СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

В.В. Садырин
Содержание процесса профессиональной социализации учителя 3

З.И. Тюмасева, А.А. Цыганков
Общая социализация научаемых средствами упреждающей профессиональной социализации педагогов 6

Л.В. Трубайчук
Методическая работа как средство управленческого сопровождения молодого педагога 10

И.А. Кондратьева
Педагогическое сопровождение в контексте высшего профессионального образования 14

Л.А. Глазырина
Социально-профилактическая компетентность учителя как фактор его профессиональной социализации 18

НА ТЕМУ НОМЕРА

Л.А. Фролова, И.Е. Сюсюкина
Деятельность учителя начальных классов в информационно-образовательной среде (Образовательная система «Школа 2100») 22

О.И. Мезенцева
Специфика организации самостоятельной работы педагогов в системе последипломного образования 27

НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

Т.В. Коньшина, Т.В. Панченко
Оценочная деятельность учителя начальных классов в условиях введения ФГОС (1-й класс, Образовательная система «Школа 2100») 32

ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

С.И. Попова
Состояние ребёнка как залог успешной учебной деятельности 35

Е.В. Кузнецова
Интерактивное обучение как условие формирования компетенции студентов педагогического вуза 39

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

Т.В. Баракина
Обучение младших школьников решению составных задач с пропорциональными величинами 43

Н.Н. Мулярчик
Работа над проектом «Азбука этики» 47

УЧИТЕЛЮ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Г.С. Камерилова, О.А. Родыгина
Проблемно-диалогический цикл развития коммуникативной деятельности учащихся в курсе «География России» 50

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

О.М. Ельцова
ФГТ как инновационная парадигма организации российского дошкольного образования 58

И.А. Маркова, Т.П. Завьялова
Информатизация физкультурного образования дошкольников: от проблемы к поиску решения 63

Г.Р. Шафикова, Л.Н. Скачилова
Сотрудничество детского сада и семьи при адаптации детей к ДОУ 69

В.М. Акименко
Анализ психофизического статуса детей в группах предшкольной подготовки 73

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

С.В. Дьячкова
Роль учебника риторики в формировании у младших школьников коммуникативно-речевых умений 78

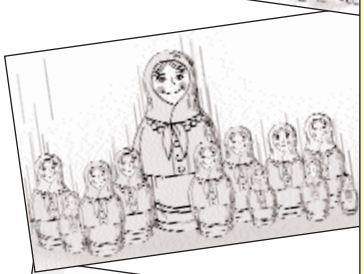
М.З. Биболетова, А.Е. Казеичева
Развитие метапредметных умений в процессе обучения чтению на английском языке в начальной школе . . . 83

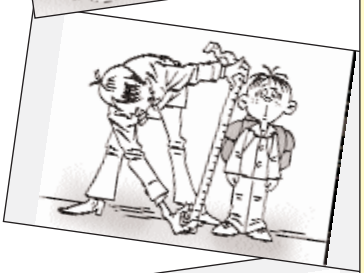
М.А. Семёнова
Живопись портрета акварелью 87

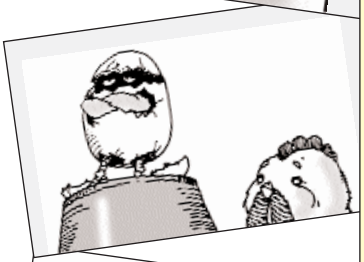
Т.Н. Ле-ван, Н.Н. Нежкина
Педагогические технологии формирования здорового образа жизни 91

Summary 95

Наш журнал – для молодых учителей и тех педагогов, которые разделяют идеи вариативного развивающего образования







Дорогие коллеги!

Коллектив журнала поздравляет вас с ***Днём учителя****! Желаем вам новых открытий: и в предметах, которые вы преподаёте, и в ваших воспитанниках и учениках, и в самих себе. Продолжайте радовать мир, удивлять его и наполнять смыслом. Вы выбрали трудную и чудесную профессию. Мы гордимся вами!*

Выбор темы сегодняшнего номера не случаен. «Молодой педагог» – это не просто молодой специалист, которому предстоит влиться в уже сложившийся коллектив, а особое состояние, охватывающее и профессиональные, и личностные качества человека. Педагог должен учить не только основам знаний, но, что гораздо труднее, жизни. И хотя ей научиться невозможно, научить человечности – можно и нужно.

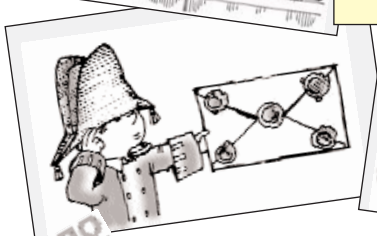
Каждый из вас знает, как необходима в этот период поддержка – и более опытных коллег, и психологов, и администрации учебного заведения, будь то детский сад, школа или вуз. Наш журнал не может оставаться в стороне и также готов внести свой вклад в дело поддержки молодых педагогов, в которой они так нуждаются.

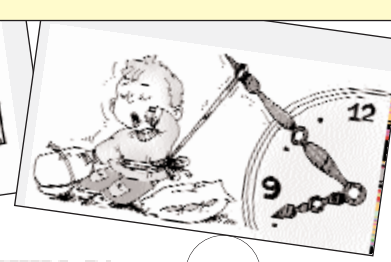
Итак, главная тема номера – ***профессиональная социализация молодых педагогов****. Как свидетельствуют статьи наших авторов, профессиональная социализация включает в себя несколько этапов, но при этом представляет собой непрерывный процесс, так что предлагаемые ниже материалы, мы полагаем, будут интересны и тем, кто только начинает свою профессиональную деятельность, и тем, кто уже приобрёл педагогический опыт.*

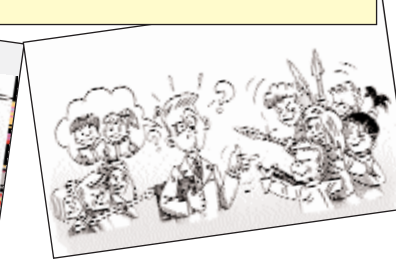
Кроме специальных статей, вы можете прочитать работы, касающиеся самых разных сторон деятельности воспитателя и учителя. Мы будем рады, если вы поделитесь с нами своим опытом, и постараемся помочь в разрешении профессиональных проблем.

Успехов вам – всегда молодым!

Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев







Содержание процесса профессиональной социализации учителя

В.В. Садырин

Решение проблемы повышения качества образования во все времена связывалось с личностью педагога – основной фигуры образовательного процесса. Именно педагог отвечает за результат образования, за будущее подрастающего поколения. При этом готовность и способность учителя эффективно осуществлять педагогическую деятельность является продуктом его профессиональной социализации, которая связана с постоянным расширением профессионального опыта, усвоением профессиональных норм и ценностей и «проявляется в стремлении к вершинам мастерства» [2, с. 78].

Профессиональной социализацией называют интериоризацию социальных норм, свойственных профессиональной среде определённого профиля и социально-профессионального опыта, самоидентификацию личности, сопровождающуюся осознанием своей профессиональной роли в обществе. Данный процесс имеет важнейшее значение для становления профессионала и, **во-первых**, реализуется через его деятельность, профессиональное общение и самосознание; **во-вторых**, требует проявления активной позиции; **в-третьих**, носит пролонгированный характер; **в-четвёртых**, носит кумулятивный характер, поскольку в ходе этого процесса накапливаются профессиональные знания, умения и навыки.

Как показал анализ проведённых исследований, профессиональная социализация педагога осуществляется на трёх основных уровнях: личностном, групповом, институциональном [1]. Личностный уровень связан с обогащением собственного профессионального опыта учителя, групповой – с его включением в профессиональную среду, а институциональный – с формированием таких качеств, которые обеспечивают его профессиональную «жизнеспособность».

Проанализировав положения, содержащиеся в ряде публикаций (А.В. Вайсбург, В.И. Воробьевой, А.Г. Краснопёровой, В.Г. Лазаревой, С.В. Новикова, О.В. Ромашова, Н.С. Тимченко и др.), мы пришли к выводу, что профессиональная социализация учителя представляет собой **непрерывный процесс**, который продолжается в течение всего периода его педагогической деятельности и включает **три основных этапа**:

– профессиональную адаптацию;

– профессиональную идентификацию;

– интеграцию в профессиональную среду.

Профессиональной адаптацией называют процесс постепенного вхождения учителя в должность, приспособление к требованиям и условиям труда, к содержанию и особенностям педагогической деятельности, к педагогическому коллективу, во взаимодействии с которым осуществляется его профессиональная деятельность. Последнюю, безусловно, можно отнести к механизмам, обеспечивающим включение учителя в ту или иную сферу профессионального взаимодействия.

Период профессиональной адаптации включает в себя принятие новых социальных ролей, функций профессионального характера, включение в структуру межличностных отношений при решении педагогических задач. Это начальное время работы учи-

теля в новых для него условиях, в течение которого осуществляются адаптационные мероприятия, обеспечивающие достижение оптимального соотношения между требованиями, предъявляемыми обществом к профессии учителя в целом, традициями и нормами образовательного сообщества и их реализацией в педагогической деятельности.

Обобщая выводы современных отечественных учёных (В.С. Аршавского, Ф.Б. Березина, Г.М. Зараковского, Л.А. Китаевой-Смык, Е.Ю. Коржовой, В.И. Медведева, В.В. Ротенберг и др.), изложенные в специальной литературе, можно заключить, что профессиональная адаптация является:

– целостным, системным процессом;

– важнейшей стадией процесса профессиональной социализации, оказывающей прямое влияние на психологический комфорт, устойчивость и сознательность мотивации, адекватную профессиональную направленность учителя;

– активной формой самореализации личности педагога;

– условием его профессиональной успешности.

В ходе нашего исследования было установлено, что профессиональная адаптация включает в себя следующие этапы:

– вводно-ознакомительный (знакомство с ценностями, нормами и правилами профессионального сообщества и образовательного учреждения, особенностями его функционирования);

– действенно-ориентировочный (признание основных элементов системы ценностей и норм профессионального сообщества, участие в основном функциональном образовательном цикле);

– функционально-ассимиляционный (принятие системы ценностей и норм профессионального сообщества, свободное и активное участие в его функционировании).

Показателями эффективности профессиональной адаптации выступают: 1) профессиональная активность; 2) дисциплинированность; 3) профессиональная успешность; 4) удовлетворённость условиями работы в образовательном учреждении; 5) эмоциональная комфортность; 6) психосоматическое состояние; 7) готовность к дальнейшей деятельности в образовательном учреждении. Отметим, что эти показатели являются базовыми и на последующих этапах профессиональной социализации дополняются другими показателями, отражающими характеристики профессиональной идентификации и интеграции в профессиональную среду.

Профессиональная идентификация выступает необходимой составляющей процесса профессиональной социализации. Это понятие имеет междисциплинарный характер и исследуется в философии, психологии, педагогике, социологии, культурологии других науках.

Под **профессиональной идентификацией** мы понимаем процесс установления тождественности собственного профессионального «Я» с образом настоящего педагога, оптимально выполняющего свою профессиональную деятельность. Она выражается в единстве с группой, делом, отдельным человеком из профессионального сообщества, позволяет расширить возможности и создать условия для роста объёма и повышения качества социокультурного капитала педагога, является важнейшей предпосылкой сплочённости и солидарности педагогического сообщества.

Как показали исследования современных учёных (С.А. Дружилова, Е.Г. Ефремова, Ж.П. Павловой, Н.Г. Рукавишниковой, Д.В. Шлякова и др.), профессиональная идентификация формируется постепенно и не всегда стабильно: по мере овладения профессией, апробирования новых видов педагогической деятельности, обогащения опыта решения профессиональных задач она может усиливаться или ослабевать. Тем не менее она становится более объективной при получении истинной информации об особенностях профессиональной деятельности учителя, о его социальной роли и требованиях со стороны профессии.

Профессиональная идентификация опирается на знания: принадлежности к профессиональному сооб-

обществу; степени своего соответствия профессиональным эталонам; своего места в системе профессиональных «ролей»; степени признания в профессиональной группе; своих сильных и слабых сторон; путей самосовершенствования; индивидуальных способов успешного действия; себя и своей работы в будущем.

Рассмотрев различные научные точки зрения на решение проблемы содержания профессиональной идентификации, мы пришли к выводу, что она характеризуется принятием учителем профессиональных традиций, ценностей и смыслов профессионально-творческой деятельности, его включённостью в коллективный труд, эмоциональной отзывчивостью на успехи и неудачи общего дела. Кроме того, было установлено, что профессиональная идентификация осуществляется через следующие этапы:

– принятие себя как субъекта профессиональной деятельности (принятие учителем целей, ценностей, установок, идеалов, формирование основ профессионального мышления и поведения);

– сопоставление себя с профессиональным идеалом (сравнение личностных характеристик с характеристиками идеальной модели педагога, выстраивание программы профессионального самосовершенствования);

– профессиональная персонификация (позиционирование себя как профессионала, осознанная принадлежность к профессиональному педагогическому сообществу).

Проведённое нами исследование позволило заключить, что показателями профессиональной идентифицированности учителя являются, помимо указанных выше показателей предыдущего этапа профессиональной социализации, также 1) идентификация себя с профессией и 2) принятие ценностей профессиональной деятельности.

Профессиональная интеграция представляет собой заключительный этап профессиональной социализации. Она обеспечивает самостоятельный выбор учителем профессиональных целей, стратегии и способов их достижения, определение и соотнесение личностных целей, способов и ценностей с целями, способами и ценностями педагогического сообщества, личностное развитие молодого педагога.

Профессиональную интеграцию мы трактуем как процесс осознанного вхождения личности в профессию, практико-ориентированное освоение профессиональной деятельности. Она позволяет сформировать целостное представление о профессии и способствует подготовке высококвалифицированного специалиста путём систематизации взаимосвязанных знаний и умений, расширения опыта педагогической деятельности. Профессиональную интегрированность характеризуют полная погруженность в профессиональную жизнь, удовлетворённость выбранной профессией, осознанная профессиональная позиция, постоянное подтверждение своей профессиональной значимости, нужности и полезности.

Современные учёные считают, что интеграционные процессы приводят к расширению социокультурной базы квалификации специалиста, и рассматривают интеграционные связи в качестве основы формирования профессиональных умений педагогов. Эффективность профессиональной интеграции зависит прежде всего от активности и сознательности учителя и предполагает самостоятельную профессиональную деятельность.

Профессиональная интегрированность как результат профессиональной интеграции предполагает, что учитель действует согласно общим для педагогической профессии, разделяемым коллегами и внутренне взаимосвязанным ценностям. Это способствует формированию у него профессиональных умений и навыков, его творческому росту.

Профессиональная интеграция представляет собой процесс, который включает три этапа:

– актуализация (осознание своих личностных качеств и возможностей, соответствующих ценностям и нормам профессионального сообщества, способствующих успеху профессиональной деятельности);

– активная профессиональная деятельность (продуктивная деятель-

ность в педагогическом коллективе, успешная включённость в него личности, эффективное взаимодействие с детьми, родителями, коллегами и другими субъектами образовательного процесса);

– самореализация (максимальная реализация личностного потенциала учителя в деятельности педагогического коллектива, наличие планов профессионального саморазвития, устойчивая потребность профессионального роста).

Комплекс показателей этапа интеграции учителя в профессиональную среду складывается из показателей профессиональной адаптации и идентификации, к которым добавляются специфические для заключительного этапа показатели, а именно обретение полной профессиональной самостоятельности и наличие индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональная социализация является многофакторным и многоуровневым процессом, в ходе которого учитель адаптируется к условиям профессиональной деятельности, идентифицирует себя как личность, обладающую профессиональными качествами, интегрируется в профессиональную среду путём присвоения соответствующих ценностей, традиций и норм поведения, усваивает опыт коллег и расширяет свой опыт, повышает профессиональное мастерство.

Литература

1. *Вайсбург, А.В.* Проблемы профессиональной социализации социологов в регионе / А.В. Вайсбург // Регионология. – 2009. – № 1.

2. *Красноперова, А.Г.* Профессионально-трудовая социализация в образовательном процессе комплекса / А.Г. Красноперова // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 2.

***Владимир Витальевич Садырин** – канд. пед. наук, доцент, и.о. ректора Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.*

Общая социализация научаемых средствами упреждающей профессиональной социализации педагогов

З.И. Тюмасева,
А.А. Цыганков

При обращении к формированию комплексного благополучия развивающегося человека как биопсихосоциального существа целесообразно рассматривать это благополучие в связи с объединением в систему объективных состояний человека и субъективного чувства физического (биологического), духовного (психического) и социального (общественно значимого) благополучия. Если имеется в виду именно научаемый человек (ребёнок), то для методологического обеспечения достижения им системного благополучия необходимы педология и валеология как комплексные области адекватных знаний и деятельности.

В приведённом качественно-оценочном ряду мы выделяем общую социализацию и, в частности, профессионально-педагогическую социализацию, которая, как представляется, может и должна выполнять организационно-прогностическую функцию в формировании целостной социально-педагогической системы «образовательное общество» (по В.И. Вернадскому).

В этой статье развиваются основные идеи, поднятые в нашей публикации [4] и индуцированные научными исследованиями Л.С. Выготского [2], В.И. Вернадского [1], а также авторских коллективов под руководством Л.Н. Когана, Б.С. Павлова, Л.С. Тарабрина [3] и З.И. Тюмасевой [6].

Заострим внимание на проблеме, которая является чрезвычайно важной для нынешнего научения и образования, начиная с дошкольного возраста. Характеризуем её как **соотношение безусловно-необходимой, актуальной и общей социализации**

развивающихся детей и целесообразной профессиональной социализации педагогов. Эти виды социализации постоянно изменяются, особенно в связи с затянувшимся кризисом общества и образования. Более того, возникает необходимость в выделении типов социализации ребёнка и утверждающегося профессионала как биосоциальных систем.

Будучи биосоциальным существом, человек развивается не только в окружающей его экосоциальной, но прежде всего в физиосоциальной среде, например в утробе матери. Именно поэтому основным научителем человека в процессе его развития становится **окружающая экосоциальная среда**, на базе которой формируются объективные состояния и субъективные чувства физического, духовного и социального благополучия. С одной стороны, научение проявляется как развивающееся до высшего уровня психофизиологическое явление и состояние, а с другой стороны, при нарушении названной гармонии ребёнок (потенциальный человек) неотвратимо приобретает устойчивые ущербные признаки Маугли.

Таким образом, чтобы развивающийся человек безусловно утверждался в своём поэтапном развитии именно как человек (со своими особенностями, предрасположенностями, возможностями и способностями), должна существовать некая «управляющая» адаптивная окружающая экосоциализированная среда, которая последовательно формирует человека из зародыша, плода, пренатального и постнатального существа, а в итоге – человека, обладающего эволюционно-обусловленной системой качеств, характерных для каждого возрастного периода.

Эффект социализации (целенаправленной и управляемой), создаваемый названной выше средой, пробуждает в предчеловеке самого человека – с биологическими и духовными особенностями, обусловленными наследственностью, и психофизиологическими приобретениями, присущими человеку. Тем самым современный человек формируется в своём развитии не только как биосоциальное существо, но и как феномен, наделённый качествами некоторой типологической социализации, индуцированной психофизиологическими особенностями.

Чтобы динамическая система (человек или факторы окружающей среды) была управляемой и ориентированной на целенаправленно развивающуюся социализацию (как процесс усвоения индивидом определённой системы знаний, деятельности, поведения, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноценного члена и фактора общества), необходимы конкретный объект и субъект разнохарактерных, но адаптивных социализаций. Ими могут быть родители, родственники и близкие коллективы, а также другие целенаправленные управляющие силы, социальные качества которых упреждающе сформированы под влиянием педагогических факторов, воздействующих на объект. Конечно, в этом случае педагогические факторы и силы должны быть ориентированы на развивающуюся профессиональную социализацию, которая и позволит индуцировать и воспроизводить общую социализацию ребёнка – по отношению к окружающей биосоциальной среде.

Будем понимать **профессиональную социализацию** (как подсистему описанного выше системного явления) как социализацию, обусловленную профессией, под которой понимается определённый род занятий или трудовой деятельности, предполагающей необходимую подготовку и являющейся источником существования.

Профессионально-педагогическая социализация (как частный случай профессиональной социализации) имеет свой комплексный профиль, ибо специальность педагога предполагает системные знания из педологии, биологии, психологии, эколого-валеологии, физиологии, прикладной философии и т.д., что делает труд педагога системно-творческим и содержательным. А это ведёт в свою очередь к постепенному стиранию различий между умственным и физическим трудом.

Модернизация российского образования предполагает уход от образовательного кризиса, затянувшегося на двадцать лет. Понимая её букваль-

но – как изменение системы образования в соответствии с требованиями современного общества, нужно признать, что такие требования (как установившиеся факторы) в реальности отсутствуют, потому что во многом радикально и без всякого прогнозирования меняется само общество, а значит, и его требования, обусловлива-ющие модернизацию.

Выход из этой тупиковой ситуации нужно искать, ориентируясь на прогноз В.И. Вернадского об образовательном обществе, которого планируется достичь в XXI веке. Вот почему в современных международных документах об образовании чаще говорится не о модернизации, а его трансформации. По отношению к дошкольному образованию это означает, что нельзя игнорировать преемственность, с одной стороны, преддошкольного научения и дошкольного образования, а с другой стороны, дошкольного и начального общего образования.

В связи с этим заметим, что многие, казалось бы, сугубо педагогические явления и соответствующие им понятия имеют, по существу, исходную системно-общенаучную (философскую) или этологическую, физиологическую, экологическую, социальную и педологическую природу. Значит, на основе таких понятий можно конкретизировать педагогические и образовательные определения. Нет никакого смысла давать отдельным независимым определениям сугубо педагогические толкования, например: *педагогическая система, педагогическое прогнозирование, педагогическое проектирование и программа,* а также биосоциальные понятия: *готовность, научение, обучение, воспитание, развитие*. Подчеркнём первичный биологизм *готовности* и *научения*, а также социальность актуальных явлений-понятий – *кластера, копинга* и *тьюторства*. Тем более что, как заметил В.В. Краевский, создано великое множество педагогик, в которых «переопределяются» хорошо известные определения, хотя следует задуматься, а есть ли польза от такого многообразия. Конечно, придумывание ради придумывания чревато появлением псевдонаучных педагогик.

Однако не нужно вместе с водой выплёскивать из корыта и ребёнка. Понимая большую ценность некоторых появляющихся новационных социально значимых педагогических теорий, приходится принимать сравнительную педагогику, эдукологию, метатеорию образования, онтодидактику, а также теории научения и терапевтического научения, фасилитации, учения по своей собственной программе и т.д.

Необходимость адекватного понятийно-терминологического обеспечения исследований в области педагогики наглядно представлена первым теоретиком образования Я.А. Коменским в книге «Великая дидактика» [4]. И хотя этой дидактической основе более трёхсот лет, она не часто используется в современном образовании. Однако, по нашему убеждению, её нужно хорошо знать. Это требуется для успешного развития профессионально-педагогической социализации на пути к образовательному обществу.

Профессионально-педагогическая социализация необходима и важна не только сама по себе (для достижения образовательного общества), но прежде всего для вторичной онтогенетической социализации подрастающего человека – общей социализации, которая является основным фактором личностно-возрастного становления и развития во всём многообразии проявления человеческих качеств.

Остановимся на направленности видов социализации.

Если соотнести систему «общая социализация научаемых» с онтогенетическим развитием человека, обусловленным основными внутренними (наследственными) и внешними (приобретаемыми) факторами, то целесообразно выделить следующие **определяющие (специальные) типы подсистемной социализации:**

– социальная организация личностно-возрастного развития подрастающего человека, начиная с постнатального периода развития;

– бытовая социализация и дополняющее её социализированное «дошкольное общее образование»;

– физиологическая социализация в динамике целенаправленного личностно-возрастного развития человека и

выраженной акселерации поколений;

– психологическая (духовная) социализация;

– экологическая социализация, дополняющая классическую биоприродную экологию;

– социализированная экономика;

– правовая социализация;

– профессиональная и специально-профессиональная социализация (в частности, педагогическая, образовательная, профильная и попредметная – по уровням их организации);

– научающая (обучающая, учебная и воспитывающе-ориентированная, оздоравливающая) социализация;

– информационная социализация;

– интегрированное оздоровление динамических саморегулирующихся социальных систем;

– динамика реализации прогнозируемой социализации.

Приведённая типология социализации обусловливается упреждающим процессом усвоения знаний, деятельности, норм и ценностей, регламентирующих функционирование человека и общества – в совокупности их проявлений. Основываясь на этой типологизации, обратимся к **вторичной профессиональной социализации педагогов и педагогических коллективов**:

– педвузовская социальная направленность уровневой профессиональной подготовки, готовности и компетенции будущих педагогов диверсифицированных специальностей;

– содержательное, методологическое и технологическое направления системного процесса целенаправленного формирования профессиональной социализации будущих педагогов, которая обусловливается, во-первых, подготовкой их по специальностям, во-вторых, изменением требований общества и, в-третьих, повышением диверсификации подрастающих поколений;

– социализация управления начальной послевузовской педагогической деятельностью (на основе наставничества, уровневого тьюторства);

– утверждение и целенаправленное развитие профессиональной социализации педагогов (на основе последовательной переподготовки, повышения квалификации, курсовой учёбы, самообразования, новаторского творчества, научного поиска, общего тьюторства);

– обоснование и обеспечение параллельности развития профессиональной социализации педагогов, педагогических коллективов образовательных учреждений и диверсифицированных личностно-социальных сущностей обучаемых и обучающих, – в общем, субъектов образования.

Сила, масштаб и значимость социализации практически не ограничены. Это предполагает не просто её обновление, но «новую социализацию» на пути разработки и реализации эффективной «Нашей новой школы» для достижения «образовательного общества», научное прогнозирование которого всё в большей степени становится реальностью.

Литература

1. *Вернадский, В.И.* Философские мысли натуралиста / В.И. Вернадский. – М. : Наука, 1988. – 520 с.

2. *Выготский, Л.С.* Избранное / Л.С. Выготский. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.

3. *Коган, Л.Н.* Проблемы социализации детей и подростков (на материалах исследований в поселениях Крайнего Севера) / Л.Н. Коган, Б.С. Павлов, Л.С. Тарабрина [и др.]. – Екатеринбург ; Надым : Ин-т экономики УрО РАН, Надымское управление народ. образ-я, 1994. – 268 с.

4. *Коменский, Я.А.* Великая дидактика / Я.А. Коменский // Педагогическое наследие ; Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.

5. *Тюмасева, З.И.* Дошкольное образовательное учреждение «плюс До и После» / З.И. Тюмасева, А.А. Цыганков // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 10. – С. 34–39.

6. *Тюмасева, З.И.* Экологическое строительство детской души / З.И. Тюмасева, Е.Г. Кушнина. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 240 с.

Зоя Ивановна Тюмасева *– доктор пед. наук, канд. биол. наук, профессор, директор Института здоровья и экологии человека Челябинского государственного педагогического университета, заслуженный работник высшей школы РФ;*

Александр Авдеевич Цыганков *– канд. физ.-мат. наук, доцент, зав. эколого-валеологическим центром Института здоровья и экологии человека Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.*

Методическая работа как средство управленческого сопровождения молодого педагога

Л.В. Трубайчук

В настоящее время дошкольное образование остро нуждается в сохранении молодых кадров: модернизация образования и инновационное развитие общества возможны только с участием энергичных молодых педагогов.

Наши исследования показывают, что 55% выпускников педагогических вузов и колледжей «не доходят» до дошкольных образовательных учреждений (далее ДОУ), которые сегодня испытывают кадровый дефицит. Педагогический состав в основном превышает 50-летний возраст, 46% молодых педагогов не задерживаются здесь больше года. В начале профессиональной деятельности перед молодыми педагогами встают такие проблемы, как низкая заработная плата, напряжённый рабочий график, авторитарный стиль руководства, равнодушие коллег, отсутствие помощи и поддержки со стороны администрации, неспособность самостоятельно решать профессиональные проблемы, связанные с введением Федеральных государственных требований 2009 г. Как следствие, происходит разочарование в профессии, наблюдается инфантильность в понимании необходимости профессионального роста. Проблема обеспечения ДОУ молодыми энергичными педагогами требует незамедлительного решения. Выход из создавшейся ситуации мы видим в утверждении молодого педагога ДОУ в профессиональной деятельности и формировании его профессионального самоопределения через управленческое сопровождение педагогической деятельности в первые три года после окончания вуза или колледжа.

Современный педагог ДОУ – это специалист с определённым набором психологических характеристик (особенностями мотивации, ценностно-смысловыми установками, профессионально значимыми личностными качествами, профессиональной компетентностью, способностью к профессиональному росту и конкурентоспособностью на рынке педагогического труда), так как он имеет дело с личностью растущего ребёнка, нуждающейся в постоянной помощи и поддержке.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова даётся следующее толкование: **сопровождать** – «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [8]. Управленческое сопровождение – это движение вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней, своевременное указание возможных путей развития, при необходимости – помощь и поддержка (С.А. Белоусова, Л.М. Митина, Г.Н. Сериков и др.). Результатом управленческого сопровождения профессиональной деятельности должно стать развитие и саморазвитие личности педагога, реализация его психолого-педагогических способностей, знаний, умений и навыков, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворённость трудом и повышение эффективности профессиональной деятельности.

В психолого-педагогической литературе понятие **«управленческое сопровождение профессионального самоопределения молодых педагогов»** понимается как целенаправленный процесс оказания своевременной методической помощи и социальной поддержки начинающим педагогическую деятельность специалистам в утверждении и закреплении в педагогической профессии, осуществляемой в ходе интерактивного взаимодействия.

Профессиональное самоопределение молодого педагога ДОУ выступает не как определённый акт или стадия профессионального становления, а как его сущностная основа, своеоб-

разный механизм и представляет собой не прекращающийся на всём протяжении профессионального пути процесс поиска и обретения смыслов своей профессиональной деятельности, открытия и реализации своего «Я»-профессионала, осуществления выбора в проблемных ситуациях, которые ставит перед ним постоянно изменяющаяся и усложняющаяся профессиональная деятельность. Характер и направленность этого процесса во многом определяется тем, как организована методическая работа в ДОУ, направленная на формирование профессиональной компетентности молодого педагога.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010 г.) предусматривает формирование профессиональной компетентности как одного из важных видов профессиональной подготовки педагога. Проблемы профессионального самоопределения молодых специалистов возникают в связи с началом самостоятельной педагогической деятельности. Педагогический коллектив ДОУ ждёт от молодых педагогов высокого уровня профессионализма и компетентности. Поэтому при вхождении молодых педагогов в профессию требуется управленческое сопровождение их педагогической деятельностью. Молодым кадрам необходима помощь и поддержка опытных специалистов, благодаря чему воспитатель ДОУ сможет повысить уровень профессиональной компетентности и утвердиться в профессии.

Системой деятельности администрации по формированию профессиональной компетентности молодых специалистов является методическая работа в ДОУ.

Для молодого педагога вхождение в новую деятельность связано с высоким напряжением, требующим мобилизации всех внутренних ресурсов. Решить эту задачу поможет создание гибкой и мобильной системы методической работы, способной оптимизировать процесс профессионального самоопределения молодого педагога, сформировать у него мотивацию к самосовершенствованию.

Под **методической работой по формированию профессиональной компетентности молодых педагогов ДОУ** понимается целостная система мер, которая направлена на углубление, актуализацию знаний, умений и навыков, основанных на достижениях науки и передового педагогического опыта в области воспитания и развития детей дошкольного возраста, способствующих профессиональному самоопределению, профессиональному росту и повышению конкурентоспособности молодых педагогов ДОУ на рынке педагогиче-ского труда. У молодого воспитателя имеется потребность в получении поддержки опытных педагогов, готовых оказать ему практическую и теоретическую помощь на рабочем месте для закрепления его в педагогической профессии.

Пройдя через методическую работу, начинающие воспитатели не только повышают свой профессиональный уровень – для них становится потребностью узнавать новое, учиться работать в соответствии с концепциями планов и программ дошкольного воспитания, которые принимаются на федеральном и ведомственном уровнях.

К различным **формам методической работы** относятся: деловые и ролевые игры, тренинги, моделирование и анализ ситуаций, интерактивные упражнения, мероприятия по самооценке и рефлексии педагогической деятельности, «мозговые штурмы», фестивали и аукционы педагогических идей и др. Мы также использовали педагогические чтения, семинары, практикумы и интерактивные консультации. В соответствии с ФГТ 2009 г. определялось содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательных областей «Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация» и др., ориентированных на развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств воспитанников, а также тематика семинаров, конференций и педагогических чтений.

Формирующая работа имела целью развитие профессиональной компетентности молодых педагогов в различных образовательных областях. Так, содержание образователь-

ной области «Музыка», направленное на развитие музыкальности детей, их способности эмоционально воспринимать музыку, достигалось в результате решения таких задач, как развитие музыкально-художественной деятельности и приобщение к музыкальному искусству. Семинар-практикум для молодых педагогов по теме «Интеграция художественного воспитания дошкольников» с подбором музыкального и художественного ряда был организован для решения задач образовательной области «Музыка» на различных занятиях в ДОУ. Мелодии-попевки, песенки, музыкальные игры и танцы, развивающие ритмичность и пластику, литературные произведения, обогащающие речь воспитанника, примеры из изобразительного искусства – всё это было призвано расширить кругозор ребёнка и приобщить его к культуре.

В рамках методической работы реализовывались практикумы по решению педагогических ситуаций и задач, наблюдение и анализ открытых занятий и других форм работы с детьми, смотры-конкурсы по проектированию и созданию предметно-развивающей среды для организации самостоятельной творческой деятельности дошкольников, а также конкурсы на звание «Самый творческий педагог года».

Хотелось бы особо остановиться на практикумах по решению педагогических ситуаций и задач, которые могут стать продуктивной формой развития профессиональной компетентности педагогов. При анализе ситуации сталкиваются различные точки зрения, что исключает шаблонность мышления и упрощённый подход к сложным педагогическим явлениям.

Большое внимание уделялось безопасности ребёнка, охране и укреплению его здоровья, адаптации к детскому саду, взаимодействию с родителями.

Одной из задач методической работы является создание такой образовательной среды в учреждении, где бы полностью реализовался творческий потенциал отдельного педагога и всего педагогического коллектива.

Для формирования творческой компетенции молодого педагога использовался тренинг «Развитие творческих способностей педагога». Его задачи:

1) осознание участниками своих личностных особенностей и творческих возможностей;

2) овладение приёмами преодоления сомнений, приобретение уверенности в своих силах;

3) создание в группе атмосферы психологического комфорта.

Терапевтический потенциал интерактивных методов в условиях их системного использования в образовательном процессе очевиден. Дискуссия, анализ реальных ситуаций, «мозговой штурм», ролевая или имитационная игра ведут к созданию благоприятной психологической атмосферы на занятии, к усилению речевой и интеллектуальной активности молодых воспитателей, повышают их заинтересованность, чувство уверенности в себе, снижают тревожность и создают смысловой контекст коммуникаций.

Одним из эффективных методов, на наш взгляд, который имеет целью развитие коммуникативной компетенции, является сензитивный тренинг. Его особенность – стремление к максимальной самостоятельности участников. В ходе этого тренинга молодые педагоги включаются в совершенно новую для них сферу социального опыта, узнают, как они воспринимаются другими членами группы, и получают возможность сравнивать эти перцепции с самовосприятием.

Для развития у молодого педагога рефлексии мы предлагали каждому участнику перед началом интерактивного взаимодействия заполнить свою **индивидуальную карту**. Это позволяет более мягко и постепенно ввести участников в групповое взаимодействие. Процедура заполнения карты состоит из трёх этапов:

1. «Кто я?». Участникам раздаются папки, ручки и бланки, на которых предлагается в течение 10 минут не менее 10 раз письменно ответить на данный вопрос.

2. «Мои профессиональные планы». Участникам раздаются каранда-

ши, ластики и листы для рисования. Им предлагается нарисовать картинку на тему «Каким я себя вижу?». Это может быть любой рисунок: чёрно-белый или цветной, реалистичный или абстрактный, – или даже схема. Словом, участник абсолютно свободен в выборе как жанра, так и техники. Время на рисование – около 10 минут. Упражнение помогает определить тенденции своего профессионального развития.

3. «Мои символы». Участникам раздаются бланки «Символ и девиз». Требуется подобрать символы, наиболее точно выражающие сущность каждой темы: 1) «Я – педагог»; 2) «Мои воспитанники»; 3) «Я глазами моих подопечных»; 4) «Моя профессиональная мечта». На бланке предлагается написать фразу, которая могла бы служить личным профессиональным девизом. Это может быть известное высказывание или фраза, придуманная участником. Время выполнения задания – 15–20 минут.

В методическую работу с молодым педагогом были включены деловые и ролевые игры, игры-имитации. В результате молодые педагоги овладевают реальным опытом, который могли бы получить в ходе проведения занятия, учатся активно решать трудные проблемы. Кроме того, использование игровой формы занятий (заседаний) в проблемных микрогруппах помогает педагогам научиться экономить, «сжимать» время при отработке определённых понятий, умений и навыков, что способствует повышению уровня профессиональной компетентности. А главное – игры способствуют активизации самообразования педагогов в работе над формированием профессиональных качеств, необходимых для обучения, воспитания и развития личности воспитанника. Завершать игру следует анализом игровой ситуации, определяя её соотношение с реальностью и, главное, значимостью для формирования интеллектуально-познавательных, профессиональных интересов педагогов.

Ролевые игры – по существу, игры-драматизации, в которых участвуют педагоги проблемных групп или структурных подразделений, распределяющие между собой роли педагога, воспитанника, заведующего ДОУ, его заместителей. При этом педагоги должны видеть, какими возможностями обладает игра в сочетании с профессиональной рефлексией.

Игры-имитации – это форма занятий проблемных микрогрупп, требующая творческого подхода от ведущего (им может быть куратор-учёный, заместитель заведующего или высококвалифицированный педагог). Грамотно подготовленная игра-имитация предполагает, что тема, цели, задачи и структура глубоко продуманы и помогут наставнику поддерживать высокую активность начинающего педагога. Сопровождающий даёт ясные и простые (устные или письменные) инструкции своим коллегам-игрокам, распределяет роли участников и устанавливает продолжительность игры. Участники самостоятельно оценивают проигранные ими ситуации, в процессе которых педагоги пытаются имитировать виды, приёмы и формы работы педагогов-профессионалов. Были проведены такие игры, как «Портрет профессионально компетентного воспитателя», «Мои взаимодействия с родителями», «Воспитатель с детьми в театре (музее, на выставке, экскурсии)» и др.

Итак, систематическая методическая работа, направленная на деятельность молодых педагогов, способствует развитию их профессиональной компетентности, профессиональному самоопределению, последующему профессиональному росту. Не секрет, что профессиональный рост педагога может сдерживаться или стимулироваться коллективом и администрацией. Необходимо, чтобы организованный и сплочённый коллектив создавал начинающим педагогам ситуацию успеха, открывал им путь к дальнейшему совершенствованию и развитию, выдвигал их для участия в престижных мероприятиях.

Таким образом, если молодому педагогу будет оказана своевременная методическая помощь, стимулирующая его творческую поисковую

деятельность, если рядом окажется опытный педагог-наставник, способный передать свои знания и помогающий адаптироваться к новой роли, образовательному учреждению, его традициям, то это поддержит молодого специалиста, поможет ему выявить собственную индивидуальность и определить приоритетные педагогические ценности. Тем самым будет активизироваться не только готовность молодого педагога грамотно и компетентно осуществлять профессиональную деятельность, но и её самостоятельное совершенствование.

Литература

1. *Виноградова, Н.А.* Методическая работа в ДОУ : Эффективные формы и методы : метод. пос. / Н.А. Виноградова. – М. : Айрис-пресс, 2008.
2. *Забродин, Ю.М.* Психология личности и управление человеческими ресурсами / Ю.М. Забродин. – М. : ФИНСТАТИНФОРМ, 2002.
3. *Кларин, М.В.* Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7.
4. *Кларин, М.В.* Корпоративный тренинг от А до Я : науч.-практ. пос. / М.В. Кларин. – М. : Дело, 2000.
5. *Климов, Е.А.* Педагогический труд : психологические составляющие : учеб. пос. / Е.А. Климов. – М. : Академия; Изд-во Моск. ун-та, 2004.
6. *Клюева, Н.В.* Технология работы психолога с учителем / Н.В. Клюева. – М. : ТЦ «Сфера», 2000.
7. *Лукина, Л.И.* Как разработать систему управления ДОУ / Л.И. Лукина. – М. : ТЦ «Сфера», 2007.
8. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов ; под ред. Н.Ю. Шведовой – М. : Русский язык, 1990.

***Людмила Владимировна Трубайчук** – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии детства факультета дошкольного образования Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.*

Педагогическое сопровождение в контексте высшего профессионального образования

И.А. Кондратьева

Значительные перемены в образовательной политике, происходящие в нашей стране, отражают вызовы времени. Модернизация российского образования направлена на изменение не только содержания, но и, главное, качества образования, которое не должно сводиться к обученности, владению учащимися набором умений и знаний. Сегодня стало бесспорным, что именно образование определяет место человека в обществе, степень его свободы, благосостояния и безопасности. В этом аспекте главная задача государства – дать такое образование гражданам, которое способствовало бы сближению личностно значимых целей деятельности отдельного человека с целями всего общества [9, с. 7].

Закон Российской Федерации «Об образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» определяют образовательные учреждения как важнейшие факторы гуманизации общества. Высшая школа сегодня переживает бурные процессы преобразований, которые вызваны, с одной стороны, внешними изменениями, происходящими с нашей страной и обществом, а с другой стороны, внутренней реорганизацией высшего образования, переходом на новые образовательные стандарты. При этом возрастает роль педагогического университета как субъекта организации и ориентации процесса профессиональной социализации будущих учителей.

Понятие «социализация» непосредственно связано с качеством подготовки специалиста, так как в образовательном пространстве вуза проис-

ходит первичная интеграция индивида в профессиональную социокультурную среду, становление профессионально важных качеств личности, усвоение моральных и этических норм профессии.

Социализация – длительный процесс, имеющий в условиях современной парадигмы образования («образование через всю жизнь») практически бесконечную траекторию. Стихийная социализация не гарантирует будущему специалисту успешной адаптации в профессиональной среде. Социализация в стенах образовательного учреждения придаёт этому процессу относительную целенаправленность и системность. Однако для того, чтобы первичная внутривузовская социализация была эффективной, необходимо разработать **комплексное педагогическое сопровождение**.

«Сопровождение» – сравнительно новое для отечественной системы образования понятие, которое в последние 15–20 лет всё активнее входит в педагогику, психологию и социологию.

Термин «сопровождение» – многозначный, в словарях он часто трактуется через глаголы «сопровождать», «сопроводить» (см., например, толковый словарь С.И. Ожегова [6, с. 1101]). Сопоставляя толкование терминов, можно предположить, что объединяющим является представление совместного действия субъектов в определённый временной период человеческой жизни. Применительно к педагогике главное – это выделение сопутствующего характера сопровождения при протекании других процессов, например обучения, воспитания или социализации.

Анализ термина «сопровождение» отражает выбор акцентов рассмотрения. Так, Э.Ф. Зеер утверждает, что сопровождение может трактоваться как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несёт сам субъект [3, с. 18]. Тем самым подчёркивается, что сопровождение должно не ограничивать право выбора субъекта, а опираться на его внутренний потенциал.

Для М.Р. Битяновой сопровождение – идеология работы и система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития личности [2, с. 15, 20]. Такой подход делает возможным соединение целей психологической и педагогической практик.

Ряд авторов (А.А. Деркач, Л.М. Митина, Н.Г. Осухова) под сопровождением понимают также поддержку психически здоровых людей, у которых на определённом этапе развития возникают личностные и профессиональные трудности.

Введение понятия сопровождения является оправданным в современных условиях развития образования в связи с формированием гуманистических ориентаций в российской педагогике. **Концепция сопровождения** как новая образовательная технология была разработана Е.И. Казаковой (1995–2001 гг.), которая определяет сопровождение как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как сам человек, так и развивающаяся система. Ведущий тезис сопровождения, по Е.И. Казаковой, – «обучение выбору, создание ориентационного поля развития, укрепление «внутреннего "Я" (целостности) человека» [4, с. 42]. Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, когда субъект определяет для себя путь развития. Он может стать как прогрессивным, так и регрессивным. Е.И. Казакова утверждает, что декларация права субъекта на выбор не является гарантией успеха, для осуществления этого права необходимо научить человека разбираться в сути проблемной ситуации, вырабатывать план решения и делать первые шаги [Там же, с. 42]. Исследователь подчёркивает необходимость самостоятельной деятельности субъекта в решении актуальных для его развития проблем, что придаёт сопровождению рекомендательный (необязательный) характер.

Мы разделяем точку зрения современных исследователей теории сопровождения (В.И. Богословского, М.А. Ждановой, Е.И. Казаковой, Л.М. Шипицыной), согласно которой сопровождение – это комплексный метод, и вслед за ними выделяем в его основе **единство четырёх функций**:

– диагностика сущности возникшей проблемы;

– информация о сути проблемы и путях её решения;

– консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы;

– первичная помощь на этапе реализации плана решения.

Сопровождение как взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего в условиях образовательного учреждения основывается на **нескольких принципах**. Среди них выделяются приоритетность интересов сопровождаемого, мультидисциплинарность (комплексный подход), непрерывность сопровождения [6, с. 13]. В.И. Богословский соглашается с этими принципами, добавляя, что сопровождающий обладает только совещательными правами [1, с. 89]. Л.М. Шипицына выделяет также принцип индивидуального характера сопровождения, акцентируя необходимость определения службой сопровождения образовательного учреждения целевой аудитории, нуждающейся в помощи специалистов, в подборе адресных методик и приёмов оказания специальной помощи [8, с. 7].

Итак, **главная цель сопровождения** как междисциплинарного понятия, на наш взгляд, может быть определена как изучение и создание социально-педагогических условий, в которых субъекту предоставляются максимальные возможности для развития своей деятельности, общения; оказание помощи и поддержки в сложных ситуациях жизненного выбора; осознание особенностей взаимодействия с образовательной средой. Результатом такой помощи в процессе индивидуализации и социализации является новое качество личности – адаптивность, т.е. способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими в благоприятных или стрессовых ситуациях.

С середины 90-х годов XX в. **педагогическое сопровождение** из комплексного, когда оно рассматривалось наряду с психологическим, правовым, дидактическим и пр., **выделилось в самостоятельную область исследования**. Разрабатываются новые области его применения: педагогическое сопровождение одарённых (В.А. Лазарев, Н.А. Сидорина и др.); педагогическое сопровождение творческого саморазвития (Н.Ю. Антипова); педагогическое сопровождение старшеклассников в выборе индивидуальных образовательных траекторий (Е.А. Александрова); педагогическое сопровождение как помощь ребёнку в его личностном росте (В.И. Слободчиков, И.Д. Фрумин); педагогическое сопровождение как особая сфера деятельности педагога, направленная на приобщение ученика к социально-культурным ценностям, на которые он опирается в процессе саморазвития и самореализации (А.В. Мудрик), и др. В соответствии с изменениями концепции профессионального образования и введением новых образовательных стандартов отмечается всплеск интереса педагогической науки и практики к проблемам педагогического сопровождения профессионального образования (А.Ю. Асриев, Э.В. Боброва, Т.К. Волкова и др.).

По утверждению И.А. Липского, педагогическое сопровождение несёт в себе черты социального взаимодействия, направлено на развитие личности сопровождаемого, которое осуществляется посредством специальных педагогических систем (образования, просвещения, воспитания, обучения, подготовки) [5].

Многие учёные подчёркивают длительность протекания педагогического сопровождения как процесса. Его сущностные составляющие – пролонгированное оказание помощи в личностном и профессиональном становлении и поиск скрытых ресурсов развития личности.

Мы согласны с теми исследователями (Е.И. Казакова, А.М. Ткаченко, А.П. Тряпицына), которые рассмат-

ривают педагогическое сопровождение как отдельную специфическую технологию, которая не может быть полностью сведена к помощи и поддержке обучающихся. Работы О.С. Газмана, Е.И. Казаковой, П.И. Третьякова позволили определить, что помощь и поддержка выступают в качестве главных методов сопровождения, а предметом его является совместная деятельность в условиях реально возникшей ситуации затруднения.

Педагогическое сопровождение носит комплексный характер: оно отражает механизмы взаимодействия людей в социальной сфере, выступает во временной, пространственной и институциональной формах, может быть описано посредством системно-структурных, процессуальных и деятельностных характеристик. Цель педагогического сопровождения, как уже указывалось, – целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, инициирование субъектной позиции.

Для того чтобы педагогическое сопровождение могло реализоваться, выделим несколько **общих условий** его осуществления:

1) организацию взаимодействия субъектов на основе гуманистического подхода (А.М. Ткаченко);

2) опору на потребности в самореализации субъекта, веру в его внутренние силы (С.Г. Рудкова);

3) личностно ориентированный характер педагогического сопровождения (В.С. Шаган);

4) организацию творческого образовательного пространства (И.М. Яковенко).

Педагогическое сопровождение в учреждениях профессионального образования имеет свою специфику. Например, Н.Н. Михайлова и Ю.К. Копейкин подчёркивают значимость владения педагогом, осуществляющим сопровождение, методологическими составляющими своей профессии: умением выделять стратегические цели профессионального обучения, осознанием важности конечного результата обучения и воспитания в стенах профессионального учреждения в виде формирования ПВК студента, выбором соответствующих целям методов обучения и воспитания. Среди условий педагогического сопровождения Ю.К. Копейкин называет также обеспечение правильного сочетания словесно-образного и действенно-практического компонентов освоения студентами профессии. Не отвергая вышеперечисленного, мы полагаем, что в таком подходе к педагогическому сопровождению в профессиональном учреждении есть опасность сужения проблемы.

В условиях профессионального взросления студента особое внимание должно уделяться не только методической и методологической компетентности преподавательского состава, но и созданию особым образом организованного образовательного пространства, в недрах которого происходит становление личности будущего специалиста. Инициирование активной позиции студента одновременно сопровождается расширением состава субъектов взаимодействия, у обеих его сторон формируется рефлексивная позиция, на основе которой происходит взаимоподдержка и взаимостимулирование.

Итак, рассматривая педагогическое сопровождение как самостоятельный феномен, можно выделить следующие его **сущностные особенности**:

1) деятельностная природа действия;

2) субъектный характер обращения, адресность педагогического сопровождения;

3) продолжительность во времени;

4) опора на мониторинг и необходимость проектируемой деятельности;

5) помощь и поддержка как особые методы.

Проблема педагогического сопровождения многоаспектна и может быть рассмотрена как система педагогических действий; как определённый процесс, имеющий конкретную цель и задачи; как педагогическая технология; как комплекс мер различного характера.

Мы акцентируем внимание на организации педагогического сопровождения будущих учителей в процессе первичной профессиональной социализации. Исходя из этого мы

считаем, что понятие педагогического сопровождения можно трактовать как комплекс систематизированных педагогических влияний, направленных на профессионально-личностное развитие студента на основе изучения его интересов, потенциального поля в образовательной среде вузовского взаимодействия.

Литература

1. *Богословский, В.И.* Теоретические основы научного сопровождения образовательного процесса в педагогическом университете : дисс. ... доктора пед. наук/ В.И. Богословский. – СПб., 2000. – 370 с.

2. *Битянова, М.Р.* Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – Изд. 2-е, испр. – М. : Совершенство, 1998. – (Практическая психология в образовании).

3. *Зеер, Э.Ф.* Профориентология : Теория и практика : учеб. пос. для высшей школы / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2004. – 192 с.

4. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот : социально-эмоциональные проблемы / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой. – СПб. : Ин-т спец. педагогики и психологии, 2000. – 108 с.

5. *Липский, И.А.* Педагогическое сопровождение развития личности : теоретические основания / И.А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 280–287.

6. *Ожегов, С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов ; под ред. Л.И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М. : ООО «Изд-во Оникс» ; ООО «Изд-во "Мир и Образование"», 2011. – 1360 с.

7. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка : пос. для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М. Шипицыной. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 538 с.

8. *Шевчук, Л.Е.* Внутришкольный психолого-медико-педагогический консилиум в общеобразовательной школе : метод. реком. / Л.Е. Шевчук, Е.В. Резникова. – 2-е изд., перераб., доп. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2007. – 98 с.

9. *Яковлев, Е.В.* Управление качеством образования : учебно-практ. пос. Ч. 1 / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 147 с.

***Ирина Альбертовна Кондратьева** – специалист учебно-методического отдела Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.*

Социально-профилактическая компетентность учителя как фактор его профессиональной социализации

Л.А. Глазырина

Современная жизнь предъявляет новые требования к подготовке специалистов, профессиональная деятельность которых связана с непосредственным взаимодействием с детьми, подростками и молодёжью, имеющими отклонения в здоровье и поведении. Сегодня требуется не просто учитель-предметник, а специалист, владеющий различными видами профессиональной компетентности, обладающий специальными знаниями и навыками, выходящими за пределы педагогики и психологии, способный оказать поддержку учащимся, независимо от их состояния здоровья, социального статуса, наличия психологических и иных жизненных проблем. К таким детям относятся и те, кто затронут эпидемией ВИЧ-инфекции, получившей в последнее десятилетие глобальное распространение.

По данным статистического центра при ООН, к концу 2010 г. количество ВИЧ-инфицированных в мире составляло 34 млн человек, из них 2,5 млн – дети в возрасте до 15 лет. За один лишь 2010 г. число ВИЧ-инфицированных увеличилось на 2,7 млн, включая 390 тыс. новых случаев заболевания среди детей. Большая часть была заражена в перинатальный период (внутриутробного развития) или в период грудного вскармливания. Общее число людей, инфицированных ВИЧ, которые были зарегистрированы в Российской Федерации до 1 ноября 2011 г., составило почти 637 тыс., в том числе 5632 ребёнка в возрасте до 15 лет. Только за 10 месяцев 2011 г. территориальными центрами по профилактике и борьбе со СПИДом было сообщено о 48 363 новых случаях ВИЧ-инфек-

ции среди граждан Российской Федерации*. Однако неофициальная статистика значительно увеличивает число ВИЧ-инфицированных как во всём мире (до 35,2 млн человек), так и в России (до 1 млн). Количество ВИЧ-инфицированных составило 33,3 млн человек в 2009 г. по сравнению с 26,2 млн человек в 1999 г.

Приведённые факты говорят о нарастающих масштабах проблемы создания особых условий для таких детей в системе дошкольного и общего образования, а в дальнейшем – и в других секторах образования. Специалисты отмечают, что приоритетная роль в задержке темпов распространения ВИЧ-инфекции принадлежит системе образования, где необходимы профилактические программы для педагогов, готовящихся работать в ближайшем будущем. Это означает, что будущий учитель должен владеть знаниями о ВИЧ-инфекции, способах её распространения и профилактики, психолого-педагогических и социально-правовых проблемах ВИЧ-инфицированных учащихся, владеть методами предотвращения их дискриминации и стигматизации, формировать толерантное отношение к детям с ВИЧ, уметь взаимодействовать с коллегами и родителями по решению возникающих проблем и др. Безусловно, эти требования значительно расширяют профессиональную компетентность учителя, которая не возникает сама по себе.

Опыт нашей работы показывает, что для успешной профессиональной социализации молодого специалиста нужно формировать его **социально-профилактическую компетентность**. Её можно рассматривать как вид профессиональной компетентности учителя, представляющий собой совокупность медико-биологических, психолого-педагогических и действенно-практический знаний, умений и навыков, профессионально значимых личностных качеств (в том числе толерантности и социальной активности), которые необходимы для взаимодействия с ВИЧ-инфицированными учащимися и осуществления профилактики ВИЧ-инфекции в образовательной среде.

Структурные компоненты социально-профилактической компетентности и их содержательное наполнение обусловлены особенностями взаимодействия учителя с ВИЧ-инфицированными учащимися. Это полное безусловное принятие ребёнка с ВИЧ; приспособление к его возможностям; ценностно-значимая интеграция в социальную среду; непрерывная психологическая поддержка; устойчивое взаимодействие с родителями; неукоснительность соблюдения универсальных мер предосторожности.

Формирование социально-профилактической компетентности как **обязательного условия профессиональной социализации будущего учителя** осуществляется в рамках определённой системы, в состав которой входят

– мотивационно-целевой компонент, оказывающий влияние на мотивационную сферу будущего учителя, обеспечивающий постановку личностно значимых целевых ориентаций и выполняющий мотивационно-побудительную, воспитательную и стимулирующую функции;

– организационно-содержательный компонент, выполняющий регламентационную, обучающую, информационную, развивающую, ориентировочную, воспитательную функции, обеспечивающий согласованную деятельность преподавателя и студентов, осуществляемую в определённом порядке и режиме, направлен на координацию деятельности студентов, обеспечение их учебными ресурсами, участие в коллективной работе, самоорганизацию;

– методико-технологический компонент, отражающий способы и приёмы, последовательное выполнение которых обеспечивает подготовку будущего учителя, и имеющий организационную, дидактическую, воспитательную и развивающую функции;

– оценочно-корректировочный компонент, позволяющий оценить степень соответствия полученных результатов желаемым, способству-

* Информация Федерального СПИД-центра.

ющий установлению обратной связи и выполняющий информационную, контролирующую, корректировочную, прогностическую и стимулирующую функции.

Реализация данной системы требует создания **специальных педагогических условий**.

Первое – привлечение будущих учителей к социально-профилактической внеучебной деятельности, в ходе которой обеспечивается социально-профилактическая компетентность за пределами основного образовательного процесса. Это достигается в ходе педагогической практики студентов вне учебного заведения; участием в акциях и проектах, проводимых внешними организациями и внутри вуза; волонтёрской деятельностью; участием в информационных кампаниях.

Второе условие – создание дидактико-коммуникативных ситуаций интерактивного обучения – способствует формированию коммуникативных навыков, партнёрства, развитию диалогических умений. В результате происходит подготовка будущих учителей к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися и осознание их ценности, развивается совместная деятельность, обеспечивается возможность прогнозирования и управления ситуациями межличностного взаимодействия.

Третье условие – осуществление общения на основе эмпатийного сотрудничества – способствует формированию толерантности, эмпатии, росту общей и профессиональной культуры, что в процессе взаимодействия с ВИЧ-инфицированными учащимися исключает возможность педагогически ошибочных действий.

В соответствии с разработанной системой, например в рамках мотивационно-целевого компонента, возможен просмотр учебных и документальных фильмов о ВИЧ-инфицированных детях с последующим обсуждением и моделированием действий персонажей фильмов; работа с набором слайд-презентаций, содержащих информацию о результатах социологических опросов по выявлению отношения к ВИЧ-инфицированным; обобщение статистической информации о распространении ВИЧ/СПИДа, демонстрирующей масштабы этих заболеваний и их последствия; изучение отношения будущих учителей к ВИЧ-инфицированным детям; проведение дискуссий по обсуждению сложившихся в обществе мифов о ВИЧ-инфицированных людях, их судеб, прав, проблем и т.д.

В рамках организационно-содержательного компонента осуществляется организация учебного процесса студентов на основе выбора форм проведения занятий, установления режима активного и пассивного обучения, определяются разнообразные виды деятельности, технические и наглядные средства обучения; систематизируется информация об истории открытия, строении, путях передачи ВИЧ-инфекции, предупреждения её распространения; используется система учебных ситуаций и тренинговых упражнений в рамках спецкурса для будущих учителей.

Методико-технологический компонент подразумевает разработку и реализацию системы практикумов для отработки соответствующих умений и навыков; использование интерактивных методов обучения: ролевых игр («Проблематизация и рефлексия», «Разговор с ребёнком о его диагнозе»), баскет-методов (игровая ситуация «Разговор директора и родителя»), ситуативного моделирования (ситуации бесед с коллегами, родителями здоровых детей и др.), для закрепления полученных знаний и их практического применения; выполнение учебно-творческих проектов («Портрет ВИЧ-инфицированного ребёнка», «Рекомендации учителю по соблюдению универсальных мер предосторожности») и их публичное представление, включая демонстрацию навыков эффективного общения с участниками образовательного процесса, теоретическое обоснование выбора принятого решения.

Кроме того, за пределами системы используются возможности внешней среды – мероприятия, направленные на профилактику ВИЧ-инфекции, наркомании, пропаганду здорового образа жизни, спортивные и творче-

ские соревнования и др. При прохождении педагогической практики проводятся классные часы профилактической тематики с использованием различных форм внеучебной деятельности учащихся. Будущие педагоги принимают участие и в вузовской внеучебной деятельности – в организации и проведении Дней борьбы со СПИДом, в профилактических акциях, деловой игре «У всех есть право», интернет-акции «Выслушай истории людей, живущих с ВИЧ» и др. Эти мероприятия оказывают положительное влияние на отношение студентов к ВИЧ-инфицированным детям, закрепляют мотивационные установки, позволяют наработать опыт социально-профилактической деятельности.

Таким образом, внедрение системы, способствующей формированию социально-профилактической компетентности у студентов педагогического вуза, позволяет максимально подготовить их к будущей работе в образовательном учреждении, где они могут столкнуться с последствиями эпидемии ВИЧ-инфекции. Сформированная социально-профилактическая компетентность в данном случае сыграет положительную роль и будет способствовать профессиональной социализации молодых специалистов.

Литература

1. *Глазырина, Л.А.* Подготовка будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися / Л.А. Глазырина // Наша новая школа – путь к культуре граждан и развитию общества : науч.-популярн. издание : В 6-ти т. / Под общ. ред. А.Ф. Аменда. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. – Т. 2 : «Наша новая школа» – образование для всех и каждого. – С. 224–243.
2. Дети со знаком «плюс» : информационное пос. для сотрудников дошк. и общеобраз. учреждений / Е.Е. Воронин, Л.А. Глазырина, А.И. Загайнова Т.А. Епоян, Е.В. Фомина. – М. : ООО «БЭСТ-принт», 2008. – 80 с.
3. О Концепции превентивного обучения в области профилактики ВИЧ/СПИДа в образовательной среде : Письмо Министерства образования и науки РФ и Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека от 4 октября 2005 г.
4. Профилактика ВИЧ-инфекции средствами образования : сб. мат. Междунар. встречи «Профилактика ВИЧ-инфекции средствами образования : методы, проблемы, перспективы международного взаимодействия в этой области». – М. : Изд. дом «Этносфера», 2008. – 152 с.
5. Доклад ЮНЭЙДС о глобальной эпидемии СПИДа, 2010 г., 2011 г. [Электронный ресурс]. – http://www.unaids.org.

***Лариса Анатольевна Глазырина** – канд. пед. наук, специалист по учебно-методической работе Института дополнительного профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.*

Издательство «Баласс» выпустило

методические рекомендации для учителей 1-х классов, работающих по Образовательной системе «Школа 2100»:

«Реализация Федерального государственного образовательного стандарта»

Пособие включает

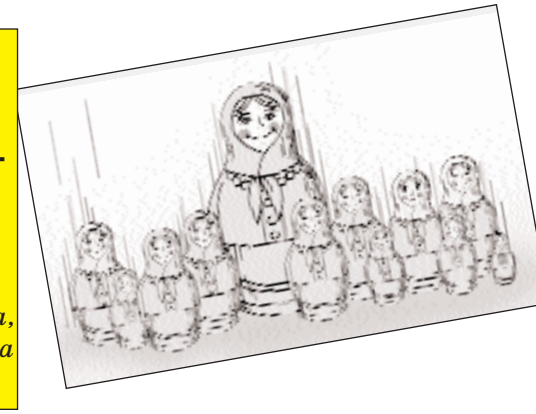
– описание особенностей УМК ОС «Школа 2100», которые обеспечивают решение задач, определённых ФГОС;
– примерное тематическое планирование интегрированных уроков;
– рекомендации по адаптации детей к школе.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».
Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.
bal.post@mtu-net.ru
http://www.school2100.ru E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Деятельность учителя начальных классов в информационно-образовательной среде

(Образовательная система «Школа 2100»)

Л.А. Фролова,
И.Е. Сюсюкина



Современный этап развития отечественного начального образования характеризуется возрастающим интересом к личности и профессиональной деятельности учителя начальных классов. Это обстоятельство обусловлено внедрением нового Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [3]. Согласно ему учитель должен овладеть опытом эффективного решения профессиональных задач в новой начальной школе: управлением учебной деятельностью и проектированием индивидуального образовательного маршрута обучающегося; организацией духовно-нравственного воспитания; оказанием педагогической поддержки и сопровождения обучающихся; реализацией деятельностного метода обучения и воспитания; формированием универсальных учебных действий (УУД); опытом собственного личностного и профессионального развития.

Одной из важнейших задач учителя начальных классов становится умение организовывать **процесс обучения в условиях информационной образовательной среды** (ИОС). Сегодня учитель должен уметь осуществлять взаимодействие с ИОС и научить взаимодействовать с ней своих учеников, поскольку, для того чтобы успешно действовать в изменяющемся мире, учащиеся должны уметь находить источники информации, работать с ними, оценивать их.

Информационная образовательная среда – это система инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий. В ФГОС НОО, Приказе Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373 указаны следующие структурные компоненты ИОС образовательного учреждения: совокупность технологических средств; культурные и организационные формы информационного взаимодействия; компетентность участников образовательного процесса в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационных и коммуникационных технологий и т.д.

Посредством информационно-коммуникативных средств учитель начальных классов может осуществлять в электронной (цифровой) форме следующие виды деятельности:

1) планирование образовательного процесса;

2) размещение и сохранение материалов образовательного процесса;

3) фиксацию хода образовательного процесса и результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования;

4) взаимодействие между участниками образовательного процесса;

5) контролирование доступа учащихся к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет.

В зависимости от используемых для реализации взаимодействия младших школьников с окружающим миром, с учителем, друг с другом инструментов и технологий, различают информационные компьютерные технологии (ИКТ) и электронные образовательные ресурсы (ЭОР).

Электронный образовательный ресурс – это образовательный ре-

сурс, представленный в электронно-цифровой форме, включающий структуру, предметное содержание и метаданные о них (может включать данные, информацию, программное обеспечение, необходимые для применения в образовательном процессе).

Использование учителем начальных классов в своей работе ИКТ и ЭОР позволит придать образовательному процессу, реализуемому в соответствии с требованиями ФГОС НОО, максимальную интерактивность и информационную насыщенность, сделает образовательный процесс интересным и привлекательным для детей, следовательно, формирование УУД младших школьников будет более успешным и плодотворным.

Процессы реформирования российского образования предъявляют новое требование к результатам обучения учащихся – личностное развитие на основе освоения регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД, составляющих основу умения учиться. Личностные результаты обучения складываются из умения самостоятельно делать свой выбор в мире мыслей, чувств и ценностей и отвечать за этот выбор. Познавательные УУД состоят в умениях результативно мыслить и работать с информацией. Под регулятивными УУД понимаются умения организовывать свою деятельность. Коммуникативные УУД предполагают умения общаться, взаимодействовать с людьми.

Уроки русского языка обладают большими возможностями для личностного развития учащихся и формирования познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД младших школьников.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО в Примерной образовательной программе по русскому языку определяются следующие **цели** курса:

1) познавательная, предполагающая формирование у учащихся представлений о языке и развитие на этой основе знаково-символического восприятия, логического мышления и воображения;

2) социокультурная, включающая формирование коммуникативных компетенций учащихся как показателя общей культуры, развитие их устной и письменной речи.

ЭОР на разных этапах урока русского языка выполняют различные дидактические функции. ЭОР используют для более эффективной организации этапа постановки учебной задачи на уроке, выявления свойств и признаков языкового явления, моделирования понятий и орфографических правил, открытия общего способа действий, формирования практических языковых и речевых умений и навыков на этапе закрепления, для обобщения и систематизации знаний, для создания проблемных ситуаций. Применение ЭОР возможно при организации фронтальной, групповой, индивидуальной работы.

Приведём примеры использования ЭОР из Единой коллекции (school-collection.edu.ru) **на уроках русского языка во 2-м классе** при изучении темы «Безударные гласные в корнях слов» по учебнику Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой и О.В. Прониной (Образовательная система «Школа 2100»). На сайте http://school-collection.edu.ru/catalog/res/d830a4b8-ec88-4e04-94b8-8c7eba6dc8fa/view/ представлены материалы, предназначенные для наблюдения за ударными и безударными гласными.

Учитель:

– Понаблюдайте за ударными и безударными гласными. Сделайте вывод, правописание букв каких гласных звуков может вызвать затруднения при письме.

Таким образом формируются познавательные УУД младших школьников, позволяющие им делать выводы на основе наблюдаемых явлений.

Для формирования регулятивных УУД необходимо проговаривать последовательность действий на уроке (алгоритм), анализировать собственную работу: соотносить алгоритм и свою деятельность по алгоритму – применяется ресурс /http://school-collection.edu.ru/catalog/res/0578f723-7748-4125-8e41. Материалы данного сайта помогут второклассникам научиться действовать по алгоритму,

чтобы применить правило. Достоинство данного материала связано и с тем, что ученики учатся графически выделять буквы безударных гласных и гласных в проверочном слове – «опорные написания». Орфографическая графика – обязательное условие усвоения орфографического правила. В учебнике ОС «Школа 2100» этому уделено пристальное внимание.

Анимационный ресурс «Сказка про воду» помогает выделить главную особенность проверочных слов: это должны быть однокоренные слова. В этом случае формируются регулятивные УУД – умения находить ошибки, устанавливать их причины («Почему слова ВОДА и ВОДИТЬ не являются однокоренными?»).

Рассмотрим ещё один пример из Единой коллекции ЭОР в разделе «Открываю законы русского языка».

1. Безударные гласные в корнях слов: http://school-collection.edu.ru/catalog/res/0c24efae-6594-400a-a6ab-f4dad987b35c/view/

Достоинства данного ресурса – анимация и орфографическая графика. Наглядно выделяются ударный и безударный гласные, корень, проверяемая орфограмма и буква в проверочном слове.

2. Классификатор по русскому языку для 2-го класса: http://school-collection.edu.ru/catalog/res/a63797fd-7488-4c7e-b23e-f07434d76b35/view/

Эти материалы могут быть использованы для классификации слов по разным основаниям: проверяемые и непроверяемые безударные гласные, безударные гласные О-А и Е-И-Я.

Тема «Однокоренные слова» занимает важное место в изучении раздела «Состав слова» во 2-м классе, так как способствует обогащению словарного запаса, помогает при написании орфограмм подбирать проверочные слова, обеспечивает речевое развитие второклассников.

Использование ЭОР позволит учащимся увидеть особенности однокоренных слов: наличие общей части – корня и близость значения. Возможна организация работы в парах или в группах, что формирует коммуникативные УУД.

Рассмотрим использование ЭОР при изучении темы «Однокоренные слова» во 2-м классе по учебнику русского языка Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой и О.В. Прониной (ОС «Школа 2100»).

Ресурс 1. Рассели слова по домикам. http://school-collection.edu.ru/catalog/res/2eea00cc-de75-4d72-9dcc-ca04b7853691/view/

Вырабатывается умение классифицировать слова, выделять группу однокоренных слов: СТОЛ, ГОРА, МОРЕ, т.е. формируются познавательные УУД.

Ресурс 2. Как найти корень в слове. http://school-collection.edu.ru/catalog/res/56ed9f51-5629-480a-93b7-910f78a0fab0/view/

Складывается умение выстраивать алгоритм действий, т.е. формируются регулятивные УУД.

Ресурс 3. Корень дерева и корень слова. http://school-collection.edu.ru/catalog/res/2e2d81ff-5ce4-4104-a385-b2ac3e6f529e/view/

Результаты познавательных УУД проявляются у школьников, в частности, в сформированности умения выявлять особенности разных объектов, применять модели для получения знаний. Использование словообразовательного дерева поможет второклассникам не только подбирать однокоренные слова, но и фиксировать результаты своей деятельности в наглядной форме, что способствует прочному усвоению признаков однокоренных слов. Например, удачен выбор слова ХОД – оно позволяет увидеть большое гнездо однокоренных слов: *выход, восход, поход, ходули* и др.

Ресурс 4. Кто прав? http://school-collection.edu.ru/catalog/res/4ff72199-3805-433f-8b5b-c4c9e4063572/view/

Данный ресурс позволяет определять критерии оценки и оценивать выполненное сказочными героями задание, находить ошибки в определении понятия КОРЕНЬ и подборе однокоренных слов. Формируются регулятивные УУД, умение корректировать деятельность: вносить изменения с учётом ошибок, намечать способы их устранения, осуществлять пооперационный контроль, анализировать собственную работу,

Результаты освоения предметной программы по математике в 1-м классе
(учебник «Математика», авторы Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких)

Тема урока	Описание ЭОР	Метапредметные результаты обучения			Личностные результаты обучения
		УУД			
		регулятивные	познавательные	коммуникативные	личностные
Замкнутые и незамкнутые кривые	**http://school-collection.edu.ru/img/interactive.gif** Анимационный ресурс даёт наглядное представление о кривых. Проблемные вопросы учат сравнивать, находить общее и отличительное. Раскрываются особенности замкнутых и незамкнутых кривых	Умения: 1) осуществлять действие по образцу и заданному правилу, по инструкции учителя; 2) сохранять заданную цель. Саморегуляция в игровой деятельности (умение удерживать внимание, переключаться с одного вида деятельности на другой, слушать, когда говорят другие)	Умения: 1) устанавливать причинно-следственные связи; 2) осознанно и произвольно строить устные речевые высказывания. Способности: 1) осуществлять знаково-символическое моделирование и преобразование модели; 2) анализировать объекты с целью выделения признаков; 3) синтезировать информацию	Умения: 1) ориентироваться в деятельности и игровой ситуации на партнёра; 2) сохранять дружеские отношения с окружающими людьми. Понимание возможности различных мнений	Положительное отношение к учебной деятельности. Адекватная реакция на оценку учителя
Как можно измерить отрезок	**http://school-collection.edu.ru/img/interactive.gif** Анимационный ресурс показывает способы измерения отрезка. Вводится понятие мерки, сантиметра. Даётся инструктаж, как пользоваться линейкой				
Как измерить массу предмета	**http://school-collection.edu.ru/img/interactive.gif** Анимационный ресурс учит делать вывод: массу предмета можно измерить с помощью массы другого предмета. Наглядно представлены весы и вводится понятие килограмма				
Как измерить объём сосуда	**http://school-collection.edu.ru/img/interactive.gif** Анимационный ресурс даёт представление о том, что мерки объёма бывают разными. Показываются способы измерения объёма. Вводится понятие литра				
Ломаная. Замкнутая ломаная. Треугольник	**http://school-collection.edu.ru/img/interactive.gif** Наглядное представление ломаной линии. Вводится понятие вершины ломаной, отрезков как звеньев ломаной. Проблемные вопросы позволяют выявить особенности треугольника как замкнутой ломаной, у которой три звена и три вершины				

оценивать меру освоения каждого шага своей деятельности.

Использование рассмотренных выше ЭОР на уроках русского языка будет способствовать успешному достижению младшими школьниками личностных, метапредметных и предметных результатов.

Личностные результаты изучения русского языка проявятся в позитивном эмоционально-ценностном отношении младших школьников к русскому языку, в чувстве сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты; в активизации познавательного интереса к языку, в стремлении совершенствовать свою речь. Предметные результаты курса русского языка обнаружатся в развитии речи, мышления, воображения школьников, в умении выбирать средства языка в соответствии с особенностями и условиями общения; в освоении первоначальных знаний о лексике, фонетике, грамматике русского языка; в овладении умениями правильно писать и читать, участвовать в диалоге, составлять несложные монологические высказывания и письменные тексты-описания и тексты-повествования небольшого объёма.

В Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов представлены ЭОР по всем изучаемым в начальной школе дисциплинам.

В таблице на с. 25 приводится пример результатов освоения **основной образовательной программы по математике в 1-м классе** в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

Рассмотренные ЭОР по русскому языку и математике более полно и глубоко раскрывают предметное содержание урока, лучше формируют предметные умения, позволяют быстрее достичь личностных и метапредметных результатов обучения. Данные ЭОР соответствуют общепедагогическим требованиям интерактивности, так как развивают самостоятельность учащихся; технологичности, поскольку могут воспроизводиться в любых школьных условиях; наглядности, системности и доступности, соответствуют возрастным особенностям младших школьников.

В журнале «Начальная школа плюс До и После» представлен богатый опыт работы учителей начальных классов в информационно-образовательной среде [1, 2, 4–6].

Таким образом, деятельность учителя в информационной образовательной среде на уроках русского языка и математики в соответствии с требованиями ФГОС НОО позволяет решить одну из важных задач обучения в современной начальной школе и благотворно сказывается на образовательном процессе.

Литература

1. *Ефимчук, И.Г.* Формирование информационной культуры младших школьников / И.Г. Ефимчук // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 11.
2. *Захарова, Н.И.* Достижение планируемых результатов в области информационной культуры младших школьников / Н.И. Захарова // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 3.
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2009.
4. *Леванина, Н.Н.* В новый век – с новыми технологиями / Н.Н. Леванина // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 7.
5. *Серегина, Н.А.* Информатизация обучения – современно средство управления познавательной деятельностью школьников / Н.А. Серегина // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 5.
6. *Чижевская, И.Н.* Информационные технологии на уроках окружающего мира / И.Н. Чижевская // Начальная школа плюс До и После. – 2006.– № 5.

***Любовь Андреевна Фролова** – канд. пед. наук, профессор кафедры русского языка, литературы и методик их преподавания Магнитогорского государственного университета;*

***Ирина Егоровна Сюсюкина** – канд. пед. наук, ассистент кафедры русского языка, литературы и методик их преподавания Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск, Челябинская обл.*

Специфика организации самостоятельной работы педагогов в системе последипломного образования*

О.И. Мезенцева

В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной работы обучающихся в условиях реализации технологии модульного обучения в системе повышения квалификации. Подробно анализируются педагогические условия, обеспечивающие эффективное самообразование и саморазвитие педагога.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, последипломное образование, квалификация педагога, самостоятельная работа обучающихся, модульная технология обучения.

В соответствии с развитием образовательной политики государства, выражающейся во внедрении Федеральных государственных требований в дошкольное образование, новых стандартов в систему начального, среднего, общего и высшего профессионального образования, реализации инклюзивного образования и т.д., педагогическая деятельность приобретает новые процессуальные и содержательные характеристики. Любые изменения системы образования так или иначе замыкаются на конкретном исполнителе – педагоге. Однако заданный темп внедрения новаций в образовательный процесс далеко не всегда соответствует возможностям педагога в реальных условиях работы. Для выполнения поставленных задач педагог должен обладать достаточно высоким уровнем **профессиональной компетентности**.

Развитие профессиональной компетентности педагога, как одна из приоритетных задач системы последипломного образования на данный момент, определяет необходимость совершенствования и обновления самой системы последипломного образования.

По мнению Л.Н. Макаровой [3], существующая система повышения квалификации педагогов требует значительной трансформации. Интеграция науки, образования и производства оказывает существенное влияние на последипломное образование, к основным функциям которого относятся: компенсаторная, адаптационная, корректирующая, развивающая, инновационная, интегративная. Действующая система повышения квалификации в большей степени ориентирована на первые три функции и в меньшей – на последние три, которые как раз в наибольшей степени отвечают цели непрерывного профессионального и общекультурного роста.

Примечательно, что сами педагоги оценивают подготовку в системе организованного повышения квалификации (школы педагогического мастерства, факультеты и институты повышения квалификации, теоретические и методические семинары и т.д.) ниже, чем самостоятельную работу. Объяснить это можно тем, что большинство распространённых форм повышения квалификации ориентировано на рост научного уровня, а не педагогического мастерства. Поэтому чаще всего педагоги повышают уровень своей профессиональной компетентности в процессе практической деятельности и путём самообразования.

Конечно же, нельзя недооценивать значение самообразования и саморазвития в процессе как подготовки педагога, так и его профессионального становления, поскольку конечный результат и в том, и в другом случае во многом зависит от сознательной, целенаправленной, самостоятельной деятельности. Тем не менее сегодня существует достаточное количество технологий обучения взрослых, что позволяет максимально эффективно использовать чётко организованную самостоятельную работу слушателей

* Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор *Т.И. Березина*.

для достижения определённых образовательных целей. Одной из таких технологий является **технология модульного обучения**.

Введение модульных технологий в процесс обучения значительно повышает степень самостоятельности обучающегося, а именно происходит интенсивное формирование его содержательной самостоятельности, которая выражается в умении организовывать свою работу по реализации принятого решения. Обусловлено это тем, что одним из принципов, определяющих специфику модульного обучения, является принцип экономии учебного времени, который направлен на обеспечение резерва времени для индивидуальной и групповой **самостоятельной работы** обучающихся.

Согласно исследованиям в области модульного обучения, оно приносит до 30% экономии учебного времени без ущерба для глубины и полноты изучения материала.

Обобщая исследования по модульному обучению, П.А. Юцявичене подчёркивает: «Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей» (цит. по [6]).

В свою очередь создание открытого образовательного пространства также призвано способствовать формированию условий для реализации педагогом возможностей непрерывного самообразования, под которым подразумевается самостоятельное конструирование образовательного маршрута с учётом своих профессиональных потребностей, дефицитов.

Исследователи, занимающиеся проблемой организации самостоятельной деятельности (С.И. Архангельский, М.Г. Гарунов, Е.Я. Голант, Б.Г. Иоганзен, С.И. Зиновьев, Р.А. Нимазов, Н.Д. Никандров, П.И. Пидкасистый и др.), вкладывают в термин «самостоятельная работа» различное содержание. Так, она трактуется как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач (С.И. Архангельский); как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя (Р.А. Низамов). Организация самостоятельной работы в высшей школе рассматривается как система мер по воспитанию активности и самостоятельности в качестве черт личности по выработке умений и навыков рационального приобретения полезной информации (Б.Г. Иоганзен). Самостоятельная работа понимается рядом авторов как система организации педагогических условий, которые обеспечивают управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя (В. Граф, И.И. Ильясов, Я. Ляудис). Иногда самостоятельная работа отождествляется с самообразованием (С.И. Зиновьев).

Таким образом, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, а с другой – как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью слушателей.

Главное в работе должно заключаться в самостоятельном обдумывании и осмыслении слушателем её результатов, в самостоятельных выводах из неё. Иначе говоря, работа, если она содержит элемент не только восприятия, но и созидания, есть работа самостоятельная.

Это объясняется тем, что, во-первых, учебные занятия, ограниченные временными рамками, не позволяют раскрыть всё многообразие изучаемых наук. Во-вторых, объём информации настолько велик, что освоить полученные знания невозможно без умения самостоятельно отбирать и анализировать материал. В-третьих, меняются формы и методы работы образовательных учреждений, акцент делается на возрастании значения самостоятельной работы обучающихся, что определяет необходимость повышения квалификации и самостоятельную творческую деятельность педагогов, формирует у них умения и навыки ведения самостоятельной исследовательской деятельности.

С одной стороны, современная социокультурная ситуация, по существу, задаёт требование развития системы повышения квалификации, в которой умение самостоятельно работать в образовательном процессе становится для специалистов очевидной необходимостью. С другой стороны, эффективная реализация самостоятельной работы зависит от заинтересованности в достижении результата, т.е. от устойчивой мотивации.

В психологии различают основные **виды мотивации** самостоятельной работы:

1) внешняя мотивация – зависимость профессиональной карьеры от результатов, достигнутых в процессе обучения по дополнительной профессиональной образовательной программе;

2) внутренняя мотивация – склонности слушателя, его способности к повышению собственного уровня профессионального мастерства;

3) процессуальная мотивация – осознание слушателем полезности выполняемой работы. Требуется психологическая настройка слушателя на важность выполняемой работы как в плане профессиональной подготовки, так и в плане расширения кругозора, эрудиции [4, с. 79].

Организация самостоятельной работы слушателей в сотрудничестве с преподавателем-куратором является одним из наиболее эффективных направлений в процессе повы-шения квалификации, которое развивает самостоятельную творческую деятельность, стимулирует приобретение и закрепление знаний. Преподаватель-куратор призван лишь определённым образом организовывать познавательную деятельность и самостоятельную работу слушателей, познание же должен в полной мере осуществлять сам слушатель. Тем не менее, работая со взрослыми, необходимо вооружить их основными приёмами умственной деятельности, овладеть которыми – значит научиться расчленять, соединять, выделять, абстрагировать, обобщать, конкретизировать, комбинировать, моделировать и перестраивать свойства, связи и отношения элементов целого в разнообразных вариантах. Всё это является обязательным условием любого вида интеллектуального труда. Контроль за самостоятельной работой слушателя должен быть не самоцелью для куратора, а прежде всего мотивирующим фактором образовательной деятельности слушателя.

В качестве **основных целей** организации самостоятельной работы педагогов в условиях реализации модульного обучения можно выделить следующие:

– формирование твёрдых действенных знаний и развитие на их почве умений и навыков практической деятельности;

– развитие познавательных способностей и активности взрослых слушателей: творческой инициативы, ответственности, организованности;

– развитие исследовательских умений и навыков.

С позиций системного подхода к управлению качеством образовательного процесса регулирование самостоятельной работы слушателей по отдельному модулю включает **несколько этапов**:

– установление уровня готовности слушателя к самостоятельной работе;

– предъявление системы знаний для самостоятельной работы;

– взаимодействие преподавателя-куратора и слушателя, создание адекватных условий познавательной деятельности с учётом индивидуальных способностей слушателя;

– контроль за усвоением содержания модуля.

Самостоятельная работа должна быть максимально индивидуализирована и иметь систематический, непрерывный и усложняющийся характер, соответствующий определённому этапу освоения модуля [5, с. 103]. Необходимым условием процесса управления самостоятельной работой слушателей является наличие корректирующих действий со стороны преподавателя-куратора при переходе от одного модуля к другому.

Качество выполненной слушателем самостоятельной работы может оцениваться куратором в соответствии со следующими **критериями**:

– мобильность знания (умение слушателя использовать теоретические знания при выполнении различных практических заданий);

– гибкость в применении методов профессиональной деятельности;

– критичность мышления.

Учитывая специфику модульного обучения, **задания для самостоятельной работы** можно разделить на следующие **группы**.

1. Для овладения знаниями:

– чтение текста (учебников, учебно-методических рекомендаций, первоисточников, дополнительной литературы);

– составление плана текста, графическое изображение его структуры;

– работа со словарями и справочниками, изучение нормативно-правовой документации;

– учебно-исследовательская работа (наблюдение, эксперимент, беседа, изучение методик, проведение мониторинговых исследований, сбор статистических данных, анкетирование, интервьюирование, тестирование и др.);

– использование информационных технологий, ресурсов Интернета, аудио- и видеоматериалов.

2. Для закрепления и систематизации знаний:

– работа с конспектом лекций (обработка текста);

– повторная работа над учебным материалом (учебник, первоисточник, дополнительная литература, аудио- и видеоматериалы);

– составление плана и тезисов ответа, составление таблиц для систематизации учебного материала;

– подготовка ответов на контрольные вопросы и тесты;

– аналитическая обработка текста (аннотирование, рецензирование, реферирование, контент-анализ и др.);

– подготовка сообщений к выступлению на семинарах, заседаниях «круглого стола», конференциях;

– подготовка рефератов, докладов, составление библиографии;

– тестирование и др.

3. Для формирования умений:

– выполнение заданий по образцу;

– выполнение вариативных заданий и упражнений, тестов;

– решение ситуационных профессиональных задач;

– подготовка проектов по введению инноваций в образовательный процесс;

– выполнение аттестационной работы;

– подготовка к зачёту, экзамену;

– подготовка к деловой игре и т.д.

Контроль результатов самостоятельной работы слушателей может осуществляться как в пределах времени, отведённого на учебные занятия по дисциплинам, так и в дополнительное время. В качестве форм и методов контроля могут быть использованы семинарские занятия, кейс-классы, зачёты, тестирование, самоотчёты, контрольные работы, защита рефератов, творческих, аттестационных работ и т.д.

Подобная организация самостоятельной работы в условиях реализации модульного обучения, вне всяких сомнений, будет способствовать развитию внутренней и внешней самоорганизации современного педагога, активно преобразующего отношения к получаемой информации, способ-

ности выстраивать индивидуальную траекторию самообучения, позволяющей педагогу выбирать оптимальные сроки для реализации образовательных подпрограмм, содержание и формы обучения. Это обеспечит профессиональный рост специалиста, его социальную востребованность – они как никогда зависят от умения проявить инициативу, решить нестандартную задачу, от способности к планированию и прогнозированию результатов своих самостоятельных действий.

Литература

1. *Зеер, Э.Ф.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
2. *Козырева, О.А.* Компетентность современного учителя : современная проблема определения понятия / О.А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 48–52.
3. *Макарова, Л.Н.* Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей / Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов, Н.Е. Копытова, Л.А. Пронина // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 60–68.
4. *Сарсембаева, Э.Ю.* Психологическое сопровождение организации самостоятельной работы студента / Э.Ю. Сарсембаева // Вестник педагогических инноваций. – 2009. – № 2. – С. 78–85.
5. *Сенашенко, В.* Самостоятельная работа студентов : актуальные проблемы / В. Сенашенко, Н. Жалнина // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 103–109.
6. *Чошанов, М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пос. / М.А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 157 с.

***Олеся Ивановна Мезенцева** – руководитель центра дополнительного образования Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета, г. Куйбышев, Новосибирская обл.*

В издательстве «Баласс»

выпущены пособия для учителей начальной и основной школы из новой серии

«Федеральный государственный образовательный стандарт»:

1. *А.В. Миронов.* «Окружающий мир» в начальной школе: как реализовать ФГОС.
2. *Н.Н. Сметанникова.* Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС.

В пособиях приводится конкретный практический материал, позволяющий обеспечить процесс развития универсальных учебных действий и предметных умений школьников и получить новый образовательный результат.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс«.

Справки по телефонам:
(495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

http://www.school2100.ru E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Оценочная деятельность учителя начальных классов в условиях введения ФГОС

(1-й класс, Образовательная система «Школа 2100»)

Т.В. Коньшина,
Т.В. Панченко

С 1 сентября 2011 г. наша гимназия стала «пилотной» площадкой по введению Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Это требует от учителей обновления педагогической практики: освоения и использования **технологий достижения планируемых результатов и их оценки**.

В структуре примерной основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО) одним из компонентов является система оценки достижения планируемых результатов её освоения. Отличительная особенность содержания новой системы оценки – ориентация образовательного процесса на достижение планируемых результатов: личностных, метапредметных и предметных. Реализация ориентационной функции определяет необходимость включения учащихся в активную оценочную деятельность. Это может быть обеспечено использованием в процессе обучения специальных технологий.

Эффективным средством организации оценочной деятельности школьников является технология оценивания образовательных результатов, разработанная авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100». В её основе лежат **правила самооценки**, которые «вырабатываются» учениками уже в 1-м классе под руководством учителя. Для осуществления самооценки по этим правилам используется **алгоритм** – последовательность «шагов-вопросов», отвечая на которые ученики оценивают свои результаты и те действия, которые к ним привели:

1. Какое было задание (учимся вспоминать цель работы).
2. Удалось ли выполнить задание (учимся сравнивать результат с целью).
3. Задание выполнено верно или не совсем (учимся находить и признавать ошибки).
4. Решал самостоятельно или с чьей-то помощью (учимся оценивать процесс).

В 1-м классе для самооценки выбираются такие задания, где существует объективный однозначный критерий оценивания. Ученики привыкают различать словесную оценку любых действий и отметку как знак – результат решения учебной задачи (предметной или метапредметной). В 1-м классе балльные отметки не выставляются. Для фиксации уровня достижения результатов мы используем специальную систему знаков:

1) «+» – «результат достигнут» (каждый ученик ставит этот знак в своей таблице результатов);

2) «О» – «какому критерию и уровню соответствует мой результат» (ученик в своём дневнике или тетради закрашивает кружок: в зелёный цвет – всё сделал правильно, в жёлтый – допустил незначительные ошибки, в красный – допустил значительные ошибки или задание не выполнено).

При безотметочном обучении важно научить детей определять эталоны для самооценки, способы обнаружения возможных ошибок и их исправления.

Использование критериально-ориентированного подхода при оценке образовательных результатов способствует реализации функции обратной связи. Обучающиеся оценивают свою работу как по заданным учителем критериям, так и по принятым в ходе совместного обсуждения. Например, при проверке упражнения по русскому языку были разработаны следующие критерии оценки результатов выполнения задания:

– соответствие заданию (требовалось выписать слова на заданную орфограмму) – 1 балл;

– количество выписанных слов – 1 балл за каждое слово;

– каллиграфия письма – 1 балл;

– аккуратность выполненной работы – 1 балл.

Количество баллов суммируется, и выставляется общий балл.

Групповая работа на уроке также может быть оценена по ряду показателей. Это может быть самооценка или оценка эксперта по следующим критериям:

– умение распределить работу в группе;

– умение выслушать друг друга;

– согласованность действий;

– активность.

Любой вид оценивания создаёт определённый эмоциональный фон и вызывает соответствующую эмоциональную реакцию ученика. Оценка может вдохновить, направить на преодоление трудностей, оказать поддержку, но может и огорчить, записать ученика в разряд отстающих, нарушить контакт с взрослыми и сверстниками. При оценивании своего эмоционального состояния в конце каждого урока первоклассники закрашивают в дневнике кружок:

– зелёным цветом – «Урок прошёл удачно: я активно участвовал в работе класса, с заданиями справлялся успешно. Я доволен собой!»;

– жёлтым – «Сегодня на уроке не все задания оказались лёгкими. Мне было трудно, но я справился. Я вполне доволен собой!»;

– красным – «Задания на уроке оказались слишком трудными. Мне нужна помощь!».

Рефлексивный этап процесса обучения предполагает осмысление полученных результатов, предметных и универсальных учебных действий, способствующих их достижению, своей роли и значимости своего участия в учебной деятельности. В процессе рефлексии ученики обсуждают следующие вопросы:

– «Что является самым удачным в работе»;

– «Пожелание себе»;

– «Пожелание партнёру»;

– «Что было самым трудным в работе»;

– «Чему я научился в процессе работы».

Рефлексия не только помогает школьнику осмыслить учебную деятельность, но и служит эффективным средством обратной связи для учителя.

Осмысление ценности, значимости, целесообразности, полезности, необходимости полученных знаний и опыта способствует формированию ценностного отношения школьников к учебной деятельности. Ценностно-ориентационная функция в содержании оценочной деятельности учителя становится приоритетной, ведущей. При её реализации учитель может использовать алгоритм самооценки, включив в него вопросы и комментарии, позволяющие «продвигать» учеников к достижению тех результатов, которые запланированы, а значит, и к достижению успеха:

– Какое *значение* имеет для тебя то, что ты делаешь? А для всех ребят?

– Это соответствует условиям (требованиям), о которых мы *договаривались*?

– Как ты думаешь, какую *пользу* это принесёт тебе (твоей семье, классу...)?

– Тебе это *необходимо*? Почему? Зачем?

– Как ты думаешь: твои *действия* приведут нас *к поставленной цели*?

– Результаты, которые ты получил, тебя *порадовали (устраивают)*? Ты *этого* хотел?

– Сегодня ты всех нас порадовал тем, что.../Ты нам помог разобраться в трудной задаче. Как ты догадался, что она решается именно так?!/Спасибо тебе за то, что...! Нам это было очень *важно (нужно, значимо, ценно)* – и т.п.

Выполнение правил оценивания позволяет заметно снизить показатели уровня тревожности в ситуациях предъявления себя, отношений с учителями.

Таким образом, оценочная деятельность учителя начальных классов, содержание которой образуют ценностно-ориентационная, контрольная, диагностическая функции и функция обратной связи, не только обеспечивает содержательную, достоверную, объективную, дифференцированную информацию о достигнутых школьниками результатах, но и способствует их достижению, активизации учебной деятельности на основе формирования ценностного отношения к ней.

Литература

1. *Демидова, М.Ю.* Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе : Система заданий ; В 2-х ч. Ч. 1 / М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова [и др.] ; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009. – 215 с. – (Стандарты второго поколения).

2. *Пачина, А.Г.* Оценочная деятельность педагога как фактор развития учебной деятельности младших школьников / А.Г. Пачина // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 12. – С. 56–60.

3. *Хуторской, А.В.* Методика личностно ориентированного обучения / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с. – (Педагогическая мастерская).

4. Система оценки достижений планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования в ОС «Школа 2100» [Электронный ресурс] // http://www.school2100.ru

***Татьяна Валерьевна Коньшина** – учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 9»; **Татьяна Владимировна Панченко** – учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 9», г. Омск.*

Издательство «Баласс» выпустило

пособия по реализации Федерального государственного образовательного стандарта:

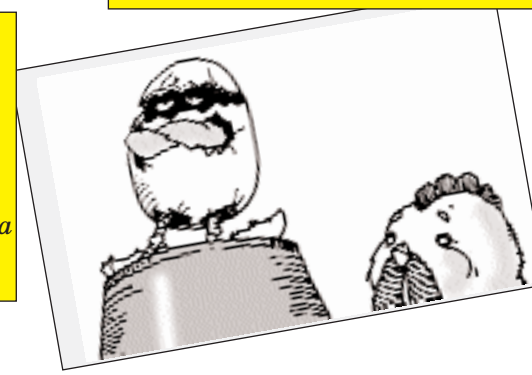
«Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования»

1, 2, 3–4-й классы

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».
Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.
bal.post@mtu-net.ru
http://www.school2100.ru E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Состояние ребёнка как залог успешной учебной деятельности

С.И. Попова



Сегодня, когда необходимо быстро и ответственно принимать самостоятельные решения, особенно важно, чтобы дети успешно учились. Успех должен сопровождать учебную деятельность как обязательный элемент обучения, как постоянное продвижение в процессе становления личности.

Поступая в школу, ребёнок с самого первого дня должен оперировать категориями успеха («Сегодня на уроке я узнал, что…», «В школе мы научились…», «Я уже сам умею…» и т.д.). Школа обязана предоставить реальную возможность, шанс на успех всем ученикам без исключения. Неудачник не может в полной мере научиться ответственности, овладеть умениями мыслить, самостоятельно решать жизненные проблемы.

По этой причине кардинально меняется педагогическая позиция учителя: учебная деятельность выстраивается как деятельность ребёнка, а не педагога. Раньше понимание организации учебной деятельности сводилось к указаниям, инструкциям педагогу: что он должен делать в целях обучения школьника. Сегодня суть решения проблемы заключается в другом: как помочь ребёнку включиться в активную деятельность, чтобы он мог успешно учиться, проживать состояния удовлетворения и даже счастья в процессе познания нового.

Однако только провозглашения и декларации о важности успешности как условия деятельности ученика не изменят процесс обучения и не повлияют положительно на учебные достижения школьника, а иногда и, наоборот, отрицательно скажутся на его **эмоциональном состоянии**. Ученик стремится быть успешным, потому что ему твердят об этом со всех сторон: учителя, родители, средства массовой информации и т.д. Как результат, возрастает уровень тревожности.

Проведённые на базе школ г. Череповца исследования показали, что для 32% учащихся начальной школы характерно излишнее напряжение и эмоциональный дискомфорт, 29% детей указали на страх не справиться с заданием и получить отрицательную отметку. Но ведь это и есть самое опасное для воспитания ребёнка – проживаемое им состояние страха, который сковывает, подавляет личность, препятствует её развитию.

Современному школьнику свойственны, с одной стороны, стремление к успешности и самоопределению, а с другой – неуверенность, напряжённость, тревожность. Задача педагога состоит в том, чтобы поддержать это стремление с учётом актуального состояния школьника. Как только ученик пробует произвести какое-либо действие и видит, что у него получается, сразу улучшается его эмоциональное состояние, повышается мотивация, увеличивается активность в поиске средств.

Возникая в деятельности, эмоциональное состояние изменяет её, поднимая на более высокий уровень. Эмоциональное состояние – важный фактор, условие успешной деятельности школьника и в то же время результат деятельности.

Появляются вопросы: каким должно быть состояние, которое способ-

ствует успешности школьника? И что должен учитывать и делать педагог?

Деятельность будет успешной, если она актуализирована (ребёнок стремится включиться в работу), осознаётся учеником (он понимает и принимает цель деятельности), приближена (школьник активен в достижении результата). Предстоящая деятельность как бы перемещается учеником с заднего плана (мало осознаваемого, пассивного) на передний (хорошо осознаваемый, активный).

Деятельность ученика, организуемая педагогом, становится моментом реального «со-бытия» жизни ребёнка. Это «со-бытие» возможно лишь в том случае, когда **актуальное состояние школьника, включённого в работу**, определяется следующими **характеристиками**:

– мера благоприятности для личностного становления ребёнка;

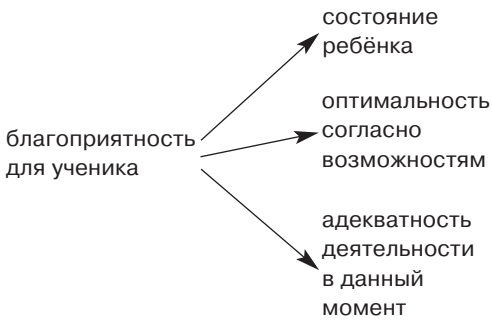
– функциональность как оптимальность возможностей школьника для достижения результата;

– процессуальность как адекватность данной деятельности в данный момент жизни ученика;

– интеллектуальная готовность.

Например, школьник стремится самостоятельно решить трудную задачу, победить на конкурсе сочинений, выиграть в соревнованиях и т.д. Педагог помогает ему соотнести данные стремления (эмоциональную спонтанность) и имеющиеся возможности, направить процесс деятельности с тем, чтобы поддержать у ребёнка интерес к ней.

Это положение можно схематично представить в виде лучей состояния:



Важно, чтобы действия и деятельность ученика протекали на оптимальном уровне напряжения физических и духовных сил, адекватных для данного вида деятельности. Поэтому актуальное состояние ученика можно рассматривать как временный функциональный уровень, оптимальный для данного вида деятельности.

Желательным для любой деятельности (универсальным) является состояние, которое характеризуется как **открытость** (высокая степень благоприятности для ребёнка, его готовность к эмоциональному проживанию), **уверенность в своих силах** (готовность организма) и **сосредоточенность** (адекватность и высокая степень осознанности к включению в предстоящую деятельность). Данное состояние характеризуется расширением сознания, ясностью и целостностью отражения действительности, углублённым пониманием собственного «Я», уравновешенностью в отношениях, позитивным настроем (увлечённость, вдохновение, заинтересованность, уверенность).

Настрой на урок закладывается на перемене, когда школьник с интересом спрашивает у педагога: «Сегодня опять будем изучать что-то важное?» Благодаря этому постепенно осуществляется «со-настройка» состояний, актуализируется готовность детей к предстоящей деятельности. Состояние открытости позволяет человеку быть максимально чувствительным к себе, своим желаниям, возможностям и к миру. Благодаря этому достигается баланс между внешним миром («надо») и внутренним («могу»).

В момент такого настроя ученик становится субъектом своего состояния, учится регулировать его, а педагог лишь направляет, поддерживает ученика в сложном процессе саморегулирования. Саморегуляция связана с умениями изменять собственные реакции, проживаемые состояния, отношения, а следовательно, и поведение.

Наиболее значимой в структуре состояния является **мера благоприятности для ребёнка**, его готовность к эмоциональному проживанию. Это обусловлено тем, что в данной характеристике отражается первая спонтанная реакция школьника (интерес, грусть, злость и т.д.), интегрируются его эмоции, стремления и мотивация.

Опрос учащихся 2–3-х классов показал, что ребёнку тогда хорошо на уроке, когда он знает учебный материал и у него есть возможность получить хорошую отметку (35,7% школьников); 20,4% детей указали, что положительные эмоции у них вызывают интересные рассказы учителя и одноклассников.

Известно, что эмоции – это индикатор степени удовлетворения потребностей и стремлений школьника. Возникающие при этом отношения являются регулятором равновесия между внешними влияниями, внутренним состоянием и формами поведения ученика. Отношение к объекту деятельности, к окружающим, выражающееся в удовлетворённости, уверенности, активности, образе цели (будущего), надежде на успех, в появлении эмоционально окрашенных оценок – это и есть уровень интереса, стремления к деятельности.

Характеристика функциональности состояния предполагает определение учителем общего функционального состояния школьника как степени готовности организма к реализации цели, а следовательно, к достижению результата. Учитель в процессе организации деятельности, зная, что состояние динамично, благодаря его проявлениям (склонённая поза, улыбка, размашистые движения ученика и т.д.) распознаёт и отслеживает динамику актуальных состояний школьника. Внимательный учитель, даже не всматриваясь в каждого ученика, умеет ощутить момент сильного напряжения во время работы, после которого поднимается шум, начинается скрип парт, ученики принимаются вертеться, разговаривать друг с другом и т.п. Конкретное содержание деятельности (вид упражнений, нагрузки) вызывают специфические и целостные функциональные реакции организма, которые отражаются в уровне готовности ребёнка к включению в активную деятельность. Они сигнализируют о готовности организма к достижению результата.

Педагог должен учитывать, что важна любая мера результативности деятельности, и заранее готовит к этому школьника, указывая, что: «Даже, если не получилось сразу решить задачу (выиграть соревнование, выполнить упражнение и т.д.), ты (мы) теперь знаешь (знаем), на что следует обратить внимание». Отсутствие запланированного результата – тоже результат, рассматриваемый как промежуточный, как возможность двигаться дальше и выстраивать процесс успешной деятельности.

Поэтому логична следующая характеристика состояния – **процессуальность как ракурс оценки деятельности.** Это помогает определить меру осознанности ученика, направленность его внимания к включению в предстоящую деятельность. В связи с этим педагог обращается к знаниям школьника, его интеллектуальным возможностям, при необходимости совместно с ребёнком оценивает потенциал достижения цели и последовательность выполнения действий.

В структуру актуального состояния ученика, включённого в деятельность, входят **три важнейшие характеристики**, каждая из которых имеет свою специфическую функцию, но все они согласованно направлены на достижение целостного результата успешной деятельности школьника. Педагог обращает внимание на эти характеристики и имеет возможность вовремя внести коррективы в зависимости от того, какой из факторов препятствует включению школьника в активную деятельность. Соответственно, учитель апеллирует к **эмоциям** (мера благоприятности), **разуму** (процессуальная готовность) и **действиям** (физические возможности организма) учащихся, способствуя тем самым их успешной деятельности. В результате педагог помогает ученику изменить отношение к факторам, которые выступают как стресс-факторы (излишняя ориентация на отметку, страх отвечать у доски, не выполнить трудное задание, осложнить отношения с одноклассниками и т.д.).

Учитель, сфокусировав внимание на состоянии ребёнка и своевременно распознав его, помогает школьнику оставаться в поле значимой для него деятельности, тем самым поддерживая успешность, а следовательно, процесс личностного становления.

Благодаря закреплению положительных состояний, у ребёнка форми-

руются **саморегуляционные умения** быть сдержанным, собранным, учитывать переживания другого человека. Школьник научается настраивать себя на определённый вид деятельности (учебная, игровая, спортивная и т.д.). Этот процесс у младших школьников осуществляется вначале на основе приобщения к социальным нормам через воспроизведение требуемого и понятого ими. Первичный этап формирования саморегуляции ученика основывается на послушании и соблюдении правил. В зависимости от индивидуальных возможностей детей данный опыт осознаётся и принимается. Этому способствует акцент, который педагог должен сделать на следствиях нарушения правил, с одной стороны, и на продуктивности соблюдения социальных норм для самого ребёнка и окружающих, с другой.

Оснащённые саморегуляционными умениями, дети привыкают к выполнению социальных норм, легче воспроизводят необходимое и осознанное. Постепенно педагог предоставляет школьнику **всё большую свободу выбора с ориентацией на состояние другого человека**.

Данные положения подтвердило исследование, проведённое на основе «Методики свободного выбора предъявленных ответов» (автор Н.Е. Щуркова). Анализ ответов детей позволил сделать вывод, что учащиеся начальной школы соблюдают элементарные нормы поведения, учебные обязанности, знают требования этикета. Они выстраивают межличностные отношения как эмоциональное сопереживание, сочувствие другому человеку, что соответствует уровню ценностной ориентации на другого человека, но у детей ещё преобладает ориентация на себя (60% учеников). Вместе с тем школьники затруднялись выстраивать своё поведение с учётом интересов другого человека, устанавливать соотношение интересов своего «Я» и «Другого человека», производить свободный осознанный выбор (уровень ориентации на другого человека).

Педагог иногда непреднамеренно подавляет эмоциональные порывы и стремление школьника действовать. Проиллюстрируем данный тезис: к ученикам 4-го класса пришла заместитель директора и обратилась с просьбой помочь ей раздать карточки, необходимые для выполнения задания. Несколько человек устремились на помощь, но услышав слова педагога: «Куда пошли? Сядьте! Вас разве вызывали?» – вернулись обратно за свои парты.

Этот пример показывает, что главным в процессе выстраивания совместной деятельности пока ещё остаются инструкции, приказы, требования учителя. Пока ученику не разрешили, не дали указания двигаться, помогать другому нельзя. В результате у школьника формируется устойчивая позиция, основанная на послушании и исполнении решения, принятого другим человеком (педагогом, родителем и т.д.). Впоследствии уже подросток не поможет учителю, с трудом передвигающему столы, несущему большую стопу книг, и т.д. Стоит ли обвинять старшеклассников в пассивности и безразличии?

Именно в начальной школе закладываются основы произвольного поведения, осуществляется сначала упражнение в выполнении социальных норм и правил, оснащение школьников необходимыми умениями, а затем постепенное предоставление свободы ответственного выбора на основе ориентации на состояние другого человека.

Педагог планирует и выстраивает активность школьников совместно с ними, затем постепенно снижает меру своей активности и передаёт основную роль детям. Деятельность начинается совместно, но по мере роста ребёнка и укрепления его физических и духовных сил происходит возложение полномочий на ученика. Первоначально совместная, потом разделённая деятельность уже характеризуется как совместно-разделённая.

В процессе научения и приобщения ученик овладевает деятельностью, и тогда необходимость в совместно-разделённой деятельности отпадает. Выстраивается следующая логика организации активности школьников, направленная на формирование саморегуляционных умений: от со-

вместной деятельности – к совместно-разделённой, а далее – к самостоятельной.

При акценте педагога на трёх характеристиках актуального состояния (благоприятность для ребёнка, оптимальность его функциональных возможностей и адекватность моменту) оно реализуется в конкретных действиях. В этом случае субъект выбирает наиболее благоприятное направление своего становления. Происходит активизация внутреннего механизма саморегулирования – в итоге ребёнок развивается как субъект своего состояния, собственной активности, деятельности и жизни.

***Светлана Игоревна Попова** – канд. пед. наук, доцент Череповецкого государственного университета, доцент Института педагогики и психологии, г. Череповец, Вологодская обл.*

Интерактивное обучение как условие формирования компетенции студентов педагогического вуза

Е.В. Кузнецова

В российском обществе остро стоит вопрос о характере подготовки специалистов с учётом на перспективу. Это связано с внедрением информационных, коммуникационных технологий, усилением конкуренции и т.д. Осмысливая стратегические направления освоения высшей школой инновационной образовательной парадигмы, многие исследователи отмечают, что современный специалист с высшим профессиональным образованием должен прежде всего научиться ответственно принимать самостоятельные решения, уметь преодолевать неизбежные в сложно организованной социальной и информационной среде конфликты и противоречия, иметь чувство внутренней свободы, обладать терпимостью к инакомыслию, гибкостью мышления.

В то же время многие исследователи обращают внимание на то, что, несмотря на данный социальный запрос, в психологических характеристиках выпускников профессиональных учебных заведений и работников, имеющих различный уровень подготовки, отмечаются такие качества, как пассивность, безынициативность, ригидность, неспособность к мобильности, отсутствие потребности в повышении квалификации. Поэтому целью обучения должно быть формирование ответственной личности, способной осуществлять рациональный выбор в сложных ситуациях.

Известно, что развитие современной системы образования происходит на сегодняшний момент не за счёт улучшения качества обучения, а за счёт увеличения количества новых специальностей. Однако требуется не введение новых предметов, дисциплин, что создаёт проблему перегруженности учащихся и снижение интереса к учёбе, а ориентация на адекватное решение вопроса о содержании образования.

Как организовать образовательный процесс, чтобы заложить в будущего педагога необходимый ресурс самореализации (научить его ставить цели своей деятельности и достигать их), способствовать формированию активной жизненной позиции, стремлению реализовать свой потенциал в профессии? Замечено, что для многих студентов занятия в вузе, особенно лекционные, имеют статус вынужденного времяпровождения. В ходе проведения занятий нередко возникают случаи, когда часть аудитории «выключается» из учебной ситуации. При этом студенты, как правило, плохо осознают проблемы, возникающие в учебной деятельности, и не ставят перед собой её цели. Эффективная организация учебного процесса преподавателем по дисциплине предполагает постоянное стимулирование рефлексии студентов при её изучении относительно своего целеполагания.

На современном этапе развития образования для формирования базиса профессиональной самореализации студентов интерес многих педагогов и психологов привлечён к инновационным технологиям обучения. Водоразделом между традиционными и инновационными технологиями является не только тезис о том, что сложившаяся система образования не ориентирована на активизацию личностных особенностей обучаемых, а учебный процесс является, по сути, монологичным. Проблема заключается в другом – в определении того, что принципиально нового вносят в учебный процесс инновации. Исходя из концепции мыследеятельного подхода (Г.П. Щедровицкий, П.Г. Щедровицкий), к числу **критериев инновационных методов обучения** можно отнести, как минимум, следующие: рефлексивный тип мышления, способность проектировать новые формы, умение выстраивать коммуникацию при групповом решении проблемы в ситуации неопределённости [3]. В связи с этим особую актуальность в системе профессионального образования приобрёл **компетентностный подход**.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» было предложено использовать для оценки качества содержания образования современные ключевые компетенции. Понятие «компетенция» в отечественной педагогике относительно новое, ранее чаще использовались термины «квалификация», «профессионализм», «способности». Существует терминологическая путаница понятий «компетенция» и «компетентность». Мы будем рассматривать компетенцию как «возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить знание и действие, подходящее для решения проблемы» [1, с. 104].

Вслед за группой авторов (С.Е. Шишов, Э.Ф. Зеер) мы считаем, что наиболее предпочтительными в системе профессионального образования в современных условиях являются **следующие компетенции:**

1) **социальная** – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решения и участвовать в их реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, соотнесённость личных интересов с потребностями организации и общества;

2) **коммуникативная** – владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе компьютерного программирования, общения через Интернет;

3) **социально-информационная** – владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой в СМИ;

4) **когнитивная** – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в реализации своего личностного потенциала, способность к самостоятельному приобретению новых знаний и умений, к саморазвитию;

5) **специальная** – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда.

По сути, быть компетентным – значит уметь мобилизовывать в конкретной профессионально значимой ситуации полученные знания и опыт. Следовательно, **компетентность** – совокупность качеств личности и профессиональных знаний, умений и навыков. Профессиональная компетентность педагога – это совокупность компетенций: социально-психологическая готовность решать профессиональные задачи; коммуникативная и предметная компетенции в сфере психологической специальности; готовность к профессиональной самореализации.

В преподавании психолого-педагогических дисциплин делается акцент на формировании специальной компетенции, т.е. подготовке студентов к самостоятельному решению профессиональных задач. Мы придерживаемся мнения известных зарубежных и отечественных учёных (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже) о том, что приобретение компетенции базируется на активности обучающегося, на его опыте.

В рамках реализации компетентностного подхода понятен интерес

многих исследователей к перспективам использования **интерактивных методов обучения**, которые определяются:

– **во-первых**, спецификой организации современного вузовского образования, существенной частью которого является самообразование, саморазвитие и самоактуализация личностно-профессионального потенциала будущего специалиста;

– **во-вторых**, потребностью современных образовательных учреждений в рефлексивном педагоге-психологе, способном к фасилитирующему взаимодействию со всеми субъектами образования;

– **в-третьих**, социальным запросом относительно личности, готовой и способной самодостраиваться, самоопределяться в быстро изменяющемся мире;

– **в-четвёртых**, потребностями самой личности в достижении вершины собственного развития.

Слово «интерактивность» быстро вошло в наш лексикон и на сегодняшний день имеет несколько значений. Английское слово interact в переводе означает «двустороннее взаимодействие в реальном времени». Однако взаимодействие может быть и многосторонним, а глагол interact имеет ещё одно значение – «влиять друг на друга».

В приложении к учебной деятельности интерактивные методы можно определить как методы активного обучения, опирающиеся прежде всего на такие механизмы активности личности, которые связаны с эффектами группового взаимодействия, сотрудничества, совместной деятельности по решению тех или иных образовательных задач, стоящих перед группой обучающихся. Интерактивные методы предполагают интеракции субъектов обучения – обмен коммуникативными, когнитивными и личностными действиями [2, с. 186].

Применение интерактивных методов позволяет создать условия для

– постановки целей и задач, требующих поиска и анализа различных решений;

– выбора различных способов деятельности для достижения результата;

– развития коммуникативных умений и навыков;

– размышления о проделанной работе;

– развития таких важных социальных навыков, как быстрота и гибкость мышления при принятии решений, критический подход к проблемам, уважение к чужому мнению, умение эффективно работать в группе, команде;

– более быстрой адаптации к новым ситуациям, коллективу, изменяющимся условиям.

Развивающие эффекты применения интерактивных методов обучения очевидны, и в связи с этим закономерно возникает вопрос: почему же при наличии различных контекстов и подходов к интерпретации интерактивных методов, в сравнении с традиционными, они до сих пор достаточно редко и бессистемно, ситуативно и непоследовательно используются в практике высшего профессионального, в том числе и педагогического, образования?

Причин сложившейся ситуации парадокса несколько, среди них:

1) длительная традиция использования объяснительно-иллюстративных методов в образовании детей и взрослых, недоверие к диалоговым методам [2];

2) учащиеся не всегда готовы к интерактивному формату учебной деятельности, что проявляется в неспособности вести свободный диалог, неумении выделять полезную информацию;

3) отсутствие собственного опыта интерактивного обучения и недостаточная методическая подготовленность преподавателей. Освоение преподавателем интерактивных методов и приёмов обучения невозможно без непосредственного включения в те или иные формы, т.е. необходим личный опыт интерактивного взаимодействия: можно прочитать горы литературы об активных методах обучения, но научиться им можно только путём личного участия в игре, «мозговом штурме» или дискуссии;

4) разработка интерактивных сценариев учебных занятий закономерно требует увеличения количества времени на подготовку, включающую

подбор проблемного материала, что при существующих учебных нагрузках российского преподавателя высшей школы реализовать достаточно сложно, не рискуя заработать «синдром эмоционального выгорания»;

5) процесс преподавания в интерактивном ключе – более напряжённый, требующий от преподавателя не только большой концентрации на учебном материале, но и постоянной готовности и способности к ведению дискуссии.

В целом, можно констатировать, что именно личность преподавателя, применяющего интерактивные методы обучения, в значительной степени определяет успешность и результативность проделанной работы. Можно перечислить множество качеств личности, которые необходимы преподавателю для эффективной реализации интерактивных технологий: толерантность к чужим мнениям и взглядам, непредубеждённость, открытость и искренность, доброжелательность, объективность, справедливость, личностная зрелость, умение приспосабливаться, тактичность, рассудительность и многое другое.

Проявление этих качеств зависит от позиции (роли) преподавателя, реализуемой в процессе организации обучения. Стремление навязать своё мнение учащимся, различные страхи (допустить ошибку, услышать в свой адрес критику, боязнь нестандартно мыслящих учащихся и т.д.) часто обусловливают отказ преподавателей использовать в своей практике интерактивные методы обучения. Рефлексивный анализ преподавателем собственных профессионально-педагогических установок необходим для того, чтобы выявить основные блокаторы успешной педагогической деятельности. Без учёта преподавательской позиции в процессе обучения эффект от применения интерактивных методов будет минимальным. Таким образом, следует констатировать, что качество работы педагога в учебном заведении обеспечивается не только верно избранными методами и грамотной организацией процесса, но и качеством, спецификой взаимодействия с учащимися.

Литература

1. *Хуртова, Г.В.* Формы профессионального обучения педагогов : Мастер-классы : Технологические приёмы / Г.В. Хуртова. – Волгоград, 2008.

2. *Чепель, Т.Л.* Методика преподавания психологии : технология интенсивного образования : учеб. пос. / Т.Л. Чепель. – Новосибирск : НГПУ, 2006. – 425 с.

3. *Щедровицкий, П.Г.* Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М., 1993.

***Елена Владимировна Кузнецова** – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета, г. Куйбышев, Новосибирская обл.*

Объявление

Уважаемые коллеги, наши читатели и авторы!

Современные информационные технологии представляют практически неограниченные возможности, позволяющие находить информацию в сети Интернет. Этим, очевидно, объясняется увеличение количества **несамостоятельных** статей, поступающих на рассмотрение в редакцию журнала.

Редакция информирует авторов, что все присланные материалы проходят проверку **на наличие в них незакавыченного бессылочного цитирования (плагиата)**. В случае его обнаружения редакция оставляет за собой право не публиковать статьи таких авторов.

Обучение младших школьников решению составных задач с пропорциональными величинами

Т.В. Баракина

В настоящее время текстовым задачам отводится ведущая роль в начальном курсе математики. В Федеральных государственных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО) 2009 г. выделяется особый раздел «Текстовые задачи», в ходе изучения которого у учащихся должны быть сформированы и общее умение решать текстовые задачи, и умение решать задачи отдельных видов.

Под **обучением решению задач** мы будем понимать специально организованное взаимодействие учителя и учащихся, цель которого – формирование у учащихся умения решать задачи [1].

Любое умение – это качество человека, проявляющееся в его готовности и возможности успешно осуществлять определённые действия. В методической литературе принято выделять два основных типа умения решать задачи:

1. Общее умение решать задачи – способность решать незнакомые задачи, способ решения которых неизвестен решающему. Это умение складывается из знаний о задачах, их структуре, процессе и этапах решения, методах, способах и приёмах решения; умений выполнять каждый из этапов любым из методов и способов, используя любой приём, помогающий решению.

2. Умение решать задачи определённых видов состоит из знаний о видах задач и способах их решения; умения «узнать» задачу данного вида, выбрать соответствующий способ решения и реализовать его [Там же].

В начальной школе дети должны научиться решать как простые (в одно арифметическое действие), так и составные задачи (в несколько действий).

В свою очередь простые задачи можно разделить на виды либо в зависимости от действий, с помощью которых они решаются (сложением, вычитанием, умножением, делением), либо в зависимости от тех понятий, которые формируются при их решении.

Для составных задач нет единого основания классификации, которое позволило бы разделить их на группы. Однако в методической литературе из всего многообразия составных задач выделяются некоторые группы, сходные или математической структурой (например, задачи, в которых надо сумму разделить на число), или способом решения (например, задачи, решаемые способом нахождения значения постоянной величины), или конкретным содержанием (например, задачи на движение) и т.п.

Особое внимание в начальной школе уделяется обучению решения задач с пропорциональными величинами: на нахождение четвёртого пропорционального, на пропорциональное деление, на нахождение неизвестных по двум разностям.

Решить задачу – это значит объяснить (рассказать), какие действия нужно выполнить с приведёнными в ней числами, чтобы после вычислений получить число, которое нужно узнать.

Решение текстовых задач осуществляется поэтапно. Последовательность этапов обусловлена логикой условия задачи. Следует отметить, что общей позиции по отношению к количеству этапов и их названию в методике до сих пор не выработано.

С.Е. Царева выделяет следующие **этапы решения текстовой задачи** [2]:

1. Восприятие и осмысление задачи.
2. Поиск плана решения.
3. Выполнение плана решения.
4. Проверка решения.
5. Формулировка ответа на вопрос задачи (вывода о выполнении требования).
6. Исследование решения.

Рассмотрим особенности осуществления каждого из этих этапов в процессе решения составных задач с пропорциональными величинами.

1. Составные задачи на нахождение четвёртого пропорционального.

Задача. Мама купила несколько пирожков с капустой по 5 рублей за штуку и столько же пирожков с мясом по 10 рублей за штуку. За пирожки с капустой она уплатила 30 рублей. Сколько стоили пирожки с мясом?

1-й этап. Восприятие и осмысление задачи.

После прочтения текста задачи учитель в ходе беседы с учащимися обсуждает её условие. Составляется краткая запись в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Цена	Количество	Стоимость
5 руб.	Одинаковое	30 руб.
10 руб.		? руб.

2-й этап. Поиск плана решения.

На данном этапе можно использовать различные схемы рассуждения: от вопроса к данным, от данных к вопросу. Обсуждение может проводиться устно, а может фиксироваться на доске в виде схем (табл. 2).

3-й этап. Выполнение плана решения.

Учитель может указать на форму записи решения. Если это не сделано, то ученик вправе самостоятельно определить её, например (табл. 3):

Таблица 3

По действиям с пояснениями	Выражением
1) 30 : 5 = 6 (шт.) – количество пирожков	10 · (30 : 5) = 60 (руб.)
2) 10 · 6 = 60 (руб.) – стоимость пирожков с мясом	

4-й этап. Проверка решения.

Проверку можно осуществить двумя способами.

<u>Способ 1.</u> Решение задачи другим способом:

1) Во сколько раз больше стоит пирожок с мясом, чем с капустой?
10 : 5 = 2 (руб.)
2) Сколько заплатили за пирожки с капустой?
60 : 2 = 30 (руб.)

<u>Способ 2.</u> Составление и решение обратной задачи (табл. 4).

Таблица 4

Цена	Количество	Стоимость
5 руб.	Одинаковое	? руб.
10 руб.		60 руб.

5 · (60 : 10) = 30 (руб.)

Вывод: задача решена верно.

5-й этап. Формулировка ответа на вопрос задачи (вывода о выполнении требования).

Ответ: 60 рублей стоили пирожки с мясом.

Таблица 2

Схема разбора от вопроса к данным	Схема разбора от данных к вопросу	С использованием геометрических фигур
? 10 · ? 30 : 5	30 : 5 10 · ? ?	30 руб. 5 руб. ? п. = ? п. 7 руб. 10 руб.

6-й этап. Исследование решения.

На данном этапе целесообразно обсудить, какой из найденных способов решения задачи более рациональный, удобный.

2. Составные задачи на пропорциональное деление.

Задача. Две девочки купили 5 метров ленты по одинаковой цене. Одна уплатила 15 рублей, а другая – 10 рублей. Сколько метров ленты купила каждая девочка?

1-й этап. Восприятие и осмысление задачи.

Учитель совместно с учащимися обсуждает условие задачи. Составляется её краткая запись (табл. 5).

Таблица 5

Цена	Количество	Стоимость
Одинаковая	? м } 5 м	15 руб.
	? м	10 руб.

2-й этап. Поиск плана решения.

На данном этапе могут быть использованы схемы разбора, приведённые в табл. 6.

3-й этап. Выполнение плана решения.

<u>Способ 1:</u>

1) 15 + 10 = 25 (руб.)
2) 25 : 5 = 5 (руб.)
3) 15 : 5 = 3 (м)
4) 5 – 3 = 2 (м)

<u>Способ 2:</u>

1) 15 + 10 = 25 (руб.)
2) 25 : 5 = 5 (руб.)
3) 15 : 5 = 3 (м)
4) 10 : 5 = 2 (м)

4-й этап. Проверка решения.

Решение задачи различными способами.

5-й этап. Формулировка ответа на вопрос задачи (вывода о выполнении требования).

Ответ: 3 метра купила первая девочка и 2 метра – вторая.

6-й этап. Исследование решения.

Целесообразно обсудить, какой способ решения более рациональный, в чём их сходство и различие.

3. Задачи на нахождение неизвестных по двум разностям.

Задача. В одном куске 3 метра ткани, а во втором – 7 метров такой же ткани. Второй кусок стоит на 240 рублей дороже. Сколько стоит каждый кусок?

1-й этап. Восприятие и осмысление задачи.

Краткая запись условия оформляется в виде таблицы (табл. 7).

Таблица 7

Цена	Количество	Стоимость
Одинаковая	3 м	? руб.
	7 м	? руб. На 240 руб. >

2-й этап. Поиск плана решения.

Схемы, используемые на этом этапе, приведены в табл. 8 (с. 46).

3-й этап. Выполнение плана решения.

Могут быть предложены следующие способы решения.

<u>Способ 1:</u>

1) 7 – 3 = 4 (м)
2) 240 : 4 = 60 (руб.)
3) 60 · 3 = 180 (руб.)
4) 180 + 240 = 420 (руб.)

Таблица 6

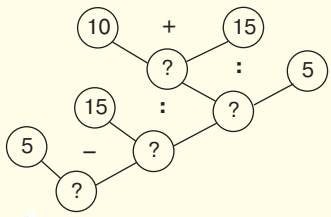
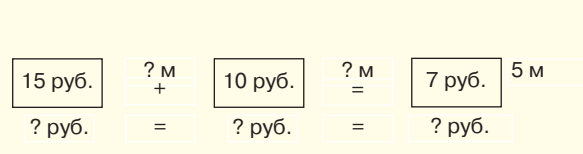
Схемы разбора от данных к вопросу	С использованием геометрических фигур
	

Таблица 8

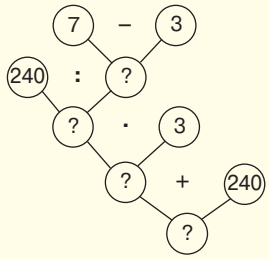
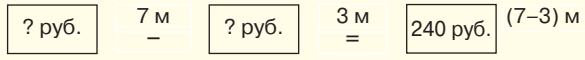
Схемы разбора от данных к вопросу	С использованием геометрических фигур
	

Таблица 9

Этап решения задачи	Задачи на нахождение четвёртого пропорционального	Задачи на пропорциональное деление	Задачи на нахождение неизвестных по двум разностям
Восприятие и осмысление текста задачи	Выявление данных и искомого задачи в ходе проведения фронтальной беседы. Оформление краткой записи в виде таблицы		
Поиск плана решения задачи	Проведение рассуждений «от вопроса к данным» и (или) «от данных к вопросу» как с построением графической схемы, так и без неё		
Выполнение плана решения	Запись решения по действиям с пояснением, в виде выражения	Запись решения по действиям с пояснением, по действиям с вопросами	
Проверка решения	Составление и решение обратной задачи, решение другим способом	Решение задачи другим способом, установление соответствия между результатом решения и условием	
Формулировка ответа	Формулирование полного ответа на вопрос задачи без обосновывающей части, устно или письменно		
Исследование решения	Обсуждение найденных способов решения, определение наиболее рационального из них		

Способ 2:
1) 7 – 3 = 4 (м)
2) 240 : 4 = 60 (руб.)
3) 60 · 3 = 180 (руб.)
4) 60 · 7 = 420 (руб.)

4-й этап. Проверка решения.

Решение задачи различными способами.

5-й этап. Формулировка ответа на вопрос задачи (вывода о выполнении требования).

Ответ: 180 руб. стоит первый кусок ткани, 420 руб. – второй кусок.

6-й этап. Исследование решения.

Целесообразно обсудить, какой способ решения задачи более рациональный.

Таким образом, можно выделить особенности выполнения основных этапов решения составных текстовых задач с пропорциональными величинами (табл. 9).

Литература

1. *Царева, С.Е.* Обучение решению задач / С.Е. Царева // Начальная школа. – 1997. – № 11.

2. *Царева, С.Е.* Обучение решению задач / С.Е. Царева // Начальная школа. – 1998. – № 1.

***Татьяна Вячеславовна Баракина** – канд. пед. наук, доцент кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета, г. Омск.*

Работа над проектом «Азбука этики»

Н.Н. Мулярчик

Самостоятельность, активность, инициативность, мобильность и гибкость мышления в быстро меняющихся жизненных условиях, а также творчество являются ведущими качествами в определении направленности развития личности.

Изменение цели и задач образования и воспитания требует, соответственно, и применения новых современных педагогических технологий. На наш взгляд, именно проектная технология способствует формированию у учеников устойчивого познавательного интереса к проведению работ исследовательского характера, формирует у них умение самостоятельно приобретать необходимые знания, применять их на практике. Проектная технология, кроме того, способствует развитию ключевых компетенций обучающихся: умению работать в команде, искать компромисс, работать на результат.

Систематическое использование проектной технологии на уроках и во внеурочной деятельности стимулирует творческую активность детей, их самостоятельность, формирует исследовательские умения. Хотелось бы поделиться опытом работы над проектом «Азбука этики».

Обоснование необходимости выбора данного проекта.

Наша школа на протяжении ряда лет в качестве приоритетной линии воспитания выдвигает духовно-нравственное становление личности. По опыту работы знаю, что при чтении произведений нравственной тематики, анализируя поступки героев, дети зачастую не могут точно охарактеризовать положительные и отрицательные качества персонажа, ограничиваясь лишь словами «хороший» или «плохой», а эти понятия сами по себе многогранны. «Хороший» – это и трудолюбивый, и милосердный, и аккуратный, и вежливый, и скромный. Не менее многозначно понятие «плохой»: злой, эгоистичный, ленивый, скупой, неблагодарный, беспечный. Безусловно, оба ряда можно продолжать. Недостаток жизненного опыта и словарного запаса учащихся начальной школы позволяют им использовать лишь сравнительно узкий круг нравственных и моральных понятий. Как правило, дети хорошо владеют такими понятиями, как «жадный», «ленивый», «вежливый», «трудолюбивый», «аккуратный», и используют их в активном словаре. Однако другие понятия, вполне доступные им по возрасту, остаются за рамками понимания и употребления.

В 2010 г. мои ученики принимали участие в работе IX Городских этических чтений. Участвуя в этом мероприятии первый раз, дети задавали естественно возникшие у них вопросы: «Что такое этика?», «Почему чтения названы этическими?», «Любое ли произведение, предназначенное для детей, затрагивает тему нравственности?», «Этика и эстетика – одно и то же?».

В современном прагматичном мире система нравственных ценностей (по крайней мере в сознании некоторых людей) сильно изменилась, а точнее, встала с ног на голову. И вот уже то, что на протяжении веков считалось добродетелью, сейчас не в почёте и считается чуть ли не пороком, и наоборот. Мы должны помочь детям сориентироваться в том, «что такое хорошо и что такое плохо», пробудить в них стремление к благим поступкам.

Исходя из вышесказанного, вполне логично вытекает цель проекта: создать силами детей «Азбуку этики», включив туда основные этические понятия.

Задачи проекта:

– расширить и пополнить знания детей об основных понятиях этики;

– учить «добывать» знания самостоятельно, работая со справочной, энциклопедической литературой, ресурсами Интернета;

– учиться ориентироваться в море художественной литературы на духовно-нравственные темы;

– развивать умение обосновывать, аргументировать своё мнение;

– развивать коммуникативные способности учащихся: умения работать сообща, договариваться, приходить к единому мнению;

– укреплять союз школы и родителей;

– развивать творческие способности учащихся;

– воспитывать стремление подражать положительным героям и качествам, вызывать негативное отношение к отрицательным героям и качествам;

– воспитывая исполнительность, поощрять самостоятельность, инициативу.

План выполнения проекта.

1. Создание понятийного аппарата. Совместное обсуждение перечня понятий на классном часе. Учитываются предложения учащихся, родители и учитель вносят коррективы, в основном в сторону расширения перечня.

2. Распределение обязанностей:

а) группа «учёных-лингвистов» – ищут определения терминов и понятий;

б) группа «интервьюеров» – берут интервью у одноклассников, систематизируют результаты опроса;

в) группа «учёных-философов» высказывают свои мысли о понятиях;

г) группа «учёных-литераторов» – подбирают художественные произведения, иллюстрирующие термины этики;

д) группа «оформителей»: «художники», «фотографы» – делают поясняющие иллюстрации к понятиям и создают мультимедийную презентацию.

Сроки выполнения проекта.

1. Построение понятийного аппарата – 1 неделя.

2. Определение исследуемых понятий – 2 недели.

3. Поиск произведений на духовно-нравственные темы, раскрывающие смысл искомых понятий, – 3 недели.

4. Интервьюирование – 1 неделя.

5. Оформление проекта группой художников – 2 недели.

6. Создание мультимедийной презентации – 1 месяц.

Таким образом, примерные сроки выполнения проекта 12–13 недель. Сразу оговоримся, что в намеченные сроки нам не удалось уложиться. Работа началась в начале 2-го класса, а в полном объёме «Азбука этики» была готова только к середине 3-го класса.

Подведение итогов.

Форма подведения итогов работы всех групп – мультимедийная презентация, обсуждение отдельных статей понятийного аппарата и использование их в учебном процессе. Помимо этого, состоялись выступления на родительском собрании, на классном часе перед учащимися начальной школы, на X и XI Городских этических чтениях.

В понятийный аппарат вошли следующие статьи.

А – альтруизм, аккуратность
Б – беспечность, благодарность
В – вежливость, воровство
Г – гуманизм
Д – доброта, дружба
Е – единение
Ж – жадность, жестокость
З – зависть, зло
И – извините
К – культура поведения
Л – ложь, лень
М – милосердие
Н – неблагодарность
О – отзывчивость
П – прилежание, пожалуйста
Р – равнодушие
С – скромность, совесть
Т – трудолюбие
У – уступчивость, упрямство
Ф – физическая культура
Х – хлеб, хронофаг
Ц – целеустремлённость, ценности
Ч – честность, чуткость
Ш – шалость
Щ – щедрость
Э – эгоизм, эмпатия
Ю – юмор
Я – ярость, ябеда

Приведём пример работы над статьёй **«трудолюбие»**.

Первая группа – «учёных-лингвистов» нашла определение понятия в нескольких толковых словарях и в сети Интернет.

Группа «философов» поделилась рассуждениями на тему:

Я прочитала: «Труд избавляет нас от трёх великих зол: скуки, порока и нужды». Так писал философ Вольтер. И я полностью согласна с ним.

Без труда человек не смог бы стать человеком. Только человек умеет трудиться, и этим он отличается от животного. Тру-

дом человек преображает всё вокруг: цветущие сады, красивые здания, замечательные изделия мастеров и многое другое – это плод творений человеческих. Всё это достигается трудолюбием. Трудолюбивый человек не совершит плохого поступка, он постоянно занят и думает только о хорошем. Трудолюбие – любимое качество нашего народа, оно прославляется в песнях, сказках, пословицах.

А наш труд – это учёба. И учиться мы должны хорошо, старательно, чтобы приносить в дальнейшем пользу людям, радовать своих родителей, быть интересными для других людей.

Группа «интервьюеров» опросила одноклассников, что они умеют делать сами. В отчёте были приведены следующие результаты: «Мы ещё не совсем умелые, но кое-что можем. 8 ребят трудятся на даче, 10 – сами стирают мелкие вещи, 10 – ухаживают за младшими сестрёнками и братишками».

Кроме того, было проведено анкетирование по следующим вопросам:

I. Есть ли у меня постоянные домашние поручения:
1) да – 15 чел.;
2) нет – 1 чел.;
3) разовые – 6 чел.
II. Я помогаю по дому:
1) охотно – 12 чел.;
2) совсем не хочу – 2 чел.;
3) по настроению – 8 чел.
III. Я больше люблю:
1) заниматься умственным трудом – 13 чел.;
2) заниматься физическим трудом – 9 чел.
IV. Если бы можно было не учиться, то я:
1) не стал бы учиться – 6 чел.;
2) всё равно бы учился – 16 чел.

Группа «художников и оформителей» подобрала фотографии детей, занятых трудом, и подготовила компьютерную презентацию.

«Литераторы» нашли пословицы и поговорки о труде:

Скучен день до вечера, коли делать нечего.

Терпенье и труд всё перетрут.

Без труда не выловишь и рыбку из пруда.

Труд человека кормит, а лень портит.

Труд при учении скучен, да плод от учения вкусен.

Безусловно, мы не претендуем на то, что охватили все понятия этики. Некоторые из них сложны для понимания учащихся начальной школы, поэтому раскрыть такие понятия можно только в старших классах.

Самое важное, на наш взгляд, – это то, что учащимся была предоставлена возможность критически посмотреть на себя со стороны, найти в себе достоинства и недостатки. Признание у себя отрицательных качеств нелегко даётся, особенно ученикам младших классов. Но если ребята задумаются над своим нравственным обликом, то это будет небольшое, но достижение. А следующим шагом будет, возможно, изменение, усовершенствование себя. Это и есть главная задача духовно-нравственного воспитания.

В заключение приведём высказывания детей о том, что им дала работа над «Азбукой этики».

Игорь Р.: Я узнал много нового о нравственных качествах, научился слушать других.

Влад Ю.: Я научился терпению: мы долго собирали материал, долго готовились к Чтениям, даже долго ехали на Левый берег, где они проходили.

Лера Я.: Я научилась быть скромнее.

Анна Р.: Я пополнила свой словарный запас новыми словами, которые раньше не знала.

Артём А.: Мне теперь легче анализировать поступки героев на уроках по чтению.

Зарина М.: Первый раз я очень боялась выступать, но посмотрела, как это делают ребята из других школ и поверила, что и я так смогу. Хочу участвовать и в XII этических чтениях. И ещё я стала меньше лениться.

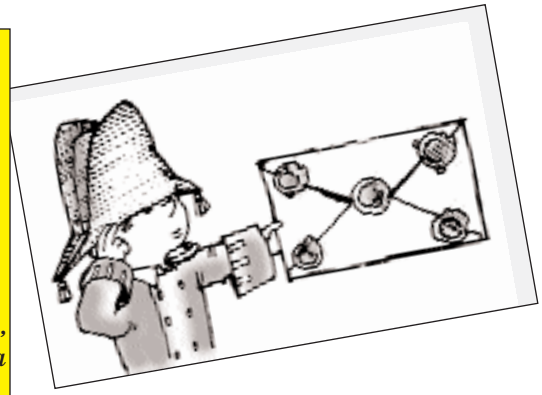
Люба К.: Мы вместе с Настей Б. готовили статью о зависти и злости. Теперь мы часто делаем задания вдвоём. «Ум – хорошо, а два лучше».

Эти высказывания очень важны для меня как учителя. Я думаю, что мои ученики находятся на верном пути нравственного самосовершенствования.

***Наталья Николаевна Мулярчик** – учитель начальных классов БОУ «СОШ № 41», г. Омск.*

Проблемно-диалогический цикл развития коммуникативной деятельности учащихся в курсе «География России»

Г.С. Камерилова,
О.А. Родыгина



Интерес к проблеме развития коммуникативной деятельности учащихся объясняется вниманием к личности, ценностным основаниям её духовного мира. Интеграция мирового и отечественного пространства, соотносимая общением людей, живущих в разных странах и районах, в условиях множества субъективных миров, полиязыкового и поликультурного общества, сопряжена с необходимостью становления социально-активной, открытой к диалогу, позитивной, толерантной личности, ориентированной на сохранение и устойчивое развитие окружающей среды (М.С. Каган, И.А. Колесникова, А.В. Сластёнин, А.Д. Урсул). Коммуникативная деятельность понимается как взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижение общего результата (И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, А.В. Хуторской) и основана на диалоге.

Актуальность развития коммуникативной деятельности учащихся подтверждается требованиями Федерального государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения, где в качестве основных результатов обучения и воспитания, наряду с личностными, регулятивными, познавательными, выделяются и коммуникативные.

Школьный курс «География России» обладает широкими возможностями для развития коммуникативной деятельности учащихся. Построенный на принципах целостности, он отражает идеи коэволюции и устойчивого развития, гуманизации, интеграции, проблематизации, экологизации. Создавая единую географическую картину мира, этот курс реализует страноведческий подход, обеспечивает воспитание у учащихся патриотизма, взаимоуважения, культурной самоиндетификации, духовно-нравственных качеств, коммуникативности.

Коммуникативная деятельность обладает своей спецификой. По мнению учёных, она не является, в общем смысле, независимой и не может рассматриваться вне связи с другими типами деятельности. Её особенность состоит в том, что, в силу социальной природы человека, она выступает условием любого другого вида человеческой деятельности.

Коммуникативная деятельность реализуется в общении, которое строится на диалоге как ситуации общения и сотрудничества, в основе которого лежит какая-либо проблема. В процессе обсуждения этой проблемы реализуются подходы проблемного обучения и соответствующие ему методы: проблемного изложения, частично-поисковые, исследовательские. Проблемно-диалогическое обучение является приоритетным, концептуальным направлением Образовательной системы «Школа 2100». В её теоретико-методологических положениях обосновываются технологии проблемного диалога (Е.Л. Мельникова); продуктивного чтения, предполагающего диалог с автором через текст; проектного обучения (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.В. Горячев, О.В. Чиндилова).

Процесс развития коммуникативной деятельности при изучении географии России имеет циклический

характер, в котором последовательность усвоения коммуникативных действий с участием школьников раскрывается в групповой работе, ролевых играх, дискуссиях, проектах.

Опираясь на идеи Образовательной системы «Школа 2100», мы разработали **проблемно-диалогический цикл**, где в процессе субъект-субъектных взаимоотношений учащиеся усваивают коммуникативные универсальные учебные действия.

Обращение к проблемно-диалогическому циклу продиктовано его педагогическими достоинствами: целенаправленностью, проблемностью и деятельностным характером географического содержания, внутренним системным единством учебно-воспитательного процесса, ритмичностью и динамизмом развития коммуникативной деятельности при изучении географии России, итеративностью, возобновляемостью, пониманием учащимися необходимости совместной деятельности, взаимосвязью комплиментарных моделей общения, многообразием видов диалогового взаимодействия, различных методов проблемного обучения и форм коммуникативной деятельности, привлекательностью доброжелательного учебного взаимодействия.

Разработанный нами цикл включает этапы: мотивационный, нормативный, информативный, творческо-деятельностный. Ядро содержания представлено проблемой.

1. На мотивационном этапе коммуникативная деятельность осуществляется с целью обмена интересами, эмоциями, ценностными отношениями. В результате создаётся общепозитивный фон коммуникации, обеспечивающий адекватный уровень взаимоотношений при настрое на изучение курса. Происходит осознание противоречия, целеполагание, актуализация личного опыта. Чёткое осознание цели и задач сопровождается возникновением чувства активности и удовольствия от предстоящего диалогового общения.

2. Нормативный этап предполагает коммуникативную деятельность с целью обмена правилами и нормами межсубъектного взаимодействия.

3. Информативный этап представляет собой коммуникативную деятельность с целью обмена знаниями. При этом используются последовательно усложняющиеся методы проблемного обучения и механизмы речевого общения: описание, объяснение, доказательства.

4. Творческо-деятельностный этап предполагает коммуникативную деятельность, осуществляемую с целью обмена умениями, способами деятельности при обсуждении путей решения проблем. Возрастает уровень самостоятельной творческой активности учащихся, овладевающих убеждением – системой логических доказательств и аргументаций, требующих осознанного отношения.

Каждому этапу проблемно-диалогичекого цикла соответствуют свои ситуации и виды диалога, выраженные в экспрессивной, ритуальной, познавательной, убеждающей моделях общения (табл. 1 на с. 52).

Экспрессивная модель общения обеспечивается организацией эмпатийно-личностного и репрезентирующего диалогов, создающих наглядно-образные, эмоционально насыщенные представления, затрагивающие чувственную сферу сознания. При этом большую эффективность показывают обращения к авторитетному мнению, смысловые соответствия эпиграфов, столкновение мнений, приведение сведений о необычных фактах, процессах.

Ритуальная модель общения предполагает включение учащихся в коммуникативную деятельность под руководством учителя, который организует знакомство с коммуникативными методами и приёмами: диалогом, дискуссией, групповой работой, играми, проектами. В качестве алгоритмов выступают памятки, инструкции, рекомендации, заранее подготовленные учителем, демонстрирующиеся прямо на занятии. Учащиеся включаются в коммуникативную деятельность на основе актуализации имеющегося у них личного опыта, с опорой на инструкции, памятки. Таким образом, степень самостоятельности учащихся возрастает.

Познавательная модель общения направлена на передачу и получение

Таблица 1

Модели общения и виды диалогов на различных этапах проблемно-диалогического цикла развития коммуникативной деятельности учащихся в школьном курсе «География России»

Этапы	Модели общения	Виды диалога	Разделы курса «География России»
Мотивационный	Экспрессивная	Эмпатийно-личностный. Репрезентирующий	Введение. Раздел I. География России: из прошлого в будущее
Нормативный	Ритуальная	Диалог-включённость	
Информативный	Познавательная	Эвристический. Диалог-толкование. Диалог-диспут. Аргументирующий	Разделы II–VII. Человек и природа. Раздел VIII. Человек и хозяйство
Творческо-деятельностный	Убеждающая	Аргументирующий. Реинтерпретирующий. Диалог-одобрение	Раздел IX. Географические районы

информации, её анализ, интерпретацию и комментирование. Передаваемая информация расширяет информационный фонд участников общения, сообщает сведения, разъясняет обстоятельства сложившихся ситуаций, представляет факты и цифры, позволяет получать новые знания или принимать эффективные решения. Для достижения познавательных целей используются такие коммуникативные методы, как различные дискуссии («круглый стол», текстовая, проблемная или ролевая дискуссии, дебаты, заседание экспертной группы); техники («аквариум», «микрофон», «вертушка»); проекты (познавательные, творческие); игры; кластеры («древо понятий»).

Убеждающая модель общения предполагает коммуникативную деятельность, осуществляемую с целью обмена умениями, способами деятельности при обсуждении путей решения проблем и представление результатов в виде презентаций, макетов, рефератов. Важное место занимают методы рефлексии и самоактуализации личности, осуществляется творческий анализ результатов.

Проблемно-диалогический цикл реализуется на трёх уровнях: макроуровень – курс в целом; мезоуровень – отдельная тема; микроуровень – отдельно взятый урок. Рассмотрим эти уровни подробнее.

Реализация проблемно-диалогического цикла развития коммуникативной деятельности на макроуровне.

Макроуровень охватывает курс «География России» в целом (табл. 2 на с. 53).

На этом уровне *мотивационный* и *нормативный этапы* сопряжены с Введением в курс географии России и разделом I. Выработка положительной мотивации и погружение в проблему («Зачем нужно изучать географию России») осуществляется в рамках экспрессивной модели общения с помощью эмпатийно-личностного и репрезентирующего диалогов. Ярко и образно сформулированная проблема стимулирует поисковую активность во фронтальной и групповой работе с помощью проблемного изложения.

Нормативный этап предполагает ритуальную модель общения и соответствующий ей диалог-включённость с усвоением правил совместной деятельности на принципах сотрудничества или позиционности.

Информативный этап соотносится с частями курса «Человек и природа», «Человек и хозяйство» и познавательной моделью общения. В процессе изучения социоприродных проблем школьники, используя частично-поисковые методы, включаются в эвристический диалог при групповой работе; диалог-толкование; диалог-диспут в дискуссиях; аргу-

Таблица 2

Проблемно-диалогический цикл развития коммуникативной деятельности учащихся на макроуровне

Разделы курса «География России»	Этапы методического цикла	Ситуации проблемного диалога (модели общения)
Введение. Раздел I. География России: из прошлого в будущее	Мотивационный	**Экспрессивная модель общения.** Создание образов-представлений в проблемной ситуации методами проблемного изложения во фронтальной работе: – *эмпатийно-личностный диалог* «Ты – гражданин великой страны! Гордись!»; – репрезентирующий диалог «"Климат, образ правления, вера дают каждому народу особенную физиономию". Что имел в виду великий русский поэт А.С. Пушкин?»
	Нормативный	**Ритуальная модель общения.** Проблемное изложение с включением алгоритмических методов и тренингов при работе в парах и группе: *диалог-включённость* по усвоению норм и правил учебного общения
Разделы II–VII. Человек и природа (ч. I)	Информативный	**Познавательная модель общения.** Частично-поисковые и алгоритмические методы в групповой работе: – *эвристический диалог* «Россия – страна великих равнин и грандиозных гор. Так преимущественно Россия – горная или равнинная страна?» (в эвристической беседе); – *диалог-толкование* «Почему не вся солнечная радиация, поступающая на Землю, переходит в тепло?», составление кластера понятий; – *диалог-диспут* в дискуссии с использованием приёма «Древо причин» по проблеме «В чём причины безлесья тундры?»; – *аргументирующий диалог* по проблеме на основе составления диаграммы причин и результатов «Рыбий скелет»
Раздел VIII. Человек и хозяйство (ч. II)		«Многоликость уральских ландшафтов: причины и следствия»: – *аргументирующий диалог* в ролевой игре «Зеркало "демографического завтра"»; – познавательный картографический проект «Биография моей семьи»; – творческий проект «Этническая мозаика России»; – *эвристический диалог* «Выясните, откуда и куда поставляется природный газ, нефть. Какие проблемы возникают при их транспортировке?» (в эвристической беседе); – *диалог-диспут* в дискуссии «ГЭС на равнинных реках: достоинства и проблемы»; – *аргументирующий диалог* «Как объяснить активное развитие индустрии отдыха и туризма?», работа в малой группе
Раздел IX. Географические районы	Творческо-деятельностный	**Убеждающая модель общения.** Частично-поисковые и исследовательские методы, презентации: – *диалог-диспут* на основе кейс-метода: «Начиная с XX века появилась тенденция к малой семье. Обсудите возможность возрождения «культа большой семьи»; – *аргументирующий диалог* в ролевой игре «Навигатор курортно-рекреационной сферы Европейского Юга»; – *диалог-диспут* в дискуссии «Сохраним национальную гордость страны – Байкал»; – *реинтерпретирующий диалог* на основе «мозгового штурма»: «Как решить проблему автомобильных пробок в крупных городах?»; – исследовательский проект «Бизнес-профиль будущего Дальнего Востока» с использованием *реинтерпретирующего диалога*; – практико-ориентированный проект «Карта российских продуктов для лиц, занимающихся коммерцией»; – *диалог-одобрение* в презентациях

ментирующий диалог в ролевых играх, познавательных и творческих проектах. Эвристический диалог способствует «открытию» нового знания, диалог-толкование ориентирует учащихся на его интерпретацию, диалог-диспут с использованием методики спора создаёт напряжённое смысловое пространство, в котором формируются смысложизненные направленности личности; аргументирующий диалог требует обоснованных суждений с описанием, объяснением, доказательством личных позиций.

Творческо-деятельностный этап соотносится с разделом «Географические районы» и убеждающей моделью общения, где учащиеся (на основе частично-поисковых и исследовательских методов) включаются в поиск путей решения проблемы в условиях аргументирующего диалога в ролевых играх, диалога-диспута в дискуссиях, творческих, исследовательских и практико-ориентированных проектах, диалога-одобрения в презентациях. Убеждение как продукт коммуникативной деятельности основывается на понимании – со-переживательном, со-мыслительном отношении к миру, образа себя в этом мире. Совместная работа, основанная на способности школьников воспринимать, интерпретировать новую информацию, выражать её в рамках уже имеющегося географического содержания, дополняется главным – осознанием его смысла.

Реализация проблемно-диалогического цикла развития коммуникативной деятельности на мезоуровне.

Мезоуровень охватывает содержание темы. Рассмотрим его логику на примере темы «Географические районы. Европейский Север» (табл. 3 на с. 55).

На этом уровне реализация проблемно-диалогического цикла обеспечивается логикой раскрытия содержания темы. В части I «Человек и природа» главное внимание обращается на проблемы природы и населения («В чём причины разнообразия зоны тайги?»). В части II «Человек и хозяйство» в центре обсуждения – экономические проблемы («Вы журналист. Составьте репортаж: откуда и куда поступает природный газ? Какие проблемы при этом возникают?»); раздел «Географические районы» предполагает взаимосвязанное рассмотрение природных, социальных, экономических и экологических проблем.

Таким образом, в процессе изучения, выполнения заданий на описание, объяснение и доказательство учащиеся включаются в разнообразные виды коммуникативной деятельности (парная и групповая работа; дискуссии; творческие, исследовательские и практико-ориентированные проекты).

Реализация проблемно-диалогического цикла развития коммуникативной деятельности на микроуровне.

Микроуровень предполагает реализацию проблемно-диалогического цикла развития коммуникативной деятельности на отдельном уроке. Рассмотрим последовательность её развития и технологические приёмы проблемно-диалогического цикла **на уроке по теме «Геоэкологические проблемы водопользования».**

Цели урока:

– осознание роли водных ресурсов в жизнедеятельности человека;

– формирование географических знаний;

– развитие умений анализа и оценки рационального использования водных ресурсов;

– воспитание экономного отношения к водным ресурсам;

– развитие умения работать в группе.

I. Мотивационный этап. Создание проблемной ситуации и мотивации путём организации эмпатийно-личностного диалога: «Проанализируйте следующие статистические данные: объём внутренних вод России составляет 50 613 км^3; речной сток России равен 4,3 км^3/год; потребление воды составляет 2% к общему объёму стока. Что интересного вы заметили? Какой у вас возникает вопрос?»

Эмпатийно-личностный диалог подводит учащихся к осознанию и формулированию проблемы и цели предстоящей деятельности: «Стоит ли экономить воду при водном изобилии?»

Актуализация имеющегося у школьников личностного опыта осуществляется в процессе организации репрезентирующего диалога: «Чем

Таблица 3

Проблемно-диалогический цикл развития коммуникативной деятельности учащихся на мезоуровне

Раздел IX. Географические районы. Европейский Север	Этапы методического цикла	Ситуации проблемного диалога (модели общения)
§ 19. По обе стороны от Полярного круга	Мотивационный	**Экспрессивная модель общения.** Проблемное изложение с включением учащихся в эмпатийно-личностный диалог на основе названия параграфа. Репрезентирующий диалог в дискуссии-вертушке «Большая территория Европейского Севера – это важный ресурс развития района или осложняющее его препятствие?»
	Нормативный	**Ритуальная модель общения.** Диалог-включённость «Правила эффективного ведения дискуссии», «Как работать в группе?»
§ 20. Природное своеобразие. «На севере диком... § 21. История освоения района. Население	Информативный	**Познавательная модель общения.** Эвристический диалог в работе в малых группах: «Составление сравнительного анализа природных ресурсов района». Диалог-толкование «Происхождение названия рек или населённых пунктов» (по выбору) на основе приёма «Древо причин». Диалог-диспут в дискуссии «Экологические проблемы Европейского Севера: в прошлом и настоящем». Практико-ориентированный проект «Экскурсионный тур по Европейскому Северу»
§ 22. Хозяйство района	Творческо-деятельностный	**Убеждающая модель общения.** Эвристический диалог в групповой работе «Отрасли промышленности». Диалог-диспут в дискуссии – заседание экспертной группы «Может ли быть символом района нефтяная вышка на фоне оленьих пастбищ?». Практико-ориентированный проект «Прогноз развития различных видов транспорта района» с использованием интернет-ресурсов

водные ресурсы отличаются от других природных ресурсов? Как охраняется вода в вашем районе?»

II. Нормативный этап. Используя диалог-включённость, учащиеся обсуждают правила работы в группе, вырабатывают совместные правила проведения игры.

III. Информативный этап.

1. Для формирования коммуникативных действий – учёта позиции собеседника в процессе учебной деятельности на уроке – учитель организует **диалог-толкование** на основе выполнения задания «Общее мнение».

Цель: формирование коммуникативных действий, связанных с умением слушать и слышать собеседника, понимать возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета, учитывать разные мнения и уметь обосновывать собственное.

Описание задания: учащимся, сидящим парами (или за двумя соседними столами), предлагается выработать, а затем представить и обосновать общее мнение по заданному вопросу: «Используя карту, определите, какие районы нашей страны богаты водными ресурсами, какие бедны. В чём причины такого распределения?»

После выполнения задания всеми группами учитель совместно с учащимися в процессе диалога-толкования и реинтерпретирующего диалога организует общее обсуждение отчётов каждой группы. После выполнения задания выслушиваются ответы разных пар. Ответы сравниваются по полноте и обоснованности аргументации. Обсуждаются разные точки зрения и аргументы, вырабатывается общее мнение. В заключение учащиеся делятся впечатлениями о том, что дала им дискуссия, легко ли было

договариваться, изменилось ли их первоначальное мнение и т.д.

2. Используя текст с. 167–169 учебника, нужно ответить на вопрос: «Почему пресная вода превращается в дефицитный природный ресурс?».

При работе над этим заданием учитель организует **упражнение-игру «Дополни предложение»**. Класс выбирает ведущего. Он произносит короткое предложение. Учащиеся по очереди дополняют его одним аргументом. Например, ведущий говорит: «Пресная вода превращается в дефицитный природный ресурс, потому что, во-первых…». Учащийся добавляет: «Годовой сток рек крайне неравномерно распределён по территории страны». Второй ученик: «Во-вторых, сказывается неравномерное использование вод в промышленности, жилищно-коммунальной сфере, сельском хозяйстве» и т.д. Игра ведётся до тех пор, пока учащиеся могут дополнять аргументы. Выигрывает тот, кто последним привёл аргумент. Следующий ученик, выступающий в роли ведущего, предлагает новую фразу. Игра развивает умение вести аргументирующий диалог.

3. Используя текст с. 170–171 учебника, нужно выполнить задание: «Обсудите достоинства и недостатки строительства ГЭС и каналов. Спрогнозируйте экологические последствия и предложите варианты протестного заключения экспертов».

Для организации выполнения этого задания учитель проводит **игру «Принятие решений»**. Она позволяет учащимся побывать в роли человека, от которого многое зависит, учит принимать решения и отвечать за них, прислушиваться к мнениям других, анализировать их, менять свою точку зрения, если это необходимо. Учащимся предлагается объединиться в группы по 5–6 человек и создать проект, в котором каждый может обладать неограниченными возможностями, неограниченной властью, неограниченным финансированием. Ограничение одно – экологические последствия, связанные с реализацией проекта. Каждому из участников предоставляется возможность возглавить комиссию по экспертизе строительства ГЭС или каскада каналов.

III. Творческо-деятельностный этап.

Используя технику проведения дискуссии «микрофон», учитель организует обсуждение мнений учащихся: «Пользуясь рисунком на с. 55 в рабочей тетради, установите последствия образования Куйбышевского водохранилища».

На этом этапе происходит обсуждение итогов урока, анализ затруднений и успехов, самооценка и оценка деятельности учащихся. Под руководством учителя делается вывод о роли водных ресурсов в жизнедеятельности человека.

Домашнее задание. Изучите краеведческую литературу и подготовьте сообщение по комплексному использованию водных ресурсов вашего края для выступления на школьной конференции. В сообщении оцените рациональность водопользования и составьте гидрологический прогноз.

Литература

1. *Каган, М.С.* Особенности глубинного общения / М.С. Каган // Вопросы философии. – 1995. – № 3.
2. *Камерилова, Г.С.* География («Моя Россия») : учеб. для 8-го класса / Г.С. Камерилова, Л.И. Елховская, О.А. Родыгина. – М. : Баласс, 2012.
3. *Камерилова, Г.С.* Рабочая тетрадь к учебнику «География» («Моя Россия») : 8-й класс / Г.С. Камерилова, Л.И. Елховская, О.А. Родыгина. – М. : Баласс, 2012.
4. *Колесникова, И.А.* Коммуникативная деятельность педагога : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова ; под ред. В.А. Сластёнина. – М. : Изд. центр «Академия», 2007.
5. *Леонтьев, А.А.* Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М., 1969.
6. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность : Сознание : Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975.
7. *Родыгина, О.А.* Развитие коммуникативной деятельности учащихся в школьном курсе «География России» : автореф. … канд. дисс. – Н. Новгород : ФГБОУ ВПО НГПУ, 2012.

***Галина Савельевна Камерилова** – доктор пед. наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета, г. Нижний Новгород;*
***Ольга Александровна Родыгина** – канд. пед. наук, автор учебников и учебных пособий по географии, методист УМЦ «Школа 2100», г. Москва.*

ИНФОРМАЦИЯ
для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале

Общие требования к содержанию и оформлению статей

1. Рассматриваются рукописи по проблемам: вариативного личностно ориентированного развивающего образования в начальной школе; преемственности дошкольного, предшкольного и начального, начального и основного общего образования; профессионального педагогического образования.

2. Отдельные разработки уроков **не рассматриваются**, авторам необходимо включать этот материал в содержание статей.

3. Объём рукописи – не более 8 страниц текста, включая список цитируемой литературы, рисунки, схемы (шрифт Times New Roman, размер 14 пт., через полтора интервала). Одна страница текста составляет 1800 знаков (30 строк по 60 знаков), поля со всех сторон – 20 мм. К распечатке **в обязательном порядке прилагаются электронная версия (Word)** и заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации и указанием, что автор с условиями публикации согласен.

4. Все схемы, рисунки, диаграммы и т.п. должны быть приведены полностью в соответствующем месте статьи, озаглавлены и пронумерованы. В тексте статьи приводятся ссылки на соответствующие таблицы или рисунки.

5. В конце рукописи автор указывает свои фамилию, имя, отчество (полностью), должность, место работы, электронный адрес, почтовый адрес с индексом, контактный телефон.

6. Перед отправкой статьи в редакцию необходимо тщательно вычитать текст на предмет исправления ошибок.

7. Редакция оставляет за собой право на отказ от публикации, на редактирование рукописей, сокращение их объёма, изменение заголовков. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

8. Постоянные подписчики журнала пользуются преимуществом при определении сроков публикации.

Требования к содержанию и оформлению статей для соискателей учёных степеней

1. Материалы статьи должны содержать не только научные положения и выводы, но и описание практического опыта. Исключаются развёрнутые обзоры литературы по исследуемой проблеме с перечнем многочисленных научных источников.

2. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования* (специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (дошкольное образование, начальная школа, преемственность с основной школой); 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; 19.00.07 «Педагогическая психология»).

3. Обязательно следует указать тему диссертационного исследования, научного руководителя (консультанта), специальность.

4. В начале статьи указывается её название на русском и английском языках, фамилия, инициалы автора, приводится аннотация статьи на русском и английском языках, перечень ключевых слов на русском и английском языках.

5. В тексте статьи обязательно должны присутствовать ссылки на использованные литературные источники (в квадратных скобках указываются номер по порядку в списке и страницы). **Незакавыченное бессылочное цитирование не допускается!**

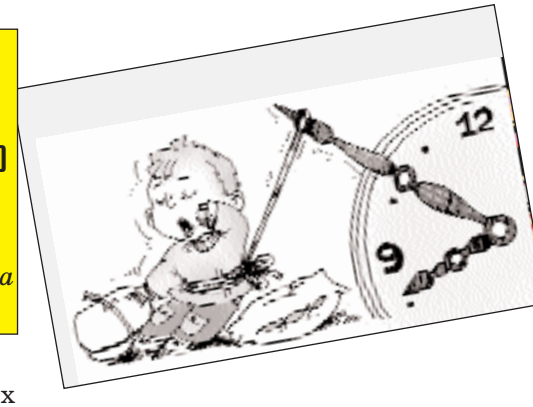
6. В конце статьи обязательно наличие списка используемой литературы, расположенной в алфавитном порядке, сначала русскоязычной, затем иностранной. Список должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1-2003. Кроме того, в конце статьи указываются фамилия, имя и отчество автора полностью, его учёная степень, звание, должность, место работы и город (регион) на русском и английском языках.

7. К статье прилагается рецензия специалиста.

8. Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается.

ФГТ как инновационная парадигма организации российского дошкольного образования

О.М. Ельцова



В Федеральных государственных требованиях (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования акцент переносится со знаний, умений и навыков на формирование общей культуры детей, основу которой составляют интегративные качества. Чтобы они были успешно сформированы у ребёнка дошкольного возраста, по мнению разработчиков ФГТ, сегодня нужны новые формы работы с детьми, которые позволили бы педагогам-практикам создать атмосферу, ориентированную на индивидуальность ребёнка.

Причины введения ФГТ:

1) вариативность дошкольного образования;

2) преобладание занятий как основной формы обучения детей;

3) дисбаланс образовательной нагрузки по основным линиям развития ребёнка;

4) неоднородность (в количественном и качественном отношении) «наполнения» каждого из направлений в программах;

5) отсутствие единой точки зрения на то, каким должно быть содержание дошкольного образования.

Назначение ФГТ:

1) выравнивание стартовых возможностей при подготовке к школьному обучению;

2) обеспечение равнодолевого содержания по всем направлениям развития ребёнка;

3) решение образовательных задач не только в рамках непосредственно образовательной деятельности;

4) необходимость реализации принципа научной обоснованности и практической применимости.

В новом федеральном документе прямо говорится о том, что образовательная программа ДОУ должна «предполагать построение образовательного процесса на основе адекватных возрасту формах работы с детьми» [2]. При этом указывается одна из основных форм работы с детьми – игра – и исключается другая, десятилетиями апробированная и широко используемая в отечественной практике – занятие. Обязательные ранее занятия имели следующие характерные черты:

– деятельность детей строго регламентировалась, подчинялась решению дидактических задач;

– учебная задача обозначалась словесно («Будем учиться рассказывать»);

– деятельность детей оценивалась (Чей рассказ больше понравился и почему?»);

– обязательно подводился итог, от детей требовались дисциплина, полные ответы;

– регламентировались поза, очерёдность ответов, способы привлечения внимания (поднятая рука).

Самое главное, на занятиях воспитатель всегда выступал в роли обучающего. Занятия были ориентированы на школьный урок и являлись урочной формой обучения дошкольников.

Однако «школьное» оформление изначально не являлось сутью занятия как формы обучения в ДОУ. В дидактике слово «занятие» использовалось в двух значениях: оно обозначало и определённую форму организации обучения, и форму организации любой детской деятельности, в том числе и совместной (А.П. Усова).

В ФГТ делается установка именно **на совместную деятельность** взрослого и детей в образовательном процессе ДОУ. Поэтому занятие может использоваться в рамках непосредственно образовательной деятельности. Просто нужно сместить акцент с одного значения понятия на другое. Ещё более важно, кто сегодня работает с дошкольниками и на что направлены его профессиональные интересы.

В дошкольном учреждении мы имеем дело с организованными детьми, численность которых в одной возрастной группе зачастую превышает все разумные пределы, так как на практике, несмотря на демографический взрыв и ликвидацию очередей на поступление в ДОУ, повсеместно происходят такие процессы, как уплотнение, укрупнение, оптимизация кадров, пересмотр норм.

Само слово «организовывать» в переводе с латинского означает «сообщаю стройный вид, устраиваю». Можно организовывать материальные средства, дело, самого себя, но прежде всего организуют людей, в нашем случае – детей. Любая организация требует определённых форм, и сегодня мы должны предложить педагогам-практикам оптимальные формы работы.

На наш взгляд, ФГТ не должны исключать разумное сочетание уже апробированных в российской образовательной практике форм работы с детьми дошкольного возраста (табл. 1) и внедрение новых, нетрадиционных форм.

В отечественной практике основу воспитательно-образовательного процесса в детском саду составляли фронтальные или подгрупповые занятия. Поэтому, отказываясь сегодня от занятий, мы рискуем потерять и то лучшее, что было свойственно этому процессу, – целостность, гармонию и интеграцию, которые связаны в один смысловой узел: чем выше уровень целостности педагогического процесса, тем более он гармоничен и тем эффективнее решается главная задача дошкольного образования – начало формирования всесторонне развитой личности.

В соответствии с ФГТ предлагается модель организации образовательного процесса в ДОУ, представленная в табл. 2.

Принципиальные отличия модели организации образовательного процесса в соответствии с ФГТ от «старой» модели.

1. Исключение из образовательного процесса воспитанников от 3 до 6 лет, поскольку учебная деятельность не соответствует закономерностям развития ребёнка этого возраста.

2. Принцип интеграции содержания дошкольного образования – альтернатива предметному принципу построения образовательных программ.

3. При планировании и организации образовательного процесса с младшими дошкольниками (3–5 лет) исключается слово «занятие» с целью переориентации педагогов с учебной на игровую деятельность.

Таблица 1

Модель организации образовательного процесса в ДОУ до введения в действие ФГТ

Учебный блок	Блок совместной деятельности взрослого и детей	Самостоятельная деятельность детей
Основная форма – занятие (в соответствии с сеткой занятий)	Режимные моменты, в ходе которых осуществляется решение образовательных задач	Предметно-развивающую и игровую среду создаёт педагог (уголки, зоны и др.)

Таблица 2

Модель организации образовательного процесса в ДОУ

Совместная деятельность взрослого и детей	Самостоятельная деятельность детей
1. Непосредственно образовательная деятельность. Основные формы: игра, наблюдение. 2. Решение образовательных задач в ходе режимных моментов	Разнообразная, гибко меняющаяся предметно-развивающая и игровая среда

Чем не устраивает авторов ФГТ традиционная форма организации обучения дошкольников?

1. Ориентация на ЗУНы. Помимо конкретных знаний, умений и навыков результатом обучения и воспитания должно стать присвоение чётко очерченного круга культурных образцов в форме ясных, хорошо усвоенных знаний.

2. Наличие занятий с «узкими» специалистами (для старших дошкольников). Такие занятия частично воспроизводят структуру традиционного урока с применением объяснительно-иллюстративного метода.

3. «Предметоцентрированность» (принцип, определённый ещё Я.А. Коменским: обучение в детском саду преимущественно строится по предметам, а не по элективным курсам, комплексам, проектам и иным «педологическим извращениям»).

4. Недооценка собственной активности ребёнка, низкий уровень индивидуализации образования и отсутствие опоры на спонтанный опыт дошкольника при его обучении и воспитании.

5. Недооценка роли игры вообще и сюжетно-ролевых и дидактических игр, в частности в формировании основных психических новообразований дошкольного детства.

6. «Конспективный» характер программ дошкольного обучения и воспитания, что якобы препятствует творческой активности педагога.

Согласно ФГТ образовательный процесс, ориентированный на дошкольника, строится «здесь и сейчас», в зависимости от конкретной ситуации развития каждого ребёнка. Про-грамма такого образования должна опираться на «творческие возможности педагога, который совместно с детьми придумывает конкретное содержание обучения». По мнению авторов ФГТ, отменяется не занятие – «занимательное дело» как дидактическая форма обучения, а «форма организации образовательной деятельности, подобная уроку» [3]. Попытаемся разобраться в искусственно созданной проблеме.

Занятия с дошкольниками успешно проводили выдающиеся российские и советские педагоги: К.Д. Ушинский, А.С. Симонович, Е.Н. Водовозова, В.А. Сухомлинский и др. Они обязательны в детских садах в странах-лидерах в области образования (Финляндия, Гонконг (Китай), Тайвань, Южная Корея).

Занятие может и должно быть занимательным, «незаорганизованным», проходить живо, интересно и даже весело, решать определённые дидактические задачи в соответствии с программой. Ведущий его взрослый выступает в роли обучающего, организатора.

В младшем дошкольном возрасте специально организованные игры-занятия («сеансы активизирующего общения») не должны иметь учебной мотивации, а строиться как естественное взаимодействие взрослого с детьми, иметь свободную организацию (разнообразие поз и расположения в пространстве, двигательная активность, свободное перемещение и т.п.).

Дети должны участвовать в занятиях только добровольно, а педагог должен создавать все условия для проявления субъектности в общении, стимулировать и поддерживать инициативные непроизвольные высказывания детей, их разговоры, обращения к педагогу, вопросы, свободный переход к самодеятельным играм и т.д.

На 5-м году жизни характер организации занятий несколько изменяется в связи с тем, что дидактические задачи становятся более дифференцированными, появляются проблемные задачи, творческие задания, игровые упражнения, требующие концентрации внимания.

Взрослый постепенно переводит детей от игр с игрушками, когда язык формируется как побочный продукт общения, к играм со словом.

На занятиях со старшими дошкольниками широко используются дидактические игры и упражнения, которые основаны на коммуникативной и игровой мотивации, имеют элементы занимательности, включают пластические упражнения (физкультминутки). В занятиях применяются обучающие приёмы, а общение воспитателя с детьми носит демократический характер.

При этом важно отметить, что «взрослый выступает посредником между культурой и ребёнком и предлагает различные образцы культуры», «транслирует культурные образцы, адекватные тому или иному периоду детства», в формах, доступных сознанию детей [1].

Без знания культуры народа ребёнок превращается в перекати-поле, в Ивана, не помнящего родства, в объект для манипуляций, в «нового кочевника». Ребёнок имеет право познакомиться с лучшими достижениями отечественной и мировой культуры, и сделать это нужно не «рекомендательно», а обязательно, по словам доцента МГППУ М.В. Телегина.

Проблемы и перспективы реализации ФГТ.

В ФГТ педагогам-практикам предписывается:

– обеспечивать единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста, в ходе реализации которых формируются такие знания, умения и навыки, которые имеют непосредственное отношение к развитию детей дошкольного возраста;

– сочетать принципы научной обоснованности и практической применимости;

– учитывать принцип интеграции образовательных областей в соответствии с их спецификой и возможностями, а также с возрастными особенностями и возможностями воспитанников;

– основываться на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса;

– предусматривать решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей.

Занятия, разработанные в соответствии с требованиями классической отечественной методики, при их разумной организации всегда обеспечивали единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста и сочетали принципы научной обоснованности и практической применимости. Поэтому, на наш взгляд, занятие как форма работы с дошкольниками в значении «любая детская деятельность, в том числе совместная» должно остаться в образовательном процессе, но оно может и должно быть занимательным, интересным и даже веселым.

В педагогическом процессе современного ДОУ место занятия должно определяться следующими **принципами.**

1. Занятие – итоговая форма работы по теме. Его главные задачи – обобщение и систематизация знаний, связанных с ней, развитие способности рассуждать и делать самостоятельные выводы. Итоговые занятия могут быть как обучающими, так и диагностическими. Они позволят оценить отношение ребёнка к теме и желание продолжать общение по поводу этой темы с широким кругом людей.

2. На занятии должна решаться основная для данного возраста задача развития речи:

– *в младшем дошкольном возрасте* это активизация разговорной речи и профилактика возможных нарушений звукопроизношения и словопроизношения;

– *в средней группе* – накопление словарного запаса, развитие речевой инициативы и речевой самостоятельности;

– *в старшей и подготовительной группах* – помимо обучения рассказыванию с использованием грамматически правильной, выразительной речи, обеспечивается развитие речевого творчества, осваиваются разнообразные формы творческого рассказывания.

3. Занятия должны носить интегрированный характер.

Использование этой традиционной формы работы с детьми в современных условиях внедрения и реализации ФГТ требует от педагогов-практиков особого подхода к организации занятия, в основу которого должна быть заложена личностно ориентированная модель общения взрослого с детьми.

Перечислим основные **признаки** такого занятия.

1. Опора на субъективный опыт ребёнка.

Педагог сообщает дошкольникам знания в строгой последовательности, но любое знание должно опираться на субъективный опыт ребёнка, его интересы, склонности, устремления. Общение – двусторонний процесс, поэтому в процессе общения ребёнок должен иметь возможность максимально использовать свой собственный опыт, а не просто безоговорочно принимать всё, что ему сообщают.

В свою очередь педагог должен продумать не только то, какой материал он будет сообщать, но и то, какие возможны переклички этого материала с личным опытом детей. При организации личностно ориентированного занятия профессиональная позиция педагога состоит в заведомо уважительном отношении к любому высказыванию малыша по содержанию обсуждаемой темы. «Детские версии» следует обсуждать не в жёстко-оценочной ситуации, а в равноправном диалоге. Только в этом случае дети стремятся быть «услышанными» взрослым.

Таким образом, основной замысел личностно ориентированного занятия состоит в том, чтобы раскрыть содержание индивидуального опыта ребёнка.

2. Знание психофизических особенностей.

Подбор дидактического материала к личностно ориентированному занятию требует от педагога не только использования заданий разной степени трудности, но ещё и знания индивидуальных предпочтений каждого ребёнка. Педагог должен располагать набором дидактических карточек, позволяющих ребёнку работать с одним и тем же содержанием, предусмотренным программными требованиями, и передавать это содержание различными способами: словом, знаково-условным обозначением, рисунком и т.д.

Ребёнку надо предоставить возможность проявить индивидуальную избирательность в работе с материалом. Классификация дидактического материала, его подбор и использование в ходе занятия требуют особой подготовки педагога, и прежде всего знания психофизиологических особенностей детей, умения выявлять и продуктивно использовать их в процессе усвоения материала.

3. Равноправие партнёров.

Не менее важны сценарий занятия и его «режиссура». Общение на занятии должно быть построено таким образом, чтобы ребёнок мог сам выбирать наиболее интересующее его задание по содержанию, виду и форме и тем самым наиболее активно проявлять себя. Для этого педагогу следует отнести все информационные методы работы на занятии (установочные, содержательные, инструктивные) к фронтальным, а все формы самостоятельной или парной работы – к индивидуальным.

Это требует от педагога учёта не только познавательных, но и эмоционально-волевых, и мотивационно-потребностных особенностей детей и возможностей их проявления в ходе занятия.

Итак, сформулируем **методические рекомендации**, акцентирующие внимание педагогов на следующих принципах работы с детьми:

– уход от жёстко регламентированного обучения школьного типа;

– обеспечение двигательной активности в различных формах;

– использование многообразных форм организации обучения, в том числе специфические детские виды деятельности;

– обеспечение взаимосвязи занятий с повседневной жизнью детей, их самостоятельной деятельностью (игровой, художественной, конструктивной);

– использование цикличности и проектной организации содержания обучения;

– создание развивающей предметной среды, функционально моделирующей содержание детской деятельности и инициирующей её;

– широкое использование методов, активизирующих мышление, воображение и поисковую деятельность детей; введение в обучение элементов проблемности, задач открытого типа, имеющих разные варианты решений;

– широкое использование игровых приёмов, игрушек; создание эмоционально значимых для детей ситуаций;

– обеспечение ребёнку возможности ориентироваться на партнёра – сверстника, взаимодействовать с ним и учиться у него (а не только у взрослого);

– выделение в качестве ведущей в образовательном процессе диалогической формы общения взрослого с детьми, детей между собой, что обеспечивает развитие активности, инициативности ребёнка, вызывает доверие к взрослому;

– формирование детского сообщества, обеспечивающего каждому ребёнку чувство комфортности и успешности.

Таким образом, суть личностно ориентированной педагогики заключается в постоянном обращении к субъективному опыту детей, к опыту их собственной жизнедеятельности. Важно при этом признать самобытность и уникальность каждого малыша. От педагога в связи со всем сказанным требуется пересмотр привычных профессиональных позиций.

Литература

1. Методические рекомендации к Программе воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М. : Изд. дом «Воспитание дошкольника», 2005.

2. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного учреждения // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 4.

3. Материалы интернет-семинара «Обновление содержания дошкольного образования в контексте ФГТ, 11 апреля 2011 г.» [Электронный ресурс]. – http://netedu.ru

Ольга Михайловна Ельцова – преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования Новосибирского ИПКиПРО, г. Новосибирск.

Информатизация физкультурного образования дошкольников: от проблемы к поиску решения*

И.А. Маркова,
Т.П. Завьялова

В статье раскрываются возможности применения современных информационных технологий в процессе физического воспитания. Кратко рассматривается содержание основных направлений их использования, таких как мониторинг физического здоровья детей, работа с родителями, проектная деятельность дошкольников и др. Приводится материал из практического опыта работы в проектной деятельности старших дошкольников по физическому воспитанию.

Ключевые слова: информатизация, современные информационные технологии, дети старшего дошкольного возраста, проектная деятельность, физическое воспитание.

На современном этапе педагогические коллективы дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) предпринимают активные попытки внедрения инноваций различного характера и направленности [7; 8]. К нововведениям в сфере дошкольного образования относят и вопросы его информатизации [5; 6]. Вопросы интеграции новых информационных технологий (НИТ) в образовательном процессе дошкольников, в том числе и в физическом воспитании, активно обсуждаются в настоящее время [1; 3; 4].

Под новыми информационными технологиями для дошкольного образования следует понимать комплексное преобразование «среды обитания» детей, создание новых научно обоснованных средств для развития ребёнка, его активной творческой деятельности, в том числе специальных компьютерных программ и современных педагогических методов их использования [2].

* Тема диссертации И.А. Марковой «Оздоровление школьников Тюменского Севера на основе взаимодействия участников образовательного процесса». Научный руководитель – канд. пед. наук, профессор *Т.П. Завьялова.*

Ориентируясь на данное определение, отметим **перспективные направления использования информационных технологий** в профессиональной деятельности специалистов по физической культуре в ДОУ [3]:

– обучающие мультимедийные системы;

– создание и использование программ контроля и самоконтроля знаний по различным разделам физической культуры;

– разработка моделей программно-технических средств для физического, интеллектуального и личностного развития детей – спортивно-игрового оборудования и спортивных компьютерно-управляемых тренажёров;

– разработка системы развивающих игр, игрового и специального оборудования, дидактических пособий;

– создание и использование баз данных;

– использование автоматизированных методов психодиагностики, функциональной диагностики, систем мониторинга физического здоровья дошкольников.

Опыт первых исследований и практического внедрения НИТ в физическое воспитание дошкольников показывает, что этот процесс пока далёк от совершенства и развивается недостаточно результативно. К причинам такого положения можно отнести ресурсный, методический, организационный и другие факторы [4].

Требование времени продолжает диктовать необходимость изменений в организации и содержании обучения дошкольников основам физического воспитания. В рамках этой статьи обозначим некоторые **направления работы в образовательной области «Физическая культура»**, построенной на основе использования современных информационных технологий (СИТ), по которым, на наш взгляд, можно в некоторой степени судить о повышении эффективности физического воспитания.

В процессе физкультурно-оздоровительной работы в ДОУ «Буровичок» г. Нягани ХМАО реализуются следующие направления применения СИТ:

1) мониторинг состояния физического здоровья дошкольников;

2) процесс обучения двигательным действиям;

3) создание копилки занятий-презентаций по физическому воспитанию;

4) работа с педагогами;

5) работа с родителями;

6) участие детей в проектной деятельности.

Представим содержание работы по указанным направлениям.

1. Мониторинг состояния физического здоровья дошкольников.

Важнейшим направлением физического воспитания является контроль за показателями физического состояния дошкольников. Эффективность контроля зависит от качества обработки результатов тестирования, их хранения, представления, а следовательно, и управления процессом физического воспитания. Именно эти функции выполняет лицензированная автоматизированная система «Мониторинг состояния физического здоровья дошкольников», разработанная в Тюменском государственном университете. Информация собирается и обрабатывается компьютерной программой и включает такие показатели, как:

– соматическое здоровье дошкольников (группа здоровья, хронические заболевания);

– физическое развитие и функциональное состояние (антропометрические данные: рост, вес, окружность грудной клетки, показатели динамометрии – мышечная сила рук, показатели дыхательной системы – жизненная ёмкость лёгких);

– состояние физической подготовленности (показатели развития физических качеств по результатам контрольных испытаний).

Благодаря автоматизированной обработке такого объёма информации у педагога появилась возможность освободиться от рутинной обработки первичных протоколов исследования; получать более объективную информацию; расширить возможности представления диагностических данных; создать информационный фонд о физическом здоровье воспитанников конкретного детского сада, и на этой основе выстраивать индивидуальный путь развития каждого ребён-

ка. Кроме того, база данных воспитанников ДОУ «Буровичок», накопленная за несколько лет, создала условия для разработки нормативных показателей физической подготовленности детей в возрасте от 4-х до 7-ми лет, что также сказывается на повышении результативности процесса физического воспитания в детском саду.

2. Процесс обучения двигательным действиям.

Учёт возрастных особенностей психики дошкольника (непроизвольное внимание, которое хорошо концентрируется на интересных фактах, преобладание зрительного восприятия над слуховым) требует от педагога преподнесения изучаемого материала, обладающего наглядностью, яркостью, чёткостью, способностью к быстрому восприятию. СИТ позволяют решать эти задачи в процессе обучения движениям и развития физических качеств дошкольников. Так, в процессе обучения движениям информация, появляющаяся на экране компьютера в игровой форме, вызывает у детей неподдельный интерес, несёт в себе понятные им образы. Звук, движения, мультипликация привлекают и концентрируют внимание воспитанников, создают благоприятные условия для лучшего взаимопонимания между ними и инструктором по физической культуре в процессе занятий. Слайды, выведенные на большой экран, – прекрасный наглядный материал, который не только оживляет занятие, но и формирует вкус, развивает творческие и интеллектуальные качества личности.

Дошкольников привлекает новизна проведения мультимедийных занятий, они охотно выполняют задания, проявляют интерес к изучаемому материалу. С помощью мультимедийных презентаций разучиваются комплексы общеразвивающих упражнений и зрительных гимнастик, упражнений для снятия мышечного утомления. На экране монитора появляются картинки – символы различных упражнений. Выполняемые упражнения сопровождаются движением глаз – полезной глазодвигательной гимнастикой для профилактики нарушений зрения.

Таким образом, мультимедийные СИТ позволяют сделать физкультурное занятие более интересным и динамичным. За счёт высокой динамики эффективно усваивается учебный материал, тренируется память, активно пополняется словарный запас, развиваются воображение и творческие способности.

Отметим, что использование компьютерных заданий не заменяет привычных методов и технологий работы, а является дополнительным, рациональным и удобным источником информации, наглядности, который создаёт положительный эмоциональный настрой, мотивирует и ребёнка, и его наставника. Тем самым процесс достижения положительных результатов в работе ускоряется.

3. Создание копилки занятий-презентаций по физическому воспитанию.

В процессе накопления материала, выполненного в режиме презентационной графики, также накапливается и дидактический материал. При этом появляется возможность его быстрого дополнения и коррекции. В настоящее время мы располагаем такими презентациями, как «Лесные приключения», «Морское путешествие», «На туристской тропе».

4. Работа с педагогами.

Это направление работы связано с желанием инструктора физической культуры помочь свои коллегам сохранить здоровье, высокий уровень физической и психической трудоспособности в течение дня. С этой целью для количественной оценки здоровья используется методика профессора Ю.Н. Вавилова с соавторами «Проверь себя». Обработка, хранение и динамика показателей физических кондиций педагогов осуществляется с помощью компьютерной программы. Впервые в практике детских садов на основе использования СИТ была осуществлена диагностика физических кондиций не только детей, но и педагогов ДОУ «Буровичок», и это способствовало усилению контроля и коррекции физического здоровья всех участников образовательного процесса, что отвечает требованиям формирования здоровьесберегающей среды. В рамках данного направления при-

менялись тренинги «Движение ради здоровья», разрабатывались буклеты, памятки с рекомендациями по теме «Как я забочусь о своём здоровье».

5. Работа с родителями.

Важнейшим направлением работы является взаимодействие с родителями. Современные информационные технологии позволили создать значительный образовательный и воспитательный ресурс. К таким компьютерным разработкам относятся: тематические презентации для родительских собраний; тренинги «Берегите свои глаза», «Здоровые спинки»; информационные буклеты и тематические памятки «Как заинтересовать ребёнка занятиями физической культурой?», «Физические упражнения для укрепления осанки», «Одежда для лыжных прогулок» и др.

Отметим, что наличие у детского сада собственного интернет-сайта предоставляет родителям возможность оперативного получения информации по всем интересующим их вопросам, в том числе о содержании физкультурно-оздоровительной работы.

6. Участие детей в проектной деятельности.

В настоящее время в ДОУ «Буровичок» внедрена и активно используется новая форма работы – проектная деятельность. Технология проектирования делает дошкольников активными участниками образовательного процесса, становится инструментом их саморазвития.

Дошкольники приняли участие в таких интересных проектах, как «Каждой скакалке своя игра», «Как выбирают настоящих лыжников?». В рамках создаваемых проектов дети использовали интернет-ресурсы, просматривали слайдовые программы по темам «История современной скакалки», «Виды лыжного спорта», «История возникновения лыж», «Известные лыжники России, ХМАО – Югры, города Нягани».

Участвуя в проектах, ребёнок приобретает способность находить решение в трудной ситуации, получает опыт самостоятельной деятельности, что развивает в нём уверенность в своих силах, расширяет объём знаний в области физической культуры и спорта.

Конечно, в современном образовании компьютер не решает всех проблем, оставаясь лишь многофункциональным техническим средством обучения. Не менее важными являются современные педагогические технологии и инновации, которые позволяют не просто «вложить» в каждого воспитанника некий запас знаний, но в первую очередь создают условия для проявления познавательной активности детей.

Информационные технологии в совокупности с правильно подобранными технологиями обучения обеспечивают высокий уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания. Это ярко проявляется в процессе проектной деятельности детей.

В качестве примера приведём **фрагмент из исследовательского проекта** воспитанников подготовительной к школе группы **«Каждой скакалке своя игра»**. Работа над ним проходила в несколько этапов.

Первый этап: постановка проблемы. Для спортивного развлечения «Весёлая скакалочка» дети принесли свои скакалки, оказавшиеся разными по материалу, длине, цвету. Была сформулирована проблема: «Почему с одними скакалками играть легче, а с другими труднее?», и рассматривались варианты её решения. **Объектом** исследования стали подвижные игры со скакалкой, а **предметом** исследования была выбрана скакалка как средство физического воспитания.

Цель проекта заключалась в подборе удобных скакалок к различным подвижным играм. Детям предстояло решить **задачу**: узнать, как возникла скакалка; какие есть подвижные игры и игровые упражнения со скакалкой, вспомнить старые и разучить новые игры и определить, какая скакалка к какой игре лучше подходит. Сообща было выдвинуто предположение: если дети найдут информацию о скакалках и научатся правильно подбирать их для различных игр, то играть с ними будет легко, интересно и весело.

Второй этап: подготовительный. Были выбраны способы получения информации о скакалках, подвижных играх с ними и разработано содержание экспериментов со ска-

калками. Этот этап предусматривал организацию выставок, подбор тематических иллюстраций: «Виды скакалок», «Виды спорта со скакалкой», «История возникновения скакалки», а также разучивание игр и составление картотеки подвижных игр со скакалкой. К традиционным методам поиска информации из журналов, книг, телевизионных передач, опросов взрослых были подключены ресурсы Интернета. Итогом работы стало пополнение спортивного уголка разнообразными скакалками. Была проведена выставка необычных скакалок, самостоятельно изготовленных детьми.

Третий этап: основной. Он включал собственно исследование: дети отбирали скакалки, разучивали подвижные и спортивные игры с ними, создали картотеку подвижных игр со скакалкой и с помощью взрослых организовали выставку рисунков «Мы любим спортом заниматься».

Четвёртый этап: заключительный. Он предусматривал создание компьютерной презентации, подготовленной в совместном взаимодействии детей и педагогов, и формулировку новой проблемы. Компьютерная презентация была представлена на конкурсе проектов самими детьми и сопровождалась их выступлениями.

В результате информационного поиска мы узнали, что точной даты появления скакалки нет. Её история, по-видимому, начиналась с обычной верёвки. Древние египтяне и китайцы делали верёвки и канаты из пеньки, им приходилось перепрыгивать через них, чтобы они не путались. Дети, наблюдая за взрослыми, стали прыгать через недлинные куски верёвки для забавы. Так игра распространилась по всему миру.

Ещё мы узнали, что раньше скакалку в играх чаще использовали мальчики: в старину не было принято, чтобы девочки занимались спортивными играми. Затем скакалки стали популярным развлечением и среди девочек.

Прыжки через скакалку – это не только детская забава. Из Википедии мы узнали, что скакалка – очень полезный и в то же время простой спортивный тренажёр для физических упражнений взрослых и детей. Знаете ли вы, что ни одна тренировка баскетболиста, пловца или боксёра не обходится без прыжков со скакалкой? Это простое упражнение развивает выносливость, ловкость, прыгучесть, укрепляет сердечно-сосудистую и дыхательную системы. Упражнения со скакалкой используются при подготовке лётчиков и космонавтов.

Под руководством инструктора по физкультуре мы приняли участие в сборе различных скакалок, а затем устроили выставку. Оказалось, что скакалки делают из разного материала: из пеньки, нейлона, резины, искусственной кожи и верёвки. Они могут быть разного цвета: однотонные и цветные, пёстрые, с ручками или без них. Ручки тоже могут быть разными. По длине скакалки бывают длинными и короткими.

Возник вопрос: а можно ли скакалку сделать самому и из чего? В группе был объявлен конкурс необычных образцов. На выставку принесли скакалки из шерстяных ниток, из мелкой цветной мозаики, из канцелярских скрепок, из ниточных катушек, даже из макарон. Были скакалки, украшенные бантиками, цветочками, бусинками. Две скакалки были изготовлены с применением техники макраме.

Мы пробовали прыгать на необычных скакалках: на шерстяной прыгать трудно, она очень лёгкая; хорошо прыгать на скакалке из бусинок. Каждой из них мы придумали названия: «Подарочная», «Цветочная», «Умелые ручки». А самой необычной назвали скакалку из цветных макарон.

В задачу проекта входил поиск игр и игровых упражнений со скакалкой. В этом нам снова помог Интернет. На-

пример, есть игры, в которых человек сам крутит скакалку и прыгает: «Зеркало», «Я знаю 5 названий», «Кто больше?», «Кто дальше?», «Неделька». Для этих игр мы взяли скакалки, разные по длине. Оказалось, что длинная скакалка при прыжках путается, а на короткой неудобно прыгать, потому что надо наклоняться. Мы сообразили, что нужно выбирать скакалку в соответствии с ростом. Для этого надо встать на середину скакалки и натянуть её. Концы скакалки должны быть на уровне груди.

Затем мы выяснили, что удобнее прыгать с резиновой скакалкой, чем с верёвочной или нейлоновой. Почему? Потому, что резиновая более упругая и тяжёлая. Очень важно, чтобы у скакалки были удобные ручки.

Итак, для индивидуальных игр с прыжками больше всего подходит скакалка: по материалу – резиновая, длиной – по росту ребёнка, весом – не тяжёлая и не лёгкая. Для лучшего запоминания мы построили вот такую таблицу (см. табл.1):

Таблица 1

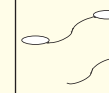
Игры со скакалкой	Материал	Размер	Вес	Части
	Р В Н	— —	Л + Т	

В нашей копилке есть игры, когда двое детей вращают скакалку, а другие прыгают через неё: «Часы», «Роза, берёза, мак, василёк». Для них мы также брали скакалки, разные по длине, толщине и материалу. Выяснилось, что для этих игр нужна длинная толстая скакалка, сплетённая из нескольких верёвок, можно с ручками и без них. И снова для лучшего запоминания мы построили таблицу (см. табл. 2).

Скакалки можно использовать для проведения игр, в которых не прыгают: «Упряжка», «Ворота». Здесь можно использовать скакалки любой длины, из любого материала.

Мы не только узнали, какие существуют игры и разучили их, но и сочинили свою игру со скакалкой. Она называется «Скакалочка-выбиралочка». Берётся обруч, к нему в виде

Таблица 2

Игры со скакалкой	Материал	Размер	Вес	Части
	Р В Н	— — 	Л Т	

лучиков прикладываются скакалки разного вида (резиновая короткая, резиновая длинная с мешочком, верёвочная длинная, верёвочная короткая и необычная скакалка для выбора игр по желанию). Водящий прыгает через лучики-скакалки и приговаривает считалку: «1-2-3-4-5, начинаем мы играть и скакалку выбирать!». Перед какой скакалкой водящий остановится, такую мы и выбираем игру. Тут нам и пригодились таблицы.

Заключение. За время работы над проектом мы узнали много интересного и полезного о скакалках, выучили разные игры с ними и научили играть в любимые игры своих друзей. Мы научились правильно выбирать скакалки для игр, и играть стало ещё интереснее. Мы нашли такое высказывание: «Со скакалкой можно творить чудеса, и скакалка может сделать чудо с вами». Интересно, что это за чудо? Нам хотелось бы это узнать. Наверное, это и будет продолжением нашего проекта.

На основании представленного материала можно заключить, что СИТ помогают руководителю физического воспитания в ДОУ повысить мотивацию обучения детей, что приводит к ряду положительных следствий, а именно:

– обогащает воспитанников знаниями в их образно-понятийной целостности и эмоциональной окрашенности;

– психологически облегчает процесс усвоения материала;

– вызывает живой интерес к занятиям физической культурой;

– расширяет общий кругозор;

– помогает повысить уровень использования наглядности на занятиях по физической культуре;

– повышает эффективность проведения занятия по физической культуре.

Следовательно, СИТ действительно являются важным средством повы-

шения эффективности физического воспитания в ДОУ, стимулируют и развивают творческие способности детей, обогащают их интеллектуальную сферу и способствуют укреплению здоровья.

Литература

1. *Белая, К.Ю.* Использование современных информационных технологий в ДОУ и роль воспитателя в освоении детьми начальной компьютерной грамотности / К.Ю. Белая // Современное дошкольное образование : Теория и практика. – 2011. – № 4. – С. 35–39.
2. *Горвиц, Ю.М.* Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю.М. Горвиц, Л.Д. Чайнова, Н.Н. Поддьяков, Е.В. Зворыгина. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 328 с.
3. *Гурьев, С.В.* Использование новых информационных технологий в процессе физического воспитания дошкольников : учеб.-метод. пос. / С.В. Гурьев, В.И. Прокопенко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2003. – 123 с.
4. *Завьялова, Т.П.* Проблемы и перспективы использования новых информационных технологий в физкультурном образовании дошкольников / Т.П. Завьялова // Интеграция инновационных процессов в системе российского образования : Мат. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Тюмень: ТОГИРРО, 2007. – С. 39–43.
5. *Комарова, Т.С.* Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т.С. Комарова, И.И. Комарова, А.В. Туликов. – М. : Мозаика-Синтез, 2011. – 128 с.
6. *Плужникова, Л.* Использование компьютеров в образовательном процессе / Л. Плужникова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 4. – С. 16–18.
7. *Стародубцева, И.В.* Физическое воспитание : инновационные технологии / И.В. Стародубцева // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 6. – С. 4–43.
8. *Шарманова, С.Б.* Интегрированный подход в физическом воспитании дошкольников / С.Б. Шарманова // Начальная школа плюс До и После. – 2006. – № 7. – С. 14–18.

***Ирина Александровна Маркова** – инструктор по физической культуре МАДОУ МО «Центр развития ребёнка – д/с № 5 "Буровичок"», г. Нягань, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра;*
***Татьяна Павловна Завьялова** – канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания института физической культуры Тюменского государственного университета, г. Тюмень.*

Сотрудничество детского сада и семьи при адаптации детей к ДОУ*

Г.Р. Шафикова,
Л.Н. Скачилова

В статье предложен опыт экспериментальной организации психолого-педагогического сопровождения адаптации детей к детскому саду, раскрыты этапы и оригинальные способы сотрудничества детского сада и семьи по оказанию психолого-педагогической помощи детям, вступающим в мир социальных отношений.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, адаптация к детскому саду, сотрудничество с родителями, психолого-педагогическое сопровождение.

С поступлением малыша в детский сад в его жизни происходит множество серьёзных изменений: установление другого режима дня, отсутствие родителей в течение длительного времени, введение новых требований, постоянный контакт со сверстниками, пребывание в незнакомом помещении, где таится много неизвестного. Все эти изменения происходят одновременно, создавая стрессовую ситуацию, которая без специального психолого-педагогического сопровождения адаптации ребёнка к детскому саду может привести к таким невротическим реакциям, как капризы, страхи, отказ от еды, частые болезни, психическая регрессия и т.д. Кроме того, низкий уровень психологической культуры родителей отрицательно сказывается на прохождении адаптации малышей к дошкольному образовательному учреждению (далее ДОУ).

Мы убеждены, что адаптация ребёнка к детскому саду должна проходить в щадящем режиме. Малыш должен «отделяться» от родителей постепенно, в том индивидуальном темпе, в котором происходит его при-

* Тема диссертации Г.Р. Шафиковой «Концепция развития нравственных отношений детей в образовательной среде». Работа выполняется без научного консультанта.

выкание к новой ситуации, и, таким образом, острота предстоящей разлуки будет несколько сглаживаться.

Именно поэтому в Центре развития ребёнка – детском саду № 254 г. Уфы ведётся целенаправленная **работа по адаптации малышей к ДОУ**. Эта работа направлена на наиболее безболезненное его приспособление к новым условиям, позволяет формировать положительное отношение к детскому саду и прививать навыки общения, прежде всего со сверстниками.

На протяжении многих лет в детском саду работает **клуб «Здравствуй, малыш!»**, рассчитанный на первый год пребывания ребёнка в ДОУ. Работа клуба реализуется в **три этапа**.

Первый этап связан с функционированием **мини-центра ранней социализации «Новичок»** (август – сентябрь). Идея его создания принадлежит Франсуазе Дольто, которая хорошо известна как педиатр и психоаналитик [2]. В мини-центр приходят поступившие в детский сад воспитанники и их родители, чтобы поиграть и пообщаться с другими детьми и взрослыми в комфортных условиях. Встречи родителей в неформальной обстановке позволяют им увидеть сходство переживаемых трудностей и проблем, обменяться опытом их разрешения, снять напряжение в этот ответственный период и чувство неуверенности в своих силах. Это, безусловно, благотворно сказывается на настроении и самочувствии детей. Главный принцип мини-центра «Новичок» – уважение к ребёнку как к личности.

Первые встречи в мини-центре носят консультативный, ознакомительный характер и проходят в форме «психологической гостиной»: родители рассказывают о ребёнке, о себе, о семейных традициях, тревогах, ожиданиях, пожеланиях. Активное участие в этих встречах принимают все специалисты ДОУ. Они дают родителям рекомендации, как организовать жизнь ребёнка в первые дни посещения детского сада, знакомят с рисками адаптации и особенностями развития детей дошкольного возраста. Родители имеют возможность задать все интересующие их вопросы, а педагог-психолог проводит различные тренинги и игры, способствующие установлению доверительных отношений, снятию психоэмоционального напряжения.

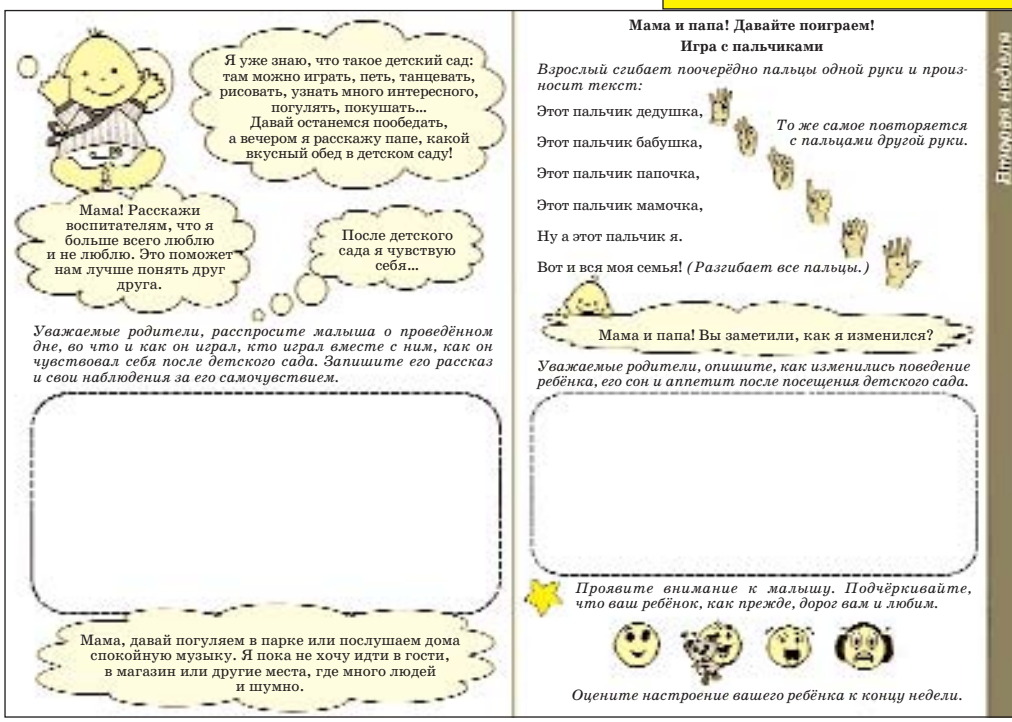
На следующих встречах воспитатели, музыкальный руководитель, педагоги ИЗО-студии и английского языка, инструктор по физкультуре предлагают малышам игры, хороводы, способствующие раскрепощению и налаживанию контактов с детьми и родителями. Чувствуя доброжелательность окружающих, дети с удовольствием играют и не желают покидать мини-центр. Их поведение становится более естественным, исчезает чувство дискомфорта.

Второй этап: дети постепенно начинают посещать группу в индивидуальном режиме. Для психолого-педагогического сопровождения на этом этапе мы разработали **рабочую тетрадь для родителей «Радуга адаптации к детскому саду»**. Названа она так потому, что здесь раскрываются приёмы и способы взаимодействия родителей с детьми и воспитателями в первые 7–8 недель адаптации. Именно столько, как показывает практика, большинству детей необходимо для привыкания к новым условиям жизни в детском саду [1]. Каждый разворот посвящён одной неделе адаптации и окрашен в один из цветов спектра.

Основная часть текста написана как обращение ребёнка к родителям. Например, первая неделя начинается со слов: «Мама и папа, вот и настала пора мне идти в детский сад. А что это такое? Расскажите, пожалуйста». И далее: «Мама, первое время мне будет грустно без тебя, побудь со мной немного. Давай познакомимся с воспитателями, детишками, игрушками».

На второй неделе родителей ждёт просьба: «Мама, давай погуляем в парке или послушаем дома спокойную музыку. Я пока не хочу идти в гости, в магазин или другие места, где много людей и шумно» (см. рисунок на с. 71).

Мы считаем, что такая подача информации соответствует современным тенденциям и оказывает на мышление взрослых позитивное влияние. При этом текст отличается лаконичностью, доступностью для понимания,



Я уже знаю, что такое детский сад: там можно играть, петь, танцевать, рисовать, узнать много интересного, погулять, покушать... Давай останемся пообедать, а вечером я расскажу папе, какой вкусный обед в детском саду!

Мама! Расскажи воспитателям, что я больше всего люблю и не люблю. Это поможет нам лучше понять друг друга.

После детского сада я чувствую себя...

Уважаемые родители, расспросите малыша о проведённом дне, во что и как он играл, кто играл вместе с ним, как он чувствовал себя после детского сада. Запишите его рассказ и свои наблюдения за его самочувствием.

Мама, давай погуляем в парке или послушаем дома спокойную музыку. Я пока не хочу идти в гости, в магазин или другие места, где много людей и шумно.

Мама и папа! Давайте поиграем!

Игра с пальчиками

Взрослый сгибает поочерёдно пальцы одной руки и произносит текст:

Этот пальчик дедушка,

Этот пальчик бабушка,

Этот пальчик папочка,

Этот пальчик мамочка,

Ну а этот пальчик я.

Вот и вся моя семья! *(Разгибает все пальцы.)*

То же самое повторяется с пальцами другой руки.

Мама и папа! Вы заметили, как я изменился?

Уважаемые родители, опишите, как изменились поведение ребёнка, его сон и аппетит после посещения детского сада.

Проявите внимание к малышу. Подчёркивайте, что ваш ребёнок, как прежде, дорог вам и любим.

Оцените настроение вашего ребёнка к концу недели.

Вторая неделя

конструктивным настроем, конкретностью заданий и направленностью на взаимодействие с детьми. Родители получают необходимый объём сопровождения, читают тексты в разговорном стиле, и им кажется, что они исходят от собственного ребёнка.

Кроме советов, в рабочей тетради представлены игры и упражнения, которые помогут родителям наладить доверительные отношения с ребёнком, снять его напряжение, развить сенсорику и моторику. Это пальчиковые и подвижные игры, игры с предметами и звукоподражательные упражнения. Игры взяты из перечня примерных образовательных программ для детей раннего возраста, с ними малыши знакомятся в стенах детского сада, а дома с родителями повторяют, закрепляют и автоматизируют. Таким образом налаживается педагогическая связь между семейным воспитанием и образовательным воздействием ДОУ. Ребёнок ощущает единство требований и содержания взаимоотношений с родителями и воспитателями и легче привыкает к детскому саду.

Важную часть рабочей тетради занимает диагностика изменений в психике и поведении ребёнка. Родителям предлагается записать особенности поведения, настроения, самочувствия, аппетита, сна ребёнка в течение недели, его высказывания о детском саде и наиболее взволновавших событиях. Для этого в тетради отведены соответствующие места и даны некоторые комментарии. Например, на второй неделе родители должны обратить внимание: «Мама и папа! Вы заметили, как я изменился?», или на третьей неделе: «Мама, мне так хочется поскорее рассказать тебе и папе о том, что я делал в детском саду, в какую игру играл, что я научился делать сам...» и т.д.

Для общей диагностики в конце каждой недели родителям предлагается оценить настроение и поведение ребёнка по четырёхбалльной системе: высокий уровень, средний, ниже среднего, низкий. Визуально данные оценки заменены на смайлики с весёлым, серьёзным, грустным и плачущим выражением лица. По нашим наблюдениям, так родителям легче ориентироваться в шкале оценок.

Большую часть рабочей тетради занимают специальные задания для родителей, с помощью которых педагоги могут поддерживать с ними обратную связь по поводу налаживания взаимоотношений с ребёнком, познания его индивидуальных особенно-

стей и происходящих изменений. Например, на второй неделе родителям предлагается поговорить с воспитателем: «Мама, расскажи воспитателям, что я больше всего люблю и не люблю. Это позволит нам лучше понять друг друга», или на четвёртой неделе: «Мамочка, расскажи какой у меня режим дня», на пятой неделе: «Мне пока трудно…», «Дома я люблю играть…», «Давай расскажем, как мы провели выходные дни».

После выполнения всех заданий и диагностики родители в конце недели сдают рабочую тетрадь воспитателям, которые вместе со специалистами проводят анализ происходящих изменений в ребёнке и при необходимости дают советы по коррекции детско-родительских отношений, вносят коррективы в образовательный процесс ДОУ для создания наиболее благоприятных условий адаптации.

Индивидуальный и интегрированный подход к адаптации ребёнка к детскому саду осуществляется в тесном взаимодействии специалистов и родителей. В каждом детском саду специалисты могут придумать подобную рабочую тетрадь для родителей, исходя из особенностей детей, педагогов и образовательного процесса в ДОУ. Страницы такой тетради мы выставляем на интернет-сайте детского сада, откуда родители имеют возможность их скачивать, после чего заполняют и отдают воспитателю, который собирает информацию в портфолио ребёнка.

Третий этап работы – проведение **заседаний в психологической гостиной «Итоги адаптации детей к ДОУ»**. В непринуждённой обстановке сотрудники и родители делятся впечатлениями о том, как прошла адаптация детей, подводят итоги, планируют дальнейшее сотрудничество детского сада и семьи по оказанию психолого-педагогической помощи детям, вступающим в мир социальных отношений. Обязательные компоненты встречи – выступления детей, игры, танцы с участием родителей, чаепитие.

В течение всего учебного года осуществляется обоюдное, активное общение малышей с детьми из подготовительной к школе группы: взаимные посещения, помощь в режимных моментах, совместные праздники, подарки и т.д., а также проводится традиционная работа – диагностика нервно-психического развития детей, анкетирование родителей, индивидуальное консультирование родителей и педагогов, работа психолога с детьми. Но самым запоминающимся для малышей является именно совместная деятельность с «большими» детьми. После этого у малышей поднимается настроение, повышается познавательная активность и самостоятельность, мотивация к посещению детского сада.

Завершается учебный год «Выпускным фестивалем», где дети демонстрируют свои достижения в развитии, знакомятся с новыми педагогами, смотрят выступления выпускников, играют со взрослыми в любимые игры, а педагоги и родители подводят итоги.

В результате проводимой работы существенно повышается степень адаптации детей к условиям ДОУ, эффективность взаимодействия в системах: сотрудники – родители, сотрудники – дети, дети – родители, а также растёт профессиональная компетенция педагогов и психологическая культура родителей.

Мы убеждены, что первый год посещения ребёнком ДОУ – очень важный этап в его жизни, и надо, чтобы дети и родители знали, что детский сад – это место, где их любят, ждут и всегда готовы оказать квалифицированную помощь.

Литература

1. Адаптация ребёнка к ДОУ / Автор-сост. Т.В. Иванова. – Волгоград : ИТД «Корифей», б/г.

2. *Дольто, Ф.* Собр соч. ; В 2-х т. / Пер. И. Ворожцовой. – Т.1. – Б/м. : Изд-во ERGO, 2006.

Гульназ Радмиловна Шафикова *– канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольной педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы;*

Людмила Николаевна Скачилова *– педагог-психолог МАДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 254 "Гусельки"», г. Уфа, Республика Башкирия.*

Анализ психофизического статуса детей в группах предшкольной подготовки

В.М. Акименко

Группы предшкольной подготовки по уровню психофизического статуса входящих в них детей крайне неоднородны. В них есть дети с нормальным психофизическим развитием, есть соматически ослабленные, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, с эмоциональными нарушениями, с задержкой психического развития, с нарушениями зрения и слуха, с речевыми нарушениями. Рассмотрим психофизический статус «проблемных» детей подробнее.

1. Соматически ослабленные дети составляют наибольшую часть тех, кто посещает группы предшкольной подготовки. Это дети, живущие в неблагополучных экологических районах, воспитывающиеся в семьях с отсутствием культуры здорового образа жизни, склонные к несбалансированному питанию и частым хроническим заболеваниям органов дыхания, уха, горла, носа, расстройством обмена веществ и, особенно, страдающие нарушением осанки. Ребёнку, который часто вынужден по состоянию здоровья пропускать занятия, будет трудно обучаться по сложной программе: его одноклассники уйдут вперёд, а он будет вынужден постоянно отставать и догонять их.

2. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности также составляют значительную часть групп предшкольной подготовки. Такие дети непоседливы, бесцельно хватают различные предметы, не способны усидеть на месте до конца даже одного урока, создают большие проблемы не только для себя, но и для педагога и других детей, не способны запомнить инструкции и задания. Дефицит внимания проявляется рассеянностью, дети небрежны при выполнении заданий педагога, не могут завершить выполнение поставленной задачи. Ошибки у них чаще всего происходят из-за невнимательности, и гораздо реже из-за недопонимания материала.

Неустойчивость внимания и снижение работоспособности очень индивидуальны по проявлениям: у одних детей максимальное сосредоточение внимания и высокая работоспособность отмечаются в начале выполнения задания, у других – через некоторый промежуток времени, у третьих они колеблются в течение всей деятельности. У гиперактивных детей также могут наблюдаться нарушения общей и мелкой моторики (трудности при раскрашивании, письме), зрительно-пространственной координации (неаккуратное письмо, несоблюдение строки).

3. Дети с эмоциональными нарушениями составляют следующую группу детей, готовящихся к школе. Они вступают в межличностные конфликты, у них отмечаются необоснованные страхи, частые колебания настроения. Для них характерны эмоциональная неустойчивость, раздражительность, агрессивность, с одной стороны, и обидчивость, мнительность, тревожность и страхи – с другой.

Дети с эмоциональными нарушениями могут держаться вызывающе, они неусидчивы, драчливы, требуют подчинения окружающих. Пассивно-агрессивное поведение проявляется в капризах, упрямстве, нежелании проявлять дисциплинированность. Инфантильная агрессивность может быть причиной частых ссор ребёнка со сверстниками, проявляется в непослушании, выставлении требований родителям и воспитателям.

4. Группы предшкольной подготовки также посещают **дети с задержкой психического развития** (ЗПР), для которых характерны эмоциональная незрелость, робость, боязливость, слабый самоконтроль, примитивность интересов, неравномерность развития отдельных сторон психики, неуверенность в собственных силах. На качество обучения детей с ЗПР влияет их низкий уровень развития восприятия. Данной категории детей необходимо больше, чем другим, времени для приёма и переработки сенсорной информации, иначе они будут испытывать

затруднения в узнавании предметов, находящихся в непривычном положении, ракурсе, контурных и схематических изображений. Знания и представления этих детей об окружающем мире носят фрагментарный характер. Они не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы и числа, а также их отдельные элементы. У детей этой группы недостаточно сформированы пространственные представления. Так, ориентировка в направлениях пространства (вверх, вниз, вправо, влево и т.д.) довольно долго осуществляется на уровне практических действий; часто возникают трудности при выполнении операций пространственного анализа и синтеза ситуации.

Внимание детей с ЗПР отличается неустойчивостью, трудностью переключения, рассеянностью (низкой концентрацией). Вследствие этого наблюдается недостаточность интеллектуальной активности, снижение интереса к учению, несовершенство навыков и умений самоконтроля и чувства ответственности. Снижение способности концентрировать и распределять внимание особенно заметно проявляется при выполнении различных заданий, в том числе по речевому осмыслению. Замедленность и неравномерность развития внимания проявляется в широком диапазоне индивидуальных и возрастных различий. При необходимости выполнения заданий в ситуациях повышенной скорости восприятия материала, когда различение сходных раздражителей становится затруднительным, наблюдаются недостатки анализа и синтеза. Нарушения кратковременной памяти проявляются низкой скоростью запоминания и быстрым забыванием материала.

Значительное отставание выявляется и в развитии познавательной деятельности этих детей, начиная с ранних форм мышления – наглядно-действенного и наглядно-образного. «...Дети могут успешно классифицировать предметы по таким наглядным признакам, как цвет и форма, однако с большим трудом выделяют в качестве общих признаков материал и величину предметов, затрудняются в абстрагировании одного признака и сознательном его противопоставлении другим, в переключении с одного принципа классификации на другой» [2]. При анализе предмета или явления дети называют лишь несущественные, поверхностные качества, и то с недостаточной полнотой и точностью.

Важной особенностью мышления детей с ЗПР, влияющей на процесс обучения, является снижение познавательной активности. «...Одни дети практически не задают вопросов о предметах и явлениях окружающей действительности. Это медлительные, пассивные, с замедленной речью дети. Другие дети задают вопросы, касающиеся в основном внешних свойств окружающих предметов. Обычно они несколько... многословны» [Там же]. Особенно низкая познавательная активность проявляется по отношению к объектам и явлениям, находящимся вне круга, определяемого взрослым.

В многочисленных исследованиях отмечаются нарушения речевой деятельности детей с ЗПР, которые проявляются в ограниченности словарного запаса, в неадекватном употреблении понятий, в трудностях в понимании и употреблении некоторых лексем, в недостаточности словесной регуляции действий. Наблюдается отставание в развитии контекстной и внутренней речи, что существенно затрудняет формирование прогностических умений и саморегуляции. Высказывания детей отличаются инфантилизмом, бедностью выразительных средств, недостаточностью понимания значения образных выражений.

На процесс обучения детей с ЗПР влияет также сниженная потребность в общении со сверстниками и взрослыми. Своеобразие общения проявляется в виде повышенной тревожности по отношению к взрослым, от которых дети зависят. Для них вполне достаточно получить оценку своих качеств от взрослых в виде общих определений («хороший/ая мальчик/девочка», «молодец»), эмоционального одобрения (кивок, улыбка и т.д.). При этом в большинстве своём дети с ЗПР очень чувствительны к доброте, ласке, сочувствию, позитивному отношению. Личностные контакты этих детей от-

личаются простотой, а иногда и примитивностью. В то же время возможна фамильярность по отношению к взрослому. Для детей с ЗПР характерна низкая эффективность общения со сверстниками во всех видах деятельности. Трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий вызваны суетливостью, частой сменой настроения, неуверенностью, чувством страха, манерничаньем, эмоциональной неустойчивостью, нарушением самоконтроля, агрессивностью поведения. У дошкольников с ЗПР нередко отсутствует правильное понимание своей социальной роли и положения, наблюдаются трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. Всё это свидетельствует о недостаточном развитии у детей данной категории социальной зрелости.

5. Среди **детей с нарушениями слуха**, посещающими занятия по предшкольной подготовке, основную группу составляют **слабослышащие дети**, т.е. те, у которых есть частичная слуховая недостаточность, затрудняющая речевое развитие. Слабослышащие дети слышат речь, однако с трудом воспринимают отдельные сложные фразы. Самостоятельная речь формируется у них с искажениями, что выражается в бедном словарном запасе, нарушениях слоговой структуры слова и звукопроизношения, особенностях построения фраз.

Нарушение слухового анализатора обусловливает своеобразие окружающего мира ощущений слабослышащих детей, которое проявляется в затруднениях восприятия и локализации звуков в пространстве, сложности познания звуковых свойств объектов, явлений окружающего мира и т.д. Однако исследования показывают, что у значительной части детей с нарушением слуха имеются остатки слуховых ощущений, и в процессе занятий и упражнений остаточная слуховая функция может активизироваться, хотя анатомо-физиологические механизмы слуха не меняются.

У детей с нарушением слуха особую роль приобретают зрительные ощущения и восприятия. Зрительный анализатор становится ведущим в познании окружающего мира и в овладении речью. Поэтому многие слабослышащие дети очень рано начинают сосредоточивать внимание на губах говорящего, что свидетельствует о поиске ребёнком компенсаторных средств, а именно о зрительном восприятии. Важную роль в процессе познания окружающего мира у глухих играют также осязательные и двигательные ощущения. При этом общим недостатком для всех слабослышащих детей являются трудности в переключении внимания.

Особенности развития внимания и восприятия слабослышащих детей влияют на развитие их памяти, которая имеет наглядно-образный характер. Эти дети с трудом овладевают логическими и абстрактными связями и отношениями между явлениями, событиями, поступками людей. Причинно-следственные зависимости они понимают применительно к наглядной ситуации, в которой эти отношения должны чётко прослеживаться. Слабослышащие дети часто смешивают пространственно-временные и причинно-следственные связи.

Слабослышащие дети, посещающие группы предшкольной подготовки, должны получать помощь, направленную на коррекцию произношения, развитие слухового восприятия, экспрессивной и импрессивной речи. Помощь должна быть постоянной, в виде регулярных коррекционных занятий. Это позволит максимально реализовать реабилитационный потенциал слабослышащего ребёнка.

6. У детей с нарушением зрения наблюдается значительное отставание в формировании представлений об окружающей действительности. Как следствие, в наибольшей степени страдает формирование двигательных умений и навыков. Моторная неполноценность непосредственно зависит от времени наступления слепоты: она глубже выражена у слепых от рождения, чем у ослепших позже. При наличии даже небольшого остаточного зрения моторные нарушения выражены слабее. Острота зрения является ведущим фактором в восприятии окружающей действительности. Слабовидящие испытывают трудности в восприятии

формы, цвета, размеров предметов, оценке их положения в пространстве.

В процессе обучения в группах предшкольной подготовки неполнота и фрагментарность зрительного восприятия слабовидящих и слепых отрицательно сказывается на овладении знаниями и умениями. Поэтому необходимо обогащать зрительный опыт таких детей созданием специальных условий, обеспечивающих предоставление информации об окружающей действительности. Современные исследования в области тифлопедагогики и тифлопсихологии позволяют выделить основные направления работы в подготовке к школе детей, имеющих нарушения зрения:

– развитие общих представлений;

– развитие движений;

– развитие анализаторов;

– развитие навыков мобильности (преодоление страха пространства, формирование интереса к деятельности).

7. У большинства детей, посещающих группы предшкольной подготовки, отмечаются такие **речевые нарушения**, как общее недоразвитие речи (ОНР III уровня), фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), фонетическое недоразвитие речи (ФНР), нарушение произношения отдельных звуков (НПОЗ).

а) ОНР III уровня «характеризуется наличием развёрнутой фразовой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития» [1]. У детей с этими нарушениями речевое недоразвитие проявляется в трудностях звукопроизношения, бедности и недостаточной дифференцированности словаря, трудности усвоения логико-грамматических конструкций. У значительной части этих детей отмечаются недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижение слухоречевой памяти. Фонематическое недоразвитие проявляется в основном в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся акустико-пространственными признаками. Наряду с отклонениями в различении фонем дети испытывают затруднения в удержании последовательности и количества слогового ряда, а также предложений из 4–5 слов. У детей с ОНР III уровня выявлен низкий уровень владения звуковым анализом слова. Ошибки в выделении последовательности звуков, определении их количества в слове, выделении гласных и согласных в конце слова – всё это в дальнейшем, в школе, может вызвать значительные трудности в обучении.

У детей с ОНР наблюдаются отклонения в развитии зрительно-пространственной ориентировки и зрительно-моторной координации, что приводит к неумению ориентироваться на листе бумаги, трудностям в соблюдении строки, колебаниям наклона и высоты букв, несоответствии их размеров, определении пространственных взаимоотношений объектов. Наблюдается недостаточный уровень пространственного восприятия, зрительно-пространственных и сомато-пространственных представлений, ощущения своего тела в пространстве, сформированности понятий «правое – левое».

Психолого-педагогические наблюдения за детьми с ОНР III уровня выявили ряд особенностей психофизического развития, нарушение формирования интеллектуальной, сенсорной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная стабильность внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой и логической памяти снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. У наиболее «слабых» детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает специфические особенности мышления, проявляющиеся в отставании развития словесно-логического мышления.

б) Категория детей с ФФНР – это дети с нормальным слухом и интеллектом [2]. Недостатки звукопроизношения могут быть сведены к следующим проявлениям: 1) замена звуков по акустическим и артикуляторным параметрам; 2) смешение звуков – их нестабильное использование в различных формах речи; 3) искажённое про-

изношение звуков; 4) отсутствие звуков. Если у ребёнка с ФФНР нарушено произношение большого количества звуков, то, как правило, нарушается произношение многосложных слов. Опыт работы показывает, что у данной категории детей может наблюдаться недостаточная устойчивость внимания, повышенная отвлекаемость, что обусловлено импульсивностью и общей неорганизованностью двигательной сферы и поведения.

Логопедическая помощь этой категории дошкольников необходима и должна включать формирование произносительных навыков, развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза.

в) К категории детей с ФНР относятся дети, имеющие дефекты воспроизведения звуков родной речи: искажения, замены, смешение и – реже – их пропуски.

Поскольку у дошкольников с ФНР сохраняется интеллект, то особых отклонений психического развития у них не наблюдается, все психические функции соответствуют возрастным нормам. Иногда в общем психологическом развитии могут проявляться признаки астении, которые сказываются на темповых характеристиках деятельности детей, на продуктивности психических процессов.

г) Дети с НПОЗ составляют наиболее многочисленную группу детей, посещающих занятия предшкольной подготовки. У этих детей отмечается нарушение произношения отдельных звуков – [Р], [Л], [С], [Ш], [Ж], [Ц] и некоторых других. Наиболее часто можно встретить искажённое произношение звуков [Р] (велярное) и [Ш] (нижнее). При работе с такими детьми надо помнить, что самостоятельно эти дефекты не исправляются, нужна помощь логопеда. У детей с НПОЗ фонематический слух часто не нарушен, но у них нередко наблюдаются скованность, стеснительность, замкнутость, а иногда боязнь встреч с незнакомыми сверстниками и взрослыми. Всё это затрудняет установление контакта с ребёнком и требует дополнительных усилий в процессе коррекционной работы.

Таким образом, всестороннее изучение детей, особенностей их развития, индивидуализированная работа с ними с использованием адекватных методов и приёмов воздействия способствуют эффективной подготовке к последующему школьному обучению и социальной адаптации.

Анализ психофизического статуса детей, посещающих группы предшкольной подготовки, позволяет выделить основные особенности их развития, которые необходимо учитывать педагогам:

– нарушения звукопроизношения;

– недостаточная сформированноть фонематического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза;

– нарушения в формировании словарного запаса, грамматического строя и связной речи – невнимание к морфологическому составу слов, их изменению и сочетаний в предложениях;

– нарушения развития психических процессов, зрительно-пространственных представлений, мелкой моторики.

Особенностью психофизического статуса детей, посещающих группы предшкольной подготовки, является незавершённость всех этапов психологического развития. Своевременная коррекция познавательной, речевой, сенсорной, двигательной, эмоционально-волевой сфер обеспечивается лечением и проведением дополнительных занятий коррекционной направленности.

Литература

1. Логопедия : учеб. для студ. дефектол. ф-тов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 704 с.

2. *Пузанов, Б.П.* Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горскин [и др.] ; под ред. Б.П. Пузанова. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 272 с.

***Валентина Михайловна Акименко** – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик Ставропольского государственного педагогического института, г. Ставрополь, Краснодарский край.*

Роль учебника риторики в формировании у младших школьников коммуникативно-речевых умений*

С.В. Дьячкова

В статье рассматривается проблема общения учащихся с учебниками риторики, анализируются особенности этих пособий и определяются их возможности в организации общения, а также в формировании у младших школьников необходимых коммуникативно-речевых умений.

Ключевые слова: риторика, учебники, общение, коммуникативно-речевые умения, язык учебника, обратная связь и мотивация, эмоции, коллективно-распределённая деятельность.

«...Современная риторика – самостоятельная наука и самостоятельный учебный предмет. У этого предмета свои задачи – обучение умелой, искусной, а точнее – эффективной речи. Поэтому в центре современной риторики – обучение эффективному общению, человек, который общается... Эффективное общение – это общение, при котором реализуется коммуникативное намерение, коммуникативная задача как практического, так и духовного плана» [6, с. 212]. Основной целью изучения риторики в школе является обучение эффективному общению, что предполагает формирование и совершенствование коммуникативно-речевых умений. Поэтому учебник должен быть одним из главных средств достижения основной цели изучения данной дисциплины. На наш взгляд, авторам учебных пособий по риторике для 1–4-го классов (Т.А. Ладыженская и др.) [2–5] удалось создать учебник, который обеспечивает реализацию этой цели.

Проблема общения школьников с учебниками ставится и решается во многих исследованиях. Так, Г.Г. Граник и Н.А. Борисенко рассматривают проблему общения школьника с современными учебниками по русскому языку [1, с. 3]. Они считают, что учебник нового типа, при том что он отвечает всем необходимым требованиям, должен создавать условия, при которых реализуется потребность человека в общении. Исследователи рассматривают целый ряд аспектов, связанных с решением этой проблемы: язык учебника, обратную связь и мотивацию, эмоции и их роль в обучении, коллективно-распределённую деятельность.

Опираясь на предложенные в работе [1] подходы, проанализируем особенности учебников по риторике и определим их возможности в организации общения школьников, в формировании у них необходимых коммуникативно-речевых умений.

Любой учебник, несомненно, выполняет свою коммуникативную функцию, т.е. является источником информации. Однако необходимо отличать общение от коммуникации, хотя между ними есть общее: и то, и другое – взаимодействие, передача какой-то информации. Но есть и принципиальное различие в содержании этих понятий. Коммуникация – это передача сообщения другому объекту, который интересен как адресат, получатель, реципиент. При этом не предполагается равенство общающихся, передавать информацию можно безадресно, не ориентируясь на какое-то конкретное лицо, вообще всем. Коммуникация чаще всего асимметрична, в ней практически невозможен диалог, её главная цель –

* Тема диссертации «Риторический аспект обучения в начальной школе». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор *Н.А. Ипполитова*.

передача информации. Коммуникация не обязательно предполагает духовную связь.

«Общение – это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания» [7, с. 122].

Одним из основных свойств общения является диалог. В нём общающиеся стороны выступают равноправными, равноценными субъектами. Целью диалогового общения становится установление общности, контакта, общего смысла разговора. Общение всегда связано с приобщением к ценностям, которые переживаются вместе. Это ещё и духовный контакт, который в учебнике по риторике осуществляется через содержание курса риторики, в основе которого лежит нравственная составляющая, отражённая в программах как риторическая идея. «Нравственность человека видна в его отношении к слову» (Л.Н. Толстой).

Рассмотрим более подробно те **компоненты учебника по риторике**, которые обеспечивают развитие у школьника способности общаться.

1. Язык учебника.

«Говоря об общении с учебником, необходимо остановиться на его языке. Учебник нового типа потребовал создания особого языка. С этой целью была изобретена речь, которую мы назвали "устная речь в её письменной форме". Такая речь предполагает, что на бумаге звучат голоса авторов учебника, доброжелательных, понимающих и уважающих ученика. Иными словами, должна звучать живая устная речь с её интонационным богатством, экспрессивностью, связностью, нормативностью письменной речи» [1, с. 5].

Приведём пример из учебника риторики для 2-го класса [3, ч. I, с. 3].

Обращение авторов:

Дорогие ребята!
Риторик приветствует вас и приглашает в храм науки РИТОРИКИ...
Счастливого пути!

Текст, написанный языком, напрямую обращённым не только к рассудку, но и к эмоциям младших школьников, гораздо лучше ими усваивается и запоминается. Инструкции, конкретные рекомендации в форме добрых советов помогают учащимся приобретать инструментальные знания (например, «Как слушать собеседника», «Правила для говорящего», «Чтобы твою просьбу выполнили» и т.д.).

Проиллюстрируем сказанное примером из того же учебника [3, с. 77].

№104. *Расскажи, чем просьба отличается от требования.*

После беседы на эту тему учащиеся знакомятся с инструкцией, которая обобщает всё сказанное и становится речевой памяткой для младших школьников:

Чтобы твою просьбу выполнили:

- говори вежливым тоном
- используй волшебные слова
- смотри на собеседника
- объясни свою просьбу

Или учащимся предлагается рекомендация-вывод:

Слушал внимательно

помог другому | выразил своё отношение | узнал о чём-нибудь новом, интересном

Эти советы помогают учащимся выработать алгоритм своей речевой деятельности, сделать их ориентиром речевых поступков.

В учебнике вопросы и задания опираются на материал, знакомый учащимся, связанный с их личными отношениями в семье или школьной жизни. Ребёнку легко проанализировать свой опыт, полученный в близкой ему среде. Приведём пример таких вопросов и заданий.

Кому – кто. Адресат – адресант.

Когда тебя мама утром будит, кто отправитель, а кто получатель информа-

ции? Когда ты отвечаешь в классе урок, кто тебя слушает, кто твой адресат?

Слушаем на уроке.

Как ты думаешь, нужно ли на уроке слушать ответы других ребят? Почему?

Как видно из приведённых примеров, вопросы становятся не только способом активизации учебной деятельности школьников, но и средством взаимодействия с ними. Они формулируются по-доброму, с учётом опыта и возможностей учащихся.

Каждый урок начинается с проблемного вопроса. Учебник не сообщает готовую информацию, а предлагает подумать, поработать с текстом, выполнить задание, обращённое к личному жизненному опыту младших школьников, ориентирует их не на зубрёжку, а на понимание риторических ситуаций, понятий, терминов. Проиллюстрируем сказанное примером.

Вежливая просьба.

Наверное, тебе уже приходилось о чём-то просить – о серьёзном, большом или, может быть, о пустяке?

Всегда ли выполняли твою просьбу? Не приходилось ли тебе слышать такие слова: «И попросить-то толком не умеешь!»?

Эти примеры, как представляется, хорошо иллюстрируют реализацию интересного равноправного диалога автора учебника и ученика, что стимулирует у последнего возникновение познавательного интереса к изучению темы.

2. Мотивация изучения риторики при работе с учебником.

Первоклассник, придя в школу, немедленно включается в ситуацию делового общения, которое предполагает умение ориентироваться и использовать адекватные средства взаимодействия. Не зная норм школьной жизни и не владея ими, первоклассник попадает в трудные проблемные ситуации, когда он в процессе обучения должен спросить о чём-нибудь, попросить о помощи, уточнить понимание и др. Ребёнок не может самостоятельно справиться с поставленной задачей, он не знает о существовании необходимых ему жанров, о риторической ситуации, о новой роли (автора или адресата), которую ему нужно освоить для налаживания делового общения. Для разрешения проблем в учебнике показана необходимость анализа ситуаций, глубоко связанных со всеми сторонами личности младшего школьника. Это обеспечивает высокий уровень внимания, понимания и запоминания. Констатируемое нами желание школьников работать на уроках риторики является показателем правильной психологической и дидактической организации обучения, осуществляемого через общение с учебником.

Содержание общения автора учебника и ученика схематично можно представить следующим образом:

В упражнении № 61 [3, с. 49] учащимся предлагается рассмотреть рисунки и прочитать диалог:

– Мальчик, уступи место бабушке, – сказала девочка.

– Пожалуйста, – буркнул мальчик, вставая.

Затем нужно подумать над вопросом: «Почему бабушке было неприятно слышать слово "пожалуйста", произнесённое мальчиком?».

Учащиеся, прочитав этот диалог, оценивают неправильное поведение мальчика и делают вывод, что сказать слово «пожалуйста», надо другим тоном, чтобы не вызвать у бабушки неприязни.

Ещё один пример [3, с. 37]:

№ 47. *Произнеси высказывание героев сказки таким тоном, чтобы были понятны чувства, которые они выражают. Выделенные слова помогут верно определить тон.*

– Что ты строишь? – в один голос закричали **удивлённые** Ниф-Ниф и Нуф-Нуф. – Что это, дом для поросёнка или крепость?

– Дом поросёнка должен быть крепостью! – **спокойно** ответил им Наф-Наф, продолжая работать.

(Английская сказка. Обработка С. Михалкова)

Школьникам хорошо знакомы герои этой сказки, и они с удовольствием произносят их высказывания, демонстрируя настроение и чувства говорящих.

Учащиеся общаются с автором опосредованно через сказочных персонажей, ровесников, знаменитых людей, героев мультфильмов и т.д., побывав в роли того или иного участника общения, приобретая тем самым опыт речевой деятельности. Введение в учебник различных персонажей позволяет решить следующие задачи:

– привлечь школьников к учебному предмету с помощью знакомых им или интересных персонажей, общение с которыми облегчает восприятие материала, так как действующие лица и персонажи действуют в узнаваемых ситуациях, говорят просто о сложном;

– мотивировать учебную деятельность школьников на основе анализа и изучения речевого опыта героев, близких им по возрасту, интересам, возможностям в решении познавательных задач.

3. Развитие эмоциональной сферы школьников с помощью учебника.

Сегодняшний школьник не привык сильно удивляться, искренне переживать, огорчаться или радоваться: чуть ли не с рождения его окружают такие мощные и яркие источники информации, как телевидение, Интернет, компьютерные игры и другие технические новшества, с которыми школе, учителям, авторам учебников приходится конкурировать. Вот почему так важно сделать учебник источником получения и развития таких эмоций, как удивление. Для этого авторы учебников по риторике используют визуальные и изобразительные средства предмета:

1) рисунки, изображающие постоянных персонажей (Риторика, Олю, Колю, ритора из Древней Греции и т.д.), воспроизводят и уточняют коммуникативную ситуацию, создают эмоциональный настрой для выполнения различных заданий;

2) фотографии, репродукции, кадры из фильмов, видеофильмов, телепередач для успешного выполнения различных риторических заданий;

3) таблицы, схемы, поясняющие некоторые сложные понятия, их соотнесённость друг с другом;

4) шрифтовые выделения (плашки, цвет, размер букв);

5) условные обозначения.

Эмоционально-образный компонент школьного курса риторики важен не сам по себе, а потому, что связан со многими психическими процессами – образным мышлением, памятью, творческими способностями и т.п. Развитое образное мышление делает любую деятельность более успешной. Образная память обладает несомненными преимуществами в усвоении и сохранении знаний. Образное мышление играет ведущую роль в интуиции и творческой деятельности.

Тексты учебников по риторике не только насыщены разными образами, но и создают условия для развития воссоздающего воображения. С этой целью в учебники включаются отрывки из известных детям литературных произведений, занимательные, познавательные и, конечно, отражающие нравственные идеи, заложенные во всём курсе школьной риторики.

Однако главное – это создание условий для постоянной активности и самостоятельности ученика в работе с учебником. Например, в учебнике для 2-го класса [4, ч. II, с. 86] речевая разминка представлена так:

1. Не запутайся в звуках!

Произнеси по слогам:

Предприя́тие – предпринима́тель.

Предста́вить – предоста́вить.

2. Произноси правильно!

Санти
Деци
Кило

МЕ́ТР

Квар

ТА́Л

Шрифтовые выделения помогают учащимся обратить внимание на сложности, связанные с правиль-

ностью произношения, формированием относительной нормы.

Таким образом, оформление учебника, введение в его содержание ярких иллюстраций, различных способов дифференциации изучения материала с помощью цветовых и шрифтовых выделений, рисунков, таблиц и схем обеспечивают усвоение инструментальных знаний, текстов с ярко выраженной эмоциональной окраской, что способствует развитию эмоциональной сферы школьников, делает стойким проявление интереса к предмету.

4. Роль учебника в организации коллективно-распределённой деятельности.

Понятие коллективно-распределённой деятельности ввёл в психодидактику В.В. Рубцов [8]. Его концепция позволяет принципиально по-другому организовать процесс взаимодействия учителя и учащихся. Обнаружить проблему, столкнуть учеников с трудностью, включить их в активную деятельность в познавательном процессе – всё это организуется педагогом, но так, что у учащихся возникает иллюзия их полной самостоятельности во всех звеньях учебного процесса. Успешность коллективно-распределённой деятельности зависит прежде всего от мастерства учителя.

Если же в учебный процесс вовлекаются не два его участника: учитель – ученики, а три: учитель – учебник – ученики, роль каждого из них изменяется. Работая с учебником, анализируя, обобщая, конкретизируя, рассуждая, учащиеся находят важную информацию, помогающую им в учебном и повседневном общении. Приведём пример из учебника риторики [3, с. 5].

№ 1. *Закончи начатые предложения по образцу.*

Образец: Слово веселит, радует.

Слово _____
Слово _____
С помощью слова можно _____

Учащиеся, выполнив несколько подобных упражнений, постепенно самостоятельно приходят к выводу, чему учит риторика и почему необходимо её изучать.

Работу по учебнику риторики нельзя рассматривать как одну из составных частей урока. Этот учебник – активный участник коллективно-распределённой деятельности, именно вокруг него разворачивается всё, что происходит на уроке. В первую очередь учебник отвечает за понимание и усвоение учебного материала, за выработку у учеников речевых умений. Результаты этого усвоения учащиеся могут продемонстрировать прямо в учебнике как в письменной, так и в устной форме, выступая перед своими одноклассниками. Учитель руководит взаимодействием между участниками педагогического процесса. Высвобождая творческие силы учителя, учебник позволяет ему организовывать разнообразные выступления, рассуждения учеников, в ходе которых формируются их коммуникативные умения, развивается устная речь, исчезает страх перед ответом.

Изменяется и позиция ученика в классе: «...Из пассивного объекта педагогического воздействия ученик становится активным соучастником совместной деятельности с учителем и товарищами по классу» [9, с. 251].

Таковы особенности современных учебников по риторике для учащихся начальной школы, которые обеспечивают целенаправленную работу над формированием коммуникативно-речевых умений.

Литература

1. *Граник, Г.Г.* Особенности построения учебников нового типа, позволяющих реализовать функцию общения / Г.Г. Граник, Н.А. Борисенко / Русский язык в школе. – 2011. – № 4, 5.

2. *Ладыженская, Т.А.* Детская риторика в рассказах и рисунках : 1-й класс : В 2-х ч. / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская, Р.И. Никольская, Г.И. Сорокина. – М. : Баласс, 2006.

3. *Ладыженская, Т.А.* Детская риторика в рассказах и рисунках : учеб. тетр. для 2-го класса : В 2-х ч. / Т.А. Ладыженская [и др.]. – М. : Баласс, 1999.

4. *Ладыженская, Т.А.* Детская риторика в рассказах и рисунках : учеб. для 3-го класса / Т.А. Ладыженская [и др.]. – М. : С-инфо ; Баласс, 1995.

5. *Ладыженская, Т.А.* Детская риторика в рассказах и рисунках : учеб. тетр. для 4-го класса / Т.А. Ладыженская [и др.].– М. : Ювента ; Баласс, 2004.

6. Образовательная система «Школа 2100» : сб. программ : Дошкольная подготовка : На-

чальная школа : Основная и старшая школа / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс ; Изд. дом РАО, 2004.

7. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской ; сост. А.А. Князьков. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Флинта ; Наука, 1998.

8. *Рубцов, В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. – М., 1987.

9. *Скаткин, М.Н.* Проблема учебника в современной дидактике / М.Н. Скаткин // Справочные материалы для создания учебных книг ; Сост. В.Г. Бейлинсон. – М., 1991.

***Светлана Владимировна Дьячкова** – учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 2», г. Кимры, Тверская обл.*

Развитие метапредметных умений в процессе обучения чтению на английском языке в начальной школе*

М.З. Биболетова,
А.Е. Казеичева

Статья посвящена вопросу развития у учащихся начальной школы метапредметных умений. Авторы анализируют состояние проблемы и описывают место английского языка в процессе развития метапредметных умений. Приводятся примеры из учебника, а также из разработанного авторами комплекса проектов/заданий для формирования метапредметных умений у учащихся начальной школы.

Ключевые слова: английский язык, чтение, новый образовательный стандарт, развитие метапредметных умений, проекты.

Модернизация школьного образования на современном этапе предполагает пересмотр целей обучения и способов их реализации. «...Современная школа должна быть ориентирована на новые результаты образования на основе системно-деятельностного подхода и стремиться к достижению не только предметных результатов, как это было раньше, но и метапредметных и личностных результатов» [7, с. 61].

В концептуальных документах отмечается, что «учащиеся современной школы должны быть вовлечены в исследовательские проекты и творческие занятия, чтобы научиться понимать и осваивать новое, выражать собственные мысли, приобретать вкус к изобретению нового, принимать решения и помогать друг другу, формулировать свои интересы и осознавать возможности» [11].

В связи с этим метапредметные результаты получили должное отражение в ФГОС начального общего образования. Приоритетом обучения на начальном этапе стало развитие речевых, интеллектуальных и познавательных способностей школьников, а также метапредметных умений, предопределяющих успешность всего последующего обучения.

Понятие «метапредметность» является многоаспектным и многоуровневым. В литературе существует несколько определений этого термина. Так, согласно тексту ФГОС, «**метапредметные результаты** включают в себя освоенные обучающимися **универсальные учебные действия** (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями» [8, с.7–8]. Примерно такая же трактовка даётся в книге «Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе» [5, с. 14].

Таким образом, для достижения метапредметных результатов школьники должны научиться выполнять специальные метапредметные («надпредметные» или «метапознавательные») действия. Под ними понимаются «умственные действия учащихся, направленные на анализ и управление своей познавательной деятельностью...» [9, с. 39].

* Тема диссертации А.Е. Казеичевой «Формирование метапредметных действий как цель и как средство (на примере обучения чтению на английском языке в 4–5 классах)». Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент *М.З. Биболетова*.

Деятельностный характер предмета «Иностранный язык» соответствует природе младшего школьника, воспринимающего мир целостно, эмоционально и активно, что позволяет включать иноязычную речевую деятельность в другие виды деятельности, свойственные ребёнку данного возраста, и даёт возможность формировать метапредметные умения [2].

В процессе изучения курса «Иностранный язык» младшие школьники

– совершенствуют приёмы работы с текстом, опираясь на умения, приобретённые на уроках родного языка (умение прогнозировать содержание текста по заголовку, по имеющимся в тексте рисункам, списывать текст, выписывать из него отдельные слова и предложения и т.п.);

– овладевают разнообразными приёмами раскрытия значения слова, используя словообразовательные элементы, синонимы, антонимы, контекст;

– совершенствуют общеречевые коммуникативные умения, например: начинать и завершать разговор, используя речевые клише; поддерживать беседу, задавая вопросы и переспрашивая;

– учатся осуществлять самоконтроль, самооценку;

– учатся самостоятельно выполнять задания с использованием компьютера (при наличии мультимедийного приложения) [6, с. 140].

Перечисленные выше общеучебные умения приобретаются учащимися в процессе формирования коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности, в том числе **чтения**.

Ребёнок младшего школьного возраста осуществляет переход от слушателя к читателю. К 4-му классу у школьников уже на достаточном уровне сформирована техника чтения и можно больше внимания уделять смысловому чтению. С этой целью к федеральному УМК «Enjoy English»* (М.З. Биболетова, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубанёва) для 4-го класса [1] были разработаны дополнительные упражнения, направленные как на развитие умений чтения и работы с информацией, так и на формирование метапредметных умений.

За основу был взят перечень метапредметных результатов, достигаемых за курс начальной школы, а именно:

– развитие умения взаимодействовать с окружающими, выступая в разных ролях в пределах речевых потребностей и возможностей младшего школьника;

– развитие коммуникативных способностей школьника, умения выбирать адекватные языковые и речевые средства для успешного решения элементарной коммуникативной задачи;

– расширение общего лингвистического кругозора;

– развитие познавательной, эмоциональной и волевой сфер, формирование мотивации к изучению иностранного языка;

– овладение умением координированной работы с разными компонентами УМК (учебником, аудиодиском) [6, с. 129–130].

В УМК «Enjoy English» формированию метапредметных умений уделяется серьёзное внимание. Учебники включают задания на сравнение, сопоставление, анализ и обобщение. Например, выполняя упр. 15 [1, с. 54], учащиеся должны сначала выбрать глаголы (обозначив их специальным символом) из перечня слов, принадлежащих к разным лексико-грамматическим классам, а затем назвать их прошедшую форму (рис. 1 на с. 85).

В начальных классах познавательные действия, формируемые на уроках английского языка, ориентированы на использование в дальнейшем нового языка как средства приобретения и переработки информации: найти, прочитать, понять с разной точностью и полнотой, обобщить, изложить прочитанное/услышанное в устной и письменной форме, создать собственный текст и др. Например, в упр. 35 [1, с. 60] учащимся предлага-

* Данный УМК представлен в Федеральном перечне учебников, рекомендованных к использованию в образовательном процессе в общем списке, а также может быть рекомендован в составе учебников и пособий Образовательной системы «Школа 2100».

ется придумать собственное окончание сказки (рис. 2).

Регулятивные умения реализуются, в частности, в ходе обучения диалогической речи, одной из основных функций которых является умение достигать взаимопонимания в процессе устного общения, воздействовать на поведение партнёра. Наряду с этим в УМК проводится целенаправленная работа по формированию у школьников универсальных учебных действий, например умения действовать по аналогии, сравнивать; заполнять анкеты, таблицы и т.д. (рис. 3) [3, с. 26].

Важным инструментом формирования метапредметных действий является формирование умений оценочной деятельности: самонаблюдения, самооценки и взаимооценки, самокоррекции. Компоненты УМК,

Рис. 1

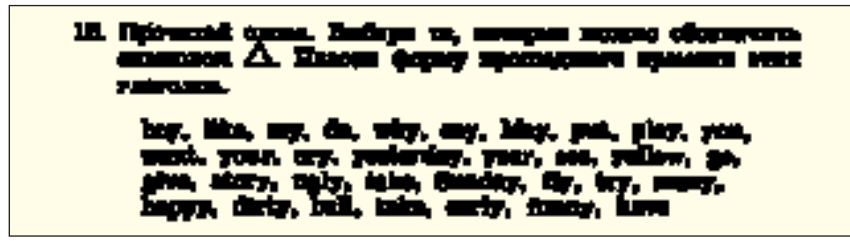
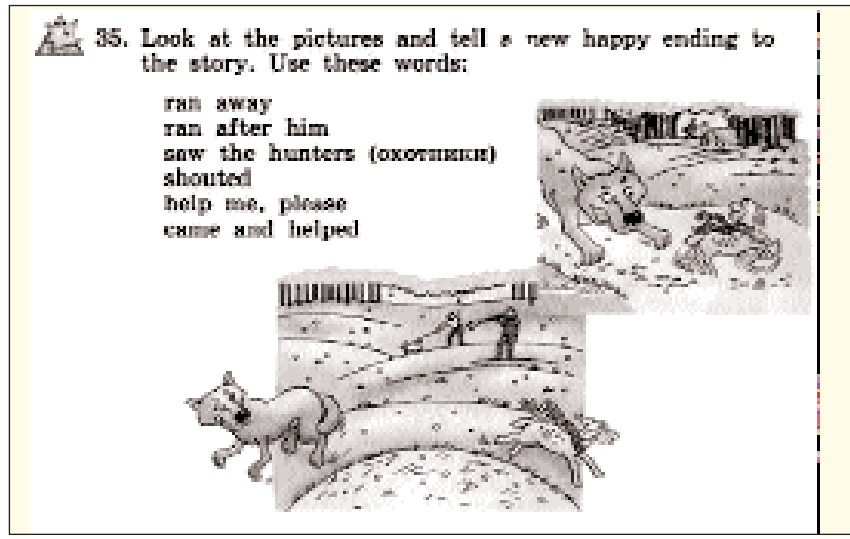
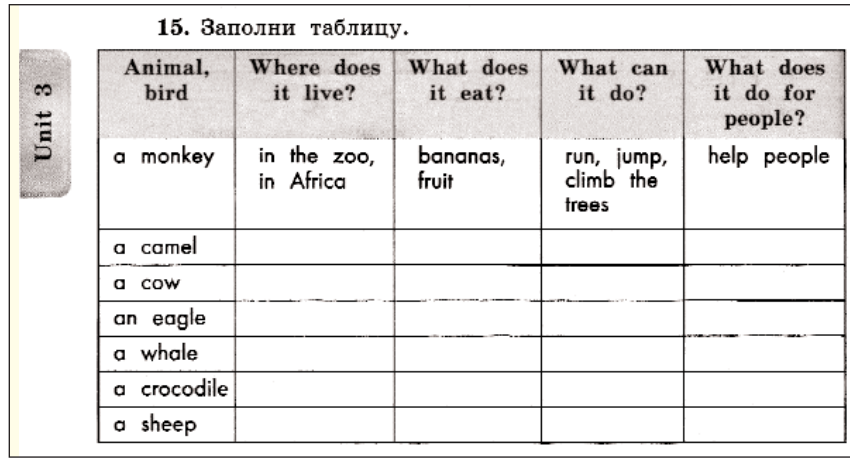


Рис. 2


35. Look at the pictures and tell a new happy ending to the story. Use these words:

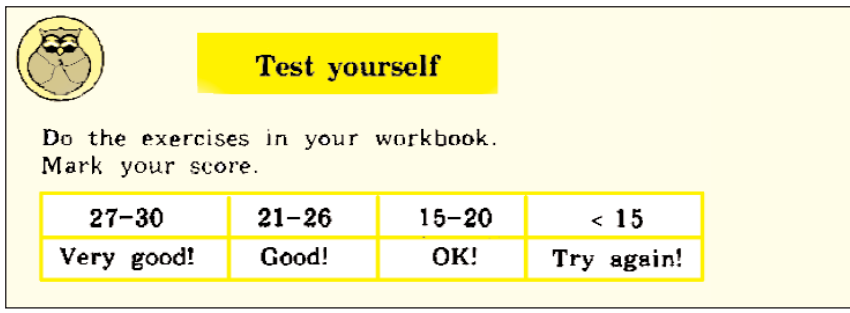
ran away
ran after him
saw the hunters (охотники)
shouted
help me, please
came and helped

Рис. 3


15. Заполни таблицу.

Unit 3

Animal, bird	Where does it live?	What does it eat?	What can it do?	What does it do for people?
a monkey	in the zoo, in Africa	bananas, fruit	run, jump, climb the trees	help people
a camel				
a cow				
an eagle				
a whale				
a crocodile				
a sheep				

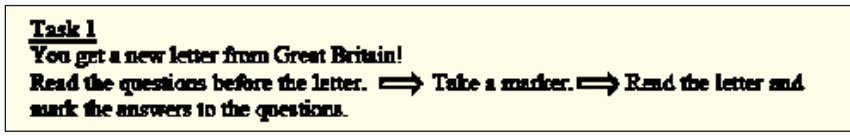


Test yourself

Do the exercises in your workbook.
Mark your score.

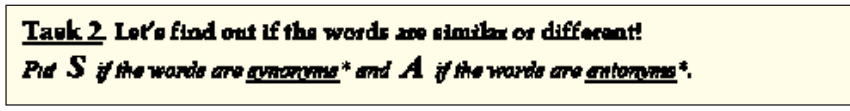
27–30	21–26	15–20	< 15
Very good!	Good!	OK!	Try again!

Рис. 4



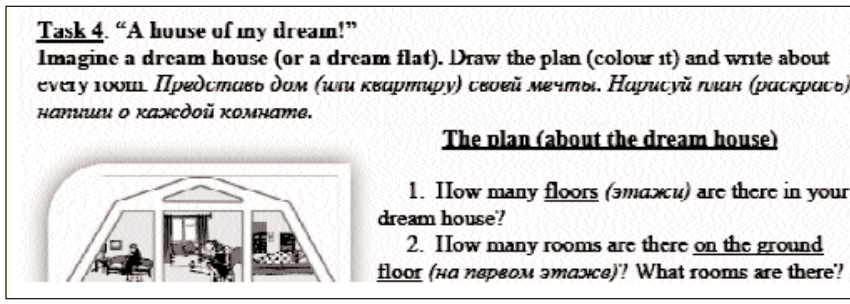
Task 1
You get a new letter from Great Britain!
Read the questions before the letter. ⟹ Take a marker. ⟹ Read the letter and mark the answers to the questions.

Рис. 5. Project «An unusual story»



Task 2. Let's find out if the words are similar or different!
Put S if the words are synonyms* and A if the words are antonyms*.

Рис. 6. Project «An unusual story»



Task 4. "A house of my dream!"
Imagine a dream house (or a dream flat). Draw the plan (colour it) and write about every room. *Представь дом (или квартиру) своей мечты. Нарисуй план (раскрась) и напиши о каждой комнате.*

The plan (about the dream house)

1. How many floors *(этажи)* are there in your dream house?
2. How many rooms are there on the ground floor *(на первом этаже)*? What rooms are there?

Рис. 7. Project «We speak about our houses!»

в первую очередь учебники и рабочие тетради, содержат аппарат для оценивания собственной речевой деятельности и отслеживания динамики личных достижений учеников (рис. 4) [1, с. 84].

Поскольку мы говорим о чтении, обратимся к работе «Учим успешному чтению» [4], где в числе четырёх основных источников нового знания на первое место выдвигают именно чтение:

– чтение текста (различной природы);

– решение задачи (ответ на вопрос);

– проведение эксперимента (мысленного или практического);

– реализация проекта.

Это послужило базой для разработки комплекса упражнений по формированию метапредметных умений в 4-м классе начальной школы. В комплекс вошли задания, направленные на формирование у учащихся навыков просмотрового и поискового чтения (рис. 5), развития умений анализировать, синтезировать, классифицировать и обобщать информацию (рис. 6), выполнять проектные работы (рис. 7). Все разработанные задания тематически универсальны, подходят к разделам большинства федеральных учебников и соответствуют возрастному развитию учащихся.

Известный американский социолог и футуролог Элвин Тоффлер утверждает, что в настоящее время «знание становится все более "скоропортящимся" продуктом и сегодняшний "факт" превращается завтра в "дезинформацию". <...> в школах будущего должна преподаваться не только сумма знаний, но и умение ею оперировать. Школьники должны... научиться учиться» [10, p. 414].

В современной российской начальной школе наблюдается интеллектуальная пассивность учащихся, их нежелание учиться, неумение самостоятельно получать знания и находить различные способы решения задач. Низкие результаты обучения связаны, как правило, с тем, что основной упор делается на достижение предметных результатов и информация для усвоения даётся в готовом виде.

Учитывая сказанное выше, изменить ситуацию к лучшему можно, если наряду со стремлением достичь предметных результатов уделять должное внимание формированию метапредметных действий. Это позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса в начальной школе в целом, а также улучшить качество владения всеми видами речевой деятельности на иностранном языке, в частности чтением.

Литература

1. *Биболетова, М.З.* Английский язык : «Enjoy English» («Английский с удовольствием») : учеб. для 4-го класса общеобраз. учрежд. / М.З. Биболетова, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубанева. – Обнинск : Титул, 2012. – 144 с.
2. *Биболетова, М.З.* Рабочая программа курса английского языка к УМК «Enjoy English» («Английский с удовольствием») : 2–4-й классы общеобраз. учрежд. / М.З. Биболетова, Н.Н. Трубанева. – Обнинск : Титул, 2012. – 40 с.
3. *Биболетова, М.З.* Рабочая тетрадь: «Enjoy English» («Английский с удовольствием») : 4-й класс общеобраз. учрежд. / М.З. Биболетова [и др.]. – Обнинск : Титул, 2012.
4. *Галактионова, Т.Г.* Учим успешному чтению : Реком. учителю : пос. для учителей общеобраз. учрежд. / Т.Г. Галактионова, Е.И. Казакова, М.И. Гринёва [и др.]. – М. : Просвещение, 2011. – 88 с. – (Работаем по новым стандартам).
5. *Демидова, М.Ю.* Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе : Система заданий ; В 2-х ч. Ч. 1 / М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова [и др.] ; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – 215 с. – (Стандарты второго поколения).
6. Примерные программы по учебным предметам : Начальная школа ; В 2-х ч. Ч. 2. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2010. – 231 с. – (Стандарты второго поколения).
7. Разработка проектов перспективного развития школ Московской области на основе инициативы «Наша новая школа» : метод. реком. / Под ред. А.М. Моисеева. – АСОУ, 2011. – 260 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.
9. Фундаментальное ядро содержания общего образования : проект / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2009. – 48 с. – (Стандарты второго поколения).
10. *Toffler, A.* Future shock / A. Toffler. – New York : Random House, 1970. – 505 p.
11. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/

***Мерем Забатовна Биболетова** – канд. пед. наук, доцент, зав. лабораторией дидактики иностранных языков Института содержания и методов обучения Российской академии образования, автор федерального УМК «Enjoy English», г. Москва;*
***Алёна Евгеньевна Казеичева** – учитель английского языка МОУ «СОШ № 18 с углублённым изучением отдельных предметов», г. Орехово-Зуево, Московская обл.*

Живопись портрета акварелью*

М.А. Семёнова

Создание живописного портрета акварелью является одной из самых сложных тем в обучении изобразительному искусству в школе. В данной статье приведены примеры организации уроков по изобразительному искусству, посвящённые портретной живописи, даны методические рекомендации по выполнению портрета акварелью.

Ключевые слова: акварель, портрет, приёмы, методы, образное мышление, педагог-художник, живопись, этюд, художественный вкус, изобразительное искусство, творчество.

Акварельная живопись традиционно является начальным звеном в постижении грамоты всей системы реалистической живописи. Письмо акварелью воспитывает культуру цвета, художественный вкус, помогает овла-

* Тема диссертации «Эстетика акварельной живописи в подготовке будущих педагогов-художников». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор *И.Б. Ветрова*.

деть пространством и формой. Выполняя наброски и этюды портрета акварелью, учащиеся овладевают техническими приёмами и навыками акварельной живописи, от успешного постижения которой зависит развитие художественно-творческих способностей. Учащиеся работают над акварельными этюдами и набросками портрета, выполняя задания на развитие умения работать с натуры. Создание портрета акварелью представляет собой значительную трудность, так как требует от учащегося, помимо профессиональных знаний и умений, тонкой наблюдательности, понимания внутреннего мира портретируемого. Выполняя набросок или этюд, недостаточно только точно воспроизвести внешние черты модели, необходимо передать внутренний мир человека, создать художественный образ.

Начинать работу над портретом следует с набросков. Цель их заключается в том, чтобы запечатлеть конкретное, сиюминутное состояние натуры, передать яркое впечатление от неё. Для выполнения набросков удобно пользоваться блокнотом небольшого формата с плотной белой бумагой – не лишне, чтобы он всегда был под рукой. Следует выполнять наброски и краткосрочные этюды с натуры и по памяти, пытаясь найти разные приёмы в изображении человека подвижного и статичного. Для их выполнения удобно работать мягкими карандашами различного диаметра. Кроме того, рекомендуем использовать древесный и прессованный уголь, соус, сангину, цветные карандаши, гелевые ручки и другие графические материалы, позволяющие передавать натуру точными выразительными линиями.

Линия – это запечатлённая мысль художника, и в каждом рисунке линия является началом всех начал. Важно сразу же проявить интерес к грамотному расположению изображения в формате, к композиции. Путь к хорошему композиционному решению у художника складывается в процессе выполнения набросков и натурных этюдов портрета.

Нужно помнить, что живописный набросок акварелью и краткосрочный этюд акварелью – это достаточно сложные задания, требующие обострённой наблюдательности, умения воспринимать, рисовать и чувствовать цвет. Выполняя набросок или этюд, необходимо сосредоточиться на самом главном и характерном для натуры, например на глазах или курносом носике, пухлых щеках, форме головы, изгибе бровей и т.д. Естественно, все эти моменты должны соответствовать основной идее этюда или наброска портрета, который может появиться только в результате непосредственного общения художника с натурой.

Создавая акварельный этюд портрета, учащиеся могут воспользоваться дополнительным материалом – предварительно сделанными набросками, фотографиями. Например, для выполнения портрета мамы учащиеся могут принести в школу фотографии.

Композиция портрета, его тема, колорит должны быть продуманы заранее, так как акварель очень быстрая техника, которая почти не допускает исправлений и требует от живописца максимально развитого чувства цвета, целостного видения, деликатности и большого художественного вкуса.

Акварелью интересно работать «на одном дыхании». Создать хорошую работу «по инерции» невозможно, надо уловить настроение и как бы пропустить его через собственную душу. Всё в этюде подчиняется идее, и если художник, например, пишет радость, то весь этюд искрится жёлтыми, охристыми, красными, розовыми цветами, если же грусть – то здесь более уместна сдержанная, холодная цветовая гамма. Для отражения данной темы целесообразно давать учащимся работу над портретом-состоянием или автопортретом, в котором автор должен постараться при помощи цвета передать своё настроение.

Изображение предметного мира, явлений окружающей жизни, разнообразных свойств и особенностей натуры в живописи передаётся посредством цвета и цветовых оттенков. Изучение цвета развивает образное мышление, и так как цвет является элементом композиции, то при его помощи художники решают композиционные задачи цветообразной пере-

дачи. Не только распределение света и цвета в картине, но и сам подбор цвета помогает выразить содержание произведения, создать в нём определённое эмоциональное настроение, задуманное автором. Сила воздействия цвета на чувства человека, способность различных цветов по-разному влиять на его настроение играют в акварельной живописи огромную роль.

Из личного педагогического опыта порекомендуем **несколько вариантов организации и проведения уроков на тему «Портрет»**. Это может быть блок уроков, посвящённых изображению человека. Каждое занятие должно быть уникальным по эмоциональному настрою, образовательным задачам, быстроте выполнения задания. Вот примеры тем в портретной живописи: портрет с натуры; портрет по памяти; портрет по представлению. В студии дополнительного образования учащиеся выполняют живописные работы на разные темы – это портрет мамы, друга, автопортрет и др.

Приведём несколько **методических рекомендаций** для организации и выполнения живописи портрета.

Первый вариант темы: «Портрет с натуры». Из класса выбирается один ученик – модель, который соглашается позировать. Время работы – примерно 25 минут. Преподаватель объясняет последовательность выполнения портрета и помогает в исправлении ошибок. После окончания работы можно организовать просмотр получившихся рисунков.

Второй вариант: «Выполнение быстрых живописных этюдов с натуры». Ученики по очереди позируют друг другу. Сначала преподаватель показывает, как надо выполнять быстрые этюды портрета с натуры, проводит мастер-класс (реализация педагогического принципа наглядности). Затем ученики пробуют свои силы в этюдах портрета. Если на занятии выполняется несколько этюдов, работу над каждым следует строго ограничить по времени – на один этюд отводится примерно 10–15 минут. Задачи такого быстрого рисования и живописи состоят в следующем. Школьники учатся улавливать характерное, индивидуальное для каждого человека и, соответственно, учатся передавать основное в образной характеристике модели. Обычно такие уроки проходят весело, даже когда не всё получается в изображении. Главное – педагог должен поддерживать атмосферу доброжелательности и тактичности в детском коллективе.

Следует стараться, чтобы этюды портрета не стали похожи на шаржи, не были обидными для тех, кто позирует. Изображение человека и, в частности, портрет в искусстве – тема сложная, и педагогу нужно внимательно следить за учащимися, подмечать и исправлять ошибки сразу, как только они возникают, непрерывно работать на достижение положительного результата. Для каждого ребёнка важно, чтобы его работа получалась, потому что положительный результат вырабатывает желание и дальше постигать основы изобразительной грамоты.

Для увлечения учащихся секретами мастерства можно преподнести акварель как игру. Игровой аспект акварельной живописи, вызывая удовольствие игрой духовных сил в процессе эстетического восприятия, содействует формированию гармонически развитой личности. Игра может быть связана с разными этапами творческого процесса– это и увлажнение бумаги, и поведение краски, растекающейся по сырой поверхности, и получение быстрого результата, и выполнение этюда.

На начальных этапах работы над живописью портрета, на наш взгляд, наиболее эффективен акварельный метод a la prima – живопись по предварительно увлажнённому листу бумаги, написанная за один сеанс. Техника работы этим методом очень быстрая: художнику предстоит написать произведение, пока бумага не успела высохнуть, что способствует максимальной концентрации, сосредоточению всех душевных чувств и сил. Образы возникают быстро, почти молниеносно. В этом и состоит отличительная особенность метода a la prima по сравнению с другими, не менее интересными методами работы акварелью, будь то лессировки или мозаичное письмо, когда работа ведётся спокойно и размеренно.

Во время объяснения темы полезно показать учебный видеофильм, например «Портрет. Художник и время» из коллекции Русского музея. Целесообразной будет информация о портретном искусстве, подобранная из репродукций работ русских и зарубежных художников.

В процессе проведения цикла уроков, посвящённых портрету, педагог-художник должен провести мастер-класс и выполнить быстрый портрет ученика. Создание такого портрета на глазах всего класса благоприятно влияет на авторитет учителя и является великолепной наглядной иллюстрацией к уроку. Для более глубокого изучения темы желательно сходить с учениками на экскурсию в музей и посмотреть портреты в оригинале. И конечно, лучшие портреты, выполненные на уроке изобразительного искусства, следует показать на школьной выставке детского творчества.

Рассмотрим **этапы создания этюда портрета акварелью**.

Для акварельного этюда следует использовать бумагу формата 20x30; 30x40; 40x50 см. Бумага должна быть шероховатой, достаточно плотной, хорошо впитывать воду. Удобно пользоваться блокнотом-склейкой из акварельной бумаги: края в нём хорошо закреплены, и бумага остаётся ровной на протяжении всего сеанса. Потребуются также губка для смачивания листа и кисти, толстые и тонкие (беличьи № 11 и меньшие номера).

Акварельный этюд надо писать очень быстро по двум причинам: 1) ограниченное время – 10–20 минут, 2) специфика техники акварельной живописи – этюд выполняется на влажной бумаге и поэтому нужно успеть написать его, пока бумага не высохла.

1. После предварительного карандашного наброска бумагу смачивают водой, используя губку или кисть.

2. Далее лёгкими движениями прокладываются основные цветовые отношения, очень прозрачно, стараясь захватить всю плоскость листа. Акварель растекается по влажной бумаге, образуя мягкие переходы цвета, «цветовые переливы».

3. Усиливаются цвета и тона. Писать акварельный этюд надо широко и быстро, покрывая весь лист широкими цветовыми заливками.

4. Внимательная работа над объёмом и формой головы человека. Прописывается лицо, особо деликатно передаются оттенки цвета кожи.

5. Прокладываются основные тени.

6. Завершающий этап. Тщательно прорабатываются основные цветовые пятна, детализируются части лица, усилением теней достигается объём.

7. Нанесение последних штрихов кистью по уже частично подсохшей бумаге завершает и оживляет портрет.

Кропотливая работа по изучению натуры, анатомического строения, психологии, умение творчески обобщить внешние черты портретируемого, а также владение техникой акварельной живописи – всё это достигается в процессе выполнения многочисленных набросков и этюдов акварелью.

Выполнение разнообразных работ по теме живописного изображения портрета положительно влияет на качество и содержание учебного процесса в школе и студии дополнительного образования.

Наблюдая и изучая жизнь во всём многообразии, выполняя наброски и этюды с натуры и по памяти, учащиеся получают новые впечатления, накапливает «изобразительный багаж», который обогащаетих творческие возможности и открывает перед ними новые горизонты искусства.

Литература

1. *Яшухин, А.П.* Живопись / А.П. Яшухин. – М. : Просвещение, 1985. – 288 с. : ил.

2. Video cd: Государственный Русский музей : Акварель. – Студия «Квадрат фильм», 2003–2005.

3. Video cd : Государственный Русский музей : Портрет : Художник и время. – Студия «Квадрат фильм», 2000–2003.

***Мария Александровна Семёнова** – канд. пед. наук, доцент кафедры живописи и композиции факультета изобразительных искусств Московского городского педагогического университета, г. Москва.*

Педагогические технологии формирования здорового образа жизни*

Т.Н. Ле-ван,
Н.Н. Нежкина

В статье рассматриваются различные точки зрения на понятия «здоровьесберегающая технология» и «здоровьеформирующая технология», описывается пример здоровьеформирующей педагогической технологии «Психофизическая тренировка».

Ключевые слова: педагогическая технология, здоровьесберегающая технология, здоровьеформирующая технология, психофизическая тренировка, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни.

«Здоровье человека – важный показатель его личного успеха», – утверждает Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Это положение стало одной из аксиом модернизации современной системы образования. Приоритет формирования здорового образа жизни обозначен в перечне «Основные направления деятельности Правительства РФ на период до 2012 г.» и ряде других целеполагающих документов. Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения как механизм реализации государственной политики в сфере образования в свою очередь определяют в качестве сквозной задачи на весь период обучения обеспечение формирования базовых компетентностей человека – информационной, коммуникативной, самообразования, самоорганизации (умения ставить цели, планировать, **ответственно относиться к здоровью**, полноценно использовать личностные ресурсы).

В свете изменения Закона РФ «Об образовании» (во всех редакциях проекта) **каждому** педагогу вменяется в обязанность пропаганда здорового образа жизни, а ФГОС уточняет, что это делается в основном через **формирование у школьников культуры здорового и безопасного образа жизни.** Отсюда следует, что в образовательный процесс требуется внедрить эффективные технологии формирования здорового образа жизни.

Современная школа уже более 10 лет пользуется термином «здоровьесберегающие технологии», однако его единого понимания за всё это время так и не достигнуто. Обобщая существующие позиции, выделим **три подхода** к пониманию этого термина в науке.

Во-первых, под здоровьесберегающими технологиями подразумевают в широком смысле всю здоровьесберегающую деятельность школы (М.М. Безруких, Э.М. Казин, Н.В. Тверская, С.М. Чечельницкая и др.), а также, более узко, алгоритмы создания здоровьесберегающей среды или её отдельных компонентов. Главным образом, сторонники этого мнения имеют в виду под здоровьесберегающими технологиями соблюдение СанПиНов (М.И. Степанова, А.Г. Сухарев и др.), введение двигательного компонента в урочную и внеурочную деятельность (П.И. Храмцов, И.В. Чупаха и др.), мониторинг различных показателей, связанных со здоровьем ребёнка (Е.А. Баева, М.Ю. Карганов, В.А. Носкин, Г.Д. Комаров, С.М. Чечельницкая и др.). Тем не менее современные научные представления в области дидактики и технологизации образования не позволяют признать всё перечисленное педагогическими технологиями (И.П. Подласый, Г.К. Селевко и др.).

Второй подход может быть представлен следующей позицией: «здоровьесберегающая» – это качественная характеристика любой педагогической технологии, достигающей высокого качества обучения или воспитания не за счёт снижения уровня здоровья обучающихся (Н.Л. Галеева, Н.К. Смирнов и др.) [7].

* Тема диссертации Т.Н. Ле-ван «Профессиональная подготовка педагога к реализации здоровьесберегающей функции в системе непрерывного образования». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор *В.П. Сергеева.*

Третий подход базируется на дифференциации «обычных» педагогических и особых технологий, в содержании которых задействованы вопросы, связанные со здоровьем, формируется здоровьеориентированное мышление ребёнка. В отношении подобных технологий также используется термин «природосообразные» (В.В. Кумарин, Г.К. Селевко и др.) [6, с. 668–670].

В целом, придерживаясь второй и третьей точек зрения, на основании анализа деятельности московских «школ здоровья», проведённого нами в 2009–2010 гг. (в исследовании приняло участие 98 образовательных учреждений, имеющих этот статус, что составило 94% от общего количества московских «школ здоровья» на тот момент), мы заключили следующее.

1. Каждая современная педагогическая технология имеет определённый здоровьесберегающий потенциал; однако одни технологии проявляют его в высокой степени (в частности, за счёт индивидуализации образовательного процесса, за счёт создания психологически комфортной среды, эффективно задействующей познавательные ресурсы личности ребёнка и не требующей от него чрезмерных усилий в процессе обучения), а другие, наоборот, обладают низким здоровьесберегающим потенциалом (например, за счёт несоблюдения принципа природосообразности, когда ребёнок в течение длительного времени находится в ситуации дефицита движения, когда не учитываются его ведущие каналы восприятия и другие психофизиологические особенности).

2. В термине «здоровьесберегающий» заложен вектор охранительного толка, т.е. здоровьесберегающие технологии направлены на сохранение стартового уровня здоровья обучающихся и воспитанников, на минимизацию школьных факторов риска. На нынешнем витке государственной политики в сфере образования этого недостаточно – требуются особые технологии, позволяющие сформировать у ребёнка ответственность по отношению к своему здоровью, способность проектировать индивидуальную траекторию развития ресурсов своего здоровья на основе навыков саморегуляции, понимания физических и психических процессов, происходящих в его организме, на основе рационального, здоровьесозидающего поведения. Это и есть **здоровьеформирующие технологии**.

Поскольку речь идёт именно о технологиях, а не отдельных методах и приёмах или частнопредметных методиках, необходимо определить, что мы понимаем под здоровьеформирующими педагогическими технологиями. Это научно обоснованный и воспроизводимый в соответствующих условиях алгоритм реализации образовательной программы, ведущий к достижению субъектами образовательного процесса конкретных образовательных результатов в области своего здоровья. По сути, любая педагогическая технология, предполагающая формирование у обучающихся ценностных ориентиров на сохранение и укрепление здоровья, обладает здоровьеформирующим потенциалом.

На наш взгляд, здоровьеформирующая педагогическая технология имеет **ряд признаков**: она должна

– иметь научное обоснование и доказанную эффективность;

– логично вписываться в образовательный процесс (желательно в качестве обязательной части базисного учебного плана);

– иметь рабочую программу и полное методическое обеспечение (включая систему подготовки педагога);

– формировать культуру здорового образа жизни как учителя, так и ученика;

– повышать качество образования.

Многие учёные и методисты полагают, что педагогическая технология должна обладать такими признаками, как стандартизация, унификация «образовательного производства» в системе массового образования, а кроме того, свойством тиражируемости, воспроизводимости и управляемости (подробнее см. [1]).

Обязательным признаком здоровьеформирующей технологии является также опора на **позитивные концепции здоровья**, ориентированные на

гуманистическую психологию, целостное представление о здоровье человека, включение в них ценностно-мотивационного компонента.

Приведём пример здоровьеформирующей технологии, разрабатываемой совместными усилиями Московского гуманитарного педагогического института, Ивановской государственной медицинской академии Росздрава и Института повышения квалификации Ивановской области. Это **технология психофизической тренировки – ПФТ** (автор – доктор мед. наук Н.Н. Нежкина) [4]. Суть этой технологии заключается в принципиально новом подходе к стратегии физического воспитания обучающихся и воспитанников. Дети называют ПФТ «физкультурой через голову», «физкультурой для тела, души и ума».

Здоровьеформирующий потенциал технологии реализуется благодаря тому, что, помимо практического раздела, программа обучения содержит актуальный для детей теоретический материал, поясняющий значение тех или иных упражнений в профилактике и улучшении состояния организма при наиболее распространённых нарушениях здоровья. Обязательной частью программы является раздел самодиагностики, который предполагает осознание человеком индивидуальных представлений о своём здоровье и стремления достичь их.

Иначе выглядит и **структура урока физкультуры**, в рамках которого реализуется данная технология:

– **первая часть урока** состоит из динамических упражнений аэробного характера, обеспечивающих тренировку сердечной мышцы, повышение тонуса организма, «отработку» стресса, т.е. «сжигание» адреналина и ряд других эффектов;

– **вторая часть** – это статические упражнения, формирующие хороший мышечный корсет, тренирующие способность к произвольному регулированию мышечного тонуса (а значит, и к снятию мышечных зажимов), позволяющие развивать гибкость, умение сосредоточиться, ждать, тормозить, быть выдержанным, последовательным и настойчивым в достижении поставленной цели и другие важные психологические качества;

– **третья часть** представляет собой оздоровительный сеанс релаксации, в котором гармонизируется физическое и психологическое состояние, происходит усвоение формул желаемого уровня здоровья. Например, таких: «Я верю в себя и свои силы. Все трудности будут преодолены! Я стану гармоничным, счастливым, здоровым! У меня упругие мышцы; радостные мысли; подтянутое, послушное тело! У меня всё получится!» Глубокое мышечное расслабление способно освободить организм от напряжения, прекратить отрицательное эмоциональное состояние.

Технология ПФТ представлена семью программами на русском языке, дифференцированными по индивидуальным особенностям здоровья занимающихся (необходимость профилактики заболеваний вегетативной нервной системы, опорно-двигательного аппарата, зрения, обмена веществ), и одной экспериментальной программой на английском языке. Последняя вводится после изучения аналогичного комплекса на русском языке, чтобы мышечная память позволяла создавать аудиовизуальную и кинестетическую наглядность, основываясь на интуитивном восприятии языка (особенно на начальных этапах его изучения). Это позволяет повышать иноязычную коммуникативную компетенцию и мотивацию к двигательной активности у ребёнка в рамках, например, третьего урока физкультуры – и всё это с учётом индивидуальных особенностей здоровья (подробнее см. [2]).

Таким образом, ПФТ позволяет

1) сформировать у ребёнка осознанный интерес к своему здоровью (что не свойственно детям школьного возраста) и развить потребность получать и применять знания о способах улучшения своего самочувствия и настроения;

2) развить навыки самоорганизации в области здоровья: научить ребёнка произвольно регулировать своё психофизическое состояние с помощью различных по форме, интенсивности и психологическому воздействию физических упражнений;

3) не только ликвидировать гиподинамию, но и обеспечить дифференцированную тренировку вегетативных структур, которые помогают ребёнку эффективно адаптироваться в жизни;

4) обеспечить разумный выход накопившихся эмоций: гиперстенических – в ходе первой части занятия (динамические упражнения), эмоций радости, спокойствия, умиротворения – в ходе второй и третьей частей урока (статические упражнения, релаксационный сеанс).

Эффективность данной технологии научно доказана в результате экспериментов 2008–2010 гг. Старшеклассники, занимавшиеся в течение года ПФТ, в 1,3 раза лучше сдают ЕГЭ, чем учащиеся из контрольной группы. Распределение детей по группам здоровья в динамике первого года занятий по программе ПФТ показывает, что количество детей с I группой здоровья увеличилось в 1,2 раза, а в динамике трёх лет – в 1,4 раза. Кроме того, экспериментальные группы существенно отличались от контрольных по ряду показателей: отмечена позитивная динамика личностной тревожности (снижение в 1,2 раза по тесту Спилбергера), рост умственной (повышение в 1,3 раза по данным корректурных проб) и физической работоспособности (увеличение в 1,2 раза по тесту PWC170).

Экспериментальная деятельность по преемственности дошкольного и общего образования в области здоровьесбережения, осуществляемая в 2010–2012 гг. по программе «Психофизическая тренировка – способ подготовки детей к школе», также подтвердила улучшение показателей адаптации к систематическому обучению первоклассников экспериментальной группы по сравнению с контрольной (подробнее см. [5]).

Технология психофизической тренировки реализуется в дошкольных, общеобразовательных учреждениях, вузах и учреждениях повышения квалификации работников образования г. Москвы и регионов (Владимирской, Ивановской, Московской, Тюменской областей, Татарстана, Ямало-Ненецкого автономного округа и др.). Реализация технологии описана в одной докторской и трёх кандидатских диссертациях, более чем в 150 публикациях и учебно-методических пособиях ([5] и др.). На базе МГПИ проводятся курсы повышения квалификации педагогов по программе «Технологии физкультурно-оздоровительной работы в учреждениях образования».

Педагогические технологии – основной инструментарий педагога, именно с их помощью можно решать поставленные в стандартах задачи, в том числе связанные с сохранением и укреплением здоровья обучающихся и воспитанников. Поэтому дальнейшая разработка и систематизация педагогических здоровьеформирующих технологий считается одним из актуальных направлений развития педагогики. Можно с уверенностью сказать, что прошли времена, когда, по словам Уэнстона Тревора, «люди гораздо больше знают об устройстве автомобиля или работе компьютера, чем о том, что происходит внутри их собственного организма».

Несмотря на изначальную ориентацию российской школы в организации здоровьесберегающей деятельности на нормоцентристскую концепцию понимания здоровья через призму медицинского подхода, на современном этапе развития образования представляется целесообразным перейти на позиции педагогического (уточним – аксиологического) подхода к здоровью. При этом стратегической целью деятельности школы является, в первую очередь, повышение ценности здоровья в сознании ребёнка и его семьи, понимание духовно-нравственного здоровья как созидающей жизненной силы, воспитание способности заботиться о физическом, психическом и социальном здоровье – своём и окружающих. По сути, здоровьесберегающая деятельность расширяется до здоровьеформирующей, а образовательный процесс наполняется здоровьеформирующими педагогическими технологиями.

Литература

1. *Иванова, Т.С.* Потенциал урока физической культуры здоровьеформирующей направленности в реализации межпредметных свя-

зей с иностранным языком / Т.С. Иванова, Т.Н. Ле-ван, Н.Н. Нежкина, Е.А. Ульяненкова // Современное гуманитарное образование в социокультурном пространстве столичного мегаполиса : сб. науч. ст. ; под ред. А.Г. Кутузова, Л.И. Осечкиной. – М. : МГПИ, 2011. – С. 215–218. – Вып. 5. Т. 2.

2. *Иванова, Т.С.* К проблеме понимания термина «здоровьесберегающие технологии» и его использования в системе высшего профессионального образования / Т.С. Иванова, Т.Н. Леван, О.В. Пантеева, Е.И. Черепанова // Ученые записки МГПИ. – М. : МГПИ, 2009. – Вып. 7. – С. 127–140.

3. *Нежкина, Н.Н.* Системный анализ показателей развития и нейровегетативного статуса детей 7–17 лет с синдромом вегетативной дистонии : Дифференцированные программы немедикаментозной коррекции : дисс. ... доктора мед. наук / Н.Н. Нежкина. – Иваново, 2005. – 336 с.

4. *Нежкина, Н.Н.* Психофизическая тренировка : учеб.-метод. пос. – М. : МГПИ, 2010.

5. *Нежкина, Н.Н.* Современные технологии физического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях / Н.Н. Нежкина, Н.В. Киселёва, Ю.В. Чистякова [и др.] // Современные проблемы охраны здоровья в дошкольных образовательных учреждениях : Мат. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Москва, 1–2 ноября 2011 г.). – М., 2011. – С. 142–144.

6. *Селевко, Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий : В 2-х т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1.

7. Электронный банк данных здоровьесберегающих технологий [Электронный ресурс]. – http://www.mosedu.ru/health/bank/

Татьяна Николаевна Ле-ван *– канд. пед. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин Московского гуманитарного педагогического института;*
Наталья Николаевна Нежкина *– доктор мед. наук, профессор кафедры физической культуры, лечебной физкультуры и врачебного контроля Ивановской государственной медицинской академии Минздравсоцразвития РФ, ведущий науч. сотрудник лаборатории развития ребёнка и здоровьесберегающей деятельности в образовании Московского гуманитарного педагогического института, г. Москва.*

Summary

Organization specifics of independent teachers' work in the system of post-academic education

Specifics of students' independent work in conditions of module studying technology deployment in the system of qualification increase are being considered in the article. Pedagogical conditions are being closely analyzed, which provide effective self-education and self-development of a teacher.

Keywords: professional competence, post-academic education, teachers' qualification, independent students' work, module studying technology.

Mezentseva Olesya Ivanovna *– head of Additional Education Centre of Kuibyshev branch of Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev, Novosibirsk region.*

Informatization of pre-scholars' physical education: from problem to search of solution

Opportunities of up-to-date information technologies application during the process of physical upbringing are being revealed in the article. Content of their main usage directions are being considered, such as children physical health monitoring, working with parents, project activity of pre-scholars etc. Material from practical work experience in project activity of senior pre-scholars' physical upbringing is being offered.

Keywords: informatization, modern informatization technologies, senior pre-school age children, project activity, physical education.

Markova Irina Aleksandrovna *– physical culture instructor at Child Upbringing Centre - kindergarten № 5, Nyagan, Khanty-Mansiysk Autonomic Region – Uygra;*
Zaviyalova Tatiana Pavlovna *– Candidate of Pedagogy, senior lecturer, professor at Theoretical Basics of Physical Upbringing Cathedra of Physical Culture Institute of Tumen State University, Tumen.*

Kindergarten and family collaboration during children adaptation to pre-school education establishment

Experience of experimental organization of psycho-pedagogical support during children

adaptation to kindergarten is being offered; stages and unique means of kindergarten and family collaboration in offering psycho-pedagogical aid to children entering the world of social relationships are being revealed.

Keywords: pre-school age children, adaptation to kindergarten, collaboration with parents, psycho-pedagogical support.

Shafikova Gulnaz Radmilovna *– Candidate of Psychology, senior lecturer, head of Pre-school Pedagogy Cathedra of Bashkir State Pedagogical University in the name of M. Akmulla;*

Skachilova Ludmila Nikolaevna *– tutor-psychologist at Child Upbringing Centre – kindergarten № 254, Ufa, Republic of Bashkortostan.*

Rhetoric textbook role in junior scholars' communicative-speech skills development

Issue of scholars' communication with rhetoric textbooks is being considered in the article, features of these textbooks are being analyzed and their possibilities in communication organization, as well as necessary communicative-speech skills development among junior scholars, are being determined.

Keywords: rhetoric, textbooks, communication, communication-speech skills, textbook language, feedback and motivation, emotions, collective-distributing activity.

Dyachkova Svetlana Vladimirovna *– junior school teacher at gymnasium № 2, Kimry, Tver region.*

Development of meta-subject skills during the process of tutoring English reading in junior school

The article is devoted to the issue of meta-subject skills development among junior scholars. The authors analyze conditions of said issue and describe English language's place in meta-subject skills development. Examples from the textbook are being offered, as well as from a complex of projects/tasks aimed towards development of meta-subject skills among junior scholars, created by the authors.

Keywords: English language, reading, new educational standard, development of meta-subject skills, projects.

Biboletova Merem Zabatovna *– Candidate of Pedagogy, senior lecturer, head of Laboratory of Foreign Languages Didactics of Content and Methods of Tutoring Institute of Russian Education Academy, author of course "Happy English", Moscow;*

Kazeicheva Alena Yevgenievna *– English language teacher at school № 18, Orehovo-Zuevo, Moscow region.*

Painting a portrait with watercolors

Creation of a picturesque portrait with watercolors is being considered one of the most difficult subjects while teaching Arts at school. Examples of Arts lessons organization dedicated to watercolor painting are being offered in the article, methodical recommendations on painting a portrait with watercolors are being given.

Keywords: watercolor, portrait, methods, figurative thinking, tutor-artist, painting, sketch, artistic taste, fine arts, creativity.

Semenova Maria Aleksandrovna *– Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Painting and Composition Cathedra of Fine Arts Department of Moscow City Pedagogical University, Moscow.*

Pedagogical technologies of healthy lifestyle development

Different points of view on the terms of "health-preserving technology" and "health-developing technology" are being considered in the article, example of health-developing pedagogical technology "psycho-physical training" is being described.

Keywords: pedagogical technology, health-preserving technology, health-developing technology, psycho-physical training, development of healthy and safe lifestyle culture.

Le-van Tatiana Nikolaevna *– Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Natural-Mathematics Disciplines Cathedra of Moscow Humanitarian Pedagogical Institute;*

Nezhkina Natalia Nikolaevna *– PhD in Medicine Science, professor at Physical Culture, Health Physical Education and Doctor Control Cathedra of Ivanovo State Medical Academy, lead researcher at Laboratory of Child's Development and Health-Preserving Activity in Education of Moscow Humanitarian Pedagogical Institute, Moscow.*