменения происходят в историческом образовании, через которое проходит та область образовательной политики, благодаря которой осуществляется преемственность поколений, формируется сознание личности, ее гражданская и политическая культура, мировоззренческие установки и нравственные ценности. Среди новых подходов к историческому образованию следует назвать региональный, который требует построения целостной системы исторического образования, основанного на сочетании национальных и мировых достижений.

Регионализация исторического образования понимается в двух аспектах. Во-первых, это создание эффективной системы исторического образования в регионе. Региональная система исторического образования представляет собой своеобразный социальный институт, охватывающий всю совокупность учреждений образования: довузовские (школы), вузовские (институты и университеты) и послевузовские (учреждения подготовки, переподготовки и повышения

квалификации) в регионе, призванные направлено воздействовать на процесс освоения личностью отечественной и всеобщей истории, ценностей культуры. Молодое поколение, проживающее в региональном социуме, в специфических условиях конкретного социально-организованного пространства, должно усвоить три круга ценностей: этнокультурные (регионально-локальные), общенациональные (русские), общечеловеческие (глобальные, планетарные), что возможно лишь при взаимосвязи регионального и федерального компонентов образования.

Во-вторых, это насыщение всех исторических курсов, изучаемых в непрерывной региональной системе исторического образования, материалами из истории региона. В этом смысле регионализация исторического образования способствует получению всесторонних знаний об экономических, политических, социальных, демографических, этнических и культурных процессах, которые происходили в прошлом и происходят сейчас на уровне региона. Все это дает молодежи уникальную возможность идентифицировать себя со своей малой родиной, усвоить местные культурно-исторические особенности и традиции, реализовать свои творческие способности в региональном социуме. В педагогической науке продолжается глубокий анализ проблемы воспитания всесторонне развитой личности. Школа сегодняшнего дня решает задачи воспитания подрастающего поколения, продолжая лучшие традиции российской педагогики, делая акцент на таких личностных качествах, как патриотизм, доброта, честность, чувство долга перед Родиной.

Уровень цивилизованности общества во многом определяется его способностью помнить свою историю, бережно относиться и последовательно обогащать национальные традиции, воспитывать будущие поколения на лучших патриотических примерах.

Основываясь на тех тенденциях, которые существуют в развитии современного образования, можно выделить некоторые существенные характеристики историко-патриотического воспитания.

В средней общеобразовательной школе приоритетное значение придается изучению культуры и человека как ее субъекта, формированию общей картины мира. Поступательное движение образования характеризуется тенденциями, направленными на интеграцию знаний, гуманистическую и нравственную направленность, которые распространяются в области естественно-научного знания. Для большей эффективности используются технологии дифференцированного и индивидуализированного обучения и воспитания, широко применяются методики развивающего и опережающего обучения.

Главная функция образования в средней общеобразовательной школе состоит в том, чтобы оно закладывало базовые, фундаментальные основы историко-патриотической культуры личности: умственной, нравственной, правовой и других ее сторон.

Следует отметить, что в старшем школьном возрасте основное значение приобретают процессы духовной автономизации личности, физического и нравственного развития и самосовершенствования, постепенного вхождения в жизнь общества и самоопределения в нем, социально-психологической адаптации. Механизмы личностного развития существенно изменяются в этот период: на первый план выступает теоретическая подготовка в сфере гуманитарных наук, происходит интеграция знаний в целостную картину мира, саморегуляция, принятие окончательных решений в ситуацию выбора. И здесь немаловажную роль играет историческое краеведение, которое долгие годы воспринималось, в основном, как форма внеклассной кружковой работы школьников и поэтому ему не уделялось должного внимания, не отводилось в образовательном процессе необходимого количества часов, и лишь в последнее время этой дисциплине постепенно возвращается понимание истинного значения [4].

Историческое краеведение имеет свою историю. Идея обращения к местному материалу в школьном образовании нашла отражение в трудах Н.И. Новикова, В.Г. Белинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского. В книге «Опыт методики истории в начальной школе» В.Я. Уланов впервые в русской педагогической науке в 1914 году ввел термин «краеведение». Он описал порядок применения краеведческого материала на уроках, необходимость в собирании такого материала учителями, целесообразность создания школьных музеев. Научная разработка вопросов краеведения началась с возникновением советской педагогики. Немалую роль играла в этом личная инициатива выдающихся деятелей просвещения: А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, М.Н. Покровского. Школьное историческое краеведение получило существенную поддержку с созданием Академии Педагогических наук в 1943 году, в составе которой была организована специальная комиссия по школьному краеведению. В ее деятельности активно участвовали академик А.М. Панкратова, профессор С.В. Бахрушин, методист А.Ф. Родин [2]. Использование краеведческого материала на уроках истории обсуждалось на страницах периодической печати в 80-е годы XX века. А.И. Александровой была опубликована статья «Факультативные занятия по истории краеведения», в которой описана методика использования регионального компонента на уроках истории. На современном этапе исследуемая тема по-прежнему оста-

ется актуальной в научной, методической литературе и периодической печати. Выделяется ряд педагогических причин в пользу преподавания исторического краеведения в школе:

- подход к истории облегчается, если она демонстрируется на известных и постоянных примерах. Местная история гораздо более конкретно затрагивает жизненный мир школьников;
- изучение истории на образцах из близкого окружения представляет большие возможности с точки зрения психологии обучения, использования эмоционального опыта ребенка (экскурсии, музеи, памятники, свидетельства современников и пр.);
- краеведческая работа является эффективным средством формирования гражданского сознания;
- с помощью местных исторических фактов легче усваиваются структурно-исторические подходы, иллюстрируются трансрегиональные процессы;
- социальная история особенно хорошо поддается исследованию в микроисторическом плане, т.е. применительно к региону: изучение таких тем, как труд, культура, быт, досуг, история нравов, традиции и т.д. [3]

Историческое краеведение в современной системе образования России является традиционным и весьма эффективным средством обучения и воспитания молодежи. Специальные методики использования экскурсий, походов, историко-краеведческих исследований для расширения интеллектуального и чувственного кругозора учащихся старших классов, освоения различных навыков практического характера, воспитания в них патриотизма и высокой нравственности получают широкое распространение в отечественной педагогической науке.

Историческое краеведение тесно связано с широким комплексным приемом изучения родного края, играет очень важную роль в глубоком познании прошлого, настоящего, осознания перспектив на будущее, в развитии общей культуры и нравственности общества в целом. Оно занимается не просто изучением дат и событий, а старается создать яркое, образное впечатление от явлений политической и культурной жизни края, стремится сохранить преемственность краеведческой деятельности и, следовательно, сохранить стройную систему краеведческих знаний, обеспечивающую более успешную совместную нравственно-воспитательную работу педагогов и учащихся. Краеведческий наглядный материал способствует более це-

лостному и глубокому ознакомлению учащегося с особенностями развития современного общества, политическими и экономическими преобразованиями, происходящими в нем.

Незнание истории родной местности, ее природных, культурных и духовных богатств приводит к непониманию учащимися своей родной среды и малой родины. Это позволяет говорить нам о потере «живой нити», связывающей людей, живших в прошлые времена на данной территории, с их потомками, проживающими уже в современной России. В этом случае краеведение хранит культурно-исторические корни нашей земли, предоставляя молодежи возможность не только осмысления прошлого, но и более глубокого познания современности.

Использование краеведческого материала вносит больше наглядности, эмоциональности в преподавание истории, следовательно, дает больше конкретизации и убедительности. В этом случае можно говорить о некоем эмоциональном стимуле для творческой мысли. Основой такой деятельности служат краеведческие походы по родному краю, познавательные экскурсии по историческим местам, встречи с интересными людьми [5].

Краеведение обладает многофункциональностью, т.е. сочетает в себе целый ряд функций: обучающую, развивающую и, наконец, воспитывающую. Оно может являться одновременно прикладным и исследовательским, нести в себе основы общественно-полезного и воспитательно-образовательного характера. Историко-краеведческий материал способствует освоению учащимися отечественной истории на эмоционально-чувственном уровне, за счет более близкого и доступного старшекласнику материала.

В настоящее время краеведение переживает новый этап своего развития, находит все большее признание в нашей жизни. Большим количеством стала издаваться краеведческая литература, разрабатываются и апробируются на практике краеведческие программы на базе различных школ, активизируются краеведческие организации регионов. Все это требует глубокого анализа накопленного опыта и осмысления традиций краеведческого движения, исследования вклада, который внесли отечественные краеведы в изучение нашей истории и в воспитание высоко нравственного человека.

Немаловажную роль в процессе формирования гражданственности у молодежи играет совместная историко-краеведческая деятельность подростков и педагогов. Проходя через призму исторических событий местного материала, история собственного государства ста-

новится понятной и, следовательно, появляется глубокое осмысление отечественной истории в целом. Большое эмоциональное воздействие на школьников оказывают приводимые материалы о близком, о том, что постоянно окружает их и о чем они, возможно, слышали, но глубоко ими не познанным.

Местный материал позволяет намного глубже и нагляднее показать историю нашей страны, отразить вклад данного региона, края, местности, города в развитие всей России на различных этапах ее истории, что, несомненно, помогает формированию определенных гражданских качеств, таких как патриотизм, чувство долга перед окружающим миром, подводит к формированию активной гражданской позиции.

Краеведение имеет незаменимое воспитательное значение и тем самым способно решать весьма сложные задачи, начиная от нравственно-морального становления учащегося подросткового возраста и заканчивая развитием их творческо-познавательных навыков и умений. Материал может дополнительно расширяться в разделах учебного курса, более широко даваться в темах, посвященных русской культуре, борьбе нашего народа с завоевателями, техническим и творческим достижениям.

Важнейшие события, повлиявшие на ход истории города, края, а может быть, и страны; подвиги героев и малоизвестных людей, живших рядом с твоим домом, в твоем районе, городе производят большое впечатление на учащихся подросткового возраста, дают возможность с помощью поисково-археологических исследований прикоснуться к истории своего края, к истории своего дома. Раскрытие связи прошлого с настоящим и настоящего с будущим поможет современной молодежи не утратить духовную нить, проходящую в нашей истории через поколения [1].

Краеведческая работа организуется в рамках трех организационных форм: учебная (на уроке или в рамках факультативных занятий), внеучебная (кружки, научные общества учащихся), внешкольная (осуществляется с привлечением учреждений дополнительного образования). Для успешной организации краеведческой работы необходимо сочетание данных организационных форм, а для этого, в свою очередь, необходима интеграция деятельности школ, учреждений дополнительного образования, повышение квалификации работников образования, педвузов, библиотек, краеведческих обществ. Использование краеведческого материала на уроке зависит от возрастных особенностей учащихся, профиля класса и уровня подготовки учащихся. В старших классах целесообразно использовать уроки-

лекции, семинары, интегрированные уроки с использованием специальной литературы и документов, с приглашением интересных людей, чьи рассказы могут проиллюстрировать материалы, изложенные на страницах учебников. Успех имеет проведение диспутов и дискуссий. В свою очередь внеклассная краеведческая работа подразделяется на массовую (проведение олимпиад, конференций, экскурсий, викторин, создание музеев и уголков воинской славы, встречи с интересными людьми), групповую (организация краеведческих кружков и обществ, выпуск стенгазет) и индивидуальную (чтение краеведческой литературы, работа в архиве и музее, подготовка докладов и рефератов, запись воспоминаний).

Одной из трудностей внедрения краеведческого материала в учебный процесс является низкая краеведческая подготовка учителя, которая заключается в недостаточном знании локальной истории, источников получения краеведческого знания, памятников местной истории, культуры, неполное владение методами и технологией краеведческих исследований и методикой организации краеведческих занятий с учащимися. В настоящее время национально-региональный компонент является обязательной составляющей образовательного процесса, а, следовательно, каждый учитель должен стать краеведом [4].

Таким образом, использование краеведческого материала в обучении истории способствует формированию исторического мышления, активной жизненной позиции и национального самосознания учащихся, а также процессу социализации личности. В процессе историко-краеведческой работы учащиеся осознают причастность развития родного края к историческому развитию своей Родины. При этом учитель должен обратить внимание на согласование краеведческого материала с программой курса по истории России. Необходимо найти надлежащую меру соотношения общеисторического и краеведческого материала, который должен наглядно иллюстрировать то, о чем подробно, в масштабе всей страны повествует учебник. История подтверждает, что жизнеспособность культуры народа зависит от непрерывного процесса трансляции ее стержневых принципов из поколения в поколение и от их осознания представителями данной культуры. В случае нарушения процесса передачи ценностных ориентаций культуры и отсутствия преемственности в обществе наступает системный кризис.

Сегодня старшее поколение, фундаментальные ценности которого сложились в советское время, испытывает противоречивые чувства, связанные с необходимостью совмещения своих нравственных

принципов и новой рыночной морали. В связи с такой нестандартной ситуацией существенные изменения претерпевает механизм трансляции базовых ценностей молодому поколению.

В современном российском обществе следует говорить не столько о традиционной передаче ценностей от старших поколений к младшим, сколько о разнонаправленном их участии в этом процессе. На межпоколенном уровне наряду с усвоением базовых ценностей молодым поколением происходит трансформация ценностной системы старших поколений.

Поэтому сегодня наблюдается совершенно нетипичная для многовековой практики России картина взаимоотношения поколений.

С одной стороны, в нестабильном обществе перед старшим поколением остро стоит проблема трансляции ценностей младшему поколению, с другой – для людей старшего поколения характерна деструктуризация внутренней информационно-смысловой сферы и переосмысление уже осмысленного в сознании и эмоциональной сфере. В результате у представителей старшего поколения постепенно разрушается устоявшаяся модель человека с определенными ценностями, расположенными в устойчивой иерархии и соответствующей социально-экономическим условиям.

Кроме того, противоречие усматривается также в том, что прошлое для младшего поколения утрачивает свою значимость, поэтому у молодого поколения нет основ для упорядочивания настоящего, а это является признаком, как правило, внутриличностного кризиса.

Несмотря на процессы трансформации ценностных ориентаций, молодое поколение, вырабатывая новые ценности, сохраняет при этом базовые ценности русского народа. В основе этих процессов лежит механизм межпоколенной культурно-исторической преемственности ценностных ориентаций [6].

На поколенные отношения значительное влияние в современном мире оказывает научно-технический прогресс, который определяет движение ценностного потока не только от родителей к детям, но и обратно. При этом ценности молодежи всегда основаны на базовых ценностях народа. Поэтому весьма закономерным является стремление сохранить в условиях глобализации базовые ценности русского народа, так как в рамках глобализации идет процесс слома этнического кода народа на ценностном уровне. Традиции являются защитным механизмом, предохраняющим от распада культурной идентичности.

Поэтому весьма актуальным видится обращение к культурно-историческим истокам русского народа, к ценностям старших поко-

ленных групп в рамках конкретных учебных курсов, выстроенных содержательно и структурно в соответствии с механизмом межпоколенной преемственности. Это может компенсировать недостаточность трансляции традиционных ценностей со стороны старшего поколения, способствовать изменению статуса старшей поколенной группы в сознании молодого поколения.

Мысленно воссоздавая прошлое, преемником которого является современная молодежь, учащиеся воспроизводят процесс собственного восстановления, осознают свою культурно-историческую природу. Историческая реальность гласит: без прошлого нет настоящего, без прошлого и настоящего нет будущего. По дороге в будущее нужно помнить прошлое и хранить настоящее.

Информационные источники:

1. *Беликов, Г.А.* Ставропольский край в истории России / Г.А. Беликов, А.И. Кругов. – Ставрополь, 2005.
2. *Губанова, Е.Н.* Использование на уроках материалов исторического краеведения / Е.Н. Губанова // Начальная школа. 2002. – № 6.
3. Методика историко-краеведческой работы в школе / авторский коллектив. – М., 1982.
4. *Сластенин, В.А.* Методика воспитательной работы / В.А. Сластенин. – М. : Академия, 2008.
5. *Черкесов, Б.А.* Краеведческий материал в учебно-воспитательном процессе / Б.А. Черкесов // Специалист. – 2008. – № 6.
6. *Черкесов, Б.А.* Культурное наследие Ставрополя: история и современность / Б.А. Черкесов, О.Б. Лобода // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 8.

Раздел III. **ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

Лобода О.Б.,
учитель иностранного языка
МОУ СОШ № 2 г. Буденновска

Теорией и практикой человеческого бытия уже давно доказано, что определяющим и главным фактором, оценивающим качество образования, является компетентность педагога как главного носителя знаний, который передает их из поколения в поколение с помощью различных методик.

Динамические изменения в обществе, переход к рыночным отношениям, усиление конкуренции на рынке труда повышают требования и к качеству образования, что находит свое отражение, прежде всего, в творческом отношении к работе, способности педагога использовать различные формы и методы для реализации практических задач.

Ситуацию успешности, самоопределения, самореализации учащимся может создать только учитель, потому что только он является ключевой фигурой в условиях модернизации.

Личностные и профессиональные возможности, мотивация учителя являются основными условиями внедрения компетентностного подхода. Поскольку образовательный процесс – это своеобразный вид искусства, то и упор делается на личностные качества учителя, особенно когда решаются вопросы оптимизации учебного процесса.

Современное обучение необходимо рассматривать как средство расширения возможностей сотрудничества учителя и ученика,

как внедрение совершенно новой культуры обучения, что нашло яркое отражение в профессиональном стандарте педагога, требующем пересмотра подходов к обучению и воспитанию подрастающего поколения. Приоритетными становятся задачи формирования способностей к самоизменению, рефлексии, самореализации в различных видах деятельности [1].

Говоря о компетентности педагога, мы должны ответить на главный вопрос: что под компетентностью сегодня понимает педагогическая наука. На наш взгляд, это, прежде всего, способность педагога к осуществлению своей профессиональной деятельности, которая складывается из множества составляющих, главными из которых являются:

- профессиональная компетентность, включающая в себя личностные качества педагога в области мотивации учебного процесса, разработки программ, обеспечения информационной основы деятельности;
- проектировочная компетентность;
- исследовательская компетентность;
- способность к творческой деятельности и т.д.

Рассмотрим подробнее некоторые из них. Ведущей составляющей профессиональной компетенции учителя является проектировочная компетенция, включающая в себя такие элементы, как проектирование своей деятельности, учебного процесса, индивидуального развития учащихся, инновационного учебного плана, рабочей учебной программы [5, с. 173].

Практико-ориентированное, деятельностное, высокомотивированное образование – самое эффективное образование. Именно такое образование дает работа над проектом.

Жизнь выдвигает новые требования. Одним из них является овладение научно-исследовательскими компетенциями. Сегодня педагог является проводником новшеств в процесс образования, он работает в условиях модернизации, где идет увеличение объема научно-методической и научно-исследовательской информации, составляющих структуру педагогической деятельности. Важной составляющей в освоении исследовательских компетенций является развитие способности педагога к самоанализу. В.А. Сухомлинский говорил: «Сильным, опытным становится педагог, который умеет анализировать свой труд... Учитель, умеющий проникать мысленно в сущность фактов, в причинно-следственные связи между ними, предотвращает многие трудности и неудачи» [3, с. 88].

Педагогическая деятельность – это и инновационная деятельность в образовании, это процесс создания новых образцов педагогической практики и их научное осмысление. Сегодня научно-исследовательская компетенция учителя определяется способностью и готовностью личности самостоятельно, эффективно прогнозировать и применять в практической деятельности ее результаты.

В процессе своей педагогической деятельности учитель часто сталкивается со сложными нестандартными ситуациями. Кроме этого, он должен сам уметь их проектировать, создавать и разрешать. Исследовательская деятельность, в результате которой формируется научно-исследовательская компетенция, составляет основу профессиональной деятельности учителя. В то же время она дает возможность расширить множество необходимых в профессиональном процессе умений и навыков, являясь средством развития интеллекта педагога. Отсюда следует вывод, что формирование исследовательских умений и исследовательской компетентности является универсальным методом решения любой задачи в профессиональной педагогической деятельности.

Уже давно доказано, что инновационный потенциал учителя зависит от его творческого потенциала, степени его креативности, хотя творчество в определенной степени присуще каждому педагогу. И педагогическое творчество в этом плане есть определяющий фактор профессиональной компетентности [7, с. 131].

Труд учителя отличается от всех других видов человеческой деятельности тем, что он участвует в творческом акте – формировании и воспитании нового человека. Его творчество в первую очередь заключается в том, чтобы он верил в потенциальные силы и возможности подростка, видел свою социальную роль в достигнутых успехах своих подопечных, чувствовал их духовное и нравственное становление.

Существенным фактором, который во многом определяет отношение педагога к вопросам совершенствования своей компетентности, является положительный опыт, накопленный в процессе трудовой деятельности, раскрывающий его творческие возможности. Он находит выражение в творческом стиле деятельности, становится ведущим ориентиром в определении учителем целей, задач и результатов работы с учащимися. Учитель применяет лишь те рекомендации, которые не противоречат его опыту. А это способствует развитию мастерства, обогащает его знания. Творческие искания в сочетании с передовым опытом характеризуют богатый внутренний мир педагога, его способность к рефлексии и экспериментированию.

Одной из важнейших компетенций современного педагога является его общая культура, включающая духовность. Своим личным поведением, отношением к жизни он обязан подавать пример, воспитывать молодежь на высоких идеалах человеческих добродетелей, истины и добра. Только сочетание жизненных установок и ценностных ориентаций может дать желаемый результат.

Таким образом, главным фактором, влияющим на повышение качества образования, является профессиональная компетентность учителя, состоящая из множества компетенций. Ее формирования можно достичь лишь при условии продуманной и целенаправленной подготовки и переподготовки педагогических кадров, на что нацелены такие документы, как Концепция поддержки развития педагогического образования и профессиональный стандарт педагога.

Информационные источники:

1. Антропологические особенности педагогической профессии как основа стандартов подготовки педагога для новой школы : материалы X Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2013.
2. *Гусев, В.* Компетентность педагога – способы определения / В. Гусев // Директор школы. – 2006. – № 8.
3. *Коменский, Я.А.* Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М., 1988.
4. *Коротаева, Е.В.* Качество подготовки будущего педагога. Педагогика / Е.В. Коротаева. – М., 2010.
5. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетентности как компоненты личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2.
6. *Черкесов, Б.А.* Новый подход к подготовке современного учителя / Б.А. Черкесов, О.Б. Лобода // Международный журнал экспериментального образования. РАЕ. – 2014. – № 11.
7. *Эльконин, Д.Б.* Понятие компетентности с позиции развивающего обучения : учебно-методическое пособие / Д.Б. Эльконин. – М. : Академия, 2009.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Назаренко И.В.,
учитель-логопед
МОУ СОШ № 6 г. Буденновска

«Исправить произношение легко.
Научить грамотно говорить – куда
труднее»

Б. Шюу «Пигмалион»

Поэтапный, непрерывный, уверенный, а потому, достаточно успешный переход образовательных учреждений на новые Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) обуславливает принципиально новый подход к формированию системы требований к структуре основных образовательных программ, условиям их эффективной реализации, а также эвальвации и тщательному анализу конечных, однозначно, просоциальных результатов. Это, в свою очередь, объясняет наличие целого пакета объективных требований как к процессу планирования, организации и осуществления практической деятельности всех педагогов, так и к курикулуму коррекционно-развивающей деятельности учителей-логопедов как одного из субъектов сложного, континуального (непрерывного) процесса перехода на ФГОС, в том числе и на специальные ФГОС (СФГОС).

Не подлежит сомнению и не является предметом споров факт первостепенной наиглавнейшей значимости периода начальной ступени школьного образования как устойчивого каркаса успешности и продуктивности процесса обучения на следующих этапах: в среднем и старшем звене. Именно начальная школа, в частности успешность реализации ее приоритетных задач, продуктивность ее разноориентированной деятельности, эффективность ее мультикомпонентной структуры – это гарант эффективности обучения учащихся в будущем. Иначе говоря, именно в начальной школе у детей должно быть сформировано фундаментальное умение – умение учиться.

Но на качество фундамента дальнейшего, после начального этапа, процесса обучения, на его прочность и основательность влияют не только успехи и достижения младшего звена школьного образования. Несомненно, как успехи этого этапа его укрепляют, так неудачи

и пробелы расшатывают и ставят под сомнение всю надстроенную выше конструкцию общего среднего образования. Поэтому одно из главных условий успешного и безболезненного перехода на новые стандарты и его закрепления – это минимизация серьезных педагогических ошибок и несовершенств.

Возможные педагогические упущения и серьезные просчеты на этой ступени образования, наличие каких-либо погрешностей в ходе процесса организации и осуществления педагогического процесса будут иметь выраженные отсроченные последствия в виде недостаточной сформированности у детей умения учиться, являющегося главным конечным продуктом, на который ориентирован в рамках новых стандартов процесс начального образования. Соответственно, это найдет отражение в виде стойких неудач в учебе, отсутствия мотивации учебной деятельности и негативном отношении к школе в целом. Характерной чертой данных отрицательных проявлений является их чрезвычайная стойкость и высоковероятная декомпенсация, а следовательно, трудность или практически полное отсутствием возможности их коррекции.

Данное утверждение, однозначно, касается всей обширной детской популяции, какой является начальная школа. Но, как известно, многочисленная группа учащихся младшего звена очень неоднородна по своему составу. Ведь даже в пределах одного класса, как правило, наблюдается и фиксируется значительная разница в уровне психофизического, речевого и эмоционально-волевого развития учащихся одной возрастной категории. Неоднородность состава младших школьников общеобразовательных классов в контексте усвоения ими программного материала проявляется уже на ранних этапах обучения. Индивидуальные различия могут касаться темпа, количества и качества выполнения заданий, отношения к своей деятельности и, следовательно, полученного результата. Иначе говоря, в ограниченном пространстве отдельно взятого класса в результате развернутой психолого-педагогической диагностики выявляются учащиеся, которые, в сравнении со своими одноклассниками, отличаются наличием тех или иных недостатков речевого развития, сниженным уровнем запоминания, трудностями концентрации внимания, слаборазвитой мелкой моторикой, гностическими процессами, несформированными графическими навыками и навыками пространственной ориентировки. Иначе говоря, даже в рамках одного класса выявляются учащиеся, специфика развития которых предьявляет особые образовательные запросы к организации учебно-воспитательного процесса и их психолого-педагогического сопровождения. Именно поэтому

заявление о важности оптимальной организации образовательного процесса на начальном этапе обучения является наиболее своевременным и значимым для учащихся, имеющих те или иные особенности в развитии, отличающихся разной степенью выраженности проявлений этих особенностей и их вариативностью в картинах индивидуального развития.

Как упоминалось выше, к одной из наиболее распространенных специфических особенностей развития учащихся младших классов относятся разной степени выраженности недостатки речевого развития: от мономорфной функциональной дислалии до общего недоразвития речи и фонетико-фонематического недоразвития речи, от единичных специфических ошибок в письменной продукции до сложных комбинированных видов дисграфии, дислексии и дизорфографии.

Тем более что показатели углубленной логопедической диагностики (с элементами нейропсихологического обследования), проводимой в обязательном порядке учителями-логопедами в начале каждого учебного года, и последующий мониторинг общего состояния речевого развития учащихся начальных классов и особенно первоклассников свидетельствуют о наличии неутешительно-го факта: количество учащихся, речевое развитие которых требуют своевременной логопедической поддержки, неукоснительно растет. Причем тенденция роста числа таких детей из года в год все более выраженная.

По результатам логопедического обследования учащихся, поступающих в 1-е классы, ежегодно выявляется от 30 до 50% детей с теми или иными особенностями речевого развития, которые впоследствии становятся объектом пристального внимания логопедической службы школы.

Состояние речевой деятельности и уровень развития речевых процессов таких учащихся обуславливает их повышенную потребность в организации полноценного логопедического сопровождения, которое выступает в качестве мощного катализатора в ходе процесса генерации предпосылок к овладению учащимися полноценными навыками учебной деятельности и, как следствие, формирование у них основных академических и жизненных компетенций.

Оправданность данного утверждения обуславливается социальной значимостью формирования у детей одного из универсальных учебных действий (УУД) – коммуникативных, то есть умений слушать и адекватно вступать в диалог и полилог, участвовать в коллективном обсуждении какой-либо проблемы, объективно словесно

реагировать на какой-либо вербальный посыл т.д. Достаточная сформированность коммуникативных УУД обеспечивает непрерывное и целенаправленное развитие у детей способности к регуляции поведения и деятельности, к познанию ими мира во всем его многообразии. Одним словом, коммуникативные УУД позволяют учащимся, в частности с особенностями речевого развития, безболезненно интегрироваться в группу сверстников, грамотно выстраивать с ними коммуникативное взаимодействие. И именно уровень их развития определяет степень успешности процесса общения в социуме:

- в школе со сверстниками, друзьями и учителями;
- в домашнем пространстве с родными и близкими;
- в обиходно-бытовых ситуациях с окружающими людьми во время их выступления в определенной социальной роли (сын, дочь, внук, покупатель, пациент, клиент и т.д.).

У детей же, в картине индивидуального развития которых присутствует та или иная особенность речевого развития, соответственно в случае отсутствия логопедической поддержки, возникают те или иные трудности во всех или отдельных вышеперечисленных процессах. Это обусловлено наличием у них ряда специфических речевых и психических особенностей, являющихся препятствием для успешного формирования всех УУД (личностных, регулятивных, познавательных и, особенно, коммуникативных).

Последствия недостаточно высокого уровня речевого развития в контексте общеучебных трудностей:

1. Недостаточно точное и полное понимание предлагаемых учителем учебных заданий, указаний, инструкций, посылов.
2. Наличие выраженных стойких трудностей овладения учебными понятиями, терминами, дефинициями, особенно сложной семантики, сложность в усвоении абстрактных, отвлеченных понятий, не подкрепленных конкретной ситуацией, проблематичность установления словесно-логических ассоциаций.
3. Наличие трудности формирования собственных мыслей.
4. Недостаточное развитие связной речи, сложности построения собственного повествования, монологического высказывания.

Последствия недостаточно высокого уровня речевого развития в контексте психических особенностей:

1. Неустойчивость внимания, слабая его концентрация и распределение.

2. Недостаточно развитая наблюдательность по отношению к языковым явлениям.
3. Недостаточное развитие высокоорганизованных форм мышления: словесно-логической и ассоциативной.
4. Недостаточно развитая способность к прочному и долговременному запоминанию преимущественно словесного материала.
5. Недостаточное развитие самоконтроля и саморегуляции преимущественно в области языковых явлений.
6. Недостаточная сформированность произвольности в общении и деятельности.

Обобщив данные показатели, можно сформулировать неутешительные выводы:

- во-первых, у детей, чье речевое развитие не полностью соответствует норме, значительно повышается вероятность недостаточной сформированности психологических предпосылок к полноценному овладению навыками учебной деятельности и формированию основных компетенций;
- во-вторых, у них будут наблюдаться серьезные трудности в ходе процесса формирования учебных умений (целеполагание, планирование предстоящей работы, определение оптимальных путей и средств достижения учебной цели; контролирование и регулирование деятельности; умение работать в определенном заданном темпе).

В контексте данных выводов значимость логопедического сегмента общей системы начального образования невозможно переоценить, а роль учителя-логопеда в организации и осуществлении логопедической поддержки учащихся, нуждающихся в ней, не вызывает сомнений.

Таким образом, в современных условиях новой школы, в связи с неоднородностью состава обширной популяции учащихся младшего школьного возраста, коррекционно-развивающий компонент общей системы обучения и воспитания занимает значительную долю. Одним словом, ребенка необходимо не только обучать, вырабатывая и совершенствуя у него умение учиться, его необходимо развивать и, в случае необходимости, удовлетворять предъявленные им образовательные потребности, обусловленные спецификой его развития. Только важно, чтобы процесс этот был непрерывный, систематический, четко организованный и целенаправленный.

Основные формы организации логопедического сопровождения, как в прошлом, так и в настоящий, претерпевающий иннова-

ционные изменения момент, остаются традиционными, в виде коррекционно-развивающих индивидуальных и групповых занятий. Несколько изменилась их концептуальная основа и, соответственно, подход к практическому наполнению их содержания. В прошлом приоритетной целью логопедической поддержки в школе считалась максимальная минимизация проявлений локальных первичных (ядерных) недостатков речевого развития учащихся и своевременное предупреждение вторичных отсроченных отклонений. Критерием успешности профессиональной деятельности учителя-логопеда ранее, несомненно, являлся именно уровень речевого развития детей, выявленный путем анализа диагностических показателей, то есть – наличие определенной положительной динамики, главным образом, в речевом развитии учащихся в виде преимущественно предметных результатов.

Сегодня же в парадигме деятельности учителя-логопеда наряду с компонентом «собственно речевое развитие» равнозначно выступает деятельностный компонент, а именно, активный процесс формирования УУД в личностной, регулятивной, и, безусловно, в познавательной и коммуникативной сферах. Критерием эффективности работы учителя-логопеда в современных условиях является наличие определенных результатов не только предметного, но и личностного и метапредметного характера. Соответственно, в качестве конечного продукта, на который ориентирована вся работа учителя-логопеда в школе (в альянсе с учителем), должны выступать максимально сформированные ключевые компетенции учащихся, в особенности, коммуникативные.

В контексте данного утверждения наряду с общеизвестными локальными задачами сугубо специфической речевой направленности (коррекция или минимизация нарушений устной и письменной речи) целесообразным будет четкое обозначение блока основных, более диффузных задач социальной ориентации, стоящих перед школьным учителем-логопедом, решение которых нацелено на достижение выше обозначенных результатов:

1. Тотальное расширение объема активного и пассивного словарного запаса не только способом актуализации и уточнения понятий из общеизвестных, общепринятых лексических тем и разделов, имеющих конкретное наглядное воплощение, но и путем интерпретации и разъяснений новых значений, терминов, лексем, свойственных родному языку на современном этапе социального развития, с целью формирования и совершенствования способности уча-

щихся свободно ориентироваться в современном языковом пространстве, понимать, о чем говорят вокруг и самим принимать активное участие в диалоге, беседе, споре, то есть в разных формах речевой коммуникации.

2. Эффективное усвоение учащимися грамматических средств языка также с целью свободного выражения своих мыслей, мнений, позиции, отношений и чувств в процессе речевого взаимодействия.
3. Максимальное развитие у детей способности к объективной самооценке и оценки окружающих их людей путем наблюдения за собственной речью и анализа речи других.
4. Развитие у школьников способности грамотной формулировки выводов и умозаключений на основе анализа каких-либо исходных данных.
5. Развитие умения пользоваться определенными приемами отбора и систематизации речевого материала разной специфики и принадлежности к разным темам.
6. Развитие умения осуществлять самостоятельный поиск необходимой информации, полученной путем самостоятельного чтения или аудирования, умения ее осмысливать, преобразовывать и доступно передавать другим учащимся.

Необходимо уточнить, что успешность и эффективность коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда в условиях современной школы будет определяться не только наличием четко сформулированной цели, целым комплексом специфических задач, но и выполнением ряда условий.

Именно в ходе коррекционно-развивающего логопедического занятия разной его формы и практического наполнения, впрочем, как и предметного урока, должны реализовываться такие определенные условия для успешного формирования тех же, вышеупомянутых видов УУД: процесс логопедического воздействия должен быть непрерывным, систематическим и целенаправленным.

Каждый блок учебных действий имеет свою специфическую характеристику, свою трактовку в аспекте именно логопедического речевого занятия:

1. Блок личностных УУД.

В ходе группового занятия моделируется «ситуация успеха», «ситуация достижения», то есть по максимуму создаются условия, в которых у ребенка возникает потребность говорить без стеснения, раскованно и уверенно, так как, во-первых, он в своей среде, ему некого стесняться (состав группы однороден по нарушению) и, во-

вторых, у него присутствует ориентация на успех. Также необходимо поддерживать обстановку, в которой постоянно культивируется приоритет правильной речи, поднимается сложный вопрос: «Зачем нужна правильная речь? Какое значение имеет речь для человека?» Естественно, ребенок в такой обстановке более мотивирован к работе во время занятия.

Кроме того, исходя из социальных и личностных ценностей, учащиеся осуществляют нравственно-этическое оценивание речевого материала, который наполняет содержание занятия. Ведь известно, что именно речевой материал несет максимальную воспитательную нагрузку. Поэтому логопедические занятия представляют собой наиболее благодатную среду для формирования личностных и нравственных ценностей и установок, потому как именно логопедическое занятие – это процесс, в котором каждый структурный элемент речевой. А значит – со смысловой нагрузкой. Смысловое содержание речевого материала любой тематики, используемого на логопедическом занятии, выступает в фоновой позиции и оказывает непосредственное влияние на психику человека, формируя нравственно-этические и моральные приоритеты. Поэтому при подборе лексико-грамматического материала необходимо тщательно продумывать воспитательные цели, реализуемые на занятии. В соответствии с ними учитель-логопед выстраивает не только характер общения на занятии, подбирает оптимальные способы достижения результата занятия (ролевые, деловые, социально-моделирующие игры), но и тщательно подбирает речевой материал, предлагаемый детям.

Таким образом, личностные УУД формируются на логопедическом занятии через постановку воспитательных задач, через моделирование ситуации «личных достижений», через подбор соответствующего смыслового содержания речевого материала, а также через прогнозирование адекватного эмоционального отклика на рассматриваемые на занятии нравственные категории.

2. Блок регулятивных УУД.

Как известно, в блок регулятивных действий включаются действия, обеспечивающие организацию учащимся своей учебной практической деятельности со всеми известными компонентами.

В контексте логопедических занятий по преодолению недостатков речевого развития учителю-логопеду целесообразно начинать работу с постановки конкретной цели, достижение которой предполагается путем активизации триады задач: обучающей, коррекционно-развивающей и воспитательной. Педагог, опираясь на

данную цель и задачи, должен четко ориентировать учащихся, посещающих групповые логопедические занятия, на определенный уровень сформированности УУД. Реализация регулятивных УУД в рамках речевого занятия предполагает наличие заданий, направленных на «открытие» новых знаний и актуализацию ранее полученных, на обсуждение плана работы (картинного, в виде символов, опорных схем, вербального устного или письменного и т.п.). Подобные виды работ особенно важны с точки зрения совершенствования произвольной регуляции поведения, совершенствования функций переключения внимания и профилактики «застреваемости» детей на задании.

Что касается волевой саморегуляции, способности к волевому усилию и мобилизации ресурсов и энергетического потенциала, что также составляет блок регулятивных УУД, то логопедические групповые занятия также являются оптимальным пространством, где данные способности систематически развиваются. Известно, что новый подход к планированию и организации логопедического группового занятия предполагает наличие нестандартной его структуры. Имеется в виду, что современное логопедическое занятие должно быть мультинаправленным, то есть наполнено материалом, на основе которого осуществляется не только специфически речевое развитие, но и максимальное сенсомоторное и психофизиологическое развитие. Логопедическое занятие в условиях новых стандартов должно характеризоваться полимодальностью его структуры, максимальной задействованностью.

Поэтому с целью развития волевой саморегуляции и других компонентов регулятивных УУД, в логопедическое занятие обязательно необходимо включать виды упражнений, направленных на:

- обучение правильному речевому дыханию, постановку диафрагмального нижнереберного дыхания;
- оптимизацию мышечного тонуса и обучение релаксации;
- развитие энергетического потенциала методом биоэнергопластики;
- развитие усвоения целостного образа тела и его положения в пространстве;
- развитие чувства ритма;
- формирование пространственных и временных представлений;
- формирование сенсомоторных взаимодействий;
- формирование межполушарного взаимодействия и развитие комиссур.

3. Блок познавательных УУД.

В процессе формирования познавательных действий в ходе логопедических занятий учителю-логопеду необходимо опираться на общеучебные действия, среди которых значимое место занимает умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме, и универсальные логические действия, включающие различные мыслительные операции (анализ, синтез, идентификацию, классификацию, обобщение, установление причинно-следственных зависимостей и т.д.).

С точки зрения формирования познавательных УУД учитель-логопед должен учить детей выстраивать четкий алгоритм выполнения учебного задания, когда предварительно вспоминаются определенные звенья (блоки информации), правила, способы деятельности, условия выполнения, и только затем проговаривается пошаговое выполнение и составленный таким образом алгоритм применяется на практике.

Процесс формирования УУД познавательной направленности предполагает формирование учителем-логопедом именно предпосылок к процессу овладения учебным материалом, его функционального базиса. Иначе говоря, деятельность учителя-логопеда нацелена на устранение специфической проблемы в речевом развитии учащихся, она ни в коей мере не должна сводиться к изучению программы по русскому языку и тем самым дублировать деятельность учителя. Предпосылками же, фундаментом успешного овладения учебным материалом является достаточно высокий уровень развития общеучебных действий, и, особенно, познавательных процессов.

Как подчеркивалось выше, структура грамотно построенного логопедического занятия предполагает наличие элементов, развивающих не только речь и корректирующих не только ее недостатки, но и структурных компонентов, практическое наполнение которых предполагает максимальное развитие познавательной (когнитивной) сферы детей со всеми свойственными ей мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, классификация и т.д.). Свои логопедические занятия компетентный педагог будет наполнять, по возможности, мультицелевыми заданиями и упражнениями, систематическое выполнение которых и обеспечит успешное формирование УУД познавательной специфики.

4. Блок коммуникативных УУД.

Как говорилось выше, УУД коммуникативной направленности – одни из наиболее социально значимых в контексте современной образовательной политики, так как именно они предполагают

формирование социальной компетентности учащихся и развитие у них способности принимать во внимание и учитывать позиции других людей, партнеров или оппонентов по общению или деловому сотрудничеству. Достаточно полно сформированные коммуникативные действия помогают учащимся чувствовать себя более уверенными, самодостаточными в процессе интеграции в общество. Высокий уровень сформированности коммуникативных действий – один из наиболее ярких показателей конкурентоспособности личности.

Поэтому весь логопедический коррекционно-развивающий процесс должен строиться с позиций восполнения пробелов в развитии всей речевой деятельности учащихся, т.е. необходимо еще раз подчеркнуть, что одной из главных задач логопеда в процессе коррекционной работы (наряду с задачами формирования личностных, регулятивных и познавательных действий) является формирование субъекта с полноценной языковой и коммуникативной компетенцией, то есть субъекта, у которого развиты и средства общения (формирует и развивает учитель-логопед – произношение, звуки, слоги, слова, предложения, связная речь), и навыки владения собственной речью (способность к свободному, активному, адекватному, осознанному использованию средств речи, над развитием которых работал специалист).

На основании материала, изложенного выше, можно сформулировать несколько важных выводов:

1. В соответствии с главной концепцией новых образовательных стандартов начальная школа – это именно тот этап, в ходе которого у детей формируется каркас успеха дальнейшего обучения и развивается фундаментальное дальноричное умение, определяющее эффективность всего последующего периода обучения – умение учиться.
2. Минимизация серьезных педагогических ошибок, упущений и несовершенств – одно из важнейших условий дальнейшего успешного закрепления новых стандартов. Дети с теми или иными особенностями речевого развития, затрудняющими процесс обучения, не должны выступать в качестве объектов этих педагогических ошибок, они должны быть своевременно выявлены из общей популяции учащихся начальных классов и обеспечены полноценным логопедическим сопровождением, специфическим в соответствии с индивидуальными потребностями.
3. В случаях отсутствия полноценной логопедической помощи учащимся с теми или иными особенностями речевого

развития вероятнее всего будет наблюдаться неутешительная картина недостаточной сформированности психологических предпосылок к полноценному овладению навыками учебной деятельности и формированию основных компетенций и серьезные трудности в ходе процесса формирования общеучебных умений.

4. Значимость логопедического сегмента общей системы начального образования невозможно переоценить, а роль учителя-логопеда в организации и осуществлении логопедической поддержки учащихся, нуждающихся в ней, не вызывает сомнений.
5. Новый подход к современной школе предъявляет свои требования и к парадигме коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда, а именно: в ходе организации логопедических занятий разной формы осуществлять реализацию не только узколокальных сугубо речевых задач (как было принято ранее), но и более диффузных, социально значимых.
6. Успех коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда в современной школе определяет наличие и реализация важных условий: процесс логопедического воздействия должен быть непрерывным, систематическим и целенаправленным; в ходе его осуществления необходимо обеспечить организацию продуктивного профессионального альянса учителя-логопеда с другими специалистами – участниками образовательного процесса (педагогом-психологом, учителем и др.).

Информационные источники:

1. *Ефименкова, Л.М.* Организации и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л.М. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко. – М., 1991.
2. Как проектировать УУД в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010.
3. *Лалаева, Р.И.* Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М. : Владос, 2001.
4. Логопедические занятия со школьниками (1–5 класс): Книга для логопедов, психологов, социальных педагогов / Е.В. Метусс, А.В. Литвина, Е.Д. Бурина и др. – СПб. : КАРО, 2006.
5. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. – М., 1997.
6. Преодоление недостатков развития устной и письменной речи учащихся начальных классов с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

(в соответствии с ФГОС НОО). Авторская программа коррекционно-развивающего логопедического курса / автор-составитель И.В. Назаренко. – 2013.

7. Преодоление недостатков развития устной и письменной речи учащихся 1–4 классов с общим недоразвитием речи. Авторская программа коррекционного специального курса / автор-составитель И.В. Назаренко. – 2011.
8. Развитие речевых, сенсомоторных и познавательных процессов младших школьников. Авторская программа дополнительного интегрированного развивающего курса / авторы-составители И.В. Назаренко, Ю.Ю. Евгенова. – 2014.
9. *Ястребова, А.В.* Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А.В. Ястребова. – М. : АРКТИ, 1999.

ПРЕСТИЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ПРОФЕССИИ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ПРИВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Деревянко И.А.,

преподаватель,
ГБПОУ КК «Краснодарский монтажный техникум»
г. Краснодар

Основополагающую роль опыта как «цементирующего» материала педагогической деятельности отвергать бесполезно и глупо. Нельзя не учитывать в полном объеме значение традиций прошлого и настоящего, закрепившееся в педагогической практике. И все же акцентировать внимание хотелось бы на инновациях, которые, как мне кажется, немного запаздывают с учетом вызовов общемировых тенденций развития общества. Тенденции заключаются во всевозрастающей роли личности как основного субъекта экономической и культурной деятельности современной эпохи. Развитие личности каждого человека, гражданина во многом зависит от того образования, от того педагогического воздействия, которому он подвергался значительную часть своей жизни.

Невозможны никакие рассуждения о внедрении новых технологий, развитии программ обучения, реформировании школ российского образования без упоминания престижности профессии учителя. Отсутствие реально действующих государственных программ, на-

правленных на повышение привлекательности профессии учителя, отсутствие запроса общества, понимания обществом важности профессии учителя будет способствовать крайне неэффективному внедрению инноваций. Проблема крайне низкой заинтересованности успешными абитуриентами педагогическими специальностями тесно связана с финансированием отрасли, с реальной зарплатой педагогических работников.

Следует отметить, что не только заработная плата влияет на престижность профессии учителя, но и современные условия педагогической деятельности, в которых зачастую не создается пространство для саморазвития, профессионального роста работника. К примеру, абитуриент, выбирающий профессию учителя, понимает, что скорее всего, у него будет мало возможностей сменить профессию и отказаться от преподавания. В этом плане уместно обратиться к опыту ряда стран и способствовать выбору нескольких, возможно смежных, специальностей будущему педагогу. Таким образом, он будет всегда иметь возможность, испытывая желание, заняться преподавательской деятельностью. Кроме того, человек, выбирающий определенную специальность, в случае нехватки высококвалифицированных кадров в образовании может быть привлечен к деятельности за счет дополнительных программ по стимулированию.

Необходимый элемент удержания кадров в образовании – адресность подготовки, самой деятельности, перспектив развития специалиста. Речь идет о необходимости четкого представления педагогического работника о заинтересованности в нем конкретными учреждениями конкретного профиля. Для сельских, специализированных школ, учреждений СПО такой вариант является разумным – то есть человек идет на «твердую почву», подготовленный и заинтересованный в работе на ней. Возможность перспектив роста – карьерного, профессионального, личностного – это одна из необходимых составляющих успешности педагогической деятельности.

Каким образом может быть востребован школьный учитель, к примеру, проработавший несколько лет и добившийся определенных результатов? Какие он видит перспективы, будучи абитуриентом? Полагаю, что необходимы четко обозначенные направления профессионального и карьерного развития специалиста, достигшего, допустим, определенных результатов. Администрация школы, методический отдел, повышение квалификации, перепрофилирование, дополнительное образование, позволяющее быть востребованным в другом населенном пункте, – вот примерные направления. Отдель-

но следует сказать о такой интересной модели как многопрофильность подготовки педагогических кадров. Речь идет о ситуации, когда педагог, имея соответствующее образование, может преподавать различные предметы. Обеспеченный ресурсной базой, прошедший необходимые образовательные программы, заинтересованный администрацией учреждения, такой работник быстрее будет способствовать эффективной деятельности.

Совсем не обязательно заострять внимание на молодых специалистах, ведь основной преподавательский состав – люди со значительным опытом педагогической деятельности. Здесь внедрение инноваций коренным образом может переломить ситуацию ограниченности, замкнутости, застойности преподавательских программ и методик некоторых представителей этой деятельности. Обычными бюрократическими методами, очередным списком требуемых к отчетности документов, конечно, не решаются никакие проблемы. Наоборот, у педагогов появляется ощущение «бестолковости» руководящих органов, «не понимающих сути профессии учителя».

Реальными стимулами к внедрению новых программ и методик обучения могут стать:

1. Понимание педагогом необходимости профессионального развития как части непрерывного процесса развития самой личности. Достигается такое понимание путем повышения образовательного уровня, при помощи получения педагогами новых знаний, а возможно и нового опыта преподавательской деятельности.
2. Материальная заинтересованность, которая может проявляться не только в повышении заработной платы, но и возможно – в улучшении ресурсной базы педагога.
3. Доступность информационных программ обучения, получения и обмена опыта профессиональной деятельности на базе учреждения.

Давно декларируемое чрезвычайно важное положение, которое занимают информационные технологии в современном обществе, на деле с трудом способствует усилению внимания к этой области в образовательной деятельности. Повышению престижности преподавательской деятельности и, как следствие, увеличению числа желающих выбирать свой путь в этой сфере во многом способствует сфера ИТ. Современному поколению жизненно необходимо – на чувственном уровне – присутствие высоких технологий практически во всех сферах деятельности. Они, как никто другой, прекрасно понимают

необходимость участия, в том числе и в педагогической деятельности, информационных технологий.

Здесь можно вести разговоры о многом – начиная от увлекательного сайта образовательного учреждения, в котором учатся будущие педагоги, заканчивая современными интерактивными технологиями, сопровождающими педагогическую деятельность.

Хотелось бы сделать вывод о необходимости инноваций в современном образовании как необходимого фактора повышения престижа педагогической деятельности и как следствие – притока активных, прагматично настроенных, способных кадров, необходимых для обновления и развития образования.

Информационные источники:

1. *Григорьев, С.И.* Научно-образовательное сообщество и население современной России: отношение к государственной реформе образования и науки 2012–2013 гг. (материалы всероссийского экспертного опроса) / С.И. Григорьев. – М. : Магистр-Пресс, 2014. – 22 с.
2. *Матузова, С.В.* Традиции и инновации в образовании / С.В. Матузова // Научная дискуссия: инновации в современном мире» : материалы VI международной заочной научно-практической конференции (05 ноября 2012 г.). – М. : Международный центр науки и образования, 2012. – 184 с.
3. *Сумнительный, К.* Инновации в образовании. Вектор развития и основная реальная практика [Электронный ресурс] / К. Сумнительный. – Режим доступа: http://www.mos-cons.ru/file.php/1/innov_v_obrazov/innov_v_obrazov.htm (дата обращения 20.04.2014).

РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Резванова Э.А.,
преподаватель
ГБОУ СПО СК «Буденновский медицинский колледж»
г. Буденновск

В наш XXI век остается все меньше сфер бизнеса, где можно сделать карьеру без знаний иностранного языка. Степень владения языком служит показателем уровня образованности человека и его перспективности для компании. Сегодня предъявляются новые требования, связанные с умением студентов ориентироваться в пото-

ке информации, творчески решать возникающие проблемы, применять на практике полученные знания, умения и навыки. Владение деловым английским языком поможет специалисту в деловой поездке за рубеж завязать новые деловые контакты, вести деловые переговоры, участвовать в беседах по темам, связанных с приемом зарубежных специалистов в Россию, извлекать основную информацию и детали содержания переговоров на слух при непосредственном общении и телефонных разговорах с зарубежными партнерами, вести деловую переписку при заключении контракта. Студенты стремятся овладеть английским языком практически, учатся воспринимать иностранную речь на слух, пользоваться английским языком самостоятельно в повседневном общении, правильно выражать свои мысли. Я использую коммуникативную методику, основанную на таких формах обучения как ролевые игры: «Телефонный звонок», «Конференция», «Работа», «В офисе». Студенты становятся участниками событий, происходящих на конференции. В независимости от того, где они планируют использовать знание английского языка, на родине или за границей, им необходимо владеть навыками телефонных переговоров по-английски. Студенты учатся рассказывать о карьерных возможностях, об офисах, компьютерах, различных сферах деятельности; знакомятся с процедурой устройства на работу, составляют заявление о приеме на работу, пишут резюме; изучают большое количество слов и выражений, связанных с условиями труда, имитируют различные ситуации, возникающие при ведении переговоров и телефонном общении на английском языке.

Атмосфера таких занятий обычно дружеская и непринужденная. Благодаря таким занятиям, студенты активно реализуют свои творческие способности, используют свои знания и внутренний потенциал. На занятиях мы организовываем коллективные обсуждения и проводим деловые игры, которые являются эффективным способом профессиональной подготовки будущих специалистов. Деловая игра предполагает подражание реальной действительности. В деловых играх, как и в самой жизни, речевое и неречевое поведение партнеров переплетается теснейшим образом. В ходе таких игр нет правильных или неправильных ответов, просто есть разные позиции, взгляды, точки зрения.

Ролевые игры, игровая деятельность повышают эмоциональный тонус учебного процесса, в результате занятия становятся живыми и интересными. Студенты получают огромный мотивационный импульс и удовольствие от общения на английском языке, включаясь в самые различные ситуации. Повторение за диктором слов, отрывков

фраз и целых фраз очень полезно. Важно слушать разный темп речи. Интернет создает уникальную возможность для студентов, изучающих иностранный язык, пользоваться аутентичными текстами, фильмами, слушать и общаться с носителями языка, т.е. он создает естественную языковую среду. Для самостоятельной работы я использую разнообразные интерактивные задания: игры, кроссворды, упражнения, направленные на закрепление пройденного материала в увлекательной форме.

Студентам предлагаю тексты на медицинскую тему в оригинале. Тексты – это тоже необходимый источник наиболее необходимой лексики по общим вопросам медицины. Тексты позволяют расширить кругозор и пополнить словарный запас. Работу с текстами мы плавно переводим в составление диалогов, а диалоги в дискуссии. Это, с одной стороны, держит аудиторию «в тонусе», а с другой стороны, создает комфортную, доброжелательную атмосферу, что важно для бизнесменов, работающих в напряженном, интенсивном ритме. Изучение иностранного языка способствует формированию многих положительных интеллектуальных свойств, таких как догадка, находчивость, культура речи, разностороннее развитие, хорошая память, эрудиция. И поэтому студенты уже могут осознавать, что их будущая востребованность на рынке труда, успешная карьера напрямую связаны с умением применять приобретенные знания в профессиональной деятельности и с уровнем качества накопленных знаний. Чтобы понимать и применять английскую деловую лексику, необходимо, в первую очередь, уметь воспринимать английскую речь на слух и уметь правильно строить предложения с грамматической точки зрения.

Научно-исследовательская деятельность направлена на исследование актуальных проблем английского языка и коммуникации. Сущность научно-исследовательской деятельности заключается в стимулировании интереса студентов, их умений самостоятельно работать, определять цели и проблему, решение которых ведет к приобретению новых знаний и умений.

В процессе выполнения проектных работ студенты с интересом работают над поиском нужной информации, проводят исследования, систематизируют и обобщают богатый разнообразный материал. Проектные задания позволяют решать проблему мотивации, создают положительный настрой к изучению английского языка. Студенты учатся с увлечением, раскрываются потенциальные возможности каждого студента. При этом студенты обращаются не только к различным печатным источникам, но и к источникам в сети Интернет.

Для перевода медицинских документов важно знать греко-латинские терминологические элементы, используемые в английском языке при образовании медицинских терминов, распространенные английские сокращения и аббревиатуры, принятые в медицине, и разбираться в профессиональном медицинском языке. Поэтому медицинский перевод на английский язык столь востребован сегодня. Также фармацевтические компании не могут обойтись без перевода. Сегодня в России на рынке лекарственных средств можно встретить препараты различных международных производителей. Как правило, документация на лекарственное средство изначально представлена на английском языке, и необходим перевод. В России проводятся клинические исследования, в том числе международные. За рубежом наши соотечественники получают лечение. В этом случае переводу подлежат заключения иностранных специалистов.

Давайте вспомним туристические поездки. Английский язык – основа комфортного путешествия, потому что именно он поможет вам найти взаимопонимание с окружающими. Поэтому если вы хотите чувствовать себя комфортно и уверенно, вы должны владеть не только деловой английской лексикой, но и общеразговорными навыками на свободные темы.

Благодаря знаниям иностранных языков у молодого специалиста есть преимущества: это позволяет ему успешно конкурировать на рынке труда, а также покорять высокие карьерные вершины.

Информационные источники:

1. *Hornby, A.S.* Progressive English / A.S. Hornby. – Л., 2007.
2. *Володина, С.Л.* Business English. Intensive Course / С.Л. Володина. – Свердловск, 2003.
3. *Давыдов, Ю.С.* Университетские чтения (материалы научно-методических чтений ПГЛУ) / Ю.С. Давыдов, А.П. Горбунов. – Пятигорск, 2006.
4. *Игнатова, Т.Н.* Английский язык. Интенсивный курс / Т.Н. Игнатова. – М. : Высшая школа, 2005.
5. *Камаева, М.Л.* English. Step by Step / М.Л. Камаева. – Л., 1999.

Раздел IV. **СОВРЕМЕННЫЙ
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ
КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ**

Ахромеева Н.П.,
заместитель директора по УВР
МОУ СОШ №3 г. Буденновска

Вот уже более двадцати лет российские школы проходят через множество изменений и испытаний. Новые школьные стандарты, введение частного образования, интернационализация подходов к образованию, широкая коммерциализация школьного образования, принятие тестовой системы ЕГЭ – это далеко не полный перечень вызовов российской школе. Один из самых сложных вызовов заключается в том, что в обществе произошла смена ценностных ориентиров, связанных с демонтажом советской идеологии и заменой ценностями свободного рынка. Эти изменения далеко не всегда проходят безболезненно (как для детей, так и для взрослых) и привели к появлению существенных разногласий внутри общества в восприятии и переосмыслении основ поведения и ценностей жизни, и, как следствие, требований к образованию в школе.

В национальных республиках Северного Кавказа процессы трансформации школьного образования усложняются спецификой адаптации национальных культур к новым требованиям, особенностями образования на родном и русском языках, а также спецификой национальной идеологии. Одним из результатов проходящих в республиках школьных реформ стало наполнение процесса школьного обучения национально-региональным содержанием. Для достижения наибольшей эффективности этого процесса расширение представления школьников о культуре своего этноса должно быть сбалансировано предоставлением знаний о культуре народов России и мира – только таким образом можно формировать представление

о современной культурной многовариантности российского государства и мира в целом. С учетом многообразия культур и народов, населяющих Россию, школьникам должны быть привиты базовые национальные ценности в концепции межэтнического мира и согласия. Это сложный и многоплановый процесс, неотделимый от воспитания активной жизненной позиции будущих граждан, чувства патриотизма и ответственности за свою страну.

Распад СССР вызвал за короткий период времени огромные перемещения населения между вновь образованными странами. Российское государство, как правопреемник, на протяжении последних 20 лет находится в первой тройке стран мира, принимающих максимальное количество мигрантов (в большинстве своем из стран бывшего СССР). В самой России также велики внутренние перемещения населения, в том числе направленные из ряда национальных республик в российские регионы, причем некоторые из них связаны с вооруженными конфликтами.

Как воспринимаются последствия миграционных процессов учителями? Многие из них отмечают наличие тенденции развития гипертрофированного восприятия значимости своего этноса, подержанной выпуском соответствующих региональных учебников по истории и географии родной республики и политикой республиканских властей. Такие процессы могут привести к развитию этнической нетерпимости и, как следствие, – к потенциальным конфликтам, поскольку дети, попадая в другую среду (например, в центральные регионы России) продолжают вести себя в соответствии с традициями своего народа, отличающимися от традиций русскоязычных территорий (например, особенно много нареканий может вызывать громкая речь, громкое включение национальной музыки и т.п.).

Таким образом, главная цель использования интерактивных форм обучения в том, чтобы помочь учителям средних школ Северокавказского региона организовывать сбалансированный воспитательный процесс, учитывающий как региональные культурные особенности, так и потребности развития многонационального российского государства, а также развитие у учителей школ региона навыков использования в процессе обучения интерактивных методов, способствующих развитию критического мышления, улучшению доступа детей к качественному среднему образованию и открывающих новые перспективы для педагогического творчества.

Исследования, проведенные в сельских и городских школах республик Северного Кавказа, показали высокую уязвимость учеников в возможностях получения качественных знаний, предписанных

программой и стандартами. Существуют три важные группы причин этого явления. Первая связана с отставанием материально-технической базы и оснащения процесса образования, вторая – с недостаточно высоким качеством знаний и компетенций самих преподавателей, третья – с низкой мотивацией учеников и их родителей к получению знаний.

В ходе проведения фокус-групп были выявлены свои «проблемные», или, как их называли учителя, – группы «неблагополучных детей». Это, прежде всего, дети-инвалиды, дети с девиантным поведением, а в республиках, побывавших в условиях военных действий, – это и дети с поствоенным синдромом и инвалиды войны. Многих из этих детей часто скрывают дома, считая, что им не место в обычной школе. Возможности же посещения специализированных школ для них, особенно в сельской местности, – минимальны. Другая группа детей, испытывающих сложности с доступом к образованию, – это дети беженцев, вынужденных переселенцев и мигрантов. Все больше расширяется новая проблемная группа – дети из религиозных семей (среди которых преобладают девочки), так как они часто не имеют возможности окончить среднюю школу.

Еще одна категория детей, которая повсеместно была отмечена учителями как проблемная, связана с особенностями организации процесса образования в республиках. Это дети, не посещавшие детские сады и плохо говорящие по-русски. После введения стандартной системы тестов и ЕГЭ их возможности успешно сдать экзамены значительно сократились. Так, по мнению учителей, требования теста по русскому языку и литературе не учитывают различий в стартовой подготовке сельских и городских детей, а также тех, для кого русский язык не является родным.

В основе интерактивных методов лежат объективные, структурные проблемы, связанные с различиями в образе и уровне жизни людей в городах и сельской местности, миграция, этническая неоднородность, различный доступ к современным технологиям, рынку труда и т.п.

Проведенные в регионе исследования позволили выработать рекомендации для возможных проектов по улучшению качества образования. Одной из таких рекомендаций было повышение профессиональной компетентности учителей в области использования интерактивных образовательных технологий.

Цель активного использования интерактивных методов обучения – обучить тому, как можно снизить силу предубеждений, возникающих в моносреде этнического большинства, и улучшить общий

климат общения в классе. Наиболее удобным способом внедрения «интерактивных методик» является применение их учителями в своих классных часах.

Общеизвестно, что классные часы, которые еженедельно проводят классные руководители, являются важным элементом в воспитании гражданина страны. При этом большое значение имеет как их тематика, так и методы, применяемые учителем при работе с учащимися. Темы данных классных часов могут быть предложены самими учителями, исходя из их знания традиционных требований к этому виду деятельности.

Учащиеся, школьная администрация, родители ожидают от учителей творчества, создания таких ситуаций, в которых ученики проявляют инициативу и получают интересный для себя опыт. Учителя отмечали, что традиционные классные часы часто воспринимаются школьниками как потеря времени. Дети скучают, им не интересна зубрежка дополнительных стихов к праздникам. Для многих классных руководителей классный час часто превращается в мероприятие, на котором они должны заставлять немотивированных детей проявлять свою лояльность и восторг по поводу далеких от их интересов тем.

Классные часы с использованием интерактивных технологий основаны на признании индивидуальности и ценности каждого учащегося и направлены на развитие у всех участников воспитательного процесса понимания ценностей своего народа и российской нации, на осознанный и ответственный выбор поведения в соответствии с этими ценностями, включая готовность открыто выражать и отстаивать свою общественную позицию.

Особенно важно развить у учащихся умение критически оценивать как свои действия, так и действия окружающих, выявляя, какие из этих действий соответствуют принятым в обществе представлениям о добре и зле, должном и недопустимом. В ходе классных часов создаются ситуации, в которых учащиеся могли бы самостоятельно прийти к осознанию ценности существования различных мнений, традиций и обычаев. Признание этих ценностей неизбежно находит свое отражение в формировании осознанной нетерпимости к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью, духовной безопасности личности, и требуют развития навыков того, как противостоять этим действиям.

В соответствии с принципами компетентностного подхода в образовании, предлагаемые классные часы открывают новые возможности для вовлечения учащихся в реальную, лично значимую для них деятельность, в которой развиваемые убеждения и навыки

закрепляются и становятся актуальными для самих обучающихся. Практически каждый проект классного часа содержит в себе учебные ситуации, способствующие развитию у детей навыков конструктивного общения в мире многообразия. Проекты интерактивных классных часов призваны помочь учителю достойно ответить на вызовы, с которыми сталкивается школа: агрессивное наступление рыночных отношений, социальная апатия и нетерпимость, гипертрофированное восприятие своего этноса, культуры и религии.

Информационные источники:

1. Валерий Тишков – личный сайт [Электронный ресурс] // Культура и образование. – Режим доступа: http://www.valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/kollektivn/puti_mira_/kultura_i_.html.
2. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009.
3. Карabanова, О. Индивидуальные траектории развития в фокусе внимания [Электронный ресурс] / О. Карabanова. – Режим доступа: <http://prosvpress.ru/2011/09/individualnyie-traektorii/#more-1532>.
4. Компас. Пособие по образованию в области прав человека с участием молодежи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eycb.coe.int/compass/ru/contents.html>.
5. Компасито. Пособие по обучению детей правам человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eycb.coe.int/compassito/ru/chapter_0/3_int.html.
6. Я хочу провести тренинг / под ред. О. Степановой, Т. Головановой, Т. Сигадулиной. – М. : Детский фонд ООН ЮНИСЕФ, 2006.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Иманмухаметова Б.М.,

ст. преподаватель кафедры
математики, информатики и естествознания
филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске

Интерактивный – способный взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или с кем-либо (человеком). Сущность интерактивного обучения заключается в активном вовлечении всех учащихся в процесс

познания. Интерактивные технологии – это творческий, интересный подход к организации учебной деятельности учащихся.

Анализируя научные источники, можно отметить, что интерактивность проходит сквозь всю историю педагогического образования, но имеет разные названия, меняет свои методы и формы в зависимости от эпохи. В педагогическом контексте, интерактивность – это путь формирования творческой личности; создание благоприятных условий для развития творческого потенциала ученика, его самораскрытия, самоутверждения; это совместное обучение, в котором учитель и ученики выступают партнерами [5, с. 45].

Сущность интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс происходит в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся. Это взаимообучение (коллективное, групповое, обучение в сотрудничестве), где ученик и учитель являются равноправными, равнозначными субъектами обучения. Педагог выступает в роли организатора процесса обучения, лидера группы. Организация интерактивного обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Интерактивность эффективно способствует формированию ценностей, навыков и умений, созданию атмосферы сотрудничества, взаимодействия, позволяет педагогу стать настоящим лидером ученического коллектива.

Таким образом, можно сказать, что интерактивные технологии – это организация усвоения знаний и формирование определенных умений и навыков через совокупность особым образом организованных учебно-познавательных действий, заключающихся в активном взаимодействии учащихся между собой и построении межличностного общения с целью достижения запланированного результата [3, с. 27].

Исследования, проведенные Национальным тренинговым центром (США, штат Мэриленд) в 1980-х годах, свидетельствуют, что интерактивное обучение позволяет резко увеличить процент усвоения материала, так как влияет не только на сознание ученика, но и на его чувства, волю. Интерактивные технологии обучения отличаются от других технологий обучения нестандартными условиями работы, прежде всего – это особая атмосфера урока и особая роль учителя на этом уроке. Учитель не берет на себя роль образованного человека, предоставляющего информацию, а непосредственно направляет процесс взаимного обучения учащихся. Интерактивные технологии обучения позволяют развивать личность ученика, с опорой на индивидуальность каждого ребенка.

Благодаря применению интерактивных технологий обучения, создаются эффективные условия обучения, развития, саморазвития, воспитания и самовоспитания учащихся. Ученик на интерактивном уроке имеет возможность выразить личностное отношение к материалу, обменяться знаниями, идеями, мыслями, способами деятельности. Цель урока проецируется на совместную деятельность учителя и учащихся, с учетом потребностей последних, с опорой на субъектный опыт каждого из них, что характеризует обучение как настоящий личностно-ориентированный процесс. Учитывается индивидуальность каждого ребенка, его уникальная и неповторимая личность.

В процессе применения интерактивных технологий, исключается доминирование в образовательном процессе одной мысли над другой, и учеников – одного над другими. Создаются комфортные условия обучения, каждый ученик чувствует свою интеллектуальную состоятельность, организуется атмосфера взаимной эмоциональной и интеллектуальной поддержки, доброжелательности с позитивной взаимозависимостью учеников. Интерактивные технологии обучения дают возможность сориентировать обучение на личностное развитие и саморазвитие учащихся. Цель урока является единой для всех, ее выполнение объединяет учащихся. Усилия по ее получению не являются одинаковыми для всех, но только благодаря совместной работе всех учащихся класса можно получить результат: эффективное участие каждого ребенка в классе в обучении всех других. Младшие школьники усваивают навыки самостоятельного приобретения знаний, навыки продуктивного взаимодействия, ведения диалогов, дискуссий с одноклассниками, учителями, пользуясь различными средствами обучения. В учебном процессе складываются субъект-субъектные отношения между его участниками [4, с. 89].

Учитель является равноправным, равнозначным субъектом в образовательном процессе, его организатором, помощником, консультантом, инструктором, инициатором дискуссий. Учитель раскрывается перед учениками, становится лидером детского коллектива. Интерактивные технологии обучения дают возможность сочетать индивидуальную, парную, групповую, коллективную работу, их применение предполагает моделирование жизненных ситуаций благодаря симуляции и имитационным играм, решению проблемных ситуаций, проведению дискуссий и др. Интерактивные технологии обучения – это процесс, основанный на взаимодействии, диалоге, где ученик является субъектом взаимоотношений, принимает активное участие в

обучении самого себя и одноклассников, развивает свой индивидуальный стиль познания. Интерактивному обучению присущи следующие черты: взаимодействие учеников, диалог, полилог, организация образовательной среды общения, активность учащихся, опора на их субъектный опыт, комфортные условия обучения, приобретение знаний совместными усилиями с возможностью оценки и контроля, самооценки и самоконтроля, где потребность в самооценке и самоконтроле становится внутренней потребностью каждого ученика.

Таким образом, признаками интерактивного обучения являются:

- наличие совместной цели (но не тождественной для всех учеников) и четко спланированного и ожидаемого результата обучения;
- стремление при обучении опираться на субъектный опыт каждого ребенка;
- обучение выстраивается на основе диалога между, например, учителем и учениками, или учениками, или между учениками и компьютером;
- позитивная взаимозависимость учащихся, творчество, сотрудничество в обучении;
- достижение личного успеха возможно только при условии достижения успеха всеми участниками образовательного процесса;
- активность, инициативность всех учащихся в образовательном процессе;
- создание комфортных условий обучения, ученик должен чувствовать свою интеллектуальную состоятельность;
- наличие проблемного задания, обмен знаниями, идеями, способами деятельности и т.д., формулируется и отстаивается (или изменяется под действием аргументов) собственная позиция в атмосфере взаимной поддержки, доброжелательности; исключается доминирование одного мнения над другими, и оппонентов одного над другим;
- сочетание индивидуальной, парной, групповой, коллективной работы.

Проведение уроков с применением интерактивных технологий обработки дискуссионных вопросов требует тщательной подготовки учителя. Прежде всего это касается выбора темы дискуссии, четкого формулирования спорных и дискуссионных вопросов; продумывание цели дискуссии; вопросов, которые способствуют активизации

деятельности учащихся по решению задачи; детального обоснования высказываемых утверждений, подбора аргументов, продумывание плана дискуссии и т.д. Учитель определенным образом руководит учебной дискуссией, создает атмосферу доброжелательности, взаимной поддержки и доверия, открытости, сотворчества, сотрудничества, но прежде всего педагог должен квалифицированно управлять процессом поиска истины учениками [1, с. 34].

Учитель будет способен применить в своей педагогической деятельности интерактивные технологии обработки дискуссионных вопросов при условиях:

- 1) высокопрофессиональной личной педагогической, психологической, методической, теоретической, практической подготовки к процессу применения интерактивных технологий обучения определенного типа;
- 2) высокой эрудиции, осведомленности по обсуждаемой проблеме;
- 3) если учитель имеет положительный опыт применения в учебном процессе интерактивных технологий обработки дискуссионных вопросов;
- 4) владения организационными, управленческими умениями, навыками проведения дискуссии.

Информационные источники:

1. *Беспалько, В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М. : Изд-во Ин-та проф. обр. Мин. обр. России, 1995. – 336 с.
2. *Богданович, М.В.* Методика преподавания математики в начальных классах : учебное пособие / М.В. Богданович, М.В. Козак, Я.А. Король. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Навч. – Богдан, 2001. – 368 с.
3. *Букатова, В.М.* Я иду на урок: хрестоматия игровых приемов обучения : пособие для учителя / В.М. Букатова, А.П. Ершова. – М. : Изд-во «Первое сентября», 2000. – 224 с.
4. *Истомина, Н.Б.* Методика обучения математике в начальных классах : учебное пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Н.Б. Истомина. – М. : Академия, 2002. – 288 с.
5. *Сысоева, С.А.* Интерактивные технологии обучения взрослых : учебно-методическое пособие / С.А. Сысоева. – М. : Ин-т педагогического образования и образования взрослых ; К. : ИД «ЕКМО», 2011. – 320 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ ПО МАТЕМАТИКЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Иманмухаметова Р.М.,

учитель математики

МКОУ «СОШ №12» а. Сабан-Антуста Туркменского района

На современном этапе образование ориентировано на индивидуальное развитие личности, поэтому учитель должен целенаправленно формировать у учащихся способности к самореализации и саморазвитию, целенаправленно формировать и развивать отдельные качества ученика, которые помогут ему «найти себя» и реализовать свой потенциал. А процесс обучения должен сегодня пониматься как знание, восприниматься как убеждение, воплощаться как действие.

Считаем, что одна из главных задач современной математики – научить учащихся самостоятельно работать, поскольку темпы поступления научной информации выросли и практически каждому человеку, который хочет иметь работу и продуктивно работать, необходимо все время обновлять свои знания, а то и переучивать, а это возможно лишь при наличии у него умений и навыков самостоятельной работы.

Организуя самостоятельную работу на уроке, необходимо руководствоваться следующими дидактическими требованиями [3, с. 4–5]:

1. Организовывать самостоятельную работу на всех звеньях учебного процесса, в том числе и во время усвоения нового материала.
2. Необходимо обеспечить овладение учащимися не только знаниями, но и общими умениями, средствами умственного труда, посредством которых усваиваются знания.
3. Задачи самостоятельной работы должны быть направлены не столько на усвоение отдельных фактов, сколько на решение разнообразных проблем.
4. В самостоятельной работе надо обучать учащихся видеть и формулировать проблемы, самостоятельно решать их, выборочно используя для этого имеющиеся знания, умения и навыки, проверять полученные результаты.

5. Для активизации мыслительной деятельности учащихся надо давать им работу, которая требует сильного умственного напряжения.

С одной стороны, эффективность самостоятельной работы учащихся зависит от подготовленности учителя к ее организации, то есть его умения осуществлять диагностику индивидуальных реальных возможностей учащихся, анализировать содержание учебного материала и определять характер возможных трудностей для усвоения его учениками, разрабатывать систему заданий для самостоятельной работы школьников, оказывать им консультативную помощь.

С другой стороны, она зависит от подготовленности учащихся к самостоятельной работе, от их отношения к ней и обладания необходимым запасом знаний по математике, от умения анализировать и структурировать учебный материал с целью его осмысления.

Любая работа дает положительные результаты только тогда, когда она является системной, что удовлетворяет определенным требованиям. Организуя самостоятельную работу, необходимо придерживаться следующих требований:

1. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность должна:
 - а) помогать учащимся усваивать математику глубоко и прочно;
 - б) развивать их познавательные способности;
 - в) формировать умение самостоятельно расширять и углублять знания и применять их на практике;
 - г) соответствовать основным принципам дидактики; а именно доступности, систематичности, связи теории с практикой, сознательности, творческой активности, обучению на высоком уровне.
2. Задачи, входящие в системы самостоятельной деятельности, должны быть разными по дидактическим целям и содержанию.
3. Последовательность выполнения домашних и классных самостоятельных работ должна быть такой, чтобы выполнение одних работ логически вытекало из предыдущих и готовило учащихся к выполнению следующих.
4. Самостоятельная работа должна носить целенаправленный характер, что достигается четким определением ее цели; недооцененность этого требования приводит к тому, что ученики неправильно выполняют задание, или требуют

от учителя дополнительных объяснений, происходит нерациональное использование времени.

5. Самостоятельная работа должна быть действительно самостоятельной, а ее содержание и объем – посильным для учащихся на данном этапе.
6. Сначала у учащихся необходимо сформировать элементарные навыки самостоятельной деятельности, как во время работы с учебником, так и при выполнении практических заданий, рисунков, простых измерений, решении задач. Этому должна предшествовать наглядная демонстрация учителем данных видов работы, сопровождаемая четкими объяснениями и записями на доске.
7. Для самостоятельной работы учащимся необходимо предлагать задачи, решаемые по готовым алгоритмам, а также и такие, которые требуют их создания.
8. Необходимо учитывать то, что разным ученикам требуется разное количество времени для усвоения одних и тех же знаний, умений и навыков. Задания должны быть интересными для учащихся.
9. Чрезмерное увлечение самостоятельной работой учащихся может замедлить темп обучения.
10. Учитель определяет цель, содержание, объем, методы и виды самостоятельной работы [2, с. 37].

Эффективность самостоятельной работы увеличивается, если она является одной из составляющих учебного процесса и проводится планомерно и систематически, если на каждом уроке для нее отводится определенное время. Только при таких условиях у учащихся формируются устойчивые умения и навыки по выполнению различных видов самостоятельной работы [1, с. 15].

Учитель может применить систему дифференцированных заданий, которые состоят из:

1. Тривариантных заданий по степени сложности (облегченной, средней, повышенной), при этом вариант выбирает ученик.
2. Общей для всего класса задачи с системой дополнительных заданий, степень сложности которых возрастает.
3. Индивидуальных дифференцированных заданий.
4. Групповых дифференцированных заданий с учетом различной подготовки учащихся (вариант определяет учитель).
5. Равноценных двухвариантных заданий, к каждому из которых прилагаются задачи возрастающей сложности.

6. Совместного практического задания с указанием минимального и максимального количества задач или примеров для обязательного выполнения. Индивидуально-групповых задач.

Всех учащихся каждого класса (группы) можно условно поделить на три группы:

«А» – учащиеся, которые нуждаются в помощи, они имеют невысокий уровень развития способностей и мышления, поэтому обучение происходит через наглядный материал;

«Б» – только те учащиеся, которые могут усвоить материал в рамках программы, работа с ними требует постоянного изучения мотивации учебной деятельности;

«В» – учащиеся с высоким уровнем математических способностей, задания для них подбираются не только по степени сложности, но и в соответствии с индивидуальными особенностями.

Выполнение более сложного варианта задач становится целью каждого ученика. Дети имеют возможность ознакомиться с выполнением тех задач, которые на предыдущем уроке были им не под силу. С этой целью в конце урока учитель может отвести время на их объяснение. Для тех учеников, которые на уроке выполняли облегченные задания, на дом дается задание второй группы сложности; для тех, кто справился с работой второй степени, – домашнее задание более высокой степени сложности [4, с. 26].

Ученики, которые хорошо владеют навыками самостоятельной работы, работают в группе на этапе начального восприятия нового материала, что особенно важно в старших классах при организации лекционно-семинарских занятий. Эффективность урока зависит и от того, как учитель умеет реализовать развивающие цели урока.

Информационные источники:

1. *Бабанский, Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 2007 – 254 с.
2. *Буряк, В.К.* Самостоятельная работа учащихся / В.К. Буряк. – Киев : Знание, 2010. – 48 с.
3. *Давыдов, В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 2012. – 239 с.
4. Реализация межпредметных и внутрипредметных связей в обучении и воспитании младших школьников : межвузовский сборник научных трудов. – Л., 2011. – 132 с.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Плюснина И.В.,

ст. преподаватель кафедры
специальной педагогики и психологии
филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске

В ходе теоретического исследования психолого-педагогической литературы было выявлено, что на процесс формирования навыков самоконтроля у младших школьников влияют следующие факторы:

- индивидуально-психологический;
- социально-психологический;
- организационно-деятельностный.

Степень влияния этих факторов на процесс формирования внутреннего контроля или самоконтроля неодинакова. Некоторые из них влияют на данный процесс опосредованно, другие, непосредственно, прямым воздействием.

У младших школьников потребность обнаруживается в таких видах мотива, как влечения, желания и хотения, которые являются формой проявления потребности и ее субъективного переживания. В частности, при решении учебных задач в первом классе многие школьники не сразу понимают те цели, которые перед ними ставятся. Желание можно выразить как опредмеченную потребность, опредмеченное, целенаправленное стремление. Однако желание еще не включает понимания средств достижения цели и в этом смысле оно созерцательно, аффективно, так как ряд желаний школьников связан с тем, в достижимости чего они не уверены, не знают, как добиться поставленных целей. Как отмечает С.Л. Рубинштейн, желание переходит в хотение, то есть в подлинно волевой акт, «когда к знанию цели присоединяется установка на ее реализацию, уверенность в ее достижимости и направленность на овладение соответствующими средствами. Хотение – это устремленность не на предмет желания сам по себе, а на овладение им, на достижение цели». Субъективно интерес обнаруживается в специфическом эмоциональном тоне (эмоциональной привлекательности), который приобретает процесс познания, осознанной значимости объекта интереса, и в повышенном к нему вни-

мании, хотя при этом функционируют все психические процессы – восприятия, памяти, мышления. Чем выше уровень сознательности, тем большую роль в интересе играет осознание значимости тех задач, в решение которых включен младший школьник. Однако при отсутствии более или менее непосредственной эмоциональной привлекательности у учащегося, мотивация значительно снижается.

Учебная практика показывает, что в своем развитии интерес может превратиться в склонность как проявление потребности в осуществлении деятельности, вызывающей интерес. Как правило, интерес у младших школьников вызывает все новое, неизведанное, неожиданное, неразгаданное – все, что ставит перед ними задачи и требует работы мысли.

Особенностью мотивации младших школьников является то, что ими, как правило, движет непосредственный интерес, вызываемый привлекательностью учебных задач, объектов, а не опосредованный интерес к учебной деятельности как к средству достижения целей своей жизнедеятельности (в рассматриваемой проблеме, например, интерес к математике как к одному из средств будущего профессионального саморазвития). Характеристиками интереса у младших школьников являются его устойчивость, широта и оформленность.

Такая устойчивость учебного интереса выражается в длительности его сохранения и в его интенсивности. Об устойчивости интереса у младших школьников к процессу учебной деятельности может свидетельствовать преодоление трудностей при решении учебных задач.

Широта интереса, в конечном счете, определяется его содержанием, охватом различных областей и значимостью для учащегося. С охватом интересов связано и их распределение. Было определено, что при восприятии учебных предметов как средства личностного саморазвития, интересы в области этих предметов, как правило, становятся более широкими и многосторонними. Такая структура интересов является наиболее благоприятной для разностороннего развития личности младшего школьника и вместе с тем той ее сосредоточенности, которая необходима для успешной учебной деятельности.

Характерным в развитии интересов учащихся младших классов является: установление круга познавательных-личностных интересов, связанных между собой в единую систему и приобретающих все большую устойчивость; переключение интересов с частного и конкретного на вопросы более общего, мировоззренческого плана и уже в их рамках развитие частных интересов; быстрый рост интереса к практическому применению приобретенных знаний; рост инте-

реса к своим внутренним переживаниям, к рефлексии и познанию других людей.

Мотивы, как имеющие смысловое значение причины, определяющие выбор направленности и характера поведения (ради чего произведен выбор именно этих действий, а не других; почему действия были направлены именно на этот объект), связаны с мировоззрением младших школьников, их взглядами, пониманием важности и необходимости старательно учиться.

Анализ учебно-познавательной деятельности младших школьников, их потребностей и интересов в ходе обучения позволил определить качественную характеристику источников активности обучающихся. Суждения младших школьников по вопросу отношения к учебной деятельности сводятся к тому, что большинство учеников начальных классов представляют учебную деятельность как неполно осознанную, несамостоятельную, непланируемую. У 50% учащихся в первом классе, у 30% во втором и у 12% в третьем одним из определяющих мотивов выступает боязнь показать неудачу своим сверстникам, родителям, учителю.

Существенное влияние на формирование самоконтроля в учебной деятельности учащихся оказывает и уровень развития способностей обучающихся. Под способностями следует понимать наличие у младшего школьника комплекса специфических качеств, требующихся для успешного осуществления самоконтроля в учебно-познавательной деятельности. В процессе учебы принимают участие практически все психические познавательные процессы (внимание, мышление, память, воображение и др.), причем степень их активности находится в тесной взаимосвязи с мотивационными установками. По своей внутренней структуре они представляют собой сложное синтетическое образование, закрепленное в систему обобщенных психических процессов, посредством которых учебные действия обучающегося регулируются. Как показывает опрос среди учителей начальных классов, среди младших школьников 9–12% отличаются высокой способностью к освоению учебного материала; и такое же количество обучающихся имеет низкие способности. Остальные относятся к группе со средним уровнем способностей.

Кроме того, изучение способностей к проявлению самоконтроля в учебной деятельности у учеников младших классов свидетельствует, что в 1–3 классах можно выделить 4 группы учащихся, характеризующихся своими особенностями в проявлении самоконтроля.

Первая группа – ученики с ситуативно-неустойчивыми способностями. Такие способности присущи тем ученикам, у которых ак-

тивность учебной деятельности напрямую связана с переживанием отрицательных эмоций, появляющихся при длительном и большом интеллектуальном напряжении. Как правило, процесс самоконтроля у них развит слабо. Ученики представляют учебную деятельность неосознанной, непланируемой, несамостоятельной. Регуляция психических процессов и учения у них в целом протекает стихийно (около 50%).

Ко второй группе (примерно 30%) относятся учащиеся, отличительная черта которых заключается в том, что доминирующим видом осуществления контроля учебной деятельности выступает деятельность по образцу. То есть, речь идет об умении воспринимать, осмысливать, обрабатывать и воспроизводить полученную информацию по усвоенным ранее готовым приемам и образцам. В этом случае основой осуществления самоконтроля в учебной деятельности выступает мотивация, связанная с осознанием необходимости получения знаний, при освоении которых самоконтроль превращается в необходимый элемент учебной деятельности, включенной в процесс ее выполнения. Это более высокий уровень развития самоконтроля в учебной деятельности. В ней возрастает роль самоанализа, с помощью которого знания о способах осуществления самоконтроля в учебной деятельности перемещаются в фокус сознания. Эти знания дают толчок произвольному применению приемов самоконтроля результатов учебной деятельности.

В третью группу (примерно 13%) входят ученики, обладающие творческим складом мышления. Интеллектуальные затруднения, с которыми они сталкиваются при обучении, не приводят к негативной реакции, а наоборот, вызывают обострение процесса восприятия, концентрируют волевые усилия на осуществление произвольного самоконтроля и стимулируют учебную деятельность в целом. В этом случае речь идет о способностях заранее определить стратегию, т.е. общую последовательность осуществления самоконтроля в учебной деятельности при осуществлении предметов, сравнить достигнутое с намеченным, и в случае необходимости, изменять подход к решению задачи.

К четвертой группе относятся учащиеся, обладающие способностями творческого характера. Для их учебной деятельности характерны не только применение произвольного самоконтроля для оценки результатов учебной деятельности, но и перенос его на свои действия в процессе обучения. Как показало исследование, к данной группе относятся 2–4 учащихся класса (7–9%).

Значительную роль в формировании самоконтроля в учебной деятельности учащихся начальных классов играет воля ученика. Многообразие ситуаций, с которыми сталкиваются обучающиеся в начальной школе и которые требуют от них проявления воли, можно свести к трем основным реальностям:

- восстановление дефицита побуждения к активному осуществлению учебной деятельности при отсутствии его достаточной мотивации;
- выбор мотивов, целей и вида действия при их конфликте с другими мотивами, целями и видами учебного действия;
- организация психических процессов в адекватную выполняемой деятельности систему.

Углубленный анализ встречающихся проявлений волевых актов при осуществлении самоконтроля учебной деятельности свидетельствует, что они непосредственно связаны с развитием мотивационного, целевого и оперативно-действенного компонентов учебной деятельности. Как показало наблюдение, младшие школьники, которые учатся на «5» и «4», чаще прибегают к волевым усилиям, чем те учащиеся, которые учатся на «3».

Наряду с названными компонентами формирования самоконтроля в учебной деятельности важную роль играет эмоционально-чувственная сфера. Исследование показало, что мотивации, способностей и воли недостаточно, чтобы учащийся мог совершенствовать навыки и умения самоконтроля в учебной деятельности. Одним из необходимых условий для этого является наличие позитивной эмоционально-чувственной сферы, которая и побуждает к определенным действиям ученика. К ведущим образованиям этой сферы относятся: любовь к учителю, радость успешной учебной деятельности, переживание стыда за недобросовестное отношение к решению учебных задач и др. При организации формирования самоконтроля в учебной деятельности у младших школьников важно также учитывать их индивидуальные свойства, заключенные в характере, и механизмы его формирования.

Необходимо отметить, что характер – и предпосылка, и результат реального поведения младшего школьника. Причем взаимосвязь характера и поступка опосредована взаимозависимостью свойств характера и мотивов поведения. Мотивы поведения школьника в ходе занятий, переходя в действие и заключаясь в нем, фиксируются в характере. Поэтому путь к формированию характера учащихся и такой его составляющей, как осуществление самоконтроля, лежит в плос-

кости формирования надлежащих мотивов поведения и организации направленных на их закрепление учебных действий. Однако самоконтроль формируется, как правило, не каждым единичным, более или менее случайным учебным действием, а всей совокупностью действий в ходе освоения учебных предметов. Совокупность действий, которая всегда исходит из тех или иных побуждений, включает определенный образ мыслей, чувств, побуждений в единстве с объективным течением и результатами действий. То есть, самоконтроль формируется в зависимости от объективных условий и конкретных обстоятельств, складывающихся на занятиях, в результате учебных действий школьника.

Самоконтроль как составляющая характера связан также с волей, преимущественно через силу характера. Проявляется это в таких характерологических чертах, как целеустремленность, старательность. Кроме этого, в самоконтроле как характерологической черте обнаруживаются эмоциональные (неустойчивость, капризность, оптимизм и др.) и интеллектуальные особенности (рассудительность, легкомыслие и др.).

С индивидуально-психологическим фактором тесно связан и социально-психологический фактор, оказывающий мощное воздействие на формирование самоконтроля в учебной деятельности учащихся. Характер взаимоотношений, который складывается между учащимися в классе, между учащимся и учителем, господствующая в классном коллективе морально-психологическая атмосфера, заинтересованность или безразличие к учебе – все это оказывает влияние на самоорганизацию учебной деятельности.

Исследование также показало, что на социально-психологическую атмосферу в классе большое влияние оказывает разный уровень подготовки учащихся к школе (например, в класс приходят и читающие, и нечитающие дети и пр.) Это приводит к тому, что плохо подготовленные ученики часто замыкаются в себе, между ними и хорошо подготовленными учениками возникают ссоры, они становятся пассивными в процессе обучения, что приводит к снижению у них потребности в получении новых знаний.

Учебный процесс в целом и учебная деятельность обучающегося в частности во многом определяются действиями организационно-деятельностного фактора. Как показывает исследование, принятые в последнее время документы, такие как Закон РФ «Об образовании», нормативные документы Министерства образования РФ пробуждают у педагогов интерес к педагогической теории, активизируют творческие силы, расширяют самостоятельность преподавателей в выборе

методов и средств воздействия на учащихся при развитии их познавательной деятельности. Учителя сосредоточивают свои усилия на том, чтобы научить ребенка брать на себя некоторые функциональные обязанности учителя (осуществлять самоконтроль в собственной учебной деятельности и поведении), чтобы внешние требования в процессе познавательной деятельности стали личными требованиями ученика к самому себе.

Важное значение при этом имеет материально-техническое и бытовое обеспечение учебного процесса. Изучение практики деятельности общеобразовательной школы подтверждает, что уровень развития самостоятельной познавательной деятельности выше в тех школах, где уделяется должное внимание созданию учебно-материальной базы (энциклопедическая литература, наглядные пособия, дидактический материал), обеспечению педагогического процесса необходимыми средствами, оборудованию новыми образцами ТСО учебных классов.

Однако беседы с учителями начальной школы показали, что подавляющее большинство из них испытывает постоянный недостаток в современных ТСО, в создании необходимой учебно-материальной базы школ из-за недостаточного финансирования. Практически 100% педагогов общеобразовательной школы отмечают в последние годы тенденцию к ухудшению материально-технического обеспечения занятий. Данная тенденция проявляется:

- в отсутствии аудио- и видеоаппаратуры;
- в низком уровне обеспечения печатно-множительной техникой;
- в малом количестве наглядных пособий нового поколения;
- в приобретении учебно-методической литературы за средства родителей.

Таким образом, анализ и систематизация факторов, влияющих на процесс формирования самоконтроля у учащихся начальных классов свидетельствует, что они в силу своей определенной выраженности и сформированности могут оказывать как положительное, так и негативное действие. Наибольшее отрицательное воздействие оказывают низкая эффективность деятельности по формированию самоконтроля у учащихся начальных классов в ходе решения учебных задач, низкий уровень индивидуально-психологической готовности учащихся начальных классов к активной познавательной деятельности и осуществлению самоконтроля, выражающийся в недостаточно развитых мотивах и слабых навыках и умениях осуществления самоконтроля в учебной деятельности.

Информационные источники:

1. *Жарова, Л.В.* Управление самостоятельной деятельностью учащихся : учебное пособие / Л.В. Жарова. – Л. : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1982. – 75 с.
2. *Жарова, Л.В.* Учить самостоятельности: книга для учителя / Л.В. Жарова. – М. : Просвещение, 1993. – 205 с.
3. *Жарова, Л.В.* Формирование самоконтроля / Л.В. Жарова // Народное образование. – 1971. – № 4. – С. 74–76.
4. *Захарова, Л.А.* Развитие контроля и оценки в процессе формирования учебной деятельности / Л.А. Захарова // Формирование учебной деятельности. – М. : Педагогика, 1982. – С. 107–114.
5. *Каиров, И.А.* Самоконтроль в деятельности / И.А. Каиров, Ф.Н. Петров // Педагогическая энциклопедия. – М., 1996. – 775 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ НАД ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Сальникова Л.Ю.,

ст. преподаватель кафедры
обществоведения и филологии
филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске

Особую актуальность в условиях поиска путей совершенствования выразительности речи младших школьников приобретает проблема приобщения детей к фразеологическому богатству. В связи с этим и для более эффективной работы необходимо проследить становление использования фразеологизмов с момента первых упоминаний в педагогической литературе; выделить единицы анализа данного процесса; выявить особенности на каждом этапе; выделить наиболее ценное, наработанное предыдущими поколениями, что необходимо использовать в работе в настоящее время.

Изучение психолого-педагогической, методической литературы по использованию фразеологизмов в начальной школе позволило выделить единицы анализа этого процесса: значение этой работы, придаваемое педагогом; возраст детей, с которого предполагалось начинать знакомство; цель, задачи и приемы; какой вид деятельности предпочтительнее (урочная, внеурочная, если урочная, то какой урок).

Изучив труды педагогов, можно выделить условно 4 этапа, каждый из которых определяется определенными подходами к изучению фразеологической системы и новшествами в области методических приемов работы с фразеологизмами на уровне начальной школы.

Начало было положено в трудах Ф.И. Буслаева и К.Д. Ушинского. Продолжительность его – до 20-х годов XX века. К этому периоду относятся работы И.И. Срезневского, А.Я. Острогорского, В.П. Шереметевского. Особенность этого периода заключается в том, что начинают выделяться два пути: одни рассматривали проблему в основном с теоретических позиций, обобщенно, другие разрабатывали практические способы изучения фразеологизмов, разрабатывали виды упражнений с ними. Объединяло педагогов то, что они считали необходимостью начинать эту работу с младшего школьного возраста. Педагоги рассматривали фразеологизмы как одно из ценных средств познания окружающей действительности, источник обогащения их речевой культуры, средство развития «дара слова» и «образования ума» детей.

Так Ф.И. Буслаев рассматривал все явления языка в неразрывной связи с мышлением. Поэтому основой изучения детьми языка должен быть живой, содержательный материал, «ибо, изучая язык, они изучают и то, что им выражается, то есть мысль». Таким содержательным языковым материалом он и считал фразеологические сочетания. И.Ф. Буслаев отмечал, что русский язык располагает большим количеством таких «целых выражений», которыми можно метко, точно передать свои мысли. Он предлагал проводить эту работу на уроках чтения литературных произведений. Источником «живого, содержательного» материала должно служить чтение.

Как и Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский дает высокую оценку всем богатствам языка, включая его фразеологию: «Каждое слово языка, каждая его форма, каждое выражение есть результат мысли и чувства, через которые отразились в слове природа страны и история народа. Наследуя слово от предков наших, мы наследуем не только средства передавать наши мысли и чувства, но наследуем самые эти мысли и самые эти чувства» [8, с. 344].

Намечая цели обучения детей родному языку, Константин Дмитриевич отмечал, что надобно «...во-первых, развить в детях ту врожденную способность, которую называют даром слова; во-вторых, ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка» [8, с. 344]. В начальной школе, по мнению К.Д. Ушинского, вторая цель достигается усвоением многих форм языка, выработанных как народом, так и литературой.

К.Д. Ушинский выделяет условие успешного усвоения фразеологических сочетаний – это понимание их смысла детьми. Для достижения этого языковые единицы должны быть тщательно отобраны. Другим условием он считал предварительную беседу учителя перед чтением того или иного произведения по фразеологическому обороту, которое должно встретиться детям в тексте. Необходимо не просто произвести его анализ, а «обращать внимание детей на меткость выражений» [8, с. 345].

Предлагая виды упражнений с фразеологизмами, Константин Дмитриевич предусматривал творческие задания с ними, дети должны были с устойчивым сочетанием, встретившимся в тексте, «придумать на него устно и письменно свои собственные фразы» [8, с. 345]. В учебных книгах К.Д. Ушинского «Детский мир», «Родное слово» почти к каждому произведению подобраны народные загадки или пословицы, в лаконичной форме отражающие его замысел. Сами тексты для чтения содержат фразеологические сочетания.

Учителю приходится вводить детей в социальный мир взрослых. Для этого целесообразней всего использовать именно фразеологические сочетания. При этом он считал возможным использование таких сочетаний, которые превышают детские способности в осознании их смысла. Он допускал привлечение таких пословиц, нравственный смысл которых глубок и не вполне доступен ребенку. Он рекомендовал объяснять внешний смысл таких пословиц, их живописную сторону. Так в пословице «куй железо, пока горячо» К.Д. Ушинский советовал объяснить лишь ее прямой смысл: «Пусть дети поймут, почему нужно ковать горячее, а не остывшее железо, – с них и довольно».

Проблеме изучения в школе фразеологии уделил большое внимание известный лингвист и методист XIX в. И.И. Срезневский. Важнейшим условием овладения развитой речью он считал «знание сочетаемости слов» вообще. Фразеологический состав языка он понимал как всякие сочетания слов в их многообразии: «В языке есть слова, которые употребляются только как условные знаки представлений и понятий, например: рука, человек, небо, лампа и проч. ... Ни один язык не может состоять из них одних: из них как из семян вывиваются в языке и уме, познающем язык, десятки тысяч слов и выражений со смыслом внутренним» [6, с. 12].

Так же, как и Ф. Буслаев и К.Д. Ушинский, И. Срезневский утверждал, что овладение языком должно быть сознательным: «Слов – десятки тысяч, а их сочетаний, нужных для выражения мысли – миллионы. Никакая память не выдержала бы этой громады, если

бы не ум, и тем легче ему владеть этой громадой, чем он сильнее сознательностью, чем сознательнее владеет языком» [6, с. 12].

И.И. Срезневский настоятельно рекомендовал обращаться к фразеологическому составу родного языка при обучении детей именно в младших классах. При этом он имел в виду не простое запоминание детьми речевых оборотов, а доступное детскому пониманию уяснение их смысла: «Вникание в выражения наведет на внимание в оттенки мысли, выражаемые разными оборотами речи» (там же), что сделает речь более выразительной.

И.И. Срезневский разработал некоторые «облегчительные приемы», направленные на уяснение формы и смысла фразеологизмов учащимися. Фразеологические единицы «должны запечатлеваться в умах детей сознательно», он рекомендовал давать детям больше такого материала, который заставлял бы их думать, «почему в языке так, а не иначе», «отчего это взялось». Усвоение фразеологизмов будет результативным, если дети будут открывать для себя что-то новое, удивляться. Такой подход фиксирует внимание детей на явлениях в языке, в частности, на фразеологических сочетаниях, содействует проникновению вглубь его, удовлетворяет пытливость ума детей.

И.И. Срезневский предлагал разнообразные виды упражнений с фразеологизмами. Их характер определяется прежде всего теми конкретными задачами, которые ставятся автором в работе по фразеологии при обучении младших школьников.

Ряд упражнений направлен на развитие у детей наблюдательности к фактам фразеологии в языке. Материалом для этих упражнений служат литературные тексты. Особое значение имеют при этом вопросы учителя, возбуждающие внимание детей к фразеологическим оборотам. Наряду с этим И. Срезневский рекомендует упражнения с опорой на слуховое восприятие фразеологизмов и их запись в тетрадях «по подсказке» с предварительным объяснением (диктант).

Специальные упражнения рекомендуются им по раскрытию и уточнению смысла фразеологизмов в контексте и вне контекста с привлечением образцов их правильного употребления и правописания. Учащиеся обучаются разным приемам объяснения содержания фразеологических сочетаний: описательному истолкованию, подбору синонимичных слов и выражений, замене перифразом.

Особое внимание он придает упражнениям, которые учат детей использовать фразеологические обороты в собственной речи. Он считает необходимым накопление известного запаса фразеологизмов в детском лексиконе и не отрицает значение запоминания, заучивания их. Однако основной путь обогащения речи учащихся устойчи-

выми оборотами он видит в лексико-фразеологических упражнениях, опирающихся на мыслительную деятельность детей. Рекомендуются упражнения на сравнение фразеологических единиц с синонимичными словами, со свободными словосочетаниями, сравнение одних фразеологизмов с другими, упражнения на замену переменных сочетаний или отдельных слов целостными оборотами. Отмечается ценность упражнений на самостоятельный подбор учащимися фразеологических сочетаний соответственно поставленному учителем заданию.

Конечную цель упражнений с фразеологическими единицами он видел в том, чтобы научить детей: 1) ясно, правильно и отчетливо понимать все читаемое и рассказываемое, доступное возрасту; 2) ясно, правильно и отчетливо рассказывать и устно, и письменно все, что разумом узнали или о чем подумали.

Книга И.И. Срезневского «Об изучении родного языка в детском возрасте» является первым значительным вкладом в отечественную методику изучения фразеологии в начальной школе. Труд ценен не только большим фактическим содержанием и разработкой его в теоретическом плане и не только конкретными «облегчительными приемами изучения» фразеологии, но прежде всего тем, что И. Срезневский считал правомерным и обязательным начинать ознакомление детей с целостными выражениями родного языка именно в младшем возрасте. Начинать эту работу надо с 8–9 лет и естественным путем. Дети многое к этому времени знают, понимают слова, их смысл. Но многих слов и выражений не знают. Вот чего не достает им, тому и надо учить: «Не достает детям понимания выражений: надо объяснить их, отличая выражение со смыслом условным (куда ни шло) от тех, которых значение определяется с различными оттенками свободным умом (само собой разумеется).

Не достает детям умения пользоваться словами и выражениями: надо упражнять их в этом, приучать заменять слова словами и выражениями, наводить на слова и выражения подобно значащие, на правильное, разумное оттенение ими мысли» [6, с. 12].

Несколько иной подход встречается в работах А.Я. Острогорского [3]. В его книге «Живое слово» работа с фразеологическими единицами предусматривается в подготовительных классах гимназии, что соответствует возрасту учащихся 3–4-х классов современной школы. Задачу работы с фразеологизмами он видит в необходимости научить своих учеников живой русской речи, развить в них понимание ее красот и научить их чувствовать дух русского языка. Фразеологическую работу А. Острогорский считал органическим

продолжением словарной работы. Он рекомендовал не ограничиваться лишь раскрытием прямого значения слов, а давать детям представление о переносном их смысле, затем показывать их связи с другими словами, иллюстрируя образцами из литературы, произведений фольклора, языка. Прием включения слова в различные связи очень ценный прием, который не используется в современной школе, но достоин пристального внимания, поскольку позволяет успешно работать над выразительностью речи детей.

Итак, первый период характеризуется следующими ценными вложениями в использовании фразеологизмов в речи детей:

- признается необходимость работы с начального школьного возраста (правда однозначно возраст не выделяется: К. Ушинский, И. Срезневский – с 8–9 лет, остальные авторы – конец начальной школы);
- педагогическая ценность этой работы: обогащение активного словаря детей, выразительности их речи (лексической), умственное развитие;
- работа проходит на уроках чтения;
- обязательно сознательное усвоение языка в общем и фразеологических единиц в частности; разработаны приемы работы: понимание смысла, тщательный отбор, предварительный разбор;
- обязательно наличие познавательного интереса.

Второй период – с начала 20-х годов XX в. до начала 40-х годов.

Особенность его в том, что педагоги, прежде чем рекомендовать ознакомление с фразеологизмами, изучают особенности речи детей. Наиболее крупные представители этого периода: К.Б. Бархин, М.А. Рыбникова, Н.П. Канонькин, Н.А. Щербакова.

В книге «Развитие речи в начальной школе» К.Б. Бархиным дается обоснованная характеристика особенностей детской речи: отмечается преобладание в ней имен существительных, в меньшем количестве – глаголов, совсем мало прилагательных (4–5%), причастия и деепричастия отсутствуют. К.Б. Бархин приходит к выводу, что «с шести лет приблизительно прекращается «смелое словотворчество» ребенка... Речь его перестает быть своеобразной и становится крайне бедной словами и оборотами» [1, с. 24]. Он предлагал выработать не просто упражнения, а «целую систему словарных работ, облегчающих учащемуся активизацию запаса слов». Однако упражнения по фразеологии он считал возможным включить в работу только с 3-го класса. Проводить ее К.Б. Бархин предполагал на уроках развития речи. Как и педагоги XIX века, К.Б. Бархин полагал, что по-

нимание и усвоение переносного смысла устойчивых оборотов особенно для детей младшего школьного возраста. Поддерживает он и мысль о необходимости знакомить учеников начальных классов с происхождением отдельных фразеологических оборотов. По его мнению, дети поймут, что «родниками, питающими метафорические потоки, являются профессиональный язык, поэтический язык и язык повседневного обихода: морской быт породил выражения «на всех парусах», «выбросить за борт»; профессия фармацевтов – «позолотить пилюлю»; искусство музыкантов – «задать концерт»; профессия кулинаров – «заварить кашу». Эта работа, как уже было упомянуто, должна проводиться с третьего класса.

К.Б. Бархин разрабатывает новые задания для работы с фразеологическими оборотами: к простым словосочетаниям подобрать образные, характеризующие предметы по форме, цвету, звуку; подыскать простые и условные выражения с определенным словом. Он советовал чаще показывать учащимся образцы употребления выражений с переносным смыслом авторами произведений. Большое значение он придавал элементам занимательности, позволяющим поддерживать у детей постоянный интерес к русскому языку.

Ценность опыта, освоенного К.Б. Бархиным, для проводимого нами исследования несомненна. Однако язык – явление развивающееся. Не весь материал, предлагаемый педагогом, принято в настоящее время относить к фразеологическим оборотам.

М.А. Рыбникова разрабатывала приемы работы с устойчивыми сочетаниями в среднем и старшем звене. Однако в своих трудах она постоянно упоминала, как само собой разумеющееся, что начальная школа не должна оставлять эту работу без внимания. Интересным в ее опыте является то, что она предлагала выделить самостоятельный раздел «Культура фразеологии» и предприняла попытку создать стройную систему работы с устойчивыми сочетаниями. М.А. Рыбникова разработала многочисленные виды фразеологических заданий. Цель такой работы, по ее мнению, не в том, чтобы дети заучивали как можно больше фразеологизмов, а в том, чтобы они уместно «умели вводить их в свой оборот». Увеличение фразеологического запаса в речи учеников М.А. Рыбникова связывала с развитием их мышления и речи.

Педагоги Н.П. Каноныкин и Н.Л. Щербакова, разрабатывая «Методику русского языка в начальной школе», ввели специальный раздел «Фразеологическая работа». Они ставили целью такой работы – обучение детей начальной школы образной речи. Лучшие фразеологические обороты, встретившиеся в литературных произ-

ведениях, дети должны были выписывать в специально отведенные тетради. Своими записями дети должны были пользоваться во время работы над сочинениями. Авторы приводят виды стилистических упражнений, связанных с совершенствованием речевых умений школьников.

Итак, на втором этапе в новых аспектах ставится вопрос о возможности знакомства младших школьников с происхождением фразеологизмов; предлагается использовать их при обучении детей связной речи; предпринимаются попытки создания целостной системы работы с фразеологизмами; упражнения с фразеологизмами рассматриваются как обучающие детей младшего школьного возраста обрванной речи и умению правильно строить предложения; предпринимаются попытки построить эту работу не на эмпирических данных исключительно, а на основе изучения словаря детей.

Третий период – с начала 40-х гг. до начала 60-х. Этот период характеризуется резким падением интереса к работе с фразеологизмами вообще и в начальной школе в частности. Анализ «Методики русского языка» С.П. Редозубова, книги Н.А. Щербаковой, Е.А. Адамович «Объяснительное чтение в начальной школе», А.И. Воскресенской и М.Л. Закожурниковой «Практическое руководство к преподаванию русского языка в начальной школе», Н.Н. Щепетовой «Методика чтения в начальной школе» и ряде других руководств показал, что в них не только отсутствует раздел работы с фразеологизмами, но и даже просто упоминание о ней. Очевидно, это связано с некоторыми историческими событиями нашей страны и с тем, что педагогику работы с фразеологическими оборотами тормозила недостаточная разработанность в лингвистическом плане и слабое научное знание особенностей речи детей.

Четвертый период – с начала 60-х гг. по настоящее время характеризуется возросшим интересом к педагогике фразеологической работы начальной школы. В этом направлении работают педагоги Н.Ф. Титова, М.Р. Львов, М.И. Оморокова, Л.А. Введенская, Е.Д. Шевлякова, Е.В. Вальчук, Т. Ладыженская, А. Чудинов и др.

Особенность работ этого периода заключается в том, что они опираются на научные факты механизмов развития детской речи, с одной стороны, и на последние достижения языкознания, с другой. Интерес к фразеологической работе начинает расти с начала 60-х гг. в связи с работами В.В. Виноградова, С.И. Ожегова, Н.М. Шанского и других ведущих лингвистов, занимавшихся разработкой теоретических основ вопросов современного языкознания. Начинают обобщаться труды А.Н. Гвоздева по особенностям детской речи, по-

являются в педагогике, психологии новые исследования в этой области. Все это вместе взятое и послужило толчком разработки нового типа использования фразеологических оборотов для развития и обогащения детской речи. Ставится конкретная задача исследования их возможностей для развития выразительности речи младших школьников.

Одной из первых работ была работа Н.Ф. Титовой [7]. Объектом ее внимания была словарная работа в начальной школе. Подвергая анализу словарный состав букваря, книг для чтения и дополнительных учебных пособий, она намечает три основных направления в ней: грамматическое, литературно-стилистическое и лексическое. Второе из них включает в себя разделы: подбор синонимов, антонимов, омонимов; слов, имеющих переносное, метафорическое значение; подбор эпитетов, сравнений, олицетворений, фразеологических оборотов. В специальных таблицах фактического материала автор приводит и фразеологические обороты. Однако к ним отнесены и те, которые по исследованиям современного языкознания не являются фразеологическими оборотами.

Почти одновременно появляются исследование М.И. Омороковой и книга Л.А. Введенской «Пословицы и поговорки в начальной школе». Задача их состояла в том, чтобы преодолеть невыразительность речи учащихся младших классов, помочь учителю «изыскать надежные средства борьбы со словарной пустотой, бессодержательностью речи учащихся младших классов путем организации речевой практики на основе взаимосвязи чтения и наблюдения» [3, с. 5]. В этих трудах подчеркивается ценность работы с фразеологическим материалом в начальной школе.

К сожалению, высказывания о необходимости ведения работы по фразеологии в начальной школе и по настоящее время носят зачастую лишь характер пожеланий, не содержат целенаправленных практических советов, которыми мог бы воспользоваться учитель в своей работе.

Некоторые исследователи рассматривают необходимость использования фразеологизмов в письменных сочинениях детей начальной школы. Так Н.С. Черноусова, говоря о методике проведения устных рассказов или письменных сочинений, специально отмечает, что в текст, особенно при работе со сказочным сюжетом, необходимо включать фразеологизмы. Н.Н. Ушаков отводит специальный раздел крылатым словам и выражениям, где наряду с заданиями по пословицам и поговоркам предлагаются различные, хотя и немногочисленные, виды работ по фразеологии.

Интересный анализ фразеологического материала, имеющегося в учебных пособиях, дает Л.А. Горбушина. Она отмечает, что наличие в книгах для чтения фразеологических сочетаний «толкнуло» некоторых педагогов на проведение особых уроков по фразеологии. На этих уроках проводятся под руководством учителя наблюдения данных языковых явлений, формулируются его определения и практические упражнения на эту тему.

В исследовании Е.В. Вальчук предлагается система работы с фразеологическими оборотами с детьми 1–3-х классов.

Современный этап характеризуется не только интересом методистов и учителей к проблеме, но и психологов. Данный процесс описывается как сопутствующий ряду других у Е.Н. Гопфенгауза, Б.В. Зейгарник, И.Л. Суховой, О.В. Соболевой. Психологические механизмы понимания монотематических текстов, к которым относятся и фразеологические обороты, еще недостаточно исследованы. Однако эмпирический поиск приемов формирования этого процесса возможен и необходим для успешного овладения детьми культурой родной речи.

Рассмотрение работ названных исследователей позволило нам сделать выводы, касающиеся процесса механизма понимания детьми младшего школьного возраста фразеологических оборотов. Прежде всего, понимание пословиц в психологии рассматривается как один из показателей развития мышления и один из критериев владения языком, развития речи. Фразеологические обороты являются одним из видов так называемого монотематического текста. Он характеризуется смысловой, структурной, коммуникативной целостностью. В монотематическом тексте фатальная, подтекстовая, концептуальная информация практически слиты. В связи с этим переход от конкретного информационного содержания к смыслу имеет сходство с инсайтом.

Однако инсайт наступает в том случае, если ребенок продолжает попытки разрешения задачи, неудавшейся с первого раза. Для этого сама задача должна быть интересна для него. Без такого условия инсайт не наступает, поскольку субъект сознательно отказывается от решения сложной задачи. Умственные попытки достичь цели блокируются, процесс поиска прекращается.

Следовательно, надежда на то, что ребенок будет интересоваться фразеологизмами и употреблять их в речи сразу же, как только познакомили его с ними, педагогически не состоятельна. Учитель должен систематически обращаться к фразеологизмам, причем одним и тем же, показывая их с разных сторон, чтобы у школьника возник к

ним интерес и пришло понимание их смысла через инсайт, а также желание и умение употреблять их в речи.

Обращение к исследованиям показало, что дети младшего школьного возраста, встречаясь с монотематическим текстом, испытывают трудности при понимании конкретного смысла и при извлечении фактуальной информации из него. На материале басни психологами доказано, что если даже младшему школьнику объяснить скрытый смысл этого произведения, то понимание все равно будет носить формальный характер. Этот факт объясняется тем, что смысл в готовом виде дается учителем, а не вытекает из конкретного эмоционального восприятия ребенком наглядного содержания. Объяснение смысла не всегда принимается младшими школьниками, поскольку не становится для них лично значимым.

Важным элементом лексической выразительности речи является наличие в ней фразеологизмов. Работа над лексической, интонационной, стилистической выразительностью речи младших школьников должна быть основана на осознании ими этих явлений языка. Следовательно, необходимы минимальные, доступные возрасту, сведения о них. Эти сведения должны носить системный характер. Значит, необходима разработка соответствующей программы. Начинать работу необходимо с фразеологических выражений, затем переходить к фразеологическим сочетаниям и единствам, а затем уже к сращениям. В стилистическом отношении они должны относиться к межстилевым и книжным.

Работа с фразеологическими оборотами будет протекать эффективней, если дети будут знакомиться с единицами речи не изолированно, а в определенном контексте, художественном тексте.

Работа с фразеологическими единицами должна протекать по следующим этапам:

- 1) проведение работы, направленной на понимание конкретного смысла фразеологизма;
- 2) показ графического изображения конкретного содержания, заключенного в обороте;
- 3) извлечение фактуальной информации из оборота под руководством педагога;
- 4) показ графического изображения ситуации, в которой применяется данный оборот;
- 5) поиск ситуаций и их создание в реальной жизни ребенка, где мог бы быть применен данный фразеологический оборот.

Последовательная работа по выделенным этапам позволит воспитать у младших школьников познавательный интерес к фразеоло-

гическим оборотам, стремление знать их и употреблять в собственной речи, обогащать свой словарный запас благодаря обращению к детской литературе. В целом такая работа позволит повысить выразительность речи учащихся.

Информационные источники:

1. *Бархин, К.Б.* Живое слово в образцах и заданиях / К.Б. Бархин. – Харьков, 1924.
2. *Блинов, И.Я.* Интонация / И.Я. Блинов // Педагогическая энциклопедия: В 4-х т. Т. 2. – М. : Советская энциклопедия, 1963. – С. 263–265.
3. *Оморокова, М.И.* Пути обогащения словаря устной речи учащихся на уроках чтения в начальной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.И. Оморокова. – М., 1963.
4. *Острогорский, А.Я.* Живое слово / А.Я. Острогорский. – СПб., 1908.
5. *Острогорский, В.* Выразительное чтение / В. Острогорский. – М., 1916.
6. *Срезневский, И.И.* Замечания об образовании слов и выражений / И.И. Срезневский. – СПб., 1873.
7. *Титова, Н.Ф.* Культура речи в начальном обучении / Н.Ф. Титова. – М. : АПН РСФСР, 1960.
8. *Ушинский, К.Д.* Собрание сочинений. Т. 5 / К.Д. Ушинский. – М. : АПН РСФСР, 1949. – С. 344–345.

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СПОСОБЫ ОБРАБОТКИ МОНИТОРИНГОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Мауль А.В.,

преподаватель кафедры
математики, информатики и естествознания
филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске

Новые требования общества способствуют созданию в школах современных систем менеджмента качества образования (СМК), которые закладывают базу для идеальной модели качества результатов образования на основе международных стандартов [3].

Для функционирования СМК необходимы системы внутренней и внешней проверки. Внутренняя проверка – это регулярная проверка внутренней документации школы. Главная задача внутренней проверки в школе – обеспечение потребностей администрации учебного

заведения в информации по различным моментам функционирования СМК и совершенствования качества образования. Помимо этого, для создания и развития СМК в школе разумно создавать системы мониторинга качества образования [1; 4].

Система мониторинга качества образования в школе должна охватывать все моменты характеристик качества процесса и результатов образования. Она предусматривает не только накопление данных о качестве образования, но и проведение различных видов анализа оценок по показателям качества через осуществление поддержки быстрого обмена информации с внешней средой.

Основные задачи, которые решаются с помощью системы мониторинга:

- развитие системы менеджмента качества школьного образования;
- сбор и хранение данных для проведения текущего контроля;
- информационное обеспечение контроля и аттестации выпускников;
- построение шкал результатов оценивания.

Специалисты по мониторингу выделяют ряд условий его эффективности:

- сочетание количественных и качественных методов измерений в мониторинге;
- корректная интерпретация данных мониторинга с учетом различных влияний и связей между показателями;
- достаточная полнота совокупности показателей, учет различных факторов, в том числе и косвенно влияющих на результаты обучения;
- характерность выборочных совокупностей студентов, принимающих участие в мониторинге;
- широкое привлечение к проведению мониторинга учителей школы;
- наличие необходимой материально-технической базы;
- методическая и финансовая помощь со стороны администрации школы;
- преимущественная ориентация системы показателей, по которым проводится мониторинг, на практику и методы обучения, поддающиеся воздействиям со стороны преподавателей и администрации школы;
- системный подход, обеспечивающий слаженную работу механизма по сбору, обработке, анализу и интерпретации информации;

- достаточная полнота совокупности показателей, учет различных факторов, в том числе и косвенно влияющих на результаты обучения;
- использование качественного инструментария и современного программного обеспечения для обработки и анализа данных мониторинга.

В целом можно утверждать следующее:

- системы мониторинга могут включать в себя как позитивный вклад в работу учителей школы, так и в работу администрации школы. Мониторинг позволяет повысить качество обучения;
- система мониторинга может включать в себя и негативные последствия. Преодолеть негативные внедрения системы мониторинга в образование можно лишь в том случае, если администрация школы и учителя заранее информированы о сложностях мониторинга;
- система мониторинга позволяет оценить эффективность различных инноваций в образовании;
- данные мониторинга следует использовать совместно с другими данными о системе образования, собранными в процессе беседы с педагогическим коллективом и учащимися школы [1].

Одним из условий действенности мониторинга качества школьного образования является достаточность и необходимость обработки информации.

При помощи анализа школьной документации изучалось состояние образовательного процесса, успешность школы, здоровье учащихся.

Для оценки качества и реализации образовательного процесса использовалась удобная сборка данных: анкеты для учителей, родителей, учеников.

Для исследования качества образовательных результатов были выбраны учащиеся 9 и 11 классов.

Учащимся была предложена анкета с блоком вопросов, направленных на оценку выявления полученного образования, изучение стиля общения, на общечеловеческие ценности и т.п.

Для учителей была разработана анкета, в которой предлагалось выбрать уровень обнаружения тех или иных качеств у учащихся.

Для выявления когнитивной сферы учащихся использовался Школьный тест умственного развития в 9 классах и тест интеллекта в 11 классах. Полученные баллы были переведены в оценки.

Для изучения степени обученности учащихся самым эффективным считается метод В.П. Симонова, в котором показатель степени обученности вычисляется по формуле (1.1):

$$COY = K_5 + 0,64 \times K_4 + 0,36 \times K_3 + 0,16 \times K_2 / N, \quad (1.1)$$

где K_5 – количество отметок «5»,
 K_4 – количество отметок «4»,
 K_3 – количество отметок «3»,
 K_2 – количество отметок «2»,
 N – общее количество отметок.

На основании данной методики учителям было предложено оценить ученика по каждому достигнутому им уровню по пятибалльной шкале:

- 5 – всегда обнаруживает владение ЗУН;
- 4 – чаще всего обнаруживает владение ЗУН;
- 3 – иногда обнаруживает владение ЗУН;
- 2 – редко обнаруживает владение ЗУН;
- 1 – очень редко обнаруживает владение ЗУН;
- 0 – не обнаруживает владение ЗУН.

При оценивании высоких уровней обученности школьников учитель оценивает предшествующий уровень, который должен быть приближен к максимальному.

Комплексная оценка степени обученности ученика высчитывается по формуле (1.2):

$$COY = 0,04O_1 + 0,12O_2 + 0,20O_3 + 0,28O_4 + 0,36O_5, \quad (1.2)$$

где O_1 – оценка первого уровня обученности (распознавание),
 O_2 – оценка второго уровня обученности (запоминание),
 O_3 – оценка третьего уровня обученности (понимание),
 O_4 – оценка четвертого уровня обученности (применение),
 O_5 – оценка пятого уровня обученности (перенос).

Для удобства оценивания нами была выбрана пятибалльная система оценки.

Для описания методики нам необходимо перевести эти показатели в привычную для методики форму, то есть умножить каждую оценку на 20:

$$COY = (0,04O_1 + 0,12O_2 + 0,20O_3 + 0,28O_4 + 0,36O_5) \times 20 \text{ (табл. 1).}$$

Выражение уровней обученности учащихся

Оценка \ Уровень	Распознавание	Запоминание	Понимание	Применение	Перенос
«5»	4	12	20	28	36
«4»	3,2	9,6	16	22,4	28,8
«3»	2,4	7,2	12	16,8	21,6
«2»	1,6	4,8	8	11,2	14,4
«1»	0,8	2,4	4	5,6	7,2
«0»	0	0	0	0	0

Если учитель математики оценил каждый уровень ученика, то таблица будет выглядеть так:

Ф. И.	Распознавание	Запоминание	Понимание	Применение	Перенос
Саша А.	5	5	4	3	2

и тогда степень обученности данного ученика по математике равна:

$$4 + 12 + 16 + 16,8 + 14,4 = 63,2.$$

Теперь проверим достоверность результата при помощи методики В.П. Симонова (табл. 2).

Степень обученности ученика по методике В.П. Симонова

Темы по предмету \ Уровень обученности	Распознавание	Запоминание	Понимание	Применение	Перенос	Степень обученности
Тема 1	+	+	+	+	+	100
Тема 2	+	+	+	+	+	100
Тема 3	+	+	+	+	-	64
Тема 4	+	+	+	-	-	36
Тема 5	+	+	-	-	-	16
Средняя	63,2					

Из данных таблиц можно сделать вывод, что если ученик показывает высокий уровень обученности, то все показатели можно оценить в 5 баллов, тогда степень обученности будет равен 100%. То есть: $4 + 12 + 20 + 28 + 36 = 100$.

Анализ и результат проделанных случаев подтверждает логичность данной формулы.

При помощи данной методики можно вычислить обученность всего класса, а также степень обученности каждого ученика по любому предмету, теме.

Оценку обученности учащихся с учетом их образовательных возможностей можно осуществить при помощи объединения детей с одинаковыми знаниями в группы и сравнения их учебных результатов между собой.

Согласно исследованиям Ю.К. Бабанского, высоким коэффициентом корреляции являются: отношение к учебе, настойчивость в учебе, самоконтроль, дисциплина.

Разделение учащихся на группы с общими характеристиками образовательных возможностей позволит сравнить образовательный результат учащихся относительно друг друга, внутри группы, на основе этого можно оценить полученный образовательный результат и качество педагогического воздействия на учеников.

В ходе проведения мониторинга должен быть обеспечен полный его цикл (последовательное осуществление сбора информации, ее обработка, систематизация, глубокий анализ, оценка, интерпретация, прогноз дальнейшего развития и выработка коррекционных мер), так как пропуск (или искажение) любого из этапов этого процесса негативно отразится на качестве мониторинговой информации, а затем – и на принятых управленческих решениях.

Важнейшим условием успешности мониторинговой оценки качества школьного образования является адекватность критериев и оптимальность (необходимость и достаточность) подбора диагностических методик, составляющих критериально-оценочный комплекс.

Информационные источники:

1. *Болотов, В.А.* Система оценки качества российского образования [Текст] / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова // Педагогика. – 2006. – №1. – 22–31 с.
2. *Ефремова, Н.Ф.* Современные тестовые технологии в образовании [Текст] / Н.Ф. Ефремова. – М. : Логос, 2003. – 175 с.
3. *Звонников, В.И.* Документированная система менеджмента качества. Концепция системы менеджмента качества университетского образо-

вания [Текст] : справ.-метод. пособие / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова, В.А. Нефедов ; Гос. Ун-т управления. – Вып. 1. – М., 2006.

4. *Иванов, Д.* Внутришкольная система управления качеством образования [Текст] / Д. Иванов. – М., 2009.
5. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект [Текст] / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова ; Рос. Акад. Образования. – М. : Просвещение, 2008.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Романенко С.В.,

учитель математики и информатики высшей категории,
МОУ СОШ №6 г. Буденновск

Цель обучения ребенка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться дальше без помощи учителя.

Английский литератор Э. Хаббард

Дети с ограниченными возможностями здоровья должны иметь возможность получать качественное образование и развиваться даже в том случае, если они не могут посещать школу. Еще в 1995 году в нашей стране был принят Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (№ 181-ФЗ от 24 ноября 1995 г.). В 18 статье этого закона говорится о том, что детям с ОВЗ, с согласия их родителей, должны быть созданы необходимые условия для получения образования по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому. Однако учебный план индивидуального обучения предусматривает всего 10 уроков в неделю, и это сильно сокращает школьную программу, приводит к трудностям при подготовке к итоговой аттестации. Кроме этого, у детей, обучающихся на дому, ограничен круг общения, затруднено формирование коммуникативной и социальной компетентностей. Они зачастую не уверены в себе, испытывают трудности в общении со сверстниками. Одним из способов решения этих проблем является дистанционное обучение детей-инвалидов. 7 мая 2010 года

Министерство образования Ставропольского края издало приказ «Об организации и осуществлении дистанционного обучения детей-инвалидов, не посещающих образовательные учреждения по состоянию здоровья в Ставропольском крае», который позволил добавить в учебный план еще 4 учебных часа и проводить эти занятия дистанционно.

Использование средств сетевых коммуникаций дает возможность принципиально по-новому организовать обучение детей с особыми потребностями именно в рамках общего образования на основании принятого 14 февраля 2012 года ГД РФ закона «О внесении изменений в закон российской федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий». Статью 15 дополнили пунктом 1.1, в котором говорится о том, что при реализации образовательных программ независимо от форм получения образования могут применяться электронное обучение, дистанционные образовательные технологии.

Дистанционно работать с учеником могут учителя, прошедшие соответствующие курсы, по окончании которых они называются сетевыми преподавателями. С февраля 2013 года я тоже являюсь сетевым преподавателем и дистанционно работаю, а лучше сказать, сотрудничаю с ученицей Ангелиной Р. Виртуальное общение включает в себя занятия по математике, информатике и осуществляется посредством программы Skype.

Работаем мы с ресурсами сайта «i-школа» Центра образования «Технологии обучения». Учебные курсы имеют ограниченный доступ (требуют регистрации в данной обучающей среде), но часть из учебных материалов находится в свободном доступе. Дистанционные уроки длятся 40 минут, и в течение всего урока, независимо от выбранной формы его проведения, и я, и ученица находимся в информационной учебной среде и доступны в программе для оперативного он-лайн взаимодействия. В начале урока я сообщаю Ангелине его цели и краткий план урока (мы их называем «шаги», которые должна сделать ученица, чтобы пройти урок) Этим самым девочка настраивается на освоение учебного материала. Подача информации по шагам – основной принцип всех учебных курсов, при этом новый материал дается небольшими порциями, а каждое упражнение разбивается на подупражнения. Деятельность Ангелины на уроке получается структурированной.

Обязательным условием объяснения нового материала является решение проблемных задач по теме урока и контроль. Это обеспечивается применением различных интерактивных учебных моду-

лей. Заметное развитие логического мышления у ученицы, по моим наблюдениям, происходит вследствие активного использования созданных в электронной учебной среде пошаговых инструкций. Эти инструкции построены таким образом, чтобы максимально приблизить процесс обучения к живому общению учителя с учеником, даже при выполнении домашних заданий или заданий, предназначенных для выполнения вне сайта.

В содержание каждого урока почти всегда входит дополнительный материал разного вида:

- игровой (под рубриками «Игра!», «Веселая работа»);
- познавательный («Знаешь ли ты, что...», «Всякая всячина»);
- повышенной трудности («Вопросы на засыпку», «Трудная задача»).

За прошедшие два года Ангелина научилась работать с электронными справочниками и словарями, со специальными Web-страницами, например, Wiki. Очень нравится ученице работать с интерактивными картами, таблицами, делать проекты в среде ЛОГО, проходить интерактивные тесты, тем более, что в них дается не менее двух попыток. Трижды Ангелина принимала участие в конкурсах, организованных Центром дистанционного обучения, методической и технической поддержки внедрения информационных технологий в образовательные учреждения Ставропольского края. В конкурсе новогодних открыток 2014 года она стала победителем в своей возрастной группе.

Таким образом, включение в учебный процесс Ангелины дистанционных технологий привело к более глубокому изучению ею учебного материала. Она уже в 8 классе начинает готовиться к экзаменам. Девочка стала гораздо шире использовать возможности компьютера для учебы и общения со сверстниками (овладела Skype, работает с электронной почтой). Можно сделать вывод о том, что дистанционное обучение создало ей условия для более полноценного обучения и развития.

Информационные источники:

1. *Андреев, А.А.* Введение в дистанционное обучение : учебно-методическое пособие / А.А. Андреев. – М. : ВУ, 1997.
2. <http://iclass.home-edu.ru>.
3. <http://stavcdo.ru>.
4. www.dodi.stavcdo.ru.

ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Спивак М.В.,

заведующая отделением,
ГБОУ СПО «ПСХТ», с. Прасковеев

Бурный процесс развития информационно-коммуникационных технологий повлек за собой их применение во всех сферах жизнедеятельности человека, в том числе в образовании.

Использование на различных этапах урока средств ИКТ позволяет более рационально планировать занятия, повышает интерес студентов к изучаемому материалу, открывает широкие возможности для разнообразия форм представления материала и осуществления контроля над его изучением и закреплением.

В своей практике преподавания физики я широко использую средства ИКТ на всех элементах занятия. В частности в ходе изложения и объяснения новой темы «Основы молекулярно-кинетической теории», «Агрегатные состояния вещества и фазовые переходы», «Ядерная физика» или др. – презентации для более наглядного представления изучаемого материала. Процессы, происходящие внутри молекул и атомов, невозможно наблюдать в обыденной жизни, а потому презентации, содержащие яркие красочные изображения, небольшие видеоролики, позволяют как нельзя лучше представить и понять физический процесс или явление, наблюдать за их течением и сделать соответствующие выводы. При закреплении полученных знаний полезны интерактивные тренажеры, которые позволяют не только видеть физические процессы и явления, но и осуществлять непосредственный контроль над их протеканием. Для контроля знаний применяю тестовые опросы. Компьютерный тестовый опрос дает возможность менять правильный ответ в течение контрольного времени, что снижает состояние стресса при выполнении контрольной или зачетной работы.

Применение мультимедийных презентаций способствует повышению эффективности занятий при обобщении и систематизации изученного материала, а также при повторении. С большим интересом ребята смотрят учебные видеофильмы, в которых на молекулярном уровне показано строение кластерной структуры молекулы воды, или процессы, происходящие в атмосфере во время грозы. Использование различных средств мультимедиа на уроках высвобождает время преподавателя для индивидуальной работы со студентами,

позволяет осуществлять дифференцированный подход в обучении. Важным этапом эффективного учебного процесса по физике является физический эксперимент, который стимулирует познавательную деятельность студентов и творческий подход к получению знаний. При традиционных формах учебного процесса такая возможность реализуется в ходе выполнения лабораторных работ или практических занятий [2, с. 7].

Однако часто в силу отсутствия достаточного оборудования ограничивается возможность доступа обучающихся к различным экспериментам, которые подчас представляют наибольший интерес и стимулируют получение знаний. Вот здесь-то и выручают виртуальные лабораторные работы. Работа учащихся с компьютерными моделями чрезвычайно полезна, так как они могут ставить многочисленные опыты и даже проводить небольшие исследования. Например, при выполнении лабораторной работы «Последовательное и параллельное соединения проводников» компьютер дает возможность собирать различные цепи, менять параметры источника и составляющих электрической цепи; при выполнении работы «Изучение фотоэффекта» ребята могут менять длину волны и частоту падающего света, увеличивать или уменьшать скорость движения вырванных электронов.

Интерактивность открывает перед студентами большие познавательные возможности, делая их не только наблюдателями, но и активными участниками проводимых экспериментов. При использовании интерактивных моделей в виртуальных лабораториях можно проводить испытание по несколько раз с изменяемыми параметрами, сохранить результаты и вернуться к своим исследованиям в удобное время. С помощью компьютера ребята могут проводить гораздо большее количество экспериментов. Конечно же, компьютерная лабораторная работа не может заменить настоящую лабораторную работу с реалистическим оборудованием, но ее выполнение формирует у студентов навыки, необходимые и для реального эксперимента. Виртуальные лабораторные работы могут также служить домашним заданием [2, с. 25].

Работы должны быть достаточно простыми, например, измерение собственного роста с помощью секундомера и нитки при изучении темы «Механические колебания», создание самодельной электрической батарейки. Обязательным условием выполнения домашних лабораторных работ является представление отчета в определенные сроки по электронной почте. Это могут быть отчеты-презентации, фотоотчеты и небольшие видеоролики.

Не менее эффективным считаю и создание электронных пособий по различным темам физики в программе MS Front Page. Для подготовки материала электронного пособия студентам необходимо проделать очень большую подготовительную работу, проанализировать материал одной темы по нескольким источникам для более наглядного и лаконичного представления на страницах электронного пособия. Для выполнения этой работы целесообразно разбить группу на звенья. Каждое звено получает одинаковое задание, при этом разрешается пользоваться разными учебниками физики, периодическими изданиями и популярными Интернет-ресурсами. Главным требованием является отражение на страницах пособия основных вопросов темы. Готовые электронные пособия студенты демонстрируют и защищают на последнем уроке данной темы. Они могут быть полезны студентам, пропустившим занятия по какой-либо причине, студентам, плохо усвоившим материал темы, или для самообразования.

Создание электронных пособий по различным темам физики способствует не только интеграции дисциплин «информатика» и «физика», но и в значительной степени повышению ИКТ-компетентности студентов, что является необходимым условием развития информационного общества.

В настоящее время огромное внимание уделяется самостоятельной работе студентов. Средства ИКТ оказывают неоценимую помощь в подготовке интересных докладов, сообщений, а также для самообразования. Сейчас очень много образовательных Интернет-ресурсов. Среди них:

- www.fizportal.ru – Физический портал;
- www.anna.vega-int.ru – Интерактивные модели физических процессов и явлений;
- www.mozg.by/ MOZG.by – Сообщество школьников и студентов;
- www.elkin52.narod.ru – Занимательная физика в вопросах и ответах;
- alleng.ru/edu/phys.htm – Образовательные ресурсы сети Интернет. Физика.

На этих сайтах ребята могут найти тысячи ответов на тысячи вопросов относительно различных природных явлений. А также различные занимательные опыты и тесты по физике, вопросы и ответы, загадки, хитроумные задачи и многое другое. Умение пользоваться Интернет-ресурсами, умение отбирать наиболее значимый материал, умение анализировать и систематизировать полученную инфор-

мацию развивает познавательную и творческую активность личности, повышает образовательный потенциал.

Главным сегодня становится переход от знаниевой парадигмы образования к деятельностной, а потому важным является получение каждым обучающимся самостоятельного, собственного знания, овладение способностями творческого самовыражения [1, с. 30].

Новые информационные технологии – это шаг к повышению качества обучения и в конечном итоге к воспитанию новой личности – ответственной, знающей, креативно мыслящей, способной неординарно, творчески подходить к решению поставленных задач.

Информационные источники:

1. *Ерофеева, Г.В.* Курс физики в техническом университете на основе применения информационных технологий / Г.В. Ерофеева. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2010.
2. *Кравченко, Н.С.* Комплекс компьютерных моделирующих лабораторных работ по физике: принципы разработки и опыт применения в учебном процессе / Н.С. Кравченко, О.Г. Ревинская, В.А. Стародубцев // Физическое образование в вузах. – 2006. – Т. 12, № 2.
3. *Монахов, В.В.* Виртуальная лаборатория «Физика» [Электронный ресурс] / В.В. Монахов. – Режим доступа: <http://barsic.spbu.ru>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОУРОКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ГБПОУ КК «КМТ»

Чаплыгина И.В.,
преподаватель,
ГБПОУ КК «Краснодарский монтажный техникум»
г. Краснодар

Развитие современного образовательного пространства, внедрение информационных и коммуникационных технологий в обучение качественно преобразуют систему обучения, позволяя применять совершенно новые методы обучения с использованием современных технических и научных достижений.

Одним из путей совершенствования образовательного процесса в Краснодарском монтажном техникуме является создание и внедрение информационно-образовательного методического обеспечения,

благодаря которому обучающиеся могут познакомиться с учебными материалами, получить практические задания для самостоятельной учебной деятельности, пройти компьютерное тестирование по общеобразовательным дисциплинам, а также изучить интересующие их темы, используя возможности информационно-коммуникационных технологий.

Данное обеспечение направлено на обучающихся очной и заочной формы обучения и является одним из этапов автоматизации учебного процесса нашего техникума. Одним из интересных начинаний является учебный материал, представленный в видеоуроках, которые усваиваются гораздо лучше, чем традиционный урок, основанный на речи преподавателя. Главная идея любого видеоурока – средствами анимационного, динамического, звукового оформления донести изучаемый на занятиях материал, в том случае, когда преподавателю не хватает традиционных средств передачи знаний обучающемуся. В результате в методическую копилку преподавателя добавляется новый вид урока – видеоурок.

Главная задача любого видеоурока заключается в объединении традиционного обучения с получением знаний наиболее эффективным способом.

При использовании видеоуроков можно скомпоновать учебный материал точно, без лишних «лирических» отступлений при объяснении, появляется возможность обучающимся дистанционно, используя средства Интернет, повторить изученный материал и подготовиться к уроку, предоставляется возможность индивидуального изучения материала обучающимся, что позволяет осуществить личностно-ориентированный подход к обучению, самостоятельно изучить материал пропустившим занятия обучающимся, эффективно осуществить подготовку к зачетам и экзаменам.

Мы решили проанализировать эффективность применения видеоуроков и пришли к следующим результатам:

- Преподаватель выступает консультантом и сотоварищем при изучении материала.
- Объяснение материала становится максимально наглядным и доступным для понимания.
- Восприятие обучающимися видеоуроков гораздо лучше, чем объяснение с помощью мела и доски.
- По исследованиям установлено, что усвояемость видеoinформации в несколько раз больше, чем текстовой.
- Занятия проходят нестандартно, интересно, выгодно отличаются от традиционных уроков.

Наиболее интересным для нас видом видеоуроков является видеолекция. С помощью видеолекции можно записать лекции определенных тем по изучаемой дисциплине, любое комбинированное или практического занятия. Наиболее часто при создании таких материалов используется программный продукт Microsoft Power Point, иногда используется flash-анимация, видеоролики и обычные съемки.

Преимуществами видеолекций является их информационная насыщенность, сильное эмоциональное воздействие на обучающихся, скорость представления информации с экрана, управление процессом восприятия, целостность и законченность изложения материала.

При проведении видеолекции обучающихся нужно настроить на получаемую информацию, поэтому в начале просмотра видеоматериала необходимо сформулировать цели и задачи изучения данного материала, желательно составить опорный конспект, используя который обучающиеся при просмотре смогут обратить внимание на те проблемы, которые решаются в ходе видеолекции. После завершения просмотра материала необходимо обязательно обсудить основные аспекты, раскрываемые в видеолекции, и оставить время на самостоятельное исследование изученного материала.

При построении занятия необходимо учитывать, что наиболее воспринимаемые по времени видеолекции рассчитаны на 10–15 минут. После этого занятие строится по обычной схеме: анализ изученного материала, закрепление материала. Для этого обучающимся можно предложить разноуровневые задания для самостоятельной работы. Если изучаемый материал большой по объему, его можно разделить на несколько видеолекций, с обязательным обсуждением и закреплением каждой.

Мною в соавторстве с преподавателем Л.М. Хоретлевой был разработан лекционный видеокурс по теме «Основы работы в программе Autocad». В данный видеокурс входят 5 видеоуроков, предназначенных для получения базовых знаний работы в программном продукте: видеурок № 1 «Интерфейс программы Autocad», видеурок № 2 «Работа с основными геометрическими примитивами», видеурок № 3 «Использование команд панели Объектная привязка», видеурок № 4 «Основные команды редактирования объектов», видеурок № 5 «Работа со слоями в программе Autocad». В результате обучающиеся знакомятся с основополагающей технологией работы в программе Autocad.

Видеолекции нами были выбраны с учетом специфики изучаемого материала, так как проходит изучение конкретного программного продукта. Сложно представить себе, с какими трудностями нам

пришлось столкнуться при выборе средств для наиболее эффективного изложения материала. Вначале было разработано учебное пособие, в котором мы шаг за шагом знакомили ребят с основами работы в программе Autocad. Учебное пособие было разработано именно для нашего контингента с учетом специфики образовательного учреждения. Но оказалось, что лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Так на основе практических заданий нашего пособия появились видеолекции.

Это именно видеолекции, так как после завершения просмотра видеоматериала обучающиеся приступают самостоятельно к выполнению тех заданий, объяснение которых они увидели. В результате этого эксперимента нам удалось заинтересовать обучающихся в поиске информации по данной теме средствами Интернет.

При разработке видеоуроков нами были использованы средства программы Camtasia Studio 7. Camtasia Studio сделана для создания видеоуроков и различных презентаций.

Программа Camtasia Studio является удобной и мощной программой для записи изображения с экрана монитора компьютера. С помощью этой программы можно делать снимки экрана, записывать видео с веб-камеры, делать презентации, аудиозаписи. С помощью программы можно редактировать видео: использовать различные эффекты и сохранить полученное изображение в удобном вам формате. Захваченное видео с экрана монитора в программе Camtasia Studio можно редактировать. Используя программу Camtasia Studio, легко можно фиксировать все происходящее на мониторе компьютера. Можно фиксировать и полную область экрана монитора, и отдельные ее части, после этого можно добавлять различные эффекты видео и аудио.

Программа позволяет качественно записывать происходящее на экране монитора, осуществлять запись с веб-камеры и запись звука, добавлять различные эффекты в видеоролики, вырезание, соединение, добавление видео, редактировать аудиозаписи, сохранять видео в любом из форматов SWF, FLV, AVI, MOV, WMV, GIF, RM, CAMV.

Количество программ, предназначенных выполнять функцию захвата видео, с каждым днем растет. Это связано с ростом и популярностью видеокурсов и видеоуроков в Интернете. Однако не все эти программы дают нужный результат, а программа CamtasiaStudio отличается от них хорошим качеством захвата видео. Видео, сделанное в CamtasiaStudio, воспроизводится на персональном компьютере с помощью программ, предназначенных для просмотра видео. Также видео сохраняется в размере, без ущерба для качества изображения.

Программа Camtasia Studio предназначена для захвата действий с Рабочего стола. Захватывается все, что происходит на Рабочем столе, также и движение курсора. Хотелось бы отметить, что мы сознательно выбрали данный программный продукт для создания видеороликов, поскольку для нас важна была трансляция происходящего на Рабочем столе. Для создания статических видеороликов вполне может подойти самая популярная в этом классе программа Microsoft Power Point.

Переход на использование видеороликов позволил нам повысить качество обучения, полностью дать все, что запланировано, точно запланировать, сколько времени займет объяснение нового материала, хорошо структурировать весь материал, не уйти от темы при объяснении, весь материал представить максимально наглядно. Однако необходимо сочетать возможности видеоролика с различными видами другой деятельности на уроке, только тогда можно достичь максимального результата.

Наличие видеороликов позволяет обеспечить также качественную самостоятельную внеаудиторную деятельность обучающихся, любой из них имеет доступ к данному материалу через индивидуальные сайты преподавателей, а также через сайт образовательного учреждения, может получить материал индивидуально, воспользовавшись флешкой.

Мультимедийные тематические лекции повышают качество знаний у обучающихся.

Использование технологии видеороликов – это новое слово в изменении образования, так как современное обучение – это обучение на основе информационных, коммуникационных технологий и технологий дистанционного обучения.

Информационные источники:

1. Психолого-педагогический словарь / сост. В.А. Мижериков. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998.
2. *Селевко, Г.К.* Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998.
3. *Хуторской, А.* Ключевые компетенции, технология конструирования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5.
4. *Чернявская, А.П.* Педагогическая техника в работе учителя / А.П. Чернявская. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Акопова М.А.

Исследование особенностей развития
познавательных способностей аспирантов вуза..... 3

Кожемякина Л.Н.

Организация самостоятельной работы студентов-заочников
в межсессионный период
(из опыта работы педагогических вузов России в XX веке)..... 9

Крюкова А.А.

Развитие коллегиальных органов управления
в образовании России как путь формирования
социальной активности граждан 16

Кузнецова Н.А.

Метафорическое осмысление действительности Л.Н. Толстым
(на примере повести «Отец Сергей») 20

Слюсарева Е.С.

Организация и содержание
психолого-педагогического сопровождения субъектов
инклюзивного образовательного процесса 24

Тарасова В.М., Романченко Т.П.

Развитие системы «социального родительства» в России 38

Раздел II. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Ворожко Т.В.

Концептуальные аспекты формирования
этнокультурной осведомленности дошкольников..... 50

Ворошилова В.Н.

Сопереживание как сопутствующее звено эмпатии 58

Гайворонская В.В.

К вопросу об актуальности гражданско-патриотического
воспитания школьников на уроках истории 61

<i>Кадиева В.И.</i>	Нравственное воспитание молодежи на основе многонациональных традиций народов Северного Кавказа.....	64
<i>Таймасханова О.Г.</i>	Компетентность как составляющая профессионального развития преподавателя физической культуры в процессе физического воспитания студентов.....	67
<i>Фомина А.Р.</i>	К вопросу о создании проблемной ситуации на уроках литературы.....	71
<i>Черкесов Б.А.</i>	Историко-краеведческий и региональный компоненты как мировоззренческий потенциал воспитания молодежи	77

Раздел III. **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Лобода О.Б.</i>	Профессиональная компетентность учителя как фактор повышения качества образования	87
<i>Назаренко И.В.</i>	Практическая значимость коррекционно-развивающей деятельности школьного учителя-логопеда в контексте новых образовательных стандартов	91
<i>Деревянко И.А.</i>	Престиж преподавательской профессии как основной фактор привлечения молодых специалистов	103
<i>Резванова Э.А.</i>	Роль английского языка для профессиональной направленности	106

Раздел IV. **СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Ахромеева Н.П.</i>	Особенности использования интерактивных технологий в работе классного руководителя.....	110
-----------------------	--	-----

<i>Иманмухаметова Б.М.</i>	
Применение интерактивных технологий на уроках математики в начальной школе	114
<i>Иманмухаметова Р.М.</i>	
Самостоятельная работа учащихся по математике в учебном процессе начальной школы	119
<i>Плюснина И.В.</i>	
Факторы, влияющие на процесс формирования умений и навыков самоконтроля в учебной деятельности учащихся начальных классов	123
<i>Сальникова Л.Ю.</i>	
Совершенствование выразительности речи младших школьников посредством работы над фразеологизмами: исторический аспект	130
<i>Мауль А.В.</i>	
Методы изучения качества образования школьников и способы обработки мониторинговой информации.....	141
<i>Романенко С.В.</i>	
Использование дистанционных образовательных технологий при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья	147
<i>Спивак М.В.</i>	
Применение ИКТ на уроках физики	150
<i>Чаплыгина И.В.</i>	
Использование видеоуроков в образовательном процессе ГБПОУ КК «КМТ».....	153

Компьютерная верстка – *Б. А. Ефремова*. Корректурa – *О. В. Макеева*

Подписано в печать 27.03.2015. Бумага офсетная. Гарнитура «Times».
Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 9,3. Тираж 300 экз. Заказ № 88

Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции ОК 005-93-963000

Издательская лицензия ЛР № 065840 от 23.04.1998 г.

Издательство «Сервисшкола», 355011, г. Ставрополь, ул. 45-я Параллель, 36,
тел./факс: (8652) 57-47-27, 57-47-25,
<http://книга-ставрополь.рф>, e-mail: s-school@mail.ru

Отпечатано в типографии «Сервисшкола»