

I. ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Шакирова А.А., аспирант

ИДЕИ ГУМАНИЗМА В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ

Современные воспитательные и образовательные концепции опираются на общечеловеческие ценности и цивилизованные формы жизнедеятельности во всех сферах. Обучение и воспитание в сообществе имеет гуманистическую направленность. Произошла демократизация процесса обучения, в котором не последнюю роль играет такое явление, как гуманизм. Становление идей гуманизма происходило с античных времен и продолжает изменяться по сей день, рефлексировав на перемены в обществе. Тенденция внедрения гуманистических ценностей наблюдается повсеместно, и многие педагоги относят себя к ярким приверженцам данного направления. Гуманизация обучения предполагает сотворчество участников учебного процесса: учителей и учащихся, учащихся между собой, в ней создаются условия доверительности и взаимной требовательности. Идеи гуманизма реализуются через личностно-ориентированную педагогику, в которой на первый план выводится сам человек, его ценности, личная свобода и умение прогнозировать и контролировать себя. Проведем небольшой экскурс в историю для того, чтобы понять, как гуманизм внедрялся в общество, и кто были его последователями с древних времен.

Гуманизм (от лат. *humanitas* – «человечность», *humanus* – «человечный», *homo* – «человек») – философское течение, возникшее в эпоху Возрождения. Гуманистический индивидуализм характеризуется: 1) интересом человека к самому себе, к своему внутреннему миру, 2) убеждением в высоком достоинстве человеческой природы вообще и в неотъемлемом праве человека развивать свои способности и удовлетворять своим потребностям, 3) интересом к окружающей действительности, насколько она имеет влияние на человека [3,179].

В 1949 году американский исследователь Уоррен Аллен Смит (Warren Allen Smith), еще будучи студентом, предложил классификацию гуманистических мировоззрений:

- гуманизм – понятие, означающее интерес к человеку или к изучению гуманитарных наук;
- древний гуманизм – понятие, относящееся к воззрениям Демокрита, Эпикура, Аристотеля, Сократа;
- классический гуманизм – гуманизм эпохи Возрождения; понятие, относящееся к древним гуманистическим идеям у таких ученых, как Бэкон, Томас Мор, Бокаччо, Петрарка;

- теистический гуманизм – понятие о том, что человек способен работать над своим спасением совместно с Богом;
- атеистический гуманизм – понятие, развитое в творчестве Жан-Поля Сартра;
- коммунистический гуманизм – понятие, характеризующее убеждения некоторых марксистов;
- натуралистический (или научный) гуманизм – понятие, сконцентрированное на вере в высшую ценность и самосовершенствование человеческой личности [7,150].

Судя по классификации, составленной Смитом, гуманизм прошел долгий путь развития. Понятие гуманизма исследовалось многими философами и учеными на разных этапах развития человечества. Несмотря на то, что идейным и культурным источником гуманизма была античная культура, о чем свидетельствуют учения древнегреческих мыслителей, родиной гуманизма стала Италия. Первым гуманистом считается Франческо Петрарка. Именно он заложил основы программы гуманистического образования – *studia humanitatis*. В системе образования на первый план Петрарка поставил нравственное воспитание, оценив миссию учителя как воспитателя, предложив новые методы воспитания детей с учетом разнообразия характеров, а также подчеркивал роль самообразования.

Педагогические идеи гуманизма получили расцвет именно в эпоху Возрождения, став одним из важнейших достижений этого периода. Видные гуманисты того времени (Бруни, Альберти) выработали ряд принципов, согласно которым воспитание должно быть социально открытым, в индивидууме должно воспитываться трудолюбие, чувство собственного достоинства и стремление к самопознанию и самосовершенствованию. Непосредственно процесс воспитания и обучения понимался как добровольный, сознательный и радостный. Учитывались природные задатки и особенности характера детей, а также высоко ценилась роль живого примера (родителей, учителя). Семье так же фундаментальное значение в воспитании [2,144]. Гуманисты сознательно внедряли эти идеалы в общество, утверждая целенаправленный характер воспитания и его неразрывную связь с образованием. Суммируя все вышесказанное, основными принципами гуманизма являются приоритет воспитательных задач, взаимосвязь нравственности и знания, а также идея гармоничного развития. Важным аргументом в пользу гуманистического воспитания является факт отстраненности от любой идеологической нагрузки, приоритетной остается свобода выбора.

Идейные течения современных гуманистических сообществ и коалиций, таких, как Американская гуманистическая ассоциация (англ. American Humanist Association, АНА), Российское гуманистическое, Британская гуманистическая ассоциация (англ. British Humanist Association, ВНА) и др. объединены в Международный гуманистический и эстетический союз (англ. International Humanist and Ethical Union, ИНЕУ). Целью этих организаций явля-

ется выпуск программ, манифестов и деклараций. Среди наиболее видных теоретиков гуманизма современности можно выделить Пола Курца (Paul Kurtz), Гарольда Джона Блэкхэма (Harold J. Blackham), Альфреда Айера (Alfred Ayer).

Говоря о гуманистической педагогике, большое значение придается ценностному воспитанию. Основная задача заключается в установлении гармонии между знанием, мировоззрением и личностным центром человека (его «Я») и практикой. Педагогика гуманизма реализует, по крайней мере, три принципа:

1. объективности, непредвзятости и научности;
2. саморегуляции и самодетерминизации;
3. предлагающего объяснения [6,111];

Современная гуманистическая педагогика имеет несколько основных направлений: 1) личностно ориентированное направление, или педагогика понимания, предполагающее ориентацию на содействие развитию личности; важным аспектом такого обучения является индивидуализация – взаимодействие педагога и ученика с учетом индивидуальных особенностей, заложенных самой природой; 2) культурологическое направление, т.е. отношение к ученику как субъекту в сфере культуры, способному к саморазвитию и изменению; образование помогает индивиду обрести ценностные ориентиры и смысл жизни, поддерживает его творческую самобытность; 3) коммуникативное направление, т.е. организация совместных действий, где важную роль играют коммуникация и рефлексия; 4) образование через сообщество, где образовательный процесс происходит в тесном взаимодействии с институтами социума. Отдельного упоминания заслуживает концепция «единого образовательного пространства», столь актуального в наши дни. Теория такого образования основана на единстве трех компонентов: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда [6,56].

По мнению Ш.А. Амонашвили, грузинского педагога и психолога, педагогика гуманизма принимает ребенка таким, какой он есть. Успешность обучения достигается любовью учителя, оптимизмом, развитием нравственности. Амонашвили призывал верить в способности и перспективы каждого ученика, не оценивать его только лишь по двумерной системе поощрения и наказания. В основе гуманистической педагогики Амонашвили лежат три принципа: любить ребенка; очеловечивать среду, в которой живет ребенок; прожить в ребенке свое детство, т.е. заслужить доверие ребенка [1,132].

Основной идеей педагогической мысли другого педагога, Януша Корчака, была полноценность ребенка как человека и самооценность детства как подлинного, а не предварительного этапа жизни. Задачей педагогики, по его мнению, было изменить воспитание, изменить детство так, чтобы утвердить свободу и достоинство личности ребенка. Корчак уважал труд познания ребенка, его неудачи, самобытность, безопасность, ненасилие, безусловную

помощь взрослого ребенку, а также безусловную любовь учителя к ученику [5,279].

Опираясь на идеи и взгляды выдающихся педагогов, произошла гуманизация процесса обучения, связанная с развитием образовательных технологий с учетом признания одной из приоритетных ценностей личность педагога и обучающихся, гармонизация их интересов, взаимоотношений и условий для их развития. Как сказано выше, гуманизм предполагает сотрудничество, взаимодействие учащихся в процессе обучения в целях достижения общего результата [4,78].

По нашему мнению, воспитание наиболее успешно, если строится на принципах гуманизма. Обучая и воспитывая детей в гуманистическом русле, мы получаем нравственного, всесторонне развитого члена общества, склонного к саморазвитию и самосовершенствованию. Идеи гуманизма, формируясь еще со времен Аристотеля и Цицерона, прочно закрепились в международном сообществе и лежат в основе современного образования.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. *Размышления о гуманной педагогике*. – М.: ИД Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.
2. Брагина Л.М. *Итальянский гуманизм Эпохи Возрождения. Идеалы и практика культуры*. – М.: Изд-во МГУ, 2002. – 384 с.
3. Брокгауз Ф. Ефрон И. *Энциклопедический словарь. Современная версия*. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 672 с.
4. Валеева Р.А. *Гуманизация как аксиологический приоритет педагогического образования // Проблемы инновационности, конкурентоспособности и саморазвития личности в условиях модернизации педагогического образования: сб. трудов Межд. науч. конф., посвящ. 200-летию пед. образования в КФУ*. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – С. 77-82.
5. Корчак Я. *Как любить ребенка*. – М.: Изд-во У-Фактория, 2007. – 384 с.
6. Попов Е.Б. *Гуманистическая педагогика: идеи, концепция, практика*. – М.: Изд-во: Оренбург: ИПК ОГУ, 2003. – 156 с.
7. Черный Ю.Ю. *Современный гуманизм (Обзор) // Философия в XX веке: В 2-х ч.: Сб. обзоров и рефератов / РАН. ИНИОН. Центр гуманист. науч.-информ. исслед. Отд. философии; Отв. ред. Андреева И.С.; Сост. Панченко А.И.* – М., 2003. – Ч. 2. – 168 с.

Р.А. Валеева, д.п.н., проф.
Г.Ф. Биктагирова, к.п.н., доцент

ТАТАРСКИЕ ПРОСВЕТИТЕЛИ О РОЛИ ЖЕНЩИНЫ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

Носителями национальных ценностей народа всегда являлись национальные просветители, педагоги. Особенно ярко это можно проследить в трудах татарских просветителей конца XIX - начала XX в., затрагивающих проблему семьи. Обращение к позитивному педагогическому опыту татар-

ских просветителей в целях использования их педагогического наследия для духовно-нравственного воспитания, как детей, так и взрослых требует творческого подхода. Изменились условия, в которых они жили и работали, традиционная, сложившаяся исторически система воспитания детей, да и положение ребенка. Семья и общество того времени в корне отличаются от нынешних. Среди татарских просветителей особое внимание заслуживают Р.Фахреддин, Г.Буби, И.Гаспринский, К.Насыри, Х.Забири, З.Кадыри, Р.Атнабаев, а также женщины-просветительницы - Ф.Сулеймания, М.Музаффария, Фатимаи-Фарида, М.Акчурина. В их работах поднимались самые актуальные вопросы, касающиеся взаимоотношений в семье, семейных традиций, ценностей, супружеских отношений и воспитания детей, нравственности. В данной статье рассмотрим взгляды известного татарского просветителя Р.Фахретдина о роли женщины в семейном воспитании.

Ризаэтдин Фахретдин (1858-1936) – богослов, ученый, просветитель, общественный и религиозный деятель, который большую часть своей жизни посвятил служению народу. Именно в этом он видел свое предназначение как духовного лица, журналиста, историка. Риза родился в семье сельского имама, поэтому был близко знаком с повседневной жизнью татарского крестьянства. Его образование было стандартным для того периода, но, тем не менее, получив знания в старометодном медресе он смог увидеть недостатки, косность методов преподавания, неприспособленность молодых людей после завершения обучения, невозможность применить полученные сведения в повседневности. Риза Фахретдин занимается самообразованием: читает дополнительную литературу, периодическую печать, постепенно начинает формировать осознание отсталости, упадка российских мусульман в сфере образования, что в дальнейшем повлияло на его просветительскую деятельность.

Труды Р.Фахретдина – результат его долгого пути служения народу. Именно в этом он видел свое предназначение как духовного лица, просветителя, общественного деятеля. Понимание своей цели в жизни пришло к Ризаэтдину Фахретдину постепенно, и этому в немалой степени способствовало его окружение и эпоха, в которой уже начались изменения, касающиеся всех в России. Вся его деятельность позволила ему изучить наиболее актуальные семейные проблемы и на основе этого предложить свои пути их решения. Изучая его «энциклопедию семейной жизни», (так можно назвать его цикл произведений о семье и воспитанию в ней), используя его ценные советы в воспитательном процессе, можно поднимать престиж института брака, научить детей сохранять семейные ценности, учиться правильному пониманию семейных ролей и решению трудных задач по семейному воспитанию, выработке правил стабильного существования семьи.

С педагогических позиций, материнство - это жизнеобразующее природно-генетическое сущностное начало личности, интегрированная ценность индивидуального сознания, реализуемая матерью силой жертвенной любви в

деятельности по обеспечению гармоничного развития ребенка в воспитательно-образовательном служении человеческому роду.

Система воспитания ценностного отношения к материнству характеризуется:

- приобщением учащейся молодежи к духовно-нравственным ценностям;
- формированием жизненного опыта, ценностного отношения к будущему родительству, смыслов и способов поведения учащейся молодежи в семье;
- осуществлением духовно-нравственного воспитания на основе гуманистических, экзистенциальных и религиозных ценностей;
- разнообразием форм, методов и средств воспитания, способствующих единению усилий семьи и школы;
- расширение социокультурной среды образовательного учреждения, в которой значение материнства приобретает для воспитанников личностный смысл, оценивается его значимость для себя и для жизни общества [2, с.8].

Подтверждение этим научным изысканиям мы находим у Р.Фахретдина: «Женщина – основа семьи. Это самое правильное утверждение, потому что женщины руководят воспитанием, и благодаря им формируется характер человека» [3, с.158]. Сколько тепла и добра в этих словах. Очень важно формировать у детей и родителей такое правильное отношение к материнству и воспитанию.

Очень важно, что Р.Фахретдин подчеркивает, какие качества важны для женщины, обращая внимание особенно на то, что определяет красоту женщины. Он подчеркивает значимость именно ее внутренней, духовной красоты: «Одно из необходимых качеств женщины – красота, которая состоит из двух частей – внешней и внутренней. Внутренняя красота – это ум, которая является самой совершенной ценностью для всех людей» [3, с.171].

Данная мысль Р.Фахретдина весьма актуальна для современного общества. К сожалению, сегодня зачастую девочки вырастают в убеждении, что красота внешняя важнее всего. От нее зависит их будущее, успех в обществе и в карьере. Этому в немалой степени способствуют проводимые бесконечные конкурсы красоты, начиная с самого раннего возраста (н-р, «Маленькая принцесса»). Чему учат такие конкурсы? Тому, что главное – красота внешняя, красивая одежда, обувь, макияж. Эти конкурсы абсолютно игнорируют необходимость воспитания чувств ребенка, его внутренней нравственной гармонии.

Думается, эта мысль Р.Фахретдина высвечивает острую проблему нравственного совершенствования детей и молодежи, проблему подмены ценностей истинных ценностями внешними, ложными. Более того, сами родители тоже озабочены также внешней красотой своих детей, внешними атрибутами этой красоты. Поэтому очень важно вести с ними беседы о ценностно-смысловой сфере детей.

Отвечая на вопрос, как решить эту проблему, Р.Фахретдин пишет: «женщина постоянно должна развивать свой ум» [3, с.171]. Важно научить девочку, что красота – это подарок Всевышнего, поэтому женщина, обладающая красотой, должна не гордиться этим, а считать свою красоту благом. Надо, чтобы девочка с детства усвоила, что отбеливание лица, шеи и рук, покраска волос и выщипывание бровей – все это не красота, а только нанесение вреда здоровью. Чистота, по мнению Фахретдина, – самая лучшая красота. Кроме того, Фахретдин выделяет признаки естественной красоты женщины: здоровое тело, привлекательность, чистая душа, простая и чистая одежда, здравый ум, скромность и послушание.

Р.Фахретдин даже в свое время сомневается, что подобных примеров среди женщин можно найти большое количество:

«Возможно, что подобно золоту и другим драгоценным минералам, лежащим в уральской земле, воспитанные и благочестивые женщины находятся в таких местах, о которых мы даже подумать не можем» [3, с.172].

В то же время, несмотря на то, что в век информационного общества, когда ребенок с раннего детства имеет доступ к Интернету и видит доказательства того, что в обществе зачастую ценят внешнюю красоту, надо начинать воспитание девочек с раннего возраста именно в контексте признания первостепенной ценностью красоты внутренней. Это можно делать и в семье, и в детском саду, и в школе.

Главное препятствие лежит в самих родителях, их отношении к вопросам красоты, выпячивании ее внешней составляющей. Это позволяет сделать вывод о том, что надо вести подобные беседы с родителями, что актуализирует, прежде всего, вопросы родительского просвещения в области воспитания.

Тема материнства во все времена привлекала философов, педагогов и богословов, хотя смысловое значение трансформировалось в зависимости от общественного строя и господствующей идеологии. Именно об этом пишет Р.Фахретдин: «Материнство – это великая милость и ни с чем несравнимое счастье. Те, кто удостоился этой милости, обязаны полностью исполнять обязанности матери и жены» [3, с.160].

Рассмотрим смысл самого термина «материнство», происхождение которого восходит к истокам жизни человеческой. Понятие «материнство» выходит далеко за рамки репродуктивного, биологического, социального, демографического, культурологического понятия.

В психологическом аспекте феномен материнства рассматривается как сфера передачи ребенку особенностей культуры, к которой принадлежит мать. Сформированные в онтогенезе женщины особенности ее материнской сферы становятся ведущими в системе ее взаимодействия со своим ребенком [4, с.6].

М.Ю. Чибисова отмечает: «изучение феномена материнства и его отражения в самосознании женщины XXI века - актуальная социальная и пси-

хологическая проблема». Она подтверждает: «у женщин, ориентированных на карьеру, сохраняется ценностное отношение к социальной активности, при этом может происходить отчуждение от переживания материнской ментальности» [5, с.10-12].

Исследования доказали, что только целомудренное материнство сохраняет здоровый генофонд будущих поколений.

Обобщая смыслы, определим: материнство как основополагающий жизненный феномен целостно и направлено на формирование жизненных процессов духовно-душевно-телесной реализации личности.

При отсутствии одной из составляющих разрушается целостность феномена.

1. Материнство духовное - воспитывает личным духовным примером любви и опытом. Дух определяет сознание.

2. Материнство душевное - образует смирением, терпением и наказанием через познание быта и нравов своего народа в сфере творческой реализации и социально-культурной традиции.

3. Материнство телесное - репродуктивные, биологические функции, направленные на сохранение генофонда и развитие физического здоровья. Сокровенная тайна материнства в том, что оно направлено на жизнеутверждение и рождение, на приумножение. В материнстве заложена полнота любви. И если материнство вступает в противоречие с жизнью, то сама мать становится носителем разрушительной силы.

Аксиологический подход к изучению феномена материнства в значительной мере соответствует потребностям настоящего времени. Обращенность к проблемам материнства является одним из приоритетных направлений отечественной науки о человеке, так как материнство, по свидетельствам истории человечества, всегда занимало и занимает приоритетное место среди ценностей человеческой жизни. Материнство и отцовство - это базовые компоненты полной семьи. Их ценностное формирование является главной целью современной родительской педагогики.

Данная мысль имеет очень глубокий смысл. Сегодня многие девочки не задумываются о том, что впереди их ждет создание семьи и материнство. Часто они свое будущее видят в развлечениях. И очень важна в этом вопросе позиция семьи. Если мать ведет себя аморально, то страдают и муж, и дети, и ее родители. Поэтому, конечно же, женщина – основа семьи. Устойчивость семьи держится на хрупких плечах женщины, ведь женщина – это любовь, это хранительница очага, это пример для детей.

Эта мысль Р.Фахретдина показывает проблему воспитания ребенка, прежде всего, в своей семье. В современном мире кардинально поменялась шкала ценностей. Молодые люди нацелены на материальные блага, они мало задумываются о душе, нравственные проблемы отошли на второй план, современные дети воспитываются эгоистами и потребителями. Им трудно сделать что-то для других. А ведь семья и материнство – это самопожертвова-

ние. Поэтому воспитание женщины остается одной из проблем. Ведь счастье семьи держится на ней. Правильное воспитание девочки – залог ее дальнейшей счастливой жизни. В семье должны быть лад, порядок, почитание старших. Девочки на таких примерах учатся в дальнейшем выстраивать свои отношения, став взрослыми. Порой по детям в школе мы судим о положении дел в семье. Если ребенок спокоен, честен в делах, правильно себя ведет, мы делаем заключение, что женщина воспитывает его правильно, потому что сама воспитана в хороших традициях. И опять здесь можно говорить о том примере, который дали женщине в детстве ее мать и, возможно, ее бабушка.

Неподобающее поведение родителей перед детьми приводит к тому, что этому же они их и обучают. Если между родителями нет уважения, то в дальнейшем и дети никого не будут уважать, т.к. этому они научились у отца с матерью. Благодаря семейному воспитанию, под бдительным оком знающей и справедливой матери дети вырастут с прекрасным характером, веселыми, сильными, с собственной точкой зрения, способными к труду. Каждый из них будет знать, что в будущем они станут родителями, опорой семьи.

Просветители отмечают очень важную составляющую традиций многих народов, и, прежде всего, татар – отношение к матери.

Ислам предписывает мужчинам заботиться о своих матерях, сестрах, дочерях и женах. Татары проявляют особое отношение к матери. В одном из достоверных хадисов (хадис – высказывание пророка и сообщение его сподвижников о его учении и образе жизни) сказано, что «рай находится под ногами матери», а значит, отношение к матери определяет благополучие мужчины [1].

Не случайно, что и сегодня мама воспринимается педагогами, родителями детьми именно так.

Семья находится в ведении женщины: насколько она сможет устроить правильные отношения, настолько и будет существовать семья. К сожалению, сегодня все чаще бывает так, что именно женщина выполняет роль главы семейства. По статистике, из 100 работающих семейных женщин 60 считают себя главой семейства. Этот факт свидетельствует о значительном изменении позиции женщины в семье. Какими только знаниями не должна владеть современная женщина, чтобы члены ее семейства были здоровы, сыты, одеты, с удовольствием приходили бы в свой дом, с любовью и радостью общались! Ей приходится познать тайны бухгалтерии, учиться кулинарному искусству, осваивать хотя бы элементарные знания из области педагогики, психологии, медицины, овладеть умением разумно организовать и домашний труд, и семейный досуг, и многое другое. И все это для того, чтобы наполнить достойным содержанием основные роли женщины в семье – жены, матери, хозяйки дома.

Мысли Р.Фахретдина о роли женщины в семье также высвечивают острую проблему воспитания мальчиков, как в семье, так и в школе. Все больше становится матерей–одиночек, воспитывающих детей без мужа.

Вследствие этого, мальчики, получая только женское воспитание, не могут впоследствии выполнять в должной мере роль отца, мужа, защитника семьи. Ведь они не имели возможности наблюдать в детстве, как эти функции выполнял отец. Отца не было, его роль выполняла мама. Да и в школах сейчас практически нет учителей-мужчин, которые могли бы дать мальчикам необходимые для них жизненные знания. Поэтому зачастую девушки, выбирающие себе в мужья подобных юношей, вынуждены взваливать на свои хрупкие плечи все заботы по созданию необходимых условий для нормальной жизнедеятельности своей семьи. Современные женщины – это уже не «слабый» пол. Это самостоятельные личности с активной жизненной позицией.

Р.Фахретдин пишет: «Женщина не допустит небрежного отношения к семье. Она будет в меру своих способностей содержать свою семью: избегать ненужных трат, оберегать имущество мужа и приумножать семейное состояние. Подчинение мужу не принижает авторитет женщины. Этим она скорее подчеркивает свой прекрасный характер и подтверждает превосходство более умного и сильного мужа. Женщина не должна быть легкомысленной. Она должна уважительно относиться к мужу и много времени уделять ведению домашнего хозяйства и воспитанию детей» [3, с.165].

Образ матери в культурном наследии многих народов считается высшим воплощением женского начала. Более того, в мусульманском и христианском мире, к которому по праву в большей степени принадлежит и наша страна, на протяжении столетий сформировалось особое отношение к материнству как важнейшей духовно-нравственной ценности, достойной почитания и прославления.

Однако в современной России эта традиция ценностного отношения к материнству начинает утрачиваться. Поэтому необходимо целенаправленно формировать материнство у учащихся. Обосновываясь на идеи и умозаключение татарских просветителей это сделать намного эффективнее.

Использование идей Р.Фахретдина в педагогическом процессе может содействовать формировать правильное отношение к материнству у детей. Отметим, что высказывания татарских просветителей соприкасаются и подтверждаются более поздними научными исследованиями педагогов, психологов и социологов.

В основе данного процесса необходимо обращать внимания на следующие идеи:

- женщина – основа семьи;
- она должна понимать свое предназначение – роль матери и жены;
- материнство – это жизнеобразующее начало семьи и личности;
- именно мать формирует основу ценностных отношений и систему воспитания в семье, оказывая первостепенное влияние и воспитывая свои примером;
- важно воспитание ума и души;
- для женщины дом и семья - ее крепость и опора;

- идеал женщины и ее авторитет строится на способности оберегать ее семью, уважать мужа, уделять много внимания ведению домашнего хозяйства и, прежде всего, воспитанию детей.

Литература:

1. Дорошина И.Г. Особенности семейных отношений в татарских семьях/ http://sociosphera.com/publication/conference/2010/74/osobennosti_semejnyh_otnoshenij_v_tatarских_семьях/
2. Рудова Н.Е. Система воспитания ценностного отношения к материнству: автореферат дисс...канд.пед.наук. - СПб, 2009.
3. Семья – основа нации. Татарские просветители о семье и воспитании. 2 том. Ризаэтдин Фахретдин. Семья. – Казань: Изд-во «отчество», 2013. – 240 с.
4. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Автореф. дисс. на соис. учен. степени док. псих. наук. - Москва, 2000.
5. Чибисова М. Ю. Феномен материнства и его отражение в самосознании современной молодой женщины: Автореф. дисс. на соис. учен. степени канд. псих. наук. - Москва, 2003.

О.Г. Горбунова, студентка 2 курса ИФМК КФУ
С.В. Каркина, ст. преп.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ А.С.ДАРГОМЫЖСКОГО В СТАНОВЛЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Традиции отечественной вокальной школы получили мировое признание как выдающееся направление вокального искусства. Истоки русского национального вокально-исполнительского стиля берут свое начало от народно-песенного творчества, которые и определили характерные черты и художественные принципы исполнительской культуры русских и советских певцов. Среди основных характерных признаков отечественной вокальной школы следует отметить: высокое вокальное мастерство, безупречное владение певческой техникой, широкий репертуарный диапазон, включающий произведения не только русских, но и зарубежных композиторов, высокий уровень владения драматическим искусством выразительного пения наравне с вокальным, создание глубоко реалистичных сценических образов. Предпосылки для развития отечественной вокальной педагогики, художественная направленность ее основных принципов, национальные черты были заложены творчеством М.И. Глинки, композиторов Могучей кучки и др.

Предметом настоящего исследования стали вокально-педагогические принципы А.С. Даргомыжского, сформировавшиеся на основе его художественной концепции камерно-вокального творчества. А.С. Даргомыжский вошёл в историю как поборник «музыкальной правды», смелый художник-новатор, борец за демократическое искусство. Композитор глубоко национальный, он явился выразителем новых тенденций духовной жизни русского общества 40-50-х годов прошлого века – времени кризиса крепостнического

стройка и перехода к различинно-демократическому этапу освободительного движения. В культуре России того времени всё сильнее и заметнее выступали элементы демократического искусства, отражавшего интересы трудящихся масс. Это искусство вносило свой вклад в историю, «расшатывая старый, отживший строй, содействуя приближению сроков его гибели» [1].

Отражая реальность, А.С. Даргомыжский стремился воссоздать ее конфликтные процессы - отсюда его внимание к драматическим началам в музыкальных образах. Желание запечатлеть специфику явления (ситуации, характера, душевного движения), раскрыть его сущность определили стремление А.С. Даргомыжского к характерной бытовой зарисовке, образной портретности, вызвали внимание к деталям, характеристическому штриху. В вокальной мелодике это обусловило отход композитора от форм обобщенной кантиленности и искания в речитативной области. Особенно характерно пристальное внимание композитора к речитативно-декламационному стилю. Он уделял огромное внимание совершенствованию речитации, близкой к обыденной, а в ряде случаев – к поэтической речи. Поэтому мелодический поток в его произведениях принимал различные формы: от острых, угловатых, характеристических интонаций, до плавно текущих, гибких, запечатлевающих напевную природу поэтического текста.

А.С. Даргомыжскому свойственно чуткое отношение к звуку поэтического слова. Предметом нашего исследования стали примеры из камерно-вокального наследия композитора. Были выбраны романсы, демонстрирующие театральность его мышления. В таких романсах как «Мельник», «Титулярный советник», «Старый капрал», «Червяк» можно выделить определенный сюжет – сценка из реальной жизни человека. Действие романса «Мельник» происходит в доме, куда поздно вечером возвращается чуть подвыпивший муж. Разозлившаяся жена набрасывается на него с упреками, а он, с трудом ворочая языком, пытается оправдаться.

Художественная выразительность речевой интонации передана музыкальными средствами, прежде всего, в вокальной партии, которая точно передает особенности произношения героев. В «Мельнике» в начале произведения звучит речь автора, она, как правило, повествовательная. Затем мельник обращается к жене с вопросительной интонацией, здесь поставлен акцент на слове «жонка», фраза записана восьмыми нотами, интонация идет вниз, тем самым показывая удивление. В последующей фразе жена отвечает, ругаясь, что отражено в характере музыкального движения: длительности нот - восьмые, также темп *allegro* и смена размера, интонация падает сверху вниз. Удивление жены передано посредством мелких длительностей – восьмых, и восходящей интонации. Затем она говорит своему мужу с утвердительной интонацией «это ведра» на последний слог стоит фермата, то есть происходит речевая остановка. Последующий монолог мужчины, в форме речитатива, выражает его искреннее удивление, которое музыкальными средствами передано при помощи более медленных длительностей - четвер-

тей, также выставлены ремарки *parlando* и *tenuto*, передающие речь героя с самим собой.

В других романсах композитор также использует приемы выразительной передачи звучания живой речи. Характер мелодики в романсе «Червяк» точно рисует образ персонажа: чередование коротких длительностей, выровненная почти монотонная интонация передают невзрачный образ мелкого разночинца, тогда как все интонации про графа, который в глазах героя является важным лицом, построены на широких интервалах, имеют остановки на долгих длительностях. Похожий прием использован в «Титулярном советнике» для образа генеральской дочери, важный вид которой подчеркнут громкой динамикой, тогда как скромный образ героя строится на однообразных топчущихся интонациях. Драматизм речевой интонации в «Старом капрале» передан при помощи декламации – подчеркивания и выделения звуков в словах; триольный ритм вокальной партии разбивает симметрию двухдольного размера.

Выполним сравнительный анализ двух романсов на текст А.С.Пушкина «Ночной зефир» в музыкальных воплощениях А.С. Даргомыжского и М.И. Глинки. В обеих трактовках романс написан в трехчастной форме, построенной на чередовании рефрена и двух эпизодов. Рассмотрим каждый фрагмент отдельно в сопоставлении двух музыкальных вариантов.

В рефрене романса А.С. Даргомыжского - шире интонационный диапазон фразы, встречаются ходы на широкие интервалы, ритмичное строение фразы, гибче отражена выразительность естественной речи. В трактовке М.И.Глинки - интонационный диапазон мелодии узкий, однообразный ритмический рисунок, выравненная интонация. М.И. Глинка добивается ровности вокальной мелодики.

В романсе А.С. Даргомыжского в первом эпизоде - чувство интонационного соответствия звучания поэтической речи и музыки достигается выделением ударения в словах и смысловых акцентах в мелодии. В трактовке М.И. Глинки - акценты вокальной партии подчиняются симметрии ритмического рисунка, отчего безударные гласные могут быть выделены.

Во втором эпизоде М.И. Глинка использует интонационные повторы из предыдущего эпизода, что нивелирует различиям смысловых оттенков, тогда как соответствующий эпизод у А.С. Даргомыжского содержит самостоятельный тематизм, передающие неповторимые черты образа.

В целом, можно сделать обобщение, что вокальному стилю М.И. Глинки свойственен особый мелодизм и напевность. Трактовка романса «Ночной зефир» А.С.Даргомыжского отличается значительно более выразительной интонацией вокальной партии, которая воссоздает звучание живой человеческой речи.

Задачи, которые решал А.С. Даргомыжский в композиторском творчестве, потребовали воспитания певцов нового типа, вооружённых исполнительским мастерством портретно-характеристического плана, психологиче-

ски углублённого и многосоставного. Ведущим компонентом вокально-педагогических принципов А.С. Даргомыжского стало интонирование слова – речевая декламация.

А.С. Даргомыжский утверждал в исполнительстве два качества: естественность и благородство певческой манеры, считая их исконными для русского вокального искусства. Подчеркнём, что формулируя и защищая принципы эстетики отечественного певческого мастерства, А.С. Даргомыжский ориентировался не только на вокальную манеру, развивавшуюся в городском быту в связи с пением бытовых романсов, но и на эстетику народно-песенного исполнительства. В основе народной школы пения лежит реалистическое понимание сути вокального искусства: передача голосом глубокий душевных помыслов человека (в народе песня это – правда, рассказ о жизни, а не игра звуками), содержательное использование средств выразительности, достижение полного единения слов и напева (распеваются смысл текста), чёткая и естественная манера произнесения слов, широкое применение в образных целях тембровой красочности голоса.

Важен и плодотворен вклад А.С. Даргомыжского в развитие русской школы пения. До сих пор чрезвычайно важное значение сохраняют методологически принципы А.С. Даргомыжского, которых он придерживался в педагогической практике: принцип систематичности обучению пению, прохождения репертуара по возрастающей степени сложности, учёта творческой индивидуальности певцов, постоянного совершенствования мастерства, интенсификации певческой нагрузки. А.С. Даргомыжский сознательно проводил в жизнь принцип всестороннего, гармоничного развития певцов, воспитывая их главным образом на отечественном музыкальном репертуаре.

Исходя из основного положения, согласно которому содержание произведения определяет специфику средств, необходимых для его воплощения, А.С. Даргомыжский предлагает метод комплексного воспитания певца, предусматривающий единство технического и исполнительского развития, и практически доказывает его действенность. Автор «Русалки» отходит от традиционного взгляда о необходимости изолированной от художественных задач вокально-технической работы над голосом. Метод постановки творческой задачи – ценный вклад А.С. Даргомыжского в развитие педагогики пения.

Педагогические принципы А.С. Даргомыжского во многом определили направление развития отечественной вокальной школы, нашли отражение в стремлении русских и советских певцов к поиску художественной правды, благодаря их уникальной способности к художественному перевоплощению и естественности в проникновении в стиль исполняемых произведений. Творчество А.С. Даргомыжского способствовало развитию таких черт национальной вокальной школы, как широкое дыхание, свободное пение, отличающееся задушевностью, глубиной, искренностью и простотой выражения,

владение широкой палитрой тембровых красок, чуткое отношение к психологически окрашенному слову, его верному интонированию в музыке.

Вокально-педагогические принципы А.С. Даргомыжского были продолжены и развиты советскими педагогами, в частности Н.М. Малышевой была разработана методика работы с вокалистами, которая получила название музыкально-драматического анализа. Подробное изучение содержания поэтического текста романсов по этой методике проводится в неразрывной связи с музыкальными средствами воплощения. Принципы драматического пения, основоположником которых стал А.С. Даргомыжский, нашли плодотворную почву в русской и советской вокальной школе, непревзойденными мастерами которого стали Ф.И. Шаляпин, И.К. Архипова, И.В. Ершов, А.В. Нежданова, Е.В. Образцова, Л.В. Собинов.

Литература:

1. Машевский Г. Вокально-исполнительские и педагогические принципы А.С.Даргомыжского. СПб: Изд-во «Музыка» Ленинградское отделение, 1976. - 63с.

Каримова Л.Ш., к.п.н., ст. преподаватель

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Проблема межкультурного взаимодействия особенно актуальна для отечественной науки в связи со сложными межэтническими отношениями, которые сложились в российском обществе. В контексте этих процессов особое значение приобретает проблема взаимопонимания и взаимодействия между представителями разных культур. Это обусловлено тем, что эффективное взаимодействие этнических культур в мире предполагает формирование такого качества у их представителей, как способность и готовность к межкультурному диалогу. Именно поэтому формирование поликультурной компетентности, в настоящее время, является актуальным.

В современной отечественной педагогике наблюдается существенный недостаток в разработанности данного вопроса, так как в большинстве случаев исследователей интересует проблема поликультурного образования, которая, безусловно, имеет прямой выход на проблему поликультурной компетентности, но не конкретизирует пути ее развития.

Так, **поликультурное образование** как инструмент интеграции национальных меньшинств в доминирующую культурную среду изучалось Г.Д. Дмитриевым, У. Боос-Нюннингом, У. Зандфуксом; как средство формирования национального самосознания и культурной самоидентификации поликультурное образование рассматривали В.Е. Абидова, Е.Н. Матюхина, А.И. Одинец, М.А. Тимофеева, Т.А. Чикаева; концепции поликультурного взаимодействия в зарубежной педагогике изучались С.Ч. Наушабаевой, А.А. Рах-

кошкиным; реализации поликультурного подхода в содержании образовательного процесса посвящены работы Л.Г. Ведениной, Т.Б. Менской, А.В. Шафриковой. Вопросы многокультурности часто поднимались журналистами в средствах массовой информации, важную роль сыграли педагогические, антропологические, психологические, этнографические, социологические исследования.

Россия является одним из нестабильных в этническом отношении мировых регионов, где традиционно проживает более 120 народов и народностей. Это число заметно выросло в 1990-е годы за счет притока из бывших республик СССР беженцев, ищущих работу в российских городах и селах.

Для того чтобы молодые люди имели определенный «иммунитет» к негативным проявлениям межэтнических отношений, система образования должно быть направлено на формирование ряда поликультурных компетенций, среди которых особое место занимают: открытость к межэтническим различиям, способность жить с людьми других культур, языков и религий, готовность к диалогу.

Поликультурная компетентность сегодня ставится в ряд основных педагогических принципов. Это обусловлено рядом противоречий социально-экономического и культурно-нравственного характера.

На современной стадии демократизация общества ведет к столкновению традиционных взглядов и формирования нового мировоззрения у будущих специалистов, когда представители различных слоев с разными уровнями культуры, нравственности, образованности, не могут понять происходящие в окружающей их среде, изменения.

Анализ трудов, посвященных проблеме нашего исследования, показывает, что в разное время учеными рассматривались различные аспекты формирования поликультурной компетентности учащейся молодежи.

К примеру, вопросы поликультурного образования подрастающего поколения раскрыты в работах У. Боос-Нюннинга, Л. Г. Ведениной, О.В. Гукаленко, Г.Ж. Даутовой, А.Н. Джурицкого, Г. Д. Дмитриева, У. Зандфукса, Е.Н. Матюхина, Т.Б. Менской, С.Ч. Наушабаевой, А.И. Одинец и др.

Анализ научных работ показал, что в настоящее время нет единых взглядов на природу феномена «поликультурная компетентность», не дано универсального определения, нет общепризнанной структуры поликультурной компетентности. Кроме того, практика формирования поликультурной компетентности студентов вузов требует своего совершенствования и развития.

«Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации» (2010 г.) определяет цель поликультурного образования как социализацию новых поколений в условиях нарастающей изменчивости современного мира, их подготовку к «функциональному сотрудничеству в составе полиэтнических гражданских сообществ регионального, российского, международного масштаба». При этом основным направлением развития поликуль-

турной школы является полилингвальная образовательная модель. В Концепции также отмечается необходимость организовать подготовку и переподготовку кадров для развития поликультурного образования в России. Поэтому задача формирования поликультурной компетентности представляется весьма актуальной и значимой в современных условиях [1].

Группа поликультурных компетентностей позволяет индивиду сохранять свою социально-культурную идентичность, понимать особенности других культур, строить отношения на основе уважения иных культурно-этнических общностей, жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований.

По мнению И.В. Пескова, сформированность данной группы компетентностей характеризуется уровнем духовно-нравственного развития личности, обеспечением здорового образа жизни, пониманием различий между культурами, степенью толерантности [2].

Многие авторы считают, что особенности поликультурных компетентностей определяются диалоговым характером функционирования и развития культуры, уровнем этнокультурной идентификации студента, уровнем знаний о поликультурной среде, уровнем их эмоциональной и поведенческой культур, что требует использования активных методов (диалог, беседа, дискуссия, моделирование, проектирование, реконструкция, ролевые игры, рефлексивные методы).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что большинство авторов считают, что **поликультурная компетентность** будущих специалистов – это ценностно-смысловое профессионально-личностное свойство, интегрирующее системные научные знания, творческие умения, навыки, опыт деятельности, мотивы и ценности, характеризующее способность и готовность будущего учителя к осуществлению функционального сотрудничества с представителями других культур и к обеспечению межкультурного, межэтнического и межличностного взаимодействия учащихся в поликультурном мире, в том числе в поликультурном образовательном пространстве.

Методологической основой формирования поликультурной компетентности будущих педагогов, является интегративный подход. Процесс формирования поликультурной компетентности на основе интегративного подхода обеспечивает динамику перехода будущих педагогов от элементарного и порогового к продвинутому уровню владения данной компетентностью, которые оцениваются на основании комплекса взаимосвязанных критериев – гностического, праксиологического, ценностно-ориентировочного – и их показателей.

Модель формирования поликультурной компетентности у студентов педагогических специальностей на основе интегративного подхода включает в себя совокупность взаимодополняющих и взаимосвязанных блоков (целевого, методологического, субъектного, содержательного, инструментально-технологического и результативного), в каждом из которых действуют инте-

традиционные механизмы. Педагогическая модель задает общее направление, логику данного процесса и реализуется на протяжении всего периода вузовского обучения через технологический комплекс, который использует возможности традиционных и инновационных педагогических технологий (активного, проблемного, модульного, проектного обучения, расширяющегося круга культур, оценки и самооценки, командной работы и др.) в организации учебной, внеучебной, учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности студентов, а также их самообразования, самообучения и самовоспитания.

Л.И. Максимова в своих работах утверждала, что успешность реализации разработанной модели формирования поликультурной компетентности будущих педагогов в вузовской практике предопределяется соблюдением принципов целостности, культуросообразности, диалога культур, толерантности, креативности, рефлексивности, вариативности, а также комплекса педагогических условий (создание стимулирующей культурно-образовательной среды; отбор дисциплин, содержание которых максимально направлено на формирование исследуемой компетентности, разработка соответствующего программно-методического обеспечения; интеграция всех видов деятельности студентов; стимулирование автономности субъектов на основе выстраивания их личностных образовательных траекторий и др.) [1].

Поликультурное образование является средством снижения напряженности в обществе, так как одной из важнейших его функций является обучение людей принципиально новому отношению к совместной жизни в одном государстве представителей различных этносов [2].

Проблему формирования поликультурных компетенций принято рассматривать в рамках поликультурного образования, которое в своих работах освещали А.Н. Джуринский, В.В. Макаев, З.А. Малькова, и др. Данная система компетенций, является частью системы компетенций, которая формируется у будущих специалистов в процессе образования.

Поликультурное образование призвано осуществлять переход к новой системе подготовки учителей в России и в других странах мира. Поликультурная подготовка студентов должна включать знакомство с культурами и традициями народов, проживающих в различных государствах. Знание народных традиций может помочь выявить общие духовные связи, сложившиеся между народами, а также узнать их историческое прошлое. Содержание программы поликультурной подготовки студентов должно строиться в соответствии с логикой приобретения ими профессиональной компетентности, органичной составляющей которой является поликультурная компетентность.

По мнению Л.И. Максимовой, на сегодняшний день образовательный процесс в высшем учебном заведении, где закладываются основы поликультурной компетентности студентов, не в полной мере реализует потенциал, имеющийся для решения данной проблемы. Возможные причины такой си-

туации заключаются в том, что существующие подходы и, как следствие, педагогические технологии не предполагают постановку данной проблемы в качестве задачи образовательного процесса либо не учитывают интегративную природу поликультурной компетентности [1].

Вместе с тем, современный образовательный процесс вуза, где закладываются основы поликультурной компетентности студентов, всё ещё остается традиционным и не обладает достаточным потенциалом для решения данной проблемы. Существующие педагогические технологии не способствуют формированию поликультурной компетентности студентов. Они либо не предполагают постановку данной проблемы в качестве задачи образовательного процесса, либо не относят решение этой задачи к учебной деятельности.

Анализ научных работ показал, что в настоящее время нет единых взглядов на природу феномена «поликультурная компетентность», не дано универсального определения, нет общепризнанной структуры поликультурной компетентности, хотя существует однозначное мнение, что формирование поликультурной компетентности как интегративного качества личности, определяет личностный рост студентов и способствует совершенствованию образовательного процесса в вузе, приобретает особую значимость.

Таким образом, под **формированием поликультурной компетентности** понимается процесс становления толерантных отношений, эмпатии студентов из различных культур друг к другу, представителям других национальностей и к субъектам их будущей профессиональной деятельности; положительного взгляда на культурный плюрализм; формирования опыта сотрудничества с представителями различных культур.

Центральная идея успешного формирования поликультурной компетентности студентов базируется на создании педагогических условий (обеспечивается целостность формирования поликультурной компетентности студентов, выражающаяся в диалектическом единстве национальных и общемировых ценностей; осуществляется интеграция систем аудиторной, внеаудиторной и практической подготовки), гарантирующих качественную профессиональную подготовку в области поликультурного образования.

В центре образовательного процесса вуза находится личность, обладающая поликультурной компетентностью. У студентов необходимо сформировать способность к принятию других культур через осознание своих культурных корней и понимание места своей культуры в окружающем мире.

Литература:

1. Максимова, Л. И.. *Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов в вузе на основе интегративного подхода: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук.* - Калуга, 2012.

2. Песков, И. В. *Формирование поликультурных компетенций учащихся старших классов общеобразовательной школы: диссертация ... кандидата педагогических наук.* - Тверь, 2009. - 216 с.

II. ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Куликова С.И.
соискатель, педагог МАОУ ДОД «Городской дворец творчества детей
и молодежи №1» г. Набережные Челны

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Изменения в современном обществе, происходящие в социальной, экономической, политической, культурной сферах предъявляют новые требования к организации воспитательного процесса подрастающего поколения. С развитием современного демократического общества утвердились новые гражданские ценности, которые способствуют формированию отношений между гражданами и государством, основанных на их взаимной ответственности. Первое место в организации воспитательного процесса отводится реализации моделей воспитания школьников как будущих граждан России, способных к ответственным действиям, к самостоятельному принятию решений в ситуациях выбора, отличающихся мобильностью, конструктивностью и динамизмом, направленным на позитивные общественные преобразования. Проблема воспитания граждански ответственных молодых людей рассматривается в документах федерального и регионального уровня таких, как Конституция РФ, Закон РФ «Об образовании», «Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года», «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» и др. Этот вопрос находится в центре внимания органов государственной власти, является социальным заказом.

Основы гражданского воспитания в России были заложены А.Н. Радищевым, Н.А. Добролюбовым и Н.Г.Чернышевским. Воспитательную значимость волонтерской деятельности признают многие исследователи, такие ученые, как Н.С. Морова, Г.П. Бодренкова, Л.В. Болотова, Т.А. Садчикова и др. Современные исследователи волонтерского движения отмечают, что перспективы развития гражданского общества связаны с гражданскими и общественными инициативами детей и молодежи.

Несмотря на усилия государства и общества, направленные на совершенствование гражданского воспитания учащихся, в школьной среде присутствуют социальная пассивность, потребительское отношение к окружающим, стремление к удовлетворению своих сугубо личных интересов. В условиях современной школы образовательный процесс направлен на приобретение знаний, являются основными классно-урочные формы организации деятельности учащихся. Не остается времени на организацию деятельности школьников, включающей их в реальные общественные отношения и способствующей их позитивной самореализации. Поэтому необходимы про-

граммы, которые имеют деятельностный подход в воспитании, позволяющие включить учащихся в практическую общественно полезную работу. Именно такие программы создадут педагогические условия, способствующие формированию гражданской ответственности школьников.

Опытно-экспериментальной базой исследования модели формирования гражданской ответственности школьников является деятельность детской общественной организации «Детский орден милосердия», работающей на базе Муниципального автономного образовательного учреждения дополнительного образования детей города Набережные Челны «Городской дворец творчества детей и молодежи №1».

Детский орден милосердия сегодня – это площадка активных социальных инициатив волонтерских отрядов школ города; это содружество детей с ограниченными возможностями здоровья и школьников; это помощь ветеранам Великой Отечественной и семьям солдат, погибших на полях сражений в локальных войнах Афганистана и Северного Кавказа.

В любом педагогическом процессе наиболее важным и интересным является инструмент измерения сформированного качества личности. В данном случае речь идет о гражданской ответственности школьников в процессе волонтерской деятельности. Обратимся к понятию психики как свойству нашего мозга, заключающемуся в способности отражать объективную действительность. Психический образ возникает в результате собственной активности человека. Поэтому необходимо предложить воспитательную программу, где практическая волонтерская деятельность обладает значительными социально-педагогическими возможностями формирования гражданской ответственности школьников. Она является деятельностью социально важной, заключающейся в добровольном принятии и исполнении обязанностей по преобразованию социальной действительности, помощи людям, находящимся в сложных жизненных обстоятельствах, и являющейся для школьников формой общественной активности и позитивной самореализации.

Вся психическая деятельность человека - это совокупность познавательных, волевых и эмоциональных процессов. Поэтому в качестве критериев, позволяющих определить уровень сформированности гражданской ответственности школьников, можно обозначить когнитивный критерий, показателями которого являются наличие знаний, умений и навыков для оказания качественной помощи. Волонтер должен иметь набор необходимых знаний, которые он сможет применить на личной практике (это могут быть курсы школы волонтерского мастерства, самообразование, специфические знания (дактильная азбука и т.п.). Следующим рассматривается волевой критерий, показателями которого являются умения волонтера контролировать себя, наличие способности на самоограничение, умение подчинить свои чувства и желания долгу, добровольный помощник должен быть инициативным, целеустремленным и решительным. Еще один критерий связан с эмо-

циями, это эмоциональная отзывчивость. Подростки, занятые в волонтерской практике, на вопрос: зачем вам нужна волонтерская работа, отвечают, что испытывают удовольствие от возможности быть полезными. Во время оказания волонтерской помощи они переживают позитивные эмоции от участия в делах на благо других людей, попавших в трудную жизненную ситуацию. Наличие этих эмоций и сочувствие нуждающимся в социальной помощи и поддержке можно считать показателями эмоционального критерия.

В проявлениях психики, кроме психических процессов, рассматриваются еще и психические состояния, которые в принципе определяют содержание деятельности личности. К ним относятся эмоциональные, волевые состояния и мотивация человека. Мотивационный критерий – это еще одна возможность проанализировать уровень сформированности гражданской ответственности школьника, занятого в волонтерской деятельности. Показатели этого критерия проявляются в том, что волонтер должен стремиться к личному участию в общественно-значимых делах, стремиться к позитивной самореализации. В проявлении психики рассматриваются свойства личности: темперамент, характер, направленность личности, способности, которые составляют его индивидуальность и определяют линию поведения. Так определен еще один критерий – поведенческий, т.е. социальная активность. Здесь как показатели рассматриваются практическое участие в общественно значимых делах и принятие на себя дополнительных социальных обязанностей. Следовательно, в качестве критериев, позволяющих определить уровень сформированности гражданской ответственности личности, выступают: когнитивный, волевой, эмоциональный, мотивационный и поведенческий. Таким образом, предлагаемый инструмент определения сформированности гражданской ответственности школьников в процессе волонтерской деятельности как качества личности, позволяет оценить воспитательный процесс не на основе практического опыта и интуиции, а на основе фундаментальных знаний педагогики и психологии.

Волонтерская деятельность обладает значительными социально-педагогическими возможностями как средство формирования гражданской ответственности школьников. Она является социально важной деятельностью, заключающейся в добровольном принятии и исполнении обязанностей по преобразованию социальной действительности, гуманизации отношений в социуме, и является для школьников формой общественной активности и позитивной самореализации.

Литература:

1. Андреева, Г. *Социальная психология.* - Издательство: Аспект Пресс, 2010.-368с.
2. Майерс, Д. *Социальная психология.* - Издательство: С-П., 2014.- 800 с.
3. Морова, Н.С. *Детский орден милосердия: вопросы теории и практики.* - М.,1997.- 143 с.
4. Мудрик, А. *Социальная педагогика.* - Издательство «Академия», 2013. - 240 с.

Фаттахова Л., студентка ИПО КФУ

ДЕТСКАЯ БЕСПРИЗОРНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

Детская беспризорность - социальное явление, при котором происходит отрыв детей от семьи с утратой постоянного места жительства. Отличительными признаками беспризорности являются: полное прекращение связи с семьёй, родителями, родственниками; проживание в местах, не предназначенных для человеческого жилья; добывание средств к жизни способами, не признаваемыми в обществе (попрошайничество, воровство); подчинение неформальным законам.

Понятие беспризорности отличается от понятия безнадзорности. В Федеральном законе от 25 июня 1999 года «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» даны следующие определения:

Безнадзорный - несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и содержанию со стороны родителей или иных законных представителей либо должностных лиц. Беспризорный - безнадзорный, не имеющий места жительства и места пребывания. Количество безнадзорных детей колеблется от 1 до 3-5 млн. Ежегодно из дома бегут 50 тыс. детей. Примерно 30% из них - из-за плохих отношений с детьми, 30% - семьи алкоголиков, убегающие от учебы составляют - 18%, из-за отсутствия внимания родителей - 12%. Беспризорность, беспризорное детство – тяжелое общественное бедствие. Беспризорные - это несовершеннолетние, лишённые педагогического надзора и попечения и живущие в условиях, вредно действующих на их общественные проявления и здоровье.

Таким образом, в соответствии с законом, отличие беспризорного от безнадзорного состоит в отсутствии места жительства. В ряде публикаций понятия «беспризорность» и «безнадзорность» смешиваются. Специалисты отмечают, что беспризорный - это не обычный здоровый ребенок, растущий в условиях спокойной семьи или благоустроенного детского учреждения. Основные психофизические свойства детей, формирующиеся в условиях бездомной жизни, черпают свое содержание из раннего включения ребенка в жестокую уличную борьбу, при отсутствии воспитывающей помощи взрослых и нормальной детской среды. У беспризорных очень развит инстинкт самосохранения, что не наблюдается у других детей соответствующего возраста. Выражена эмоциональная возбудимость, которая часто развивает привычку к искусственным возбуждениям: наркотикам, алкоголю, азартным играм. Условия бездомной среды рано ставят ребенка в положение реальной жизненной ответственности, что ведет к формированию ряда социально-биологических качеств. Беспризорного нетрудно обнаружить среди других людей. Его поведение резко отличается от поведения сверстников. Непод-

дельный интерес к беспризорникам проявляют криминальные элементы. Такой ребенок легко находит себе «приют» в различного рода группах сверстников асоциальной направленности. Наиболее серьезная ситуация сложилась в крупных городах России, где дети, подростки и молодежь вовлекаются в криминальную среду, пополняя ряды беспризорных.

Существует три вида беспризорников:

1. те, кто постоянно проживает на улице, Это дети, которые уже больше месяца живут на улице;

2. те, кто периодически живет на улице. Жизнь этих детей на улице обычно ограничена, возвращаются домой только для того, чтобы переночевать;

3. те, кто еще живет дома, но свои основные потребности удовлетворяет на улице, возвращаются домой только чтобы переночевать.

Специалисты Комитета за гражданские права делят беспризорников на четыре условные группы:

- по образу жизни, привычкам и убеждениям. Они имеют местожиительство и являются предметом чьей-то заботы, однако в силу психического заболевания, привыкания к психоактивным веществам, а реже в силу страсти к необузданной свободе, любым путем хотят уйти от посторонней опеки;

- беспризорники поневоле, которые действительно убежали от насилия, голода, притеснений и прочих социальных бед, перед которыми ребенок оказывается беззащитным; такие дети готовы принять нашу помощь и ищут возможности устроить свою жизнь;

- беспризорники, оказавшиеся на улице помимо своей воли, однако привыкшие к этому образу жизни и не представляющие, что каким-то образом можно жить иначе;

- беспризорники, которые преодолевают иногда сотни километров, уходя из дома в силу непреодолимой тяги к путешествиям, новым местам, впечатлениям и встречам.

В последнее время в России в официальных документах чаще идет речь о «детях, находящихся в трудной жизненной ситуации». Этот термин включает детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; несовершеннолетних, проживающих в неблагоприятных семьях; отбывающих наказание в воспитательных колониях; детей, находящихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях.

Рассмотрим ретроспективу борьбы с детской беспризорностью в СССР и России.

Число беспризорных детей резко увеличилось после Первой мировой войны и Гражданской войны. По одним данным в 1921 году в России насчитывалось 4,5 млн. беспризорников, по другим - в 1922 году было 7 млн. беспризорников.

Решение проблемы беспризорности было объявлено политической задачей. В 1919 году образован Государственный совет защиты детей во главе

с А.В. Луначарским, 27 января 1921 года была создана Комиссия по улучшению жизни детей - «Деткомиссия ВЦИК» во главе с Феликсом Дзержинским. Решением проблемы занимались другие организации - Народный комиссариат просвещения РСФСР, социальные инспекции на местах, «Фонд имени В. И. Ленина для оказания помощи беспризорным детям». В 1926 году приняты Положение о мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью в РСФСР и Постановление ЦИК и СНК СССР «О мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью». Содействие оказывали профсоюзы, комсомол, партийные организации. Милиция, ГПУ и уголовный розыск вели учёт беспризорников. При местных органах образования были созданы отделы социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН)[9].

Были организованы детские воспитательные учреждения интернатного типа - детские дома, трудовые коммун, школы-колонии, школы-коммун, детские городки. В 1919 году в детских домах воспитывалось 125 тыс. детей, в 1921—1922 годах - 540 тыс. детей. Кроме того, мероприятия по борьбе с беспризорностью включали и помощь на дому, помещение детей в крестьянские семьи и к кустарям, организация опеки, районных мастерских со школами и клубами при них для детей.

В 1925 году в СССР была создана общественная организация «Друзья детей». В задачи общества входило: ликвидация неграмотности среди беспризорных, оказание содействия в розыске родителей и родственников, предотвращение жестокого обращения с детьми, содействие деткомиссиям и детским домам и т. д.

К началу 1928 года по всему СССР насчитывалось около 300 тысяч беспризорных, а 31 мая 1935 года в постановлении СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности» было заявлено, что в стране ликвидирована массовая беспризорность. Наличие беспризорности признавалось, но объяснялось отдельными недостатками.

С ликвидацией беспризорности связана деятельность известного педагога А. С. Макаренко, автора «Педагогической поэмы», важнейшего произведения, правдиво рассказывающего о проблеме и грамотных подходах в её решении. До сегодняшнего его идеи в России на деле не используются, поскольку Макаренко предполагает расширение ответственности учебно-воспитательных учреждений за итоги своей деятельности на весь период жизни своих выпускников (а не только до школьного порога) и соответствующие изменения в подходах, прежде всего к воспитанию, затем - к обучению.

С началом Великой Отечественной войны вновь начался рост численности безнадзорных и беспризорных детей, выросла детская преступность.

Были приняты постановления СНК СССР «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» от 23 января 1942 года N 75 и «Об усилении мер борьбы с детской беспризорностью, безнадзорностью и хулиганством» от 15 июня 1943 года N 659. Постановления определяли меры по решению про-

блемы беспризорности. На органы НКВД возлагались обязанности по открытию детских колоний для содержания в них несовершеннолетних преступников (в возрасте от 11 до 16 лет). К концу 1943 года число подростков в этих колониях достигло 50 тыс. человек.

В 1950 году насчитывалось 6543 детских дома, в которых воспитывалось 637 тыс. детей. В 1952 году Совет Министров СССР принял постановление «О мерах ликвидации детской беспризорности в РСФСР» от 8 апреля 1952 года. В 1960 году в школах-интернатах обучалось около 1 млн. несовершеннолетних.

Новый рост числа беспризорных наблюдается в России с начала 1990-х годов. Факторами детской беспризорности являются экономический кризис, бедность, безработица, ослабление семейных устоев, морально-психологический кризис, распространение психических заболеваний.

В документах Совета Федерации причинами возникновения и роста беспризорности называются разрушение государственной инфраструктуры социализации и воспитания детей, а также кризис семей (рост бедности, ухудшение условий жизнедеятельности, разрушение нравственных ценностей и воспитательного потенциала семей).

Другими причинами являются криминализация общества, широкое распространение новых для России видов правонарушений (проституция, наркоторговля), слабый контроль за работодателями, вовлекающими детей в нелегальные виды деятельности. Выделяется также нелегальная миграция детей (часто без сопровождения взрослых) из бывших республик СССР, вызываемая вооружёнными конфликтами и ещё более тяжёлым экономическим положением этих стран.

Согласно официальным данным, опубликованным в Российской газете по концепции «федеральной целевой программы „Дети России“ на 2007—2010 годы» (Распоряжение Правительства РФ), согласно которым с 2003 по 2005 годы число беспризорников сократилось с 7,5 тысяч до 4,27 тысяч человек. Статистический сборник ЮНИСЕФ называет количество беспризорников и безнадзорных всего 64 393 человек в 2005 году и 60 903 человек в 2008 году

Численность детей, которые были определены, либо находились на попечении в 2012 году — 654 тысячи детей. Большая часть из них (523 тысячи детей) не были усыновлены, но находилась на воспитании в семьях. Меньшая часть сирот (106 тысяч детей) пребывала в детских домах

По данным Федерального агентства по делам молодежи, которые были опубликованы "Интерфаксу" число беспризорников составляет примерно 5 млн.

При этом отмечается большой разброс в данных, озвучиваемых различными чиновниками и организациями данных. Оценки разнятся от сотен тысяч до 3-4 миллионов человек.

С 1994 по 2002 годы в 1,9 раза выросло число детей, больных алкоголизмом, в 3,3 раза — токсикоманией, в 17,5 раз — наркоманией. Значительно увеличилось количество детей, больных сифилисом, другими венерическими заболеваниями, СПИДом.

Большинство уличных детей происходят из бедных семей, отягощенных алкоголизмом и применением насилия. Каковы причины безнадзорности и беспризорности? Беспризорность вызывается причинами социально-экономического характера, такими как войны, революции, голод, стихийные бедствия и другие изменения условий жизни, влекущие за собой сиротство детей.

Росту беспризорности способствуют экономические кризисы, безработица, нужда и детская эксплуатация, конфликтная обстановка в семьях, асоциальное поведение родителей, жестокое обращение с детьми. Выделяются также медико-психологические причины (склонность некоторых несовершеннолетних к асоциальному поведению).

К социально-экономическим относят факторы, нарушающие трудовой уклад жизни и деформирующие быт людей. Это экономический кризис, безработица, голод, эпидемии.

Социально-психологические причины связаны с кризисом семьи, увеличением разводов, с утерей одного из родителей, ухудшением климата в семье, физическими показателями.

Психологические причины связывают с увеличением числа детей, имеющих выраженные психофизические аномалии, черты асоциального поведения. Некоторые ученые соотносят их с генетическим предрасположением. Одной из главных причин роста числа беспризорных детей является по-прежнему тяжелая ситуация в семье. В результате социально-экономического переустройства нашего государства большая часть наиболее работоспособного населения страны оказалась за гранью выживания. Почти 60% мужчин в полном расцвете сил лишились работы и попали в полосу социальной депрессии. Лечить эту депрессию они начали горячительными напитками, следом за мужчинами к бутылке потянулись и женщины. Все фактически привело к полному развалу главного социального института общества — семьи. И главными пострадавшими в этом разрушительном процессе оказались дети. Одной из главных причин безнадзорности является кризис семей: рост бедности, ухудшение условий жизнедеятельности и разрушение нравственных ценностей и воспитательного потенциала. Ослабевает воспитательный потенциал семьи, разрушаются ее нравственные устои, утрачиваются фундаментальные человеческие ценности. Увеличивается число детей, пострадавших от жестокости родителей, психологического, физического насилия. Пьянство, наркомания, аморальный образ жизни, отказ от воспитания и содержания детей — это еще ряд причин, усугубляющих и без того сложную картину.

К причинам беспризорности нужно отнести также: отсутствие взаимопонимания между родителями и детьми. Оно возможно только в ситуации взаимодействия друг с другом и рождает терпимость к слабостям и ошибкам, как детей, так и взрослых. Но сегодня мы все чаще наблюдаем нежелание родителей понять ребенка, его психологические особенности. Антиобщественные проявления, связанные с безнадзорностью в семье и беспризорностью, принимают в последние десятилетия столь массовый характер, что рассматриваются высшими органами власти как один из факторов угрозы национальной безопасности России.

Причины безнадзорности и беспризорности:

- недостатки семейного воспитания, приводящие к искажению нравственных качеств личности;
- деформация ценностных ориентаций;
- отрицательное влияние ближайшего окружения;
- различные формы насилия по отношению к ребенку в семье;
- эмоциональная неразвитость ребенка;
- недостаточная правовая информированность;
- незнание социальных норм;
- развод родителей;
- низкая досуговая культура;
- особенности эмоционально-волевой сферы

Большинство перечисленных причин в той или иной мере связаны с факторами неблагополучия родительской семьи.

Таким образом, беспризорность сегодня представляет собой опасный социальный феномен. Беспризорность влечёт за собой очень тяжёлые общественные последствия, такие как рост правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних, проституция, алкоголизм, наркомания, распространение гепатита, туберкулёза и других заразных заболеваний. Беспризорные дети, лишённые средств к существованию, могут подвергаться коммерческой и криминальной эксплуатации. Беспризорники вовлекаются в криминальные сферы деятельности (работа на улице во вредных условиях, проституция, порнографический бизнес, торговля табачной, алкогольной продукцией и т. д.), связанные с риском для здоровья, психологического и социального развития.

Капитонова Г.Т., соискатель,
зам. начальника управления образованием

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К РОДИНЕ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

В социально-политической действительности России сегодня наблюдаются изменения в различных сферах общественной жизни; и в каждой из этих сфер всегда актуальной остается проблема формирования у учащейся молодежи системы ценностей. Это с полным правом можно отнести и к ценностному отношению молодых людей к своей Родине, что представляет собой одно из приоритетных направлений деятельности отечественного образования, в недрах которого личностное становление молодых людей нельзя отделить от стремления их к достижению гармоничной связи с обществом и самими собой.

Рассматривая ценностное отношение к Родине как понятие, мы отталкиваемся, прежде всего, от понятия «ценностное отношение», которое В.Н. Мясичев понимает как «целостную систему индивидуальных избирательных сознательных связей индивида с различными сторонами объективной действительности» [1]. Исходя из этого подхода, ценностные отношения человека можно определить как активную, осознанную и основанную на индивидуальном (и общественно обусловленном) опыте коммуникации с социумом и отдельными его сторонами. В связи с этим ценностные отношения индивида отражаются в его мотивации, отдельных поступках и деятельности. Отсюда, с учетом знания образцов, а также в процессе своих действий и поступков в соответствии с этими образцами происходит моральное формирование личности. Это относится, прежде всего, к внутреннему процессу, приводящему вначале к образованию оценочных отношений и формирующему далее в связи с этическими и эстетическими переживаниями конкретные ценностные отношения. В результате возникают разного вида отношения к окружающим и самому себе, например, уважение или равнодушие к происходящему. Именно эти отношения могут затем вылиться в убеждения, которые содержат не только представление о действительности, но и суждения о том, какой она должна быть [1]. Отсюда, система ценностных отношений определяет особенности восприятия личности, характер ее переживаний и последующих поведенческих реакций. Исходя из опыта взаимоотношений с другими людьми, у личности формируется система внутренних отношений и к миру в целом.

Будучи устойчивыми, ценностные отношения к действительности при постоянном своем проявлении начинают выступать качественными характеристиками личности, которые в обыденной жизни называются качествами личности. Например, человек, бережно относящийся к другим людям, считается деликатной личностью; а человек, радеющий за свою Родину, испытывающий боль при осознании недостатков в стране или гордость за ее успехи, называется патриотом. Поэтому ценностные отношения и являются важным

регулятором активности человека, помогая ему соотносить свои индивидуальные потребности с ценностями и нормами социума. При этом ценностные отношения предполагают индивидуальный свободный выбор при включении общественных ценностей в свои действия и поступки. Отсюда, система ценностных отношений способствует превращению культурных ценностей в мотивацию позитивного поведения.

Это относится и к такому понятию, как «любовь к Родине», которое уже само по себе вписывается в систему гуманистических ценностей. При этом, ценности каждого народа выражены своим особым образом; это зависит от особенностей культурно-исторического развития данной страны, ее религиозных традиций и национальных обычаев. Вот почему ценностные отношения всегда реализуются через что-то конкретно-человеческое. Поскольку каждый конкретный индивид является, по сути, гражданином конкретного государства, то он принадлежит и к определенной народности. Общечеловеческое начало как ценность реализуется в конкретных социальных образованиях данного этноса. В этой связи воспитание подрастающего поколения с общечеловеческих позиций и предполагает, прежде всего, их воспитание как граждан и патриотов своего Отечества.

В основе любви к Родине всегда лежит осознание того культурного наследия, традиций, литературы, искусства, науки, что веками вырабатывается народом. Истинная, деятельная любовь к своей стране выражается часто именно в повседневной, подчас кропотливой и трудной работе. Эта любовь выражается также в стремлении к улучшению своей Родины; она связана с желанием создавать более благоприятные условия для ее существования и уберегать от всевозможных социальных катаклизмов. Однако бережное отношение к своей Отчизне обязательно предполагает деятельностный характер, который проявляется в желании не просто приносить пользу, а максимально использовать свое призвание в любой сфере, чтобы способствовать ее процветанию. Поэтому любовь к Родине включает такие личностные качества, как патриотизм и гражданственность, которые предполагают проявление верности своей стране, осознание своей духовной связи с ней, стремление беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять ее могущество, а также искреннюю потребность служить своему народу. Именно на этой основе в концепт понятия «родина» вкладывается личностное начало; оно является главенствующим по отношению к концепту «страна», так как речь идет о личностной сфере человека. При этом, рассматривая свою принадлежность к малой родине, мы неосознанно включаем ее в понимание большой родины как часть структуры общего миропонимания, в котором в скрытом виде присутствуют сопутствующие наименования. Например, понятия «отечество», «отчизна» представляют собой, прежде всего, пространство как нечто общее (не персональное), принадлежащее всему народу, живущему на данной конкретной территории. Эти понятия ориентированы на государ-

ственно-исторический контекст, связанный с единством не только территории, но и всего социума, проживающего на нем.

Таким образом, понятие Родины - это всегда нечто персональное, то личностное место, что противопоставлено так называемой чужбине. Обычно мы так и говорим: «Это мои родные края, родная сторона, воздух родины и т.д.». Не зря в народе Родина ассоциируется с родной землей как кормилицей и как матерью-прародительницей. Образ родины-матери – это то, что восходит к архетипу праматери как началу и концу жизненного пути, т.е. возвращению к ней как в лоно матери сырой земли.

Отсюда, любовь к Родине - это всегда персональное восприятие «своего» пространства, где человек родился и с детства впитал себя кровно-родственные связи с окружающими и с ушедшими поколениями. На этом пространстве по имени Родина он впервые воспринял себя как неотъемлемую часть окружающей природы; здесь он впервые обрел друзей и близких, став неразрывной частью своего социума; здесь произошло осознание им своего родного языка и восприятия себя частью всего этого; здесь человек впервые испытал и продолжает испытывать эмоционально положительное отношение к родным местам и традициям. А значит, любовь к Родине можно назвать и культурологической основой принадлежности к определённой части мира, где любят традиции и обычаи; где знают культуру и искусство своей страны; где берегут природу и исторические памятники; где сохраняют для будущих поколений культурное наследие всего народа, часто загадочное и до конца не понятое его наследниками.

Всегда считалось, что путь воспитания любви к Родине лежит в постулате о любви к родителям и родному дому, о приверженности к родному городу и своей стране. У подрастающего человека образ собственного дома складывается на основе привязанности и верности к родным традициям и ощущения того, что ты здесь свой и ты всем нужен. Именно чувство родительского дома ложится в основу любви к Родине. И если говорить об институте воспитания любви к Родине, то и надо начинать знакомство молодого человека с городом, в котором живет, улиц и достопримечательностей, которыми он должен гордиться.

Таким образом, ценностное отношение к своей Родине в своей основе должно иметь следующее:

- оно должно быть окрашено искренним чувством, порождать положительные эмоции, позитивно влиять на формирующееся мировоззрение и свое мироощущение окружающего мира;

- оно должно помогать аккумулировать информацию о разных сторонах жизни своей страны (политической, социальной, экономической, культурной, образовательной и т.д.), помогая, тем самым, иметь ясные представления о различных общественных явлениях, происходящих в стране и уметь ориентироваться в них;

- оно должно иметь побудительную силу к совершению высоконравственных поступков в деятельности.

Следует отметить, что воспитание чувства любви к Родине сегодня является одной из самых дискуссионных тем педагогики. В отечественной педагогической науке оно рассматривается как патриотическое воспитание и в этом контексте является частью идейно-патриотического [2]. Некоторые исследователи рассматривают любовь к родине в парадигме нравственного воспитания [3] или гражданского воспитания (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Б.Т. Лихачев, И.П. Подласый, В.А. Сластенин и др.). Ряд ученых представляют его в виде самостоятельного направления (Т.А. Ильина, Н.В. Ипполитова, В.А. Караковский, И.Ф. Харламов и др.).

Но как бы то ни было, формирование такого качества личности, как любовь к Родине, традиционно рассматривается через призму патриотического воспитания, бережного отношения к отечественной истории и культуре. В том или ином качестве сущность и методика данного вида воспитания связывают сегодня с развитием аксиологического подхода в отечественной педагогике. Отсюда, любовь к Родине – это ценность, которая определяется как устойчивая избирательная связь индивида с Родиной; проявляется для него в виде определенного личностного смысла, связанного со значимостью Родины для собственной жизни и жизни родных и близких по духу ему людей.

Сегодня молодежь представляет собой наиболее активный творческий потенциал всевозможных изменений в обществе, а, значит, играет не последнюю роль в общей системе решения многих социально важных проблем. Вот почему, говоря о способности молодежи к позитивному созиданию и проявлению на этой основе ценностного отношения к своей стране и обществу, личность каждого молодого человека следует рассматривать во взаимосвязи его индивидуальных особенностей и условий социальной среды. В связи с этим воспитательный процесс на образовательном пространстве любого образовательного учреждения должен быть направлен на обеспечение благоприятных условий для качественной социализации учащейся молодежи с тем, чтобы они стали нравственно полноценными членами общества.

Литература:

- 1. Мясницев В.Н. Психология отношений./ Под ред. А.А. Бодалева/- М.: Изж-во: Институт практической психологии.- Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998.- 368с.*
- 2. Возлинский Г.М. Патриотизм есть чувство любви к Родине. // Национальная безопасность и геополитика России. - 2000. - № 3. - С. 8-13.*
- 3. Пармёнов А. А. Некоторые аспекты нравственного воспитания школьников. // Образование на пороге нового столетия: традиции и современность. Ч. 2. Пенза. ИПК и ПРО. 2000. С. 54 - 62.*

ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ В ТРАДИЦИЯХ ЮЖНОАМЕРИКАНСКОГО КОНТИНЕНТА

Социальные преобразования в современном мире характеризует значительное ускорение жизненного темпа, многообразие форм коммуникации посредством электронных ресурсов и сети Интернет – все это предъявляет повышенные требования к морально-нравственному и духовному развитию подрастающего поколения, овладение навыками самостоятельной ориентации в стремительно возрастающем потоке информации. На основе анализа качества средств массовой информации, в том числе, информации, адресованной детской аудитории, которые открыто пропагандируют отрицательные ценности зла, жестокости, насилия, то можно сказать, что мир стал агрессивен по отношению к ребенку, а индустрия детства оказывает разрушительное влияние на психику малышей, их нравственность и духовный мир. Также музыкальный диссонанс современной эстрады, оглушающей не только ребенка, но и взрослого человека в течение дня, незаметно травмирует души, вводит их в мир отрицательных эмоций.

В условиях отсутствия ясности морально-нравственных и духовных ориентиров в жизни общества все острее ощущается потребность в воспитании духовно богатой, высоконравственной личности, способной созидать, а не только потреблять. «Духовное воспитание – это формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоничное развитие человека; воспитание чувства долга, справедливости, искренности, ответственности и др. качеств, способных придать высший смысл делам и мыслям человека» [1, 23]. Для того чтобы научить молодое поколение жить в гармонии с самим собой и окружающим миром необходимо освоить понятия совести, добра и зла, красоты, благородства, внутренней дисциплины, философского осмысления окружающего мира, развивать чувства любви, сострадания и милосердия к человеку, внимательного и бережного отношения к природе.

Освоение данных понятий требует наличие жизненного опыта и большого душевного труда. Для того чтобы у молодого человека была сформирована устойчивая позиция в понимании добра, он должен осмыслить примеры не только добрых, но и злых поступков, освоить данные ценности в сравнении. Подобные понятия являются абстрактными, т.к. для их понимание требуется обобщение данных чувственного опыта посредством логического мышления. Опираясь на теорию формирования человеческого интеллекта Ж.Пиаже следует вспомнить, что для развития способностей оперирования логическими понятиями развитие мышления должно пройти стадии сенсомоторного освоения действительности, и оперирования конкретными понятиями, которые даны в форме чувственного опыта.

Важная функция духовного воспитания человека во многом реализуется религиозными традициями в жизни общества. В то же время, большинство традиционных религий, например христианство, католицизм и др. не предполагают в рамках церковной службы условий для освоения в естественной для человека последовательности развития мышления сложных духовных ценностей, в особенности условий для сенсомоторной активности. Предметом нашего исследования стали религиозные традиции южноамериканского континента, основным средством духовного воспитания которых служит музыкальный жанр духовной музыки госпел (от англ. Gospel music - евангельская музыка), исполнительские традиции которого предполагают двигательную активность прихожан в церкви.

В процессе формирования музыкальных традиций южноамериканской культуры важную роль сыграл исторический фактор обращения в христианскую веру рабов, привезенных из Африки. Черные с воодушевлением отнеслись к предложенной новой вере, идеалом которой было желанное освобождение. Догмы христианства на фоне реалий рабского существования представлялись ключом к обретению свободы. Чернокожее население воспринимало церковь как возможность забыть хотя бы на время о страшной реальной действительности. Музыка, которая звучала в негритянской церкви, вобрала в себя различные культурные традиции канонических европейских церковных песнопений, а также элементы языческих культов их исторической родины.

Религиозная музыка американских негров очень многообразна и включает такие виды песен, как: «ринг-шаут» (песня «исполняется» всем телом во время танца всех участников по кругу против часовой стрелки); «сонг-сермон» (песни-проповеди); «госпел» и «джюбили сонгс» (песни прославления с короткой, ритмичной мелодией); «спиричуэлс» с продолжительной, плавной, непрерывной мелодией.

Среди всех перечисленных жанров госпел наиболее эмоционален. Его экспрессивность имеет идеологические основания – исполнители чувствуют себя проводниками Святого Духа, который вселяется в них для того, чтобы говорить с народом. Глоссолалия – непонятное народу бормотание и внезапные выкрики – имитируют умение говорить на других, неизвестных земным жителям языках, это дарование свыше. Кроме того, все слушатели активно участвуют в песнопениях, в которых свободно самовыражают свои эмоции, осваивая одновременно смысл песнопений посредством творческой активности. Всё это рождает ощущение одержимости, экстаза.

Госпел родился в методистских церквях (Методизм (англ. Methodism; официально Методистская церковь) — протестантская церковь, главным образом в США, Великобритании. Возникла в XVIII веке, отделившись от англиканской церкви с требованием последовательного и методичного соблюдения евангельских предписаний. Методисты проповедуют религиозное смирение и кротость. Основателем методизма считается Джон Уэсли. Дви-

жение методизма возникло в лоне Англиканской церкви и окончательно отделилось от неё в конце XVIII века. Методистские общины используют в своём богослужении различные литургические формы, начиная от так называемых «высоких форм», унаследованных от Англиканской церкви и заканчивая характерных для протестантизма простого богослужения, не признающего литургических обрядов.

Как течение внутри англиканства методизм возник в 1720-х годах в Оксфорде, однако далеко не сразу обособился в отдельную конфессию. Основателями методизма были Джон Уэсли (1703—1791) и Джордж Уайтфилд (1714—1770), важную роль в становлении методизма сыграла также графиня Селина Гастингс (1707—1791)).

Музыкальный жанр госпел обычно подразделяется на белый и чёрный.

Белый госпел появился раньше чёрного, в конце девятнадцатого века. Тогда это была сугубо религиозная музыка, сочетание народных мотивов и традиционных христианских гимнов. Уже в начале двадцатого века госпел стал частью музыкальной индустрии, вышел на большую сцену. У истоков жанра можно вспомнить группу Carter Family: их записи были популярны в двадцатые-тридцатые годы прошлого века.

Примерно в это же время появился жанр **чёрного**, негритянского госпела. Он вышел из христианских церквей в массы благодаря Махалии Джексон, королеве чёрного госпела. Она была внесена в Зал Славы рок-н-ролла, как певица, которая стала своеобразной «предтечей» рока. Те годы, когда Махалия Джексон сотрудничала с Томасом Дорси, принято считать «Золотой эпохой госпел». Именно в это время стиль стал светским, вышел за рамки религии.

До второй мировой войны были популярны большие хоры, исполнявшие госпел. Такие коллективы включали до 150 участников. После войны хоры превратились в квартеты, особенно популярны были мужские. Музыка стала коммерческой. Самый популярный «госпел квартет» того времени – Soul Stirrers. Они были первыми, кто использовал в качестве аккомпанемента только гитару. Влияние группы Soul Stirrers сказалось на мужских роковых и поп-коллективах шестидесятых, а так же на стиль соул.

Джеймса Кливленда называют «Луи Армстронгом музыки госпел». В пятидесятые годы, работая вокалистом, продюсером и композитором, он сделал многое для популяризации жанра госпел, а в 1968 году открыл Gospel Music Workshop. Так же госпел известен благодаря многим другим исполнителям. Госпел стал основой для формирования таких жанров, как джаз, ритм-энд-блюз, соул и фанк. В популярной музыке госпел исполнялся также такими исполнителями как Рэй Чарльз, Элвис Пресли, Литл Ричард, Джонни Кэш.

Таким образом, афроамериканский жанр госпел представляется нам важным средством духовного воспитания. Исполнительская традиция творческой активности верующих позволяет задействовать в рамках религиозно-

го обряда двигательные функции, что обеспечивает успешное прохождение сенсомоторной стадии развития мышления в процессе освоения основных духовных категорий. Развитие мышления на следующих стадиях конкретных и формальных операций обеспечивается вербальными средствами во время службы пастора. Можно сказать, что подобный подход обеспечивает системность и опору на научные основания духовного воспитания в традиции методистской церкви, и становится важным фактором эффективного духовного развития личности. Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать вывод, о высоком потенциале музыкальной культуры южноамериканского континента, который может быть использован в качестве средства при построении системы духовного воспитания на основе общенаучных психолого-педагогических принципов.

Литература

1. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. - М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.

Кильдюшова П.Е., соискатель

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К СЕМЬЕ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

Происходящие в современном обществе радикальные изменения, часто вызывают распад привычного уклада жизни, что ведет к социальной нестабильности и пересмотру прежних норм и идеалов. А отсутствие способности выбирать подлинные идеалы приводит, как следствие, к ценностной дезориентации детей и подростков, выбирающих себе в качестве жизненных ориентиров мнимые ценности. На этом фоне нравственное развитие личности учащихся становится важнейшей составляющей школьного образования. И это особенно касается такого мировоззренческого аспекта, как семейные ценности, трансформация которых актуализировалась в 90-е годы XX века, и эволюция которых сегодня обусловлена сменой различных мировоззренческих доктрин. В то время, как семья всегда выступала реальным носителем ценностей, сохраняющих и укрепляющих всевозможные мировоззренческие установки, базирующиеся на системе ценностей.

В настоящее время перед российским обществом стоит глобальная задача воспитания свободной личности, способной к активной созидательной деятельности; и к формированию такой личности следует приступать уже в младшем школьном возрасте, когда у детей начинается личностное становление, благодаря вхождению в мир новых институтов социализации. При этом, сегодня накоплен большой эмпирический материал на основе общественных и гуманитарных наук, связанный с аналитическим анализом и теоретическим осмыслением таких общественных явлений и феноменов, как семья. Это связано с тем, что на современном этапе происходит трансформация

системы семейных ценностей, поскольку изменяется сама идеология приоритетов ценностей общества. Так, пропагандируемая ранее первичность интересов общества над личностью заменяется сегодня на противоположную парадигму, когда интересы личности стали рассматриваться как первичные, т.е. преобладающие над групповыми. А это повлекло за собой появление новых нравственных ориентиров с такими понятиями, как: «личная инициатива», «предприимчивость», «конкурентоспособность», «лидерство» и т.д. В то время, как стали нивелироваться такие нравственные категории, как «скромность», «альтруизм», и даже «коллективизм» и т.д.

В этом контексте исследователь С.И. Маслов под ценностью понимает, прежде всего, положительное значение объектов материального и духовного мира (с точки зрения удовлетворения материальных или духовных потребностей личности и общества), по отношению к которым индивид формирует для себя ориентиры в предметной и социальной действительности и соотнобразует их значимость, исходя из практического отношения к ним [1]. Таким образом, ценность – это то, к чему человек стремится и признает, иначе говоря, к ценностям относится не только то, что важно усваивать, но и то, к чему следует стремиться. Отсюда мы можем перейти к такой важной для нас категории ценностей, как «ценности семьи», поскольку действительность такова, что наибольшее влияние на формирование ценностей оказывает все-таки семья.

Испокон веков семья выступала важнейшим источником критериев оценки, лежащих в основе ценностных представлений человека, обеспечивая, тем самым, воспроизводство общественно значимых ценностей. Следует отметить, что к исследованию семейных ценностей обращались многие зарубежные и отечественные ученые, как Гегель, И. Кант, О. И. Волжина, Г. А. Горбова, О. Н. Шлычкова, И. О. Кон и многие другие. В исследовании данной темы особое значение для нас имеет образовательный аспект, поскольку позволяет рассматривать семейные ценности как общественное явление. Это связано с тем, что ценностная система семьи как института обладает воспитательным потенциалом по воздействию на детей в плане их личностного развития; а также с тем, что в условиях всевозможных изменений в обществе именно наличие устойчивой системы ценностей в семье позволяет противостоять негативным воздействиям извне. Данный тезис и берется сегодня за основу при разработке государственной политики поддержки семьи в вопросах воспитания молодого поколения. Поскольку семья не просто аккумулирует в себе ценности, приобретенные предшествующими поколениями, но способна и сама производить их, что является, по мнению исследователя А. А. Магомедова, продуктами жизнедеятельности и семьи, и общества в целом, представляющие собой поступки людей, их моральные нормы и принципы, идеалы и понятия добра и счастья [2, с.15-16]. Поэтому ценность семьи и проявляется через личностное отношение к ней, предоставляя каждому индивидуальный выбор ее ценностей, что говорит о возможности вы-

бора семейных приоритетов как социальных нормы семейной жизни. А отсюда, как считает исследователь О.И. Волжина, «ценность семьи на уровне идеальной реальности будет сопоставляться с ее социальной значимостью» [3, с.38].

Это приводит нас к выводу о формировании семейной парадигмы, где может отражаться целый комплекс представлений не только об индивиде, но и об обществе в целом, создавая, в конечном счете, основу для перехода к реальному гражданскому обществу [4, с.83]. А для этого, как считает исследователь Г.А. Горбова, семейная парадигма должна опираться на позитивный опыт и традиции, накопленные человечеством, для создания единства внутри семьи, где каждый является не отдельным индивидом, а членом этого единства [5, с.3-7].

То есть речь идет, по сути, о традиционных семейных ценностях как совокупности представлений о семье, культивируемых в обществе и влияющих на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия [6]. Исходя из этого, можно тезисно очертить основные семейные ценности, перечень которых хотя и будет для каждой семьи в определенной степени уникальным, все же в целом будут содержать в себе знание основных моральных и нравственных устоев, способствующих укреплению фундамента любой полноценной семьи. Итак, к этим основным нравственным устоям мы относим, прежде всего, следующие:

- семейные традиции: они сплачивают всех членов семьи; сохраняют крепкие семейные узы; помогают общению, решению проблем и совместной работе; служат положительным примером для детей;

- уважение друг к другу: постоянное привитие членам семьи чувства уважения друг к другу, где единственным способом сохранения этого - демонстрация уважения на личном примере;

- чувство значимости и необходимости: осознание востребованности каждым членом семьи уверенности в том, что его любят, ценят и нуждаются в нем;

- общение: возможность легко и открыто выражать свои чувства, надежды и страхи, успехи и неудачи; стремление избегать ссоры и размолвки; желание собираться вместе без особых случаев и вместе проводить время, когда тебя выслушают, поддержат и посоветуют выход из затруднительного положения;

- ответственность: быть в ответе за себя и других членов семьи;

- честность: понимание любых поступков, которые совершают ваши близкие с искренней демонстрацией помочь словом и делом, не боясь, в то же время, выносить оправданные суждения по поводу неблагоприятности действий.

Исходя из специфики присвоения ценностей личностью и опираясь на исследование Л.П. Разбегаевой о функциях ценностных отношений [7, с.191-192], можно предположить, что ценностное отношение к семье у детей и

юношества выполняет следующие функции: познавательную функцию (заключается в расширении и углублении знаний о ценности «семья», где данная категория представлена на таких уровнях, как: представления, понятия и идеи), функцию эмоционального подкрепления (отражает эмоциональное восприятие знаний о ценности «семья»), смысловую функцию (определяет поиск, осознание и принятие личностного смысла рассматриваемой ценности и умением устанавливать связи между изучаемым материалом о семье и собственной жизнью) и регулятивно-прогностическую функцию (реализуется в соотношении субъектом собственного действия с личностным смыслом ценности «семья» и определяет направленность целеполагающей деятельности личности).

Отсюда, ценностное отношение к семье, например, старшеклассника как интегральное свойство личности воплощает единство мотивов, убеждений, сознания, эмоциональной и деятельностной сферы старшего школьника, главными признаками которого являются: понимание ценности семьи и брака, осознание мотивации на создание семьи и готовности к выполнению супружеских и родительских обязанностей, понимание сопричастности семье и роду; осознание нравственных ценностей – любви, дружбы, верности, взаимоуважения как основы семьи; признание главной обязанностью супругов рождение и воспитание детей; владение своими чувствами, переживаниями; проявление ответственности в дружбе, любви, семейных отношениях; активное участие в жизни семьи

В этой связи, ценностное отношение к семье как система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции. Вот почему семья является непреходящей ценностью для семейной культуры личности, поскольку понятие семейной культуры включает в себя следующие положения:

- осознание безусловной ценности семьи как первоосновы нашей принадлежности к народу, Отечеству;
- понимание и поддержание таких нравственных устоев как любовь, взаимопомощь, почитание родителей, забота о старших и младших;
- бережное отношение к жизни человека, забота о продолжении рода.

Итак, на повестку дня выходит такая приоритетная образовательная цель воспитания, как ценностное отношение школьников к образованию и труду, природе и жизни, человеку и человечеству и, наконец, к родине и семье. И реализация данной задачи по воспитанию ценностного отношения к этим объектам позволило бы сформировать у учащихся важнейшие базовые ценности, обозначенные, при этом, в государственном образовательном стандарте общего образования. Например, в Концепции духовно-нравственного воспитания личности гражданина России говорится о том, что нравственное развитие личности следует осуществлять как процесс социали-

зации в ходе последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов [8, с.8].

Литература:

1. Маслов, С.И. Эмоционально-ценностное образование младших школьников / С.И.Маслов. - Тула, 1999. - 130 с.
2. Магомедов А. А. Семья на Северном Кавказе. - Ставрополь: Изд-во СГУ, 1999., с. 15-16
3. Волжина О. И. Аксиологическая концепция семьи // Мир образования - образование в мире. Научно-методический журнал, 2001. - № 4. - С. 29- 47.
4. Шлычкова О. Н. Эволюция семейных ценностей в современной культуре // Человеческий капитал. - 2010. - № 8 (20). - С. 80-83.
5. Горбова Г. А. Социально-философский анализ ценностей современного российского общества // Известия вузов Северо-Кавказского региона. Общественные науки. Приложение. - 2006. - С. 3-7.
6. Статья «Семейные ценности» // Глоссарий терминов / Олифирова Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов, 2006.
7. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования / Л.П. Разбегаева. - Волгоград: Перемена, 2001. - 288с.
8. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М., 2009.

О. Михайлова, студентка КФУ
Г.Ф .Биктагирова, канд.пед.наук, доцент

АКТУАЛИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К РОДИТЕЛЬСТВУ

Становление родительского поведения, родительских чувств и установок начинает складываться задолго до рождения ребенка. Эти структуры образуются в детстве самого потенциального родителя на основе раннего опыта его взаимоотношений в собственной семье. Д. Винникотт (1998) пишет, что способность женщины «быть достаточно хорошей матерью» формируется на основе ее опыта взаимодействия с собственной матерью, в игре, во взаимодействии с маленькими детьми, а также в процессе собственной беременности и материнства. Он считает, что наука материнства – это «собственный опыт младенчества» [1].

В данной работе мы опирались на точку зрения Р.В. Овчаровой, которая дает следующее определение родительства. **Родительство** — интегральное психологическое образование личности (отца и/или матери), включающее совокупность ценностных ориентации родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания. Каждый компонент содержит эмоциональные, когнитивные и поведенческие составляющие.[2]

Анализ состояния проблемы в науке. В ряде современных зарубежных исследований (Rees Fred L., Zimmerman Toni Schindler, Jacobsen Brooket; Knutson John F., Bifulco Antonia; Lutz Wilma J., Hock Ellen; Van der Kolk Bessel A., Perry J. Christopher, Herman Judith Lewis; De Luccie Mary F., Davis Albert J.; Morgenstern Stephen A.; MensVerhulst Janneke; Finkelstein-Rossi J.; Rees Fred L., Zimmerman Toni Schindler, Jacobsen Brooket; Knutson John F., Bifulco Antonia; J. Hock Ellen; Грэхэм Д. и других) подчеркивается влияние прошлого опыта общения матери на взаимоотношения с собственными детьми.[3]

Культурно-исторические предпосылки понимания беременности как одного из базовых этапов родительства, представления о беременности и родах в традиционной и современной культуре анализировались в культурологическом, философско-антропологическом и социально-психологическом дискурсе (Е.А.Белоусова, А.Г.Дугин и др.). [4]

В связи с бурным развитием в последние десятилетия, перинатальной психологии эти вопросы рассматривались в контексте изучения готовности к материнству и отцовству, влияния разных форм психологического сопровождения беременных на их отношение к родам и родительству, профилактики девиантного материнства (Н.А.Чичерина, Г.Г.Филиппова, Е.В.Могилевская, М.Е.Ланцбург). [5]

Проблемные родительские установки могут быть связаны с неадекватной мотивацией рождения ребенка: предписывание особой психологической задачи ребенку – связывание с его рождением надежды на решение каких-либо внутрисемейных проблем (удержание мужчины, скрепление семьи, возрождение супружеских чувств и т.п.) либо восполнение эмоционального дефицита – вакуума чувств, образовавшегося у женщины.

В.В. Столин, Е.Т. Соколова, А.Я. Варга отмечают, что установочное отношение матерей в виде неприятия неблагоприятно отражается на проявлениях чувств к ребенку, которые не имеют внешнего выражения. Любовь условна, родители любят не столько ребенка, сколько его соответствие своему навязываемому или внушаемому образу «Я» [6].

Родительская компетентность зависит в полной мере от обоих молодых людей, которые готовы стать родителями. Мы считаем, что важно формировать готовность к родительству уже в студенческом возрасте, так как это позволит молодым людям в какой то мере подготовиться к взрослой жизни. Мы предположили, что уровень готовности к родительству у детей юношеского возраста повысится, если:

- опираться на знание основных понятий «родительство», «семейные традиции», «материнство», «отцовство» в формировании представлений подростков;
- учитывать особенности развития представлений о материнстве и отцовстве у детей юношеского возраста;

- разработать и апробировать тренинговую программу подготовки студентов к родительству («Я – как будущий родитель»)

Выборку составили 19 девушек и 3 молодых людей в возрасте 20- 23 лет, студенты института психологии и образования Казанского Федерального Университета.

Для проверки данной гипотезы нами использованы следующие методики: анкетирование, тест «Готовы ли вы к материнству/ отцовству»? Н. Литвиненко, методику «Ценностные Ориентации» Рокича.

Проанализировав личностные качества студентов, мы определили, что большинство из них показали высокие значения (более 5 баллов) . Эти студенты давно уже «созрели» для материнства, но что-то толкает их все время откладывать это прекрасное событие «еще на годик». Но им не стоит идти на поводу своих страхов! Не надо забывать, что главное женское предназначение – это быть матерью. Мы предполагаем, что эти страхи связаны с неготовностью стать родителями. Для молодежи сейчас важно построить карьеру, встать на ноги. В связи с этим молодые люди «откладывают» время деторождения.

По методике Рокича мы видим, что молодые люди отдают предпочтение таким ценностям, как здоровье (физическое и психическое), любовь и счастливая семейная жизнь. Семья для них выступает очень важной ценностью. Они уже понимают, что семья главное в жизни каждого человека. Только благодаря нашей семье мы становимся счастливыми и хорошими людьми. Терминальные - убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Самыми незначительными убеждениями для студентов являются такие, как красота природы и искусства, развлечения, творчество. Возможно, такие ответы могут быть связаны с тем, что студенты учатся быть серьезными людьми- учителями, а не художниками.

Инструментальные- убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Для данных молодых людей главными ценностями являются воспитанность, образованность и честность. В современном мире очень важно быть образованным человеком, ведь без образования прожить невозможно в этом мире.

На формирующем этапе эксперимента нами была разработана и проведена тренинговая программа « Я - будущий родитель».

Основная цель тренинга – создание условий, способствующих формированию представлений о родительстве, и развитие навыков адекватного позитивного материнства и отцовства у студентов.

Посетив этот тренинг, студенту легче будет в дальнейшей жизни, потому что с самой главной задачей своей жизни он уже частично будет знаком. Благодаря заданиям тренинга, у будущих родителей будет возможность развить уверенность в себе, понять насколько он готов к взрослой жизни.

Основными задачами тренинга были:

- 1) сохранение биологической семьи, профилактика сиротства;
- 2) охрана жизни и здоровья будущих отцов, матерей и их детей;
- 3) научиться любить свое будущее чадо.
- 4) профилактика нежелательной беременности.

Тренинг включает групповые занятия для будущих мам и отцов (игровая терапия, подготовка к родительству и т.д.). Основная цель занятий - это сформировать чувство любви и заботы к будущему ребенку. Если будущие родители знают, каким будет их малыш, если они его будут любить еще до зачатия (рождения), то о них можно смело говорить, что молодые люди уже готовы стать родителями.

В дальнейшем на базе этого тренинга можно разработать курс занятий для молодежи, которая думает о том, чтобы стать родителями, но еще боится сделать этот шаг. Занятия позволят молодым людям быстрее приблизиться к своей мечте. Мечте иметь продолжение своей любви.

Таким образом, создание такого тренинга поможет молодым людям разобраться в себе, стать увереннее в своих поступках.

Литература:

1. Абрамова А.А. Формирование культуры родительства в современном российском обществе. - М.: Москва -2011. - С.3-176
2. Гурко Т.А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях // Социс - 1997. - №11. - С.72-79 .
3. Дугин А. Деторождение как философская проблема. //Профиль. -- .2009 _ №2(605).- С.23-24
4. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. – М.: Изд-во МСПИ, 2006. – 496 с.
5. Пушкарёва Н.Л. Материнство как социально-исторический, феномен (Обзор зарубежных исследований по истории европейского материнства) / <http://www.ivanovo.ac.ru>
6. Филиппова Г.Г. Психология материнства и ранний онтогенез. - М., 1999. – 206 с.

Салахова М.А., студентка 6 курса ИПО КФУ
Каримова Л.Ш., к.п.н., ст. преподаватель

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В нашем современном обществе всё чаще дают о себе знать жестокость и насилие. И кто как не учитель, имеющий возможность влияния на воспитание ребенка, должен уделить этой проблеме важнейшую роль в своей деятельности. Именно поэтому школа, и в частности учитель, решая задачи воспитания, должны опереться на разумное и нравственное в человеке, помочь каждому воспитаннику определить ценностные основы собственной жизнедеятельности. Этому поможет нравственное воспитание, органически вплетенное в учебно-воспитательный процесс и составляющее его неотъемлемую часть.

Наше общество нуждается в подготовке широкообразованных, высоко нравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности. Перед общеобразовательной школой ставится задача подготовки ответственного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных свойств личности школьника.

Данная проблема нашла отражение в фундаментальных работах А.М. Архангельского, Н.М. Болдырева, А.С. Макаренко, И.Ф. Харламова и др., в которых выявляется сущность основных понятий теории нравственного воспитания, указываются способы дальнейшего развития принципов, содержания, форм и методов нравственного воспитания.

Н.И. Болдырев отмечает, что специфической особенностью нравственного воспитания является то, что его нельзя обособить в какой-то специальный воспитательный процесс. Формирование морального облика протекает в процессе все многогранной деятельности детей (играх, учебе), в тех разнообразных отношениях, в которые они вступают в различных ситуациях со своими сверстниками, с детьми моложе себя и с взрослыми. Тем не менее, нравственное воспитание является целенаправленным процессом, предполагающим определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий [1].

Все факторы, обуславливающие нравственное становление и развитие личности школьника, И.С. Марьенко разделяет на три группы: природные (биологические), социальные и педагогические. Во взаимодействии со средой и целенаправленными влияниями школьник социализируется, приобретает необходимый опыт нравственного поведения.

На нравственное формирование личности оказывают воздействие многие социальные условия и биологические факторы, но решающую роль в этом процессе играют педагогические, как наиболее управляемые, направленные на выработку определенного рода отношений.

Одна из задач воспитания – правильно организовать деятельность ребенка. В деятельности формируются нравственные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение целей и мотивов деятельности, что в свою очередь влияет на усвоение нравственных норм и ценностей организаций. Деятельность человека выступает и как критерий его нравственного развития.

Необходимое звено в процессе нравственного воспитания – моральное просвещение, цель которого – сообщить ребенку совокупность знаний о моральных принципах и нормах общества, которыми он должен овладеть. Осознание и переживание моральных принципов и норм прямо связано с осознанием образцов нравственного поведения и способствует формированию моральных оценок и поступков.[4]

Младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению нравственных правил и норм. Стержнем воспитания, определяющим нравственное развитие личности в младшем школьном возрасте, является формирование гуманистического отношения и взаимоотношения детей, опора на чувства, эмоциональную отзывчивость. Самосознание и самоанализ у младших школьников находятся на низком уровне. Весьма важно развивать нравственное сознание ребят и обогащать их яркими нравственными представлениями по различным вопросам поведения [2].

Процесс воспитания осуществляется в различных формах при помощи разнообразных методов, приемов и воспитательных средств. Классифицируют формы воспитания в зависимости от количества воспитанников, – охвачен весь класс, небольшие группы или отдельные ученики (фронтальная, групповая, индивидуальная работа).

Правомерна классификация форм организации воспитательной деятельности в зависимости от методов воспитания: 1) словесные формы (соборы, лекции, доклады, диспуты, встречи и т.д.); 2) практические формы (походы, экскурсии, спартакиады, олимпиады и конкурсы и т.п.); 3) наглядные формы (школьные музеи, выставки разных жанров, тематические стенды и др.)

В младших классах часто используются методы словесно-эмоционального воздействия: рассказ, разъяснение, этическая беседа и метод наглядно-практического воздействия – пример [3].

На основе анализа педагогической литературы мы пришли к выводу, что различные формы и методы, а именно метод убеждения, рассказ, разъяснение, пример, этическая беседа, работа в группах, метод рефлексии позволяют повысить уровень нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста. Работа по повышению уровня нравственной воспитанности помогает обучающимся продвинуться от элементарных навыков поведения к более высокому уровню, где требуется самостоятельность принятия решения, выбор моральных принципов, убеждений и поступков по отношению к близким и незнакомым людям.

Рассмотренные формы и методы развития нравственной воспитанности у детей младшего школьного возраста нашли отражение в разработанной нами развивающей программе «Азбука нравственности».

Опытно-экспериментальная работа проводилась в МБОУ «Стародрожжановская общеобразовательная средняя школа №1» Дрожжановского района Республики Татарстан с младшими школьниками в возрасте 11 лет в количестве 16 человек.

На констатирующем этапе с помощью «Диагностики нравственной самооценки» был определен уровень нравственной самооценки младших школьников. По итогам диагностики мы можем сказать, что в данной группе преобладают дети с уровнем ниже среднего и с низким уровнем. По методике М.И. Шиловой «Уровни нравственной воспитанности» был сделан вывод,

что в данной группе преобладает число детей с 1-м уровнем нравственной воспитанности («недостаточно воспитанный ребенок»)-61,10%, намного меньше - со 2-м («воспитанный ребенок»)-33,30% и очень мало с 3-м уровнем («серьезный, самостоятельный, хорошо воспитанный ребенок»)-5,60%.

По полученным результатам исследования можно сделать вывод, что с обучающимися данной группы необходимо провести работу по повышению уровня нравственной воспитанности, по развитию нравственной культуры, помочь обучающимся продвинуться от элементарных навыков поведения к более высокому уровню, где требуется самостоятельность принятия решения, выбор моральных принципов, убеждений и поступков по отношению к близким и знакомым людям.

Целью формирующего эксперимента стала проверка эффективности подобранных методов в рамках разработанной нами программы развития нравственной воспитанности. Работа по формированию нравственной воспитанности создает условия развития познавательной активности, самостоятельности, формирования положительного отношения друг к другу, стимулирования развития эмпатии, развития позитивной самооценки, воспитанию доброты и отзывчивости, воспитанию в каждом ученике духовно-нравственной личности.

На контрольном этапе эксперимента результаты по методике «Диагностика нравственной самооценки» показали, что возросло число обучающихся со средней и высокой самооценкой (с 22,2% до 33,3% и с 22,2% до 38,9%). По результатам методики «Уровни нравственной воспитанности» можно сделать следующие выводы: сократилось до нуля количество испытуемых, относящихся к первому уровню («недостаточно воспитанный ребенок»), увеличилось количество учащихся 3 уровня («серьезный, самостоятельный, хорошо воспитанный ребенок»). Положительные сдвиги были подтверждены с помощью t-критерия Стьюдента.

На основе результатов опытно-экспериментального исследования, можно утверждать, что предложенные и апробированные нами формы и методы развития нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста достаточно эффективны, что позволяет признать проведение опытной работы успешной.

Думаем, что каждый согласится со словами В.А. Сухомлинского: «В практической работе по нравственному воспитанию наш педагогический коллектив видит, прежде всего, формирование общечеловеческих норм нравственности. В младшем возрасте, когда душа очень податлива к эмоциональным воздействиям, мы раскрываем перед детьми общечеловеческие нормы нравственности, учим их азбуке морали, овладевая которой дети постигают сущность добра и зла, чести и бесчестия, справедливости и несправедливости» [5].

Литература:

1. Болдырев Н.И. *Нравственное воспитание школьников. Вопросы теории.* – М.: Педагогика, 2000.
2. Кулагина И.Ю. *Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет.* – М.: Просвещение, 2004.
3. Макаренко А.С. *Лекции о воспитании детей // Соч. в 7-ми т. М.: Просвещение, 1979, т. IV.*
4. Марьенко И.С. *Нравственное становление личности.* – М.: Просвещение, 1985.
5. Сухомлинский В.А. *Избранные педагогические сочинения.* – М.: Просвещение, 1980.

Сафиулина Д.Г., студентка 2 курса ИФМК КФУ
Каркина С.В., ст. преп.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ

*Суть эстетического воспитания
состоит в том, чтобы утверждать
добро как прекрасное.*
Б.М. Неменский

Эстетическое воспитание школьников представляет актуальную проблему современного российского общества. Следует отметить, что в настоящее время дети мало посещают музеи, концерты, часто слушают эстрадную музыку. Для того чтобы привить детям чувство «прекрасного» и «безобразного», сформировать у учащихся способности полноценного духовно-нравственного развития, потребность глубже познавать окружающую действительность с целью расширению интеллектуального кругозора необходимо систематическое эстетическое воспитание.

Слово «эстетика» происходит от греческого «aesthesis», что в переводе на русский язык означает «ощущение», «чувство» [2, 89].

Эстетическое воспитание – это формирование у учащихся «способностей полноценного развития и правильного понимания прекрасного в искусстве и жизни, выработке эстетических понятий, идеалов, вкусов, потребностей в красоте, способность окружать себя красивыми, эстетическими вещами, строить свою жизнь соответственно эстетическим понятиям» [2, 89]. Для того чтобы научить школьников правильно воспринимать и оценивать красоту, развить их творческую активность, нужно сформировать у них эстетическое сознание [2, 93]. *Эстетическое сознание* – это «система конкретных знаний и обобщенных понятий об искусстве, категориях эстетики, законах красоты в природе и обществе» [2, 93].

Среди компонентов эстетического сознания перечислим основные:

Эстетическое представление – «результат эстетического восприятия, закрепленный в образе воспринятого объекта» [1, 31].

Эстетические впечатления – «память об эстетических представлениях, их оценка и закрепление в сознании» [1, 31].

Эстетический идеал – «представление о высшей гармонии и совершенстве в действительности и в культуре, которое становится целью, критерием и вектором деятельности человека» [1, 31].

Эстетическая концепция – «теоретически осмысленный опыт эстетической деятельности людей» [1, 31].

Эстетические взгляды – «система эстетических концепций, господствующая в данном обществе и определяющая эстетическую и художественную практику людей, ценностные аспекты их материальной и духовной деятельности» [1, 31].

Эстетический вкус – «умение отличать истинную красоту от ложной в искусстве, быту, облике людей» [2, 93].

Предметом нашего исследования является один из основных компонентов эстетического сознания – эстетическое восприятие, которое отражает мировоззренческие позиции личности, способствует духовному обогащению человека, который постепенно становится более впечатлительным, добрым, отзывчивым.

Важной задачей педагога является создание благоприятных условий для развития эстетического восприятия школьников. При его формировании важно вызвать у детей заинтересованность, симпатию к предлагаемым художественным примерам. Решение этой задачи осуществляется различными путями:

- создание красивой обстановки учения, труда, быта воспитанников;
- формирование эстетического идеала, стимулирующего сознательное стремление к совершенной красоте;
- сопоставление и анализ красивого и уродливого [2, 94].

Важную роль эстетического воспитания на уроках музыки в школе подчеркивал Д.Б.Кабалевский, который ставил его задачей «формирование всего духовного мира человека» [2, 196]. На уроках музыки в школе эстетическое восприятие развивается постепенно, в процессе стимулирования внимательного заинтересованного прослушивания музыкальных примеров. Для этого педагог должен понятно рассказать о той реальной действительности или фантастических картинах, которые отражены в музыкальных образах. Рассказу придаётся большое значение: он как бы настраивает детей на восприятие произведения.

Детские пьесы В.Гаврилина прекрасный пример образной музыки, потому что там присутствуют яркие характерные заголовки понятные ребенку. В.Гаврилиным написаны различные фортепианные циклы для детей такие как: «Детская сюита»; «Танцевальная сюита»; «Четыре настроения»; «Портреты»; «Сказки»; «Деревенские эскизы», а также другие пьесы.

Например, пьеса «Поехал Тит по дрова», из цикла «Сказки» является образцом программной музыки – вступлением к ней служит небольшая литературная зарисовка. В действии сюжета участвуют два персонажа – Тит, болтун и лентяй, и Марья-краса, одна из тех русских женщин, про которых говорят в народе, что ее ласковая речь звучит словно «лебедушка плывет». Сюжет передан музыкальными средствами, которые подробно отражают его развитие.

На уроке музыки в школе учитель может вызвать интерес учащихся к музыкальному произведению посредством правильно построенной беседы о его содержании. Рассмотрим принципы построения беседы со школьниками на конкретном примере пьесы В.Гаврилина «Танцующие куранты» из цикла Танцевальная сюита.

Чтобы разъяснить сущность художественных образов рассказ педагога должен пробудить чувства, вызвать переживания, создать в воображении ребенка яркие картины и образы. Толкование музыкального произведения, особенно неизвестного детям, требует большого такта и высокой педагогической культуры. Для того чтобы ученики смогли правильно понять сущность художественных образов музыкального произведения, педагог должен объяснить специфику выразительных средств, использованных композитором. Важно организовать активное участие детей в обсуждении музыкального образа, которое поможет активизировать фантазию и воображение. Стремление детей выразить словами те образы, которые были нарисованы в воображении и вызвали интерес, пробуждают желание еще раз послушать музыку.

В процессе изучения на уроке пьесы В.Гаврилина «Танцующие куранты» беседа с учащимися может быть построена в форме обсуждения художественного образа, заданного программным заголовком. Курантами обычно называются башенные или большие комнатные часы с набором настроенных колоколов, издающих бой в определённой мелодической последовательности. Слово куранты чаще всего вызывает ассоциации с боем часов под Новый год. Иногда куранты бывают в виде механических часов с кукушкой, бой которых имитирует звук кукушки через определенные промежутки времени.

Чтобы разбудить воображение учащихся, педагог может обратить их внимание на противоречие, которое содержит программный заголовок: «Почему часы с тяжелым боем названы танцующими?». Действительно, можно вспомнить о том, что на старинных часах иногда встречается встроенный механизм с танцующими фигурками, появляющимися при наступлении определённого времени из специального окошка в виде балерин, солдатиков или кукол. Музыкальный образ пьесы В.Гаврилина имитирует движения танцующих фигурок. Композитор использовал для этого выразительные средства: четкий, почти механистичный ритм, штрих стаккато, паузы внутри фраз, резкие акценты на сильную долю. Все эти

средства помогают созданию яркого зрительного образа, соответствующего названию пьесы, делают образ понятным для восприятия.

Таким образом, программный заголовок пьесы «Танцующие куранты» конкретизирует образное содержание, дает больше возможностей учителю пробудить чувства и эмоциональные переживания ребенка, развить детское воображение. Пьесы В.Гаврилина являются удачным примером программной музыки с яркими образными заголовками.

Можно отметить, что наивысшее наслаждение от произведения искусства возникает тогда, когда человек постигает его художественный смысл. Анализ художественного образа, сопоставление словесной программы и музыкально-выразительных средств помогает активизировать чувства и разум, подталкивает к творческому постижению сердцем и умом сущности музыкального произведения. Глубокое эстетическое восприятие литературно-музыкальных образов на уроках музыки является значимым фактором эстетического воспитания, как средства познания окружающей действительности посредством искусства, воздействия на личность ребенка с целью развития у него способности видеть красоту окружающего мира, способствовать расширению его интеллектуального кругозора.

Литература:

- 1. Бореев Ю.Б. Эстетика: Учебник. - М.: Высш. шк., 2002. — 511с.*
- 2. Валеева Р.А., Каркина, С.В. Личностно ориентированное эстетическое воспитание будущего учителя музыки в аспекте основных идей непрерывного образования // *Фундаментальные исследования*. – Москва: ИД «Академия естествознания». – Вып. 10. – Ч.1. – 2013. – С. 194-198.*
- 3. Нигматов З.Г., Хузиахметов А.Н. Курс лекций по педагогике. Теория и методика воспитания. – Казань, 1996. – 182 с.*

Политова В.В, к.п.н., доцент
Адуллина Э.А., заведующая отделом ЦДТ
Вахитовского района г. Казани,
руководитель республиканской школы вожатых

ДЕТИ. ЛЕТО. ЛАГЕРЬ. Приоритеты подготовки вожатых

Летний лагерь является формой организации свободного летнего каникулярного времени детей разного возраста, пола и уровня развития, пространством для педагогически целесообразного, эмоционально привлекательного досуга школьников, восстановления их здоровья, удовлетворения потребностей в новизне впечатлений, творческой самореализации, общении и самостоятельности в разных формах, включающих труд, познание, искусство, культуру, игру. Лагерь открывает огромные возможности для развития

не только детей и подростков, но и студентов – будущих педагогов. Развитие и оздоровление детей в значительной мере зависят от знаний и подготовленности к работе взрослых, которые организуют жизнедеятельность ребенка в летнем лагере в течение смены и каждого дня.

Именно вожатые призваны восполнить детям то, что не могут дать: современная школа вследствие ее перегруженности; уличная среда из-за ее хаотичности и непредсказуемого развития; семья из-за недостатка знаний для решения детских проблем, особенно в условиях лета.

Педагогический отряд, близкий по возрасту детям, с гибкой и динамичной структурой, с многовариативными программами деятельности, способен преодолеть стереотипы традиционных отношений (субординации монолога, контроля, инициации, произвола, деформации) между миром взрослых и детей.

Как организовать жизнь в лагере, чтобы она могла помочь каждому ребенку и педагогу в его развитии, учитывая особенности летнего каникулярного времени, специфические природные условия, интенсивность жизни, смешанный состав групп, временный характер объединений и т.д. Как подготовить взрослых к этой сложной и разнообразной работе с растущим ребенком, позитивно меняющимся и социально активным?

Успешный профессиональный рост вожатого определяется богатым опытом организации воспитания и отдыха детей, традициями, атмосферой сотворчества разных поколений и укладом лагеря.

В науке и практике всегда существовали две позиции, два взгляда на воспитанника. Одна исходила из универсальных возможностей прямого воздействия, другая ориентируется на взаимодействие и сотрудничество, что наиболее благоприятно в «общении, труде и познании». (Б.Г.Ананьев).

Переход традиционно работающего педагога в новую образовательную парадигму связан, прежде всего с личностно ориентированным воспитанием. Ключевые идеи именно такой концепции заложены в программе подготовки педагогического отряда к работе в летних оздоровительных лагерях.

Ценностные ориентиры профессиональной деятельности вожатого в современных условиях летнего лагеря включают:

- *Личностно-гуманистическую направленность педагога в отношениях с детьми и коллегами;*
- *Понимание и принятие ценностей воспитательной среды (уважительное отношение к государственным символам и символам лагеря, ответственность за себя и окружающих, выполнение заповедей вожатого)*
- *Понимание и принятие образа жизни педагогического коллектива (ненормированный рабочий день, здоровый образ жизни, форменная одежда, нормы совместного проживания);*
- *Знание психолого – педагогических основ воспитания и развития ребенка (особенности различных возрастных категорий, основы возрастной*

психологии, закономерности физического развития ребенка, взаимосвязь возрастных закономерностей развития и содержания воспитательной деятельности);

- *Владение актуальными профессиональными умениями, педагогическими технологиями, позволяющими осуществлять воспитательный процесс в условиях лагеря* (организация жизнедеятельности детского коллектива и оздоровительной работы с детьми в рамках лагерной смены; владение методикой проведения отрядных дел; организация работы органов самоуправления отряда; педагогическая поддержка подростков);

- *Адаптацию к условиям повышенной физической и психоэмоциональной нагрузки* (быстрое переключение с одного вида деятельности на другой, выдержка и самообладание, профессиональная гибкость и мобильность, рациональная организация труда и быта, владение способами саморегуляции и саморелаксации);

- *Коммуникативную* (культура речи, владение основными видами речевой деятельности, вербальными и невербальными средствами общения, основами бесконфликтного общения и конструктивного разрешения конфликтов, умение устанавливать отношения доверия, разграничивать деловое и неформальное общение) и *рефлексивную* (умение работать с информацией, владение различными видами и формами анализа, умение письменно оформлять результаты аналитической деятельности, саморефлексия) *культуру педагога*;

- *Креативность в профессиональной деятельности* (умение генерировать идеи, творческий подход к проектированию собственной педагогической деятельности, работа в творческих группах и объединениях);

- *Взаимодействие с коллегами* (напарником и другими членами коллектива детского лагеря);

- *Индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога* (стремление к профессиональному самосовершенствованию, успешность в конкретном направлении педагогической деятельности, планирование и осуществление профессионального роста, максимальная реализация профессиональных интересов, умение обобщать собственный педагогический опыт.

Опросы детей, мониторинг и анализ итогов, мнение студентов и руководителей вуза, отзывы родителей свидетельствуют о том, что программа подготовки позволяет студентам – будущим вожатым (педагогам, химикам, энергетикам, архитекторам) реализовывать полученные знания, умения, навыки: гармонично развивать детей; успешно решать задачи, обеспечения их жизни, здоровья и охраны от агрессивных проявлений социума; обеспечения безопасного взаимодействия с природой и полноценного проживания в условиях лагеря. Особенно ярко это фиксируется в многообразии форм, используемых в программе подготовки вожатых: мозговой штурм, самопрезентация, интерактив, выпуск агитлисточков, методический кейс, просмотр и об-

суждение фильмов и видеороликов, лекции, семинары, круглые столы, практикумы, тренинги, творческие мастерские, мастер-классы, деловые игры, тестирование, мини дискуссии, моделирование педагогических ситуаций, самостоятельная работа по разработке программ, планов и сценариев, инструктивный выездной сбор с итоговой аттестацией (в виде индивидуально-го зачета).

В новой этике в отношении детей, провозглашенной Конвенцией о правах ребенка, обозначены:

- принцип равенства, когда мир детства и мир взрослых совершенно равноправные части человечества, их «достоинства» и «недостатки» гармонично дополняют друг друга;
- принцип диалогизма, при котором мир детей, также как и мир взрослых, обладает своим собственным содержанием и взаимодействие этих миров должно строиться как диалогичный и целостный процесс;
- принцип сосуществования должен поддерживать обоюдный суверенитет детей и взрослых, и исходить из идеи не навязывания друг другу своих ценностей и законов;
- принцип свободы, при котором мир взрослых должен снять все виды контроля с мира детства, дать полную свободу выбирать свой собственный путь, обеспечивая при этом лишь условия сохранения и здоровье детей;
- принцип соразвития, когда развитие мира детства – процесс параллельный развитию мира взрослости;
- принцип единства, ибо мир детей и мир взрослых составляет единый мир людей и здесь нет границы: не перейдя которую человек становится ребенком, а перейдя – взрослым, определяет принципиально новые подходы к традиционной подготовке педагогического отряда и создание его новой модели, основанной на признании приоритета запросов, интересов, потребностей детей, самооценности суверенитета детской субкультуры, прав ребенка на особую заботу и помощь, защиту его от принуждений и насилий со стороны взрослых.

Таким образом, полученные вожатыми в процессе подготовки компетентности сделают лето детей в лагере счастливым!

Фоменко А.Р., педагог дополнительного образования
МБОУ ДОД «ЦДТ» Вахитовского района
г. Казани

ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ И ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С НИМИ

В настоящее время выявление и развитие одаренных детей является актуальной проблемой дополнительного образования. Современные исследования показывают, что для достижения высокого уровня в любой области даже очень способные дети нуждаются в одобрении, общении и постоянной

моральной поддержке. Поэтому каждый ребенок должен иметь возможность получить такое образование, которое позволит ему достигнуть максимально возможного для него уровня развития. От интеллектуального и творческого потенциала этих детей зависит будущее нашей страны, и основная цель работы с одаренными детьми - это содействие их превращению в одаренных взрослых, которые выступают в качестве важнейшего ресурса поступательного развития человеческой цивилизации.

Задача педагогов – понять одаренность детей, направить все усилия на то, чтобы передать им свой опыт и знания. Здесь нужна высокая психолого-педагогическая подготовка. Педагог должен понимать, что такие дети нуждаются в поддержке со стороны взрослых, которые призваны научить их справляться с непомерно завышенными ожиданиями в отношении своих способностей.

В творческой деятельности ребенка реализуются способности к наглядному моделированию (например, построение последовательности действий в соответствии с игровой ролью, т.е. создание и удержание модели ролевого поведения) и способности к символизации (передача с помощью роли в игре определенной жизненной позиции, т.е. использование роли для символического отображения смыслов и ценностей человеческого взаимодействия), поэтому необходим целостный подход к одаренному ребенку.

Одним из важных моментов является влияние семьи на развитие личности и одаренности ребенка. Особенно важно для становления личности одаренного ребенка, прежде всего повышенное внимание родителей. Участие родителей в образовательном процессе и совместной деятельности имеют особое значение для творческого развития личности. Мы практикуем семейные художественные выставки, мастер-классы как яркую форму приобретения совместных умений и навыков как для обучающихся, так и для родителей. В течение учебного года были проведены совместные мастер-классы по теме «Топиарий - дерево счастья», «Открытка маме», «Декупаж», обучающиеся объединения «ИЗО» принимали участие в открытии Международной выставки «ТурКарикатур» и мастер-классе по теме «Ходжа Насреддин»; в открытии выставки со своими работами в выставочном зале музея ИЗО по теме «Я люблю рисовать» и др.

Особый тип организации знаний одаренного ребенка - это высокая структурированность; способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; свернутость знаний в соответствующей предметной области при одновременной их готовности развернуться в качестве контекста поиска решения в нужный момент времени; категориальный характер (увлеченность общими идеями, склонность отыскивать и формулировать общие закономерности), что обеспечивает удивительную легкость перехода от единичного факта или образа к их обобщению и развернутой форме интерпретации. Таким образом, выстраивается модель детской одаренности в виде трех блоков:

Первый блок — это мотивация к соответствующему виду деятельности. В случае умственной одаренности — это познавательная активность, понимаемая как проявление потребности ребенка в расширении своих возможностей действий в новых ситуациях. Эта активность носит продуктивный характер и основывается на целостном опыте ребенка.

Второй блок — операциональный, который практически всеми авторами характеризуется через понятие способностей. В дошкольном возрасте умственные способности ребенка определяются, прежде всего, уровнем развития наглядного моделирования, позволяющего ребенку анализировать объективные свойства действительности и уровнем развития символизации, дающей возможность выражать свое отношение к реальности.

И, наконец, третий блок — блок реализации, который предполагает наличие возможности воплотить в реальность свои достижения, оформить результаты решения и пр. Оценка конкретного ребенка как одаренного в значительной мере условна. Самые замечательные способности ребенка не являются прямым и достаточным показателем его достижений в будущем. Уровень сотрудничества в образовательной деятельности в дальнейшем — актуальная проблема для педагогов, работающих с одаренными ребятами. Такое сотрудничество должно характеризоваться: созданием на занятии в объединениях учреждения дополнительного образования доверительных межличностных отношений, взаимной личной информированностью, признанием права обучающегося на ошибку, обсуждением с учащимися целей и задач совместной деятельности, использованием на уроке взаимного контроля учащихся и применением отметок в качестве побудительного стимула к обучению, а также диагностики освоения образовательной программы.

Способность к творчеству, к созиданию является признаком одаренности, и задача педагога состоит в том, чтобы «вырастить» способность каждого конкретного ребёнка. Быстрое развитие новых технологий повлекло за собой резкое возрастание потребности общества в людях, обладающих нестандартным мышлением, вносящих новое содержание в производственную и социальную жизнь, умеющих ставить и решать новые задачи, а творческие и интеллектуальные способности — залог прогресса в любой сфере человеческой жизни.

Политова В.В., к.п.н., доцент КФУ
Киселев Г.И., педагог дополнительного образования
«Центра детского творчества» Вахитовского района г. Казани

УЧИМ ТВОРЧЕСТВУ: К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Выявляя специфические функции дополнительного образования, специфические не по сравнению с каким — либо другим учреждением, системой,

а вызванные самой природой возможностей дополнительного образования, необходимо обозначить главное – введение ребенка в культуру, науку, цивилизацию.

Когда перед взором ребенка возникает набор материалов, руки и голова чувствуют технологию, а педагог предъявляет вершинный образец творчества, то постоянное присутствие таких ситуаций творческой деятельности и делает систему открытой по отношению к возможностям страны сохранить свой творческий генофонд.

В сложное время унификации, стандартизации, алгоритмизации возможность дополнительного образования предоставить ребенку условия самовыражения является и возможностью сохранить национально-культурное своеобразие в качестве отечественной и общечеловеческой ценности.

Опираясь на свой многолетний практический опыт, мы решили разработать интегрированную программу и учить воспитанников ЛИЧНОСТНОМУ (выделено нами) пониманию творчества, то-есть предлагая широкий «веер» образцов творчества различного уровня. Программа ориентирована на такие направления, как художественное конструирование и макетирование, моделирование и черчение, керамика, декоративная керамика и основы бумагопластики, что позволяет органично включать детей в разнообразную деятельность, вырабатывать гибкие умения, чтобы освоить новые виды труда (деятельности), развивать сообразительность и быстроту реакции при решении различных новых задач, связанных с практикой работы.

Развитию творческого потенциала детей при выполнении Программы способствуют поэтапное расширение содержания, форм и методов продуктивной творческой деятельности детей, разнообразие форм основного образования за счет интересующих детей видов деятельности; обеспечение комфортной эмоциональной среды – «ситуации успеха» и развивающего общения, содействие выбору индивидуального образовательного маршрута и темпа его освоения. Мы определили весь процесс в следующие года - этапы: первый этап – год познания; второй этап – год сотворчества и третий этап – год творчества, ибо изначально именно знания – фундамент творчества.

Так, сведения об истории создания бумаги, древнем искусстве и ремесле – керамике, показ макетов и моделей известных конструкций, знакомство с выпускниками объединения, его успехами, традициями помогает нам решить задачу формирования мотивации у детей. Эмоционально-мотивационный уровень содержания Программы особенно важен, ибо в отличие от базового образования дополнительное вооружает целостной культурой жизненного (личностного, профессионального) самоопределения, что позволяет овладеть способом целостного освоения мира.

Для полного творческого раскрепощения обучающихся, их самовыражения в программе используются игры, с помощью которых в увлекательной, занимательной форме изучаются основы. Общение с педагогом строится по принципу «мастер – ученик, товарищ по общему делу». Рационально-

продуктивный уровень содержания Программы основан на потреблении ребенком информации, которая может стать личным знанием и освоением опыта деятельности. Модель этого обучения основана на закреплении и развитии мотивации ребенка, его желании регулярно посещать занятия для получения необходимых ЗУН и компетенций. Кроме того, на этих первоначальных занятиях необходимо создать успешные ситуации, чтобы у детей получилось, и с этой целью мы всегда предлагаем шаблоны, образцы, заготовки, где ребенок, хоть и в простейшей форме, реализует позитивно свой замысел.

Для освоения учебного процесса на творческих занятиях выделены следующие виды: основы графической грамотности, технология изготовления объемных картин и панно и конструирование рамок для них, изготовление поделок из геометрических образов, основы «квилинга», конструирование и изготовление макетов архитектурных форм, круглая скульптура (жанровые статуэтки, предметы быта, народная игрушка и др.), приемы декорированных изделий, изготовление сувениров, изделий методом отливки шликером, новые и традиционные виды работы с бумагой. Казалось бы, выполнить все работы невозможно за отведенную сетку часов, но мы выделяем в каждом виде общие знания, правила работы, используемые в различных приемах и способах, и объединяем как бы в единый блок все узловые вопросы. Это позволяет детям осознать внутреннюю связь, общность правил, приемов, лежащих в основе, видеть общее в различном и различное в общем. А темы и наименования практических работ подбираются нами с таким расчетом, чтобы можно было полнее и всесторонне использовать теоретические знания, ибо тесная связь между теорией и практикой способствует эффективному усвоению и того и другого. Разработанная нами интегрированная Программа отличается от обычной: 1) увеличено разнообразие и количество работ, которые можно менять и чередовать, чтобы под разными углами, в различных комбинациях применять на практике вопросы теории; 2) повышена сложность работы, так как научившись хорошо работать инструментами, дети достаточно успешно могут выполнять более сложное, и здесь успех зависит от терпения, инициативы, фантазии и увлеченности детей; 3) отпадает необходимость строгого распределения часов на различные виды работы, потому что педагог может их варьировать в зависимости от освоения предлагаемого материала.

И, наконец, наше главное убеждение в творческом потенциале ребенка, которое включает следующие составляющие: с первых минут знакомства и на протяжении всех занятий мы создаем «ситуацию успеха», раскрываем возможности свободного поведения в ходе занятий, говорим о доброжелательности и внимании друг к другу, об отдыхе, самообслуживании, о настроении и мышлении в процессе создания работы; мы формируем осознание ребенка себя как творца, закладывая хоть маленькую программу успеха в его дело и поддержание мысли об обязательном успехе с каждым индивидуально, предоставление свободы мышления и радости в его творческом процессе.

Марапова Л.Н., зав.спортивным отделом
ЦДТ Вахитовского района г. Казани
Политова В.В. к.п.н.,доцент

ПРОЕКТ «ЗДОРОВЬЕ» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ МНОГОПРОФИЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Современное состояние здоровья детей требует решительных и эффективных решений и действий. Здоровье детей остается основной проблемой современного общества. Проблема сохранения и укрепления здоровья детей, формирования здорового образа жизни ставится во главу угла воспитания и образования. Именно на это акцентируется внимание общества в последних государственных документах.

В последние годы выдвинут ряд федеральных проектов и программ, связанных с укреплением здоровья, реализация которых должна дать положительные результаты.

Обзор литературы, анализ предлагаемых схем построения различных программ здоровья, обобщение опыта работы по здоровьесбережению в условиях учреждения дополнительного образования позволили нам разработать базовую модель системной комплексной работы по сохранению и укреплению здоровья участников образовательного процесса в форме проекта как компонента общей программы ЦДТ. Концепция здоровьесформирующего пространства в рамках данного проекта представляет собой систему взглядов, соединенных фундаментальным замыслом, ведущей идеей и целью. Проект как инновационная форма даст возможность осуществить комплексный интегральный подход к сохранению и укреплению здоровья ребенка, позволит отследить все параметры социального, соматического и психического, в том числе и эмоционального, здоровья ребенка. Учреждение дополнительного образования – не лечебное учреждение, и его задача проводить системную профилактическую работу, направленную на снижение заболеваемости и укрепление здоровья детей, выработать у ребенка разумное отношение к собственному организму, научить его вести здоровый образ жизни, помочь сохранить и укрепить свое здоровье. В этом отношении, учреждение дополнительного образования – оптимальная база для организации оздоровительной работы, так как именно здесь ребенок проводит свое свободное время.

Авторы проекта - педагоги дополнительного образования спортивного отдела Центра детского творчества Вахитовского района города Казани

В реализации проекта участвуют воспитанники, обучающиеся, педагоги, родители

Главная идея проекта. Здоровье – не просто отсутствие болезней. Это состояние оптимальной работоспособности, творческой отдачи, эмоционального тонуса, то есть того, что создает фундамент общего благополучия личности, а его миссией «Здоровье – не все, но все без здоровья – ничто» (Сократ)

Цель проекта ориентирована на сохранение и укрепление физического, духовного, психологического, социального, интеллектуального здоровья детей и воспитание культуры здорового образа жизни, что конкретизируется **в задачах:**

- создание здоровьесберегающей среды в объединении, в коллективе:
 - качественное обновление образовательной среды с целью воспитания

- и обучения детей на фоне положительных эмоций, создание благоприятных условий для приобщения учащихся к систематическим занятиям спортом, предупреждение чрезмерного умственного и физического напряжения и предотвращение всевозможных физических и психотравмирующих ситуаций,

- продолжение внедрения в учебно-воспитательный процесс здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий, способствующих сохранению и укреплению здоровья обучающихся, разработка скоординированного подхода к профилактике и укреплению здоровья школьников;

- создание системы психологической, социальной защиты обучающихся, педагогов и родителей; осуществление комплексного подхода к образованию обучающихся и их родителей.

- создание условий для развития у обучающихся самостоятельного мышления и способности к самообразованию и саморазвитию в области познания эффективных систем самооздоровления и сохранения здоровья;

- переход на обучение по выбору и обеспечение возможности получать умения и навыки в соответствии со склонностями, способностями, интересами и состоянием здоровья воспитанников, включая детей с ограниченными возможностями;

- развитие и совершенствование спортивных и физических возможностей ребят через их привлечение к спорту;

- пропаганда принципов здорового образа жизни в процессе спортивной и учебно-тренировочной деятельности объединений; сформировать у каждого школьника представление об ответственности за собственное здоровье и здоровье окружающих.

Осуществление поставленных программных задач предусматривает поэтапное решение, включающее **7 блоков:**

1 блок – здоровьесберегающая инфраструктура образовательного учреждения (на базе которого работает объединение) и учреждения дополнительного образования.

2 блок – рациональная организация учебно-тренировочного и учебно-воспитательного процесса.

3 блок – мероприятия по охране жизни и здоровья воспитанников и технике безопасности.

4 блок – организация массовой спортивно-оздоровительной работы.

5 блок – просветительско-воспитательная работа с учащимися, направленная на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни.

6 блок – организация системы просветительской работы с педагогами.

7 блок – организация системы просветительской работы с родителями воспитанников ЦДТ.

Ожидаемые результаты от реализации проекта:

- Приобщение детей к систематическим занятиям спортом;
- формирование у воспитанников устойчивого здоровьеснаправленного мышления, установки на здоровый образ жизни, двигательного – активного стиля жизни;
- снижение заболеваемости детей,
- формирование здоровой, конкурентноспособной, социально-адаптированной личности

Разработанный проект «Здоровое поколение» носит комплексный развивающий характер и предназначен для дальнейшего совершенствования процесса обучения и воспитания культуры здорового образа жизни, сохранения и укрепления здоровья всех участников образовательного процесса в учреждении дополнительного образования (Центр детского творчества Вахитовского района города Казани) и общеобразовательных учреждениях, на базе которых созданы и работают объединения.

Саляхова Р.Р., методист Центра детского творчества
Вахитовского района г. Казани

ЦЕНТР ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА: КАЧЕСТВО И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Качество образования в учреждениях дополнительного образования детей в современных условиях требует особых подходов, нестандартных решений, которые в полной мере могли бы учесть особенности образовательной среды, дополнительных образовательных программ различных направленностей, запросы и потребности родителей и других социальных партнеров УДОД.

Проблема качества образования является одной из самых актуальных и

постоянно находится на стадии поиска способов ее решения. Повысить качество можно только усилиями всего педагогического коллектива, реализуя новые образовательные технологии и опираясь на инвариативную характеристику качества, то есть на основе оценки набора предлагаемых услуг, их разнообразия и соответствия запросам потребителя; качества услуг (качества дополнительных образовательных программ, уровня преподавания, качества результата); доступности услуг, реальной возможности пользования ими; качества обслуживания (качество образовательного взаимодействия педагогов дополнительного образования и обучающихся, характера общения и отношений, благоприятной среды).

Основной целью Программы развития на 2013-2018 годы, разработанной коллективом ЦДТ, является создание эффективной образовательно-воспитательной среды, направленной на повышение качества и доступности дополнительного образования для развития личности, ее самореализации, а также создание условий для творческого опережающего развития детей и молодежи. Перед коллективом были поставлены задачи определения приоритетных составляющих успешной реализации данной цели. Прежде всего - это качество педагогического состава Центра: 70% коллектива с высшей и первой квалификационной категорией; коллектив, имеющий широкую известность в среде пользователей образовательных услуг, что позволяет предоставлять в максимальной степени качественное дополнительное образование, исходя из запросов и потребностей детей.

Сегодня Центр располагает достаточной материально-технической базой для успешной работы: четыре хореографического зала, спортивный и зал восточных единоборств, лекционный и актовый залы, зал для активно-игровых программ, библиотеку, фото- и вокальную студии, звукозаписывающую и театральную студии, кабинеты школы раннего развития «Знайка», компьютерный кабинет, кабинет декоративно-прикладного творчества.

Качество полученных в процессе обучения и воспитания знаний и умений, навыков и компетенций определяется результативностью участия объединений Центра в конкурсах, выставках, фестивалях и соревнованиях. По сравнению с прошедшим учебным годом число призовых мест в конкурсных мероприятиях возросло втрое.

И, наконец, определяющим качество является единый диагностический инструментарий, который опирается на уровни деятельности Центра, их аспектность и многогранность. Первый аспект связан с содержанием и организацией образовательного процесса, второй аспект содержит в себе качественные характеристики деятельности и может быть мерилем, оценкой качества как деятельности так и ее результатов. Так, основными параметрами достижений обучающихся в Центре выступают: уровень освоения детьми содержания образовательной программы; устойчивость интереса детей к содержанию образовательной программы, к

предлагаемой деятельности и коллективу (доступность); уровень творческой активности детей; уровень практической реализации творческих достижений обучающихся; уровень воспитательных воздействий.

Обновление содержания образования на основе современной теории, практического опыта, традиций и реалий, обеспечение многомерности и интегрированности учебного и воспитательного процессов в Центре связано с использованием метода проектов, который позволил внести инновации, связанных с применением новых, оригинальных форм работы:

- Проект «Здоровое поколение»;
- Проект «Доброе сердце» (работа с детьми с ограниченными возможностями);
- Проект « Академия волшебства» (создание условий для развития общей эстетической культуры обучающихся, художественных способностей);
- Проект «Моя страна - мой дом» (развитие духовности и патриотизма);
- Проект « Содружество» (расширение сферы содружества, укрепление партнерских отношений с учреждениями образования, культуры и др.);
- Проект «К вершинам мастерства» (создание условий для профессионального роста молодых специалистов);
- Проект «Созвездие» (создание условий для выявления и развития одаренности обучающихся);
- Проект «Мы — вахитовцы» (развитие и совершенствование детского движения в Вахитовском районе, развитие чувства сопричастности судьбам Отечества и формирование гражданско-патриотического сознания детей).

Таким образом, показатели качества образовательного процесса в отношении реализации программ – это использование педагогами современных образовательных методик и технологий; текущие результаты реализации дополнительных программ; уровень достижений обучающихся в конкурсных мероприятиях; уровень соответствия полученных результатов целям дополнительных образовательных программ; поступление обучающихся в учебные заведения по профилю детского объединения; статус детского объединения.

Программа развития учреждения позволяет сегодня успешно решать вопросы качества образования и определять дальнейшие перспективы его повышения.

Фоменко Л.М.
зав. отделом методической работы ЦДТ
Вахитовского района г. Казани,
куратор детского движения школ Вахитовского района,
Политова В.В., к.п.н., доцент

ЦЕНТР ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА И ДОО: ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В современных условиях именно система внешкольного «дополнительного» образования (ее государственные структуры) стала основной базой сохранения традиций детского движения, развития различных его ветвей, форм в новых условиях. Сохранение и развитие методической базы детских и общественных объединений, проведение массовых дел, разработка современных средств программно-методического обеспечения деятельности вожатых, педагогов-организаторов, классных руководителей, как показывают проведенные исследования, затормозило негативный процесс превращения их в «параллельную школу», сужение их образовательно-воспитательного пространства.

В работе Центра детского творчества Вахитовского района города Казани деятельность по становлению и развитию детских общественных организаций и объединений всегда была и остается одной из самых приоритетных. В районе действуют 54 детские общественные организации и объединения, 3 организации старшеклассников и 15 органов ученического самоуправления. В методическом отделе создан банк средств информационного и программно-методического обеспечения деятельности разновозрастных детских объединений и организаций района, которые входят в Ассоциацию «Вахитовец». Здесь систематизирован этот материал по итогам и направлениям их создания.

В настоящее время можно выделить два типа детских общественных формирований:

1. Детские объединения с идеей общечеловеческого, общегуманистического толка;
2. Детские объединения и движения, существующие на основе общего интереса, увлечения (военно-патриотическое, объединение игровой направленности и т.д.)

Ярким представителем первого направления в районе является детская общественная организация лица №116 «Дети Гиппократата». Программа данной общественной организации привлекает своей социальной значимостью, актуальностью, возможностью создать такую модель общества, где нуждающиеся в помощи начнут верить в свои способности и реализовать их, а те, кто способен помочь, поймут то, что важнее не слова жалости, а взаимоотношения на равных, реальная помощь, основанная на уважении к человеку. О

высокой нравственности и прекрасных целях организации «Дети Гиппократа» говорят названия всех направлений деятельности: «Верни надежду!», «Мы все можем!», «Школа взаимной человечности». Задачи этой организации трудны, но благородны и вполне решаемы:

1. Развитие милосердной деятельности в микрорайоне;
2. Ранняя профессиональная ориентация школьников на профессии медиков социальных педагогов и др.;
3. Участие в социально-значимых проектах;
4. Поддержка и поощрение личного желания здоровых детей добровольно и бескорыстно заботиться о детях-инвалидах.

Объединения «ТИД-2» школы №39, «Мишпахтейну» и «Маса Шорашим» школы №12, «Поиск» гимназии №96, «Форум» лицея №5 и т.д. представляют другое направление детских объединений, созданных на основе общих интересов и увлечений, помогающих формированию гражданской позиции.

Так, объединение «Поиск» гимназии №96 всегда находится в процессе организации разнообразной познавательной и практической деятельности. Члены объединения «Поиск» ведут постоянную работу по восстановлению имен без вести пропавших земляков, совершают экспедиции в районы, выезжают в «Долину смерти», ведут переписку с родственниками, павших в боях за Родину, вносят все новые имена в «Книгу Памяти». На основе материалов, собранных в экспедициях и поездках, создан музей с интересной просветительской работой, помогающий формированию гражданской позиции. Интересны цели, задачи содержание другого детского объединения школы №12 «Маса Шорашим», которое сотрудничает и работает по международной программе «Память сердца». Цель данного объединения - поисковая работа по местам еврейского Гетто, которая тесно связана с формированием политической культуры. Политической культурой отличаются члены ДОО «ТИД – 2». ДОО школы №39, где члены организации ведут дискуссии с депутатами Госсовета и Думы РФ, получают навыки правового воспитания, знания основополагающих правовых норм.

В Центре детского творчества еще в 1999 создана году Ассоциация «Вахитовец», цель которой – создание благоприятных условий для эффективной деятельности входящих в ее состав детских и подростковых организаций и объединений, а также органов ученического самоуправления, ее основными задачами являются:

1. создание условий для воспитания лидерских качеств и личности, социального творчества и социального проектирования своей деятельности;
2. деятельность детских общественных объединений Вахитовского района города Казани, направленная на развитие социально-общественных инициатив и акций;
3. защита и представление в государственных и общественных органах законных прав членов детских общественных организаций и объединений.

К основным направлениям деятельности относятся:

1. Социальное взаимодействие;
2. «Проба на лидера»;
3. Игровое взаимодействие;
4. Волонтерство и шефство;
5. Социальное проектирование и исследовательская деятельность;
6. Благотворительность;

Все это позволяет создать разноуровневое воспитательное пространство, в котором каждый ребенок мог бы найти свою «нишу», раскрыть и реализовать индивидуальные способности. Содействуют этому и традиционные дела: старт-линейка общественно-значимых дел у памятника М.Вахитова «Мы вместе!»; Форум ДОО «Шагай активней, гражданин»; конкурс «Лидер года»; Вахта Памяти, посвященная Победе в Великой Отечественной войне у памятника поэта-героя Советского Союза М.Джалиля; конкурс социальных проектов «Я - гражданин России»; «Поэтический десант» членов ДОО на площади 1 мая; круглый стол «Доброе сердце»; акции «Памятникам Вахитовского района - особую заботу!», «Георгиевская ленточка» и др. Центр детского творчества систематически проводит обучение педагогов – организаторов образовательных учреждений района, опосредованно влияя на компетентность и профессионализм классных руководителей, педагогов-организаторов в вопросах теории, методики и технологии детского движения. Учитывая достаточно высокий уровень образования многих педагогов-организаторов, Центр стремится разнообразить практическую часть (тренинги, деловые игры, мозговой штурм, регламентированные дискуссии, квесты и флешмобы) и усилить теоретическую подготовку, приглашая специалистов: педагогов-ученых, методистов, опытных внешкольников.

Большой профессиональный интерес и педагогический резонанс среди организаторов детского движения, детских общественных организаций вызывают такие темы, как «Роль классного руководителя во взаимодействии детских общественных организаций субъектами воспитательного пространства», «Педагогические возможности национально-культурных традиций в развитии творческой активности подростков в детской общественной организации», «Азбука организатора. Как вести за собой?» и т.д. Во всех темах акцентируется внимание на том, что особое место детских общественных структур в воспитательном пространстве разделяется реализацией специфического потенциала детского объединения. Ведь оно является формой социального воспитания детей, в которой интегрируются «составные» процесса развития личности и саморазвития (самовоспитания, самообразования, самореализации), создаются условия «цельного развития личности, разумно организованным досугом детей - средой их жизнедеятельности, социумом, в котором подросток реально может проявить себя как субъект деятельности различных статусах, ролях, позициях (от рядового, заинтересованного ответственного участника до лидера-организатора; в индивидуальной и коллек-

тивной, исполнительской и творческой деятельности), как личность, проявляя сознательную гражданскую позицию (пусть в стадии зарождения), принадлежность государственным и общественным структурам; эффективным средствам приобретения личного жизненного опыта самостоятельности, человеческого общения, отношений коллективной совместной деятельности, эмоционально-нравственного развития; мерам игры, фантазии, свободы, творчества, «миром настоящего детства»- самого ценного в жизни человека. То, что среди множества факторов, влияющих на обогащение и результативность работы детских общественных организаций и объединений, учреждения дополнительного образования занимают реальное место. В связи вышесказанного можно констатировать, что взаимодействие ЦДТ и ДОО положительно влияет на воспитательный процесс в целом, преодолевая его односторонность, меняя позиции детей и взрослых, обогащая содержание и расширяя образовательное пространство.

Шакирова Л.И., студентка группы 1701-008
Костюнина Н.Ю., к.п.н., доцент

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР

«Ребенок, испытавший радость творчества даже в самой минимальной степени, становится другим, чем ребенок, подражающий актам других». Б.Асафьев

Одной из основных целевых установок современного российского образования, обеспечивающей естественную и эффективную интеграцию ребёнка в общество, является *формирование установки на творческую деятельность*. Лишь тот человек может успешно жить и полноценно действовать в современном обществе, который способен самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать самостоятельный выбор, принять самостоятельное решение. Поэтому одной из социально значимых задач современной школы является развитие творческой личности в процессе обучения и воспитания. В школе необходимо учить творчеству, то есть «выращивать» у учащихся способность и потребность самостоятельно находить решение не встречавшихся ранее учебных и внеучебных задач, расковывать мысль школьника, научить его стремиться к созданию нового, ориентировать на самоопределение и самоактуализацию.

Творчество – это создание объективно или субъективно нового. Для детей важна именно субъективная новизна их творческой деятельности. Эта субъективная новизна, создаваемая и переживаемая ребёнком, имеет важное развивающее и образовательное значение – через неё ребёнок усваивает общественный опыт предшествующих поколений. В этом – значение творчества для формирования личности. Наиболее благоприятны для развития

творческого потенциала ребёнка - театрализованная игра, так как именно она ведёт к выявлению талантов, развивает способности детей, их уверенность в собственных силах. Младший школьник в силу своей возрастной специфики - искатель. Его внимание всегда направлено на то, что ему интересно. Творчество - высшая форма активности и самостоятельности в деятельности человека. Это потребность что-то изменить, усовершенствовать, ввести новое, оригинальное.

Изучив концепции различных отечественных ученых по развитию творческой активности младших школьников, мы придерживаемся позиции авторов Л.А. Воловича, П.Я. Гальперина, М.И. Рожкова, Ю.С. Тюнникова. Они в своих исследованиях представляют творческую активность как интегративную черту личности, включающую совокупность двух компонентов: стремление к творческой деятельности (мотивационный компонент) и умение осуществлять творческую деятельность самостоятельно (операционный компонент) (П.Я. Гальперин, 1982)

В ходе исследования нами рассмотрены критерии творческой личности: чувство новизны, критичность, способность преобразовать структуру объекта и направленность на творчество и черты творчески – активной личности, такие, как активность, наблюдательность, исполнительность. Так как возраст наших испытуемых – младшие школьники, то на формирующем этапе эксперимента в большей степени мы применяли театрализованные игры. Игра – наиболее доступный ребёнку и интересный для него способ переработки и выражения впечатлений, знаний и эмоций. Театрализованная игра – это творческая игра. Она представляет собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказок, рассказов, специально написанных инсценировок) (Матюшкин А.М., 1991). Воспитание и обучение личности через творчество, средствами театрализованных игр, ведёт к выявлению талантов, развивает способности детей, их уверенность в собственных силах. Младший школьник в силу своей возрастной специфики - искатель. Его внимание всегда направлено на то, что ему интересно.

Для диагностики творческой активности нами использовалась методика диагностики уровня творческой активности учащихся Б.С Алишева, Л.А. Воловича, М.И. Рожкова, Ю.С. Тюнникова. Нами исследовались четыре компонента творческой активности: «чувство новизны»; «способность преобразовать структуру объекта»; «направленность на творчество»; «критичность».

Исследование проводилось на выборке из 20 человек, учащиеся 3 класса МОУ «Кутлу-Букашская» СОШ» Рыбно-Слободского Муниципального района Республики Татарстан.

В результате диагностики было выявлено, что по всем критериям творческой активности в группе испытуемых доминирующими являются средний и низкий уровень. По критерию «чувства новизны» - низкий уровень составляет 45%, средний уровень 30%, высокий уровень 25%. По критерию «критичность» доминирующим является средний уровень, что со-

ставляет 40% (8 человек), высокий уровень составляет 35% (7 человек), высокий уровень – 25% (5 человека). По критерию способности преобразовать структуру объекта доминирующим является низкий уровень и составляет 45% , средний уровень - 40% , высокий уровень – 15%. По критерию «направленность на творчество» доминирующим является низкий и средний уровень - 40% , высокий уровень – 20%.

Таким образом, мы можем сказать, что три критерии творческой активности в экспериментальной группе до эксперимента имеют достаточно низкое значение. Это может быть из-за того, что дети малоактивные, немногие участвуют в школьных мероприятиях, нет интереса к творческим видам деятельности.

Обобщив полученные данные диагностики, для развития творческой активности младших школьников мы разработали программу «Театр – творчество - дети», включающую различные театрализованные игры, такие как: творческие упражнения: творческие игры со словами, пальчиковые игротренинги, артикуляционная гимнастика, скороговорки на развитие дикции, диалогические скороговорки; театральные этюды: «Угадай, что я делаю?», «Одно и то же по-разному», «Кругосветное путешествие», «Иди сюда», «Негодование»; игры-драматизации по текстам стихов, рассказов, сказок; музыкальные игры: музыкальный диалог, музыкальные импровизации; пластические игры: сказочные этюды: «Утро», «Бабочки», «Снежинки»; игры-превращения: «Цветочек», «Стряхнуть воду с платочков», «Мельница», «Крылья самолета», «Маятник», «Кошечка выпускает когти», «Лисичка подслушивает», «Танец роз»; пантомимы: «Одеваемся на прогулку», «Много снега – протопчем тропинку», «Как падает снежинка», «Капризная принцесса»; разыгрывание сказок.

Программа «Театр-творчество-дети» внедрялась с целью формирования творческой активности у младших школьников. Она реализовывалась в течение четырех месяцев, по одному часу в неделю (16 часов).

После формирующего этапа эксперимента мы провели контрольный замер. Стоит отметить, что после формирующего этапа эксперимента в критериях творческой активности произошли существенные изменения. Высокий уровень критерия «чувства новизны» изменился с 25% до 30%, средний уровень данного критерия изменился с 30% до 45%, низкий уровень понизился с 45% до 25%. Высокий уровень критерия «критичности» повысился с 25% до 30%, низкий уровень понизился с 35% до 30%. Высокий уровень критерия «способности преобразовать структуру объекта» повысился с 15% до 20%, низкий уровень понизился с 45% до 40%. Высокий уровень критерия «направленности на творчество» повысился с 20% до 25%, низкий уровень понизился с 40% до 35%. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась частично.

Как видно, что после эксперимента в критериях творческой активности произошли существенные изменения, отметим, что доминирующими уров-

ниями по-прежнему является средний уровень, а по критерию способности преобразовать структуру объекта доминирует низкий уровень, внутри показатели поменяли свое значение. Гипотеза исследования подтвердилась частично. Это может обосновано тем, что дети были не очень активными, после уроков сильно уставали, для реализации данной программы требуется гораздо больше времени.

Таким образом, результаты исследования могут успешно применяться на практике педагогами, психологами, учителями начальной школы в процессе педагогической деятельности для развития творческой активности младших школьников средствами театрализованных игр.

Литература:

1. Гальперин П.Я. К психологии творческого мышления / П.Я. Гальперин, Н.Р. Котик // Вопросы психологии. - 1982. - № 5.

2. Матюшкин А.М. Развитие творческой активности учащихся. - М.: Педагогика, 1991.

Шарафиева Д., Гайнутдинова Д., студенты ИПО КФУ

ДЕТСКИЕ МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ИГРЫ ИЛИ ЧТО ОНИ ОТ НАС ХОТЯТ?

Педагоги и родители замечают, что дети уже с самого раннего возраста начинают использовать разные способы воздействия на взрослых в своих интересах и зачастую у них это получается, они добиваются желаемого.

Проблема детской манипуляции сегодня особенно актуальна, как для педагогов, так и для родителей, т.к. взрослые и дети часто не понимают друг друга. Как распознать чего хотят наши дети? Как научиться уметь выявлять потребности детей и научить их говорить о своих эмоциях, желаниях открыто, а не получать желаемое с помощью сознательных или бессознательных манипуляций.

По мнению Е.Л. Доценко, «манипуляция — это психологическое воздействие, направленное на неявное побуждение другого к совершению определенных манипулятором действий»[3, с.60].

Работая, педагогами с детьми дошкольного возраста в центре разностороннего развития детей и взрослых «Радуга», а также проводя тренинги с детьми младшего школьного возраста в школе №12, мы заметили интересную особенность в их поведении. Каждый ребёнок нуждается в похвале, ласке, хочет быть услышанным и получить долю внимания. Но зачастую ребёнок не может открыто сказать о своих потребностях и начинает проигрывать собственный выработанный сценарий, с помощью которого ему удаётся получить желаемый результат или не удаётся, но в таком случае поведение детей либо ухудшается, либо ситуация «консервируется» в ребёнке, что в дальнейшем приводит к неврозам [1, с.126-140].

На протяжении года мы проводили тренинги с учениками 3 класса. Через некоторое время мы начали замечать необычные выходки детей. Например: когда во время занятия, тренер проходит между партами, девочка берёт его за руку и тянет к себе, на заданный тренером вопрос, хочет ли она что-то спросить или сказать она молчит. На второй вопрос: «- Зачем ты это делаешь?», ученица отвечает: « - просто так!».

Второй пример. Занимаясь с детьми дошкольного возраста в детском центре, мы заметили, что мальчик 5-ти лет с охотой посещает занятия, но систематично не выполняет домашнее задание и постоянно протестует.

Следовательно, каждый ребенок пытается продемонстрировать, протестовать, манипулировать по-своему. Это связано с тем, что все дети разные и во взаимодействии с конкретным взрослым работают определённые модели поведения. Обратимся к мнению исследователей.

Один из основных факторов, влияющий на формирование личности ребенка — взаимоотношения родителей и детей. По мнению английского психолога Л. Джексона, особенность отношения родителей к ребёнку закрепляется у последних в их собственном отношении к окружающим.

Например, если рассматривать классификацию Э.Бёрна, дети делятся на 3 типа:

- спонтанный ребёнок;
- адаптивный ребёнок;
- бунтующий ребёнок [2, с.82-89].

Мальчика можно отнести к последнему типу. Бунтующему ребенку жизненно необходимо, чтобы к нему нашли подход, для него важно, чтобы рядом был человек, который не будет что-либо требовать и заставлять, а предоставит свободу выбора [2, с.82-89]. Собственно, что мы и сделали. Разрешив ему самому решать, выполнять домашнего задания или нет. На протяжении месяца каждое занятие, детям задавалось домашнее задание и проверялось у всех за исключением ребёнка «бунтаря». Спустя месяц, мы решили спросить, не хочет ли он присоединиться к ребятам и выполнять домашнюю работу, он удивлённо сказал, что всё делает, открыл свою тетрадь и показал все задания. Стоит отметить, что родители не знали о данной ситуации и не контролировали выполнение заданий.

Разбирая вышеперечисленные ситуации в центре валеологии КФУ, совместно со старшим педагогом-психологом А.В. Захаровой, мы пришли к выводу, что это типичные детские манипуляции. В первом случае ребёнку не хватает внимания, и он всячески пытается привлечь его. Во втором примере мальчик бессознательно провоцировал взрослых контролировать и заставлять его, но на самом деле хочет, чтобы ему доверяли и давали возможность самому делать выбор.

Один из наиболее эффективных способов убрать манипулятивную модель поведения - это научить ребёнка контактировать прямым способом, раз-

личать свои эмоции, развивать эмоциональный интеллект и получать необходимое с помощью прямых просьб.

Один раз уступив, манипулятивному требованию ребёнка, поддавшись чувству вины, жалости или просто потому, что так проще, вы даете ему одобрение. Сделав это единожды и получив нужный результат, ребёнок будет повторять «рабочий сценарий» вновь и вновь, пока его не научат настоящему выражению чувств и высказыванию своих желаний с помощью слов. Взрослым необходимо быть последовательными в своих словах и действиях, то есть, если вы что-то запретили, не сдавайте свои позиции и идите до конца, чтобы ребёнок верил вам и знал, что его ждёт за те или иные поступки. Это поможет сформировать у ребёнка причинно-следственные связи.

Литература:

- 1) Берн Э. *Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений.* - СПб.: Нева, 1992. –С. 126-140
- 2) Берн Э. *Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы.* - СПб.: Нева, 1992. –С. 82-89
- 3) Доценко Е.Л. *Психология манипуляции.* - М.: Прогресс, 1996. – 60 с.

Прохорова А. В., студентка 4 курса ИПиО КФУ,
Парфилова Г.Г., к.п.н., доцент

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЭМПАТИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Особую значимость в современном обществе имеет исследование эмпатии, лежащей в основе взаимопонимания между людьми, в связи с увеличением уровня агрессии и ростом безразличия к окружающим людям. Развитие эмпатии представляется одним из ключевых моментов в формировании личности человека в целом, так как именно в системе социальных взаимоотношений происходит развитие личности.

Несмотря на немалое число исследований, знания об особенностях эмпатии у детей различных возрастных групп носят фрагментарный характер, представления о развитии эмпатии в онтогенезе недостаточно полны и систематизированы. Тезис Т.П. Гавриловой о необходимости изучения генезиса эмпатии и условий ее формирования до сих пор остается актуальным [3, с. 156].

Выбор подросткового возраста для исследования обусловлен тем, что именно этот возраст – период формирования морально-нравственных ценностей, формирование установок на отношение к людям, и поскольку в этом возрасте эмпатия продолжает формироваться, то возможна выработка практических рекомендаций по развитию эмпатических способностей подростка.

Анализ состояния данной проблемы в педагогической литературе и практике позволил выявить наличие **противоречия** между понижением уровня эмпатии у современных подростков и недостаточной разработанностью содержания, форм и методов ее развития.

Изучив различные взгляды на феномен эмпатии, мы исходим из понятия, предложенного И. М. Юсуповым, согласно которому эмпатия – целостный феномен, связующий между собой сознательную и подсознательную инстанции психики, цель которого – «проникновение» во внутренний мир другого человека или антропоморфизированного объекта. Феномен эмпатии имеет социально-психологическое происхождение и многоуровневую структуру с психофизиологическими, психологическими и социально-психологическими уровнями и предстает в ипостасях процесса, свойства и состояния [9].

Эмпатия, понимаемая как личностное свойство, имеет социальную природу и как любое социально обусловленное свойство поддается целенаправленному формированию. По мнению К. Роджерса, эмпатия является не состоянием, а процессом, который включает постоянную чувствительность к меняющимся переживаниям другого. Эмпатический способ общения означает «временную жизнь другой жизнью, деликатное пребывание в ней без оценивания и осуждения» [7]. Такое представление об эмпатии раскрывает широкие возможности для ее развития. В связи с этим мы будем использовать различные формы и методы, наиболее подходящие для нашей дальнейшей работы.

Для этого определим, что такое формы и методы воспитательного процесса.

Форма – устанавливаемый порядок организации конкретных актов, ситуаций, процедур взаимодействия участников воспитательного процесса, направленных на решение определенных педагогических задач (воспитательных и организационно – практических); совокупность организаторских приемов и воспитательных средств, обеспечивающих внешнее выражение воспитательной работы (Е.В. Титова).

Метод – способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического и теоретического освоения (познания) действительности [2, с. 724].

Для информирования подростков, можно использовать такую форму как лекция – публичное чтение на какую-либо тему [4].

Наиболее приемлемой формой для нашего исследования мы считаем – тренинг, а именно социально-психологический тренинг.

Тренинг (англ. *Training* от *train* – обучать, воспитывать) – метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений, навыков и социальных установок.

Социально-психологический тренинг направлен на изменения и в сознании, и в формировании навыков; на смену социальных установок и развитие умений и опыта в области межличностного общения [5].

Во время тренинга используются следующие методы:

- Деловая игра — имитация различных аспектов профессиональной деятельности, социального взаимодействия.
- Ролевая игра — это исполнение участниками определенных ролей с целью решения или проработки определенной ситуации.
- Групповая дискуссия — совместное обсуждение и анализ проблемной ситуации, вопроса или задачи.
- Игры – разминки — инструмент, используемый для управления групповой динамикой. Игры-разминки представляют собой расслабляющие и позволяющие снять напряжение, групповые задания.
- Упражнение – это планомерно организованное выполнение воспитанниками различных действий, практических дел с целью формирования и развития их личности.
- Видео анализ — инструмент, представляющий собой демонстрацию видеороликов или видеозаписей, подготовленных тренером, на которые участники тренинга высказывают свое отношение [6].

Просмотр видеозаписей, на наш взгляд, является эффективным средством формирования и развития эмпатии. Обращая внимание на психологические портреты героев, их поступки, отношения с другими людьми, человеквольно или невольно сравнивает себя с этими героями. [8].

Широко распространенной формой воспитательной работы является классный час.

Классный час – это форма воспитательной работы, при которой школьники под руководством педагога включаются в специально организованную деятельность, способствующую формированию системы отношений к окружающему миру.

Мы полагаем, что, во время классного часа, целесообразным является использование такого метода, как анализ художественной литературы. В методологическом плане наиболее важными явились положения, сформулированные А.В. Запорожцем и Д.М. Арановской о том, что, во-первых, восприятие художественного произведения является особой творческой деятельностью, и, во-вторых, в результате нее, в ходе сопереживания и сочувствия персонажам появляется и новое отношение к окружающему [1, с. 87-99].

Нами был проведен констатирующий эксперимент на базе МБОУ Кураловской средней образовательной школы. В эксперименте приняли участие 16 школьников в возрасте 14 – 15 лет. На констатирующем этапе нашего исследования был произведен замер уровня эмпатии у детей подросткового возраста с помощью методики «Исследование уровня эмпатийных тенденций» И.М. Юсупова и методики диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

При обработке данных, полученных с помощью методики Юсупова до эксперимента было выявлено, что очень низкий уровень эмпатии у 12,5% учащихся, низкий уровень имеют 50% и нормальный уровень эмпатии имеют 37,5% подростков. Ни у одного ребенка не выявился высокий и очень высокий уровень эмпатии.

Результат на уровень эмпатических способностей по В.В. Бойко следующий: у 4 детей (25%) заниженный уровень эмпатии, у остальных 12 человек (75%) уровень эмпатии низкий.

На основе анализа литературы мы выявили, что наиболее эффективными формами и методами являются лекции, классные часы и тренинги, которые включают в себя такие методы, как наблюдение, беседа, дискуссия, анализ художественных произведений, игры, упражнение, которые легли в основу программы по повышению уровня эмпатии у детей подросткового возраста.

После реализации нашей программы, мы выявили, что результаты по уровням эмпатии, по методике И.М. Юсупова значительно изменились. Детей с очень низким уровнем не осталось. Уменьшилось количество детей с низким уровнем эмпатии (с 50% до 31, 25%). Нормальный уровень повысился (с 37,5 до 50%). У 18, 75% подростков уровень стал высоким.

Рассматривая результаты по уровням, по методике В. В. Бойко, после эксперимента, результаты так же подверглись изменениям в лучшую сторону. Детей с низким уровнем эмпатии не осталось. Количество детей с пониженным уровнем уменьшилось (с 75% до 50%). И у 50% детей уровень стал средним.

В ходе формирующего эксперимента нами была подтверждена гипотеза, основанная на предположении о том, что развитие уровня эмпатии у детей подросткового возраста будет эффективным при использовании программы по развитию уровня эмпатии, в основе которой лежат выявленные нами формы и методы развития эмпатии. Эти данные подтверждены методами математической обработки данных, в частности, t-критерием Стьюдента и G критерием знаков.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что программа по развитию уровня эмпатии у детей подросткового возраста является эффективной.

Литература:

1. Арановская – Дубовис Д. М., Запорожец А.В. «О развитии личности школьника», 1995. №5. С. 87 – 99.
2. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998; СПб.: Норинт, 1998. – 724 с.
3. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. // *Вопр. психол.* – 1975. – №2. – С. 147 – 158.
4. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. — М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2006.
5. Личко А. Е. Подростковая психиатрия (Руководство для врачей). 2 – е изд. Л.: Медицина, 1985. – 416 с.

6. Мурасанов Г.И. Социально – психологический тренинг. – М., 2007.
7. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций / Под ред. В. К.Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: 1984. – С. 235 – 237.
8. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
9. Юсупов И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Дис. ...д – ра. психол. наук. С. – Петерб. гос. ун – т СПб., 1995. – 252 с.

Гайнутдинова З.Н., студентка 6 курса ИПО КФУ
Рыбакова Л.А., к.п.п., доцент

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Проблема взаимосвязи человека с природой не нова, она имела место всегда. Но сейчас экологическая проблема взаимодействия человека и природы, а также воздействия человеческого общества на окружающую среду стала очень острой и приняла огромные масштабы. Ускорение темпов научно-технического прогресса характеризуется все усиливающимся антропогенным воздействием на природную среду. При этом неизмеримо возросли практические возможности как положительного, так и негативного влияния человека на природу. Своим потребительским отношением к природе люди уже нанесли ей непоправимый ущерб. Почвенный покров земли, атмосфера и гидросфера загрязняются отходами производства. Началось загрязнение околоземного космического пространства частями разрушающихся космических аппаратов. Серьезнейший экологический кризис, поразивший нашу планету, внёс существенные коррективы в отношения человека и природы, заставил переосмыслить все достижения мировой цивилизации. Приблизительно с шестидесятых годов двадцатого столетия, когда перед человечеством впервые так остро встала проблема уничтожения всего живого в связи с промышленной деятельностью возникла необходимость пересмотра отношения к природе, поиска новых путей воспитания подрастающего поколения в соответствии с новыми экологическими требованиями, развитой экологической культурой.

Экологическая культура напрямую связана с экологическим воспитанием и с такими качествами личности, как самоконтроль, умение предвидеть ближайшие и отдаленные последствия своих действий в природной среде, критическое отношение к себе и другим. Соблюдение моральных требований, связанных с отношением к природе, предполагает развитую убежденность, а не страх за возможное наказание и осуждение со стороны окружающих.

Понятие экологической культуры – комплексное, распространяющееся на весь спектр взаимоотношений человека с окружающей средой и пронизывающее всю личностную структуру. Это понятие включает в себя и

бережное, ответственное отношение к окружающему миру, и любовь к природе и ряд других понятий, которые неоднократно выдвигались как самостоятельные цели экологического воспитания.

Образцом и примером создания эффективной системы экологического воспитания является опыт В.Я. Сухомлинского. Также вопросам экологического воспитания и обучения уделяется современными учеными И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, Б.Г. Иоганзен, Н.А. Рыков, И.Т. Суравегина и др. В работе даны определения понятий культура, экологическая культура. Рассмотрены сущность, особенности понятия экологическая культура.

Младший школьный возраст наиболее благоприятный для экологического воспитания. В это время закладываются основы природоохранных знаний и умений, первичное осознание мира природы в единстве с миром природы. Тем более, почти все учебные предметы дают «зеленый свет» экологическому воспитанию. Они содержат информацию о жизни природы, о взаимодействии с ней человека, о ценных свойствах природы. И, конечно же, при этом необходимо учитывать возрастные особенности младших школьников, правильно выбирать методы и формы работы с учащимися по экологическому воспитанию.

Игровая деятельность младших школьников включает в себя много других разнообразных видов деятельности и поэтому является универсальной. Особенно важно то, что ребята участвуют в играх без принуждения, на добровольных началах. Педагогически грамотное руководство игровой деятельностью позволяет расширить кругозор младших школьников, вовлечь в природоохранительную работу большое число школьников, помогает воспитывать в ребятах чувство ответственности за состояние родной природы. Важны не отдельные мероприятия, а хорошо продуманный непрерывный процесс деятельности по изучению, сохранению природной среды.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что развитие экологической культуры у испытуемых находится на низком уровне, экологическая культура у детей развита слабо, в группе испытуемых преобладают практический и прагматический тип мотиваций взаимодействия с природными объектами.

На формирующем этапе исследования мы разработали и реализовали программу развития экологической культуры у детей младшего школьного возраста средствами экологической игры «ЭкоLife».

Цель программы – развитие экологической культуры у детей младшего школьного возраста.

Задачи программы:

- 1) Обеспечение школьников системой экологических знаний (естественно-научных, ценностно-нормативных, практических);
- 2) Развитие экологического сознания личности;

3) Формирование культуры чувств (сочувствие, сопереживание, чувство патриотизма и др.);

4) Формирование культуры экологически оправданного поведения, характеризующегося степенью превращения экологических знаний, мышления и культуры чувств в повседневную норму поступка.

Экспериментальная проверка эффективности программы «ЭкоLife» по развитию экологической культуры у детей младшего школьного возраста средствами экологической игры позволила нам сделать вывод о достаточной ее эффективности. Мы получили достоверные данные того, что разработанная программа способствует повышению экологической воспитанности, уровня экологической культуры и изменению типа мотивации взаимодействия с природными объектами у детей младшего школьного возраста.

После проведения эксперимента по экспериментальной группе мы получили следующие результаты: 96% детей любят бывать на природе, из них 42% для того, чтобы наслаждаться природой, 22% дышать свежим воздухом; у детей расширились представления о правилах поведения на природе, 57% детей стали использовать правила поведения в реальной жизни; 56% ухаживают за домашними животными, птицами, растениями; 72% детей смотрят телевизионные передачи о природе для того, чтобы узнать что-то новое, познавательное о мире природы; дети отмечают, что по-прежнему любят ходить за грибами, ягодами, но теперь используют полученные знания. Дети стали больше читать книг о природе – 66%; отмечают, что стараются помогать попавшим в беду животным.

Результаты проделанной работы доказывают достоверность выдвинутой гипотезы. Разработанная нами программа «ЭкоLife» способствует развитию экологической культуры у детей младшего школьного возраста средствами экологической игры.

Таким образом, мы можем сказать, что разработанная нами программа «ЭкоLife» по развитию экологической культуры у детей младшего школьного возраста способствует развитию позитивного отношения к природе, обеспечивает школьников системой экологических знаний, способствует развитию экологического сознания личности, формированию культуры чувств (сочувствие, сопереживание, чувство патриотизма и др.), стимулирует формированию культуры экологически оправданного поведения и т.д.

Зверева И.А., студентка 6 курса ИПП,
Парфилова Г.Г., к.п.н., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ВОСПИТАННИКОВ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ

В настоящее время уже не приходится доказывать, что межличностное отношение – совершенно необходимое условие бытия людей, что без него

невозможно полноценное формирование у человека ни одной психической функции или психического процесса, ни одного блока психических свойств, личности в целом.

Природа межличностных отношений в любых общностях достаточно сложна. В них проявляются как сугубо индивидуальные качества личности – её эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные возможности, так и усвоенные личностью нормы и ценности общества. В системе межличностных отношений человек реализует себя, отдавая обществу воспринятое в нем. Именно активность личности, её деяния являются важнейшим звеном в системе межличностных отношений.

Вступая в межличностные отношения самых разнообразных по форме, содержанию, ценностям, структуре человеческих общностях – в классе, в дружеском кругу, в различного рода формальных и неформальных объединениях, – индивид проявляет себя как личность и представляет возможность оценить себя в системе отношений с другими [1].

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что именно в подростковом и юношеском возрасте, когда наиболее активно формируются черты характера и личность в целом, особенно важно учитывать особенности межличностных отношений в процессе обучения и воспитания, особенно в процессе обучения подростков в военных учебных общеобразовательных учреждениях.

Интерес к проблеме межличностных отношений вызван также тем фактом, что помимо влияния на социально-психологический климат воинского коллектива, они косвенно воздействуют на качество учебы, службы, и, в конечном счете, на уровень профессиональной подготовки суворовца. Специфика возрастного развития и организации жизнедеятельности в училище обуславливают наличие существенных особенностей межличностного взаимодействия воспитанников СВУ.

Проблема межличностных отношений в психолого-педагогической литературе представлена достаточно широко, в ее изучении выделяется несколько направлений исследований: работы по вопросам социальной перцепции (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.Н. Мясищев и др.), исследования по теории коллектива и межличностных отношений в коллективе (Ю.В. Барышникова, Н.А. Горбачева, И.А. Зимняя, С.В. Кондратьева, Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина, А.В. Петровский, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, Н.И. Филлипенко, О.А. Шостакович и др.).

Обобщив различные точки зрения авторов, мы придерживаемся точки зрения М.Ю. Кондратьев, В.А. Ильин на понятие межличностные отношения – это объективно проявляющиеся взаимосвязи людей, отраженные в содержании и направленности реального их взаимодействия и общения и порождающие субъективное видение своей позиции и положения других, что, в свою очередь, «задает» определенный характер межличностных взаимосвязей, прежде всего, в рамках совместной деятельности.

Изучая характеристику межличностных отношений воспитанников суворовских военных училищ мы выявили, что для многих из них учёба в военном училище – начало самостоятельной жизни. Подростки впервые встречаются с новой обстановкой, с неизвестными ранее условиями учебы и жизни военного училища, сталкиваются с новыми требованиями, которые еще не осознали и не овладели приемами выполнения. Происходит ломка старого динамического стереотипа и формирование нового, перестройка старых и выработка новых привычек.

У курсантов происходит дидактическая адаптация. Межличностные взаимоотношения воспитанников осуществляются в военно-профессиональной, бытовой сфере и сфере досуга. Взаимоотношения между военнослужащими имеют свою специфику.

Прежде всего, это иерархичность, влияние на взаимоотношения статусно-ролевой структуры. Суворовцы очень часто вступают во взаимоотношения старший – младший.

Межличностные отношения в воинском коллективе представляют собой своеобразную сеть связей, объединяющих воинов чувствами уважения, товарищества, дружбы, признания авторитета и взаимной ответственностью.

Рассмотрев формы и методы формирования межличностных отношений воспитанников суворовских военных училищ, мы пришли к выводу, что наиболее эффективными для формирования межличностных отношений являются интерактивные методы работы (работа в малых группах; «мозговой штурм»; разбивание льда; ролевое моделирование), групповые игры и упражнения, метод групповой тематической дискуссии, метод ролевой игры, социально-психологический тренинг. Эти формы и методы способствуют помогающим снимать психологические барьеры, стимулировать самостоятельную творческую деятельность, формировать готовность к пониманию и принятию другого, к способности слушать и отстаивать свою точку зрения, поскольку является своеобразным «полигоном», на котором ребята могут отрабатывать межличностные отношения в условиях, приближенных к реальным.

Психолого-педагогический эксперимент проводился на базе Суворовского училища г. Казани. В эксперименте приняли участие воспитанники Суворовского училища в количестве 40 человек, 20 человек – контрольная группа, 20 человек – экспериментальная группа.

Для проведения исследования нами были использованы метод социометрии, анкета «Отношения подростка с группой», методика «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС)», методика диагностики стратегий поведения личности в конфликте К. Томаса.

В результате проведенного констатирующего исследования, мы выявили, что в экспериментальной и контрольной группе воспитанников Суворовского училища на констатирующем этапе исследования доминирует 1 тип восприятия индивидом группы (55% – ЭГ, 50% – КГ), который характеризу-

ется тем, что индивид воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для индивида. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов.

В экспериментальной и контрольной группе на констатирующем этапе исследования преобладает низкий уровень коммуникативных и организаторских склонностей. При этом низкий уровень организаторских склонностей преобладает над коммуникативными склонностями. Низкий уровень коммуникативных склонностей составил 45% – экспериментальная группа, 55% – контрольная группа, низкий уровень организаторских склонностей составил 50% в экспериментальной и контрольной группе.

В экспериментальной и контрольной группе наиболее предпочитаемой стратегией поведения в конфликте является избегание, среднее количество выборов – компромисс, соперничество и приспособление, наименее предпочитаемая стратегия сотрудничество.

Наблюдение за жизнедеятельностью курсантов в коллективе на констатирующем этапе показало, что в группах преобладает дружелюбие, но в то же время присутствует холодность, равнодушие, неудовлетворенность группой, непродуктивность в коллективных делах, скука и неуспешность.

В результате изучения статусного положения подростков в экспериментальной и контрольной группе мы выявили, что наибольшее процентное соотношение прослеживается в статусной группе «принимаемые» в экспериментальной группе 35%, в контрольной группе на 5% меньше (30%). В каждой группе суворовцев есть «непринимаемые» и «отвергнутые» подростки, показатели колеблются в пределах 15-20%. По 10% подростков отмечаются в группе «звезды». «Предпочитаемых» в контрольной группе на 5% больше (25%), чем в экспериментальной группе – 20%.

В экспериментальной и контрольной группе уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) можно определить как низкий.

Среди мотивов выбора преобладающими являются «Потому, что он веселый и с ним можно общаться» и «Потому, что мне нужен такой друг». Большой процент имеет мотив «на наличие определенных высоко ценимых качеств у подростка», к примеру мотив («Потому, что он не жадный»).

Целью формирующего эксперимента стала проверка эффективности подобранных форм и методов в рамках разработанной нами программы формирования межличностных отношений у воспитанников Суворовского училища.

Реализованная нами программа способствует формирование позиции взаимодействия; межличностное взаимодействие; создание атмосферы доверия и открытости; рефлексивное восприятие ситуаций общения и партнеров по общению; невербальное общение и проблема эмоционального самовыражения; вербальное общение, слушание, инструктивные и деструктивные

формы влияния на собеседника, закономерности, повышающие взаимопонимание, личное обаяние и общение; помехи в общении; общение в конфликте, основные формы поведения в конфликте, разрешение конфликта; стратегия сотрудничества в конфликте, согласование интересов.

На контрольном этапе, прослеживая динамику типов восприятия индивидом группы в экспериментальных и контрольных группах, прослеживая динамику типов восприятия индивидом группы в экспериментальной группе, мы выявили, что 1 тип понизился с 55% до 10% (изменения на 45%), 2 тип понизился с 45% до 5% (изменения на 40%), 3 тип на констатирующем этапе исследования отсутствовал, а на контрольном этапе составил 85% испытуемых.

Прослеживая динамику полученных данных в экспериментальной группе по уровням коммуникативных склонностей, позволяет нам сделать следующие выводы: низкий уровень коммуникативных склонностей в экспериментальной группе понизился с 45% до 10% (изменения на 35%), уровень коммуникативных склонностей ниже среднего понизился с 20% до 15% (изменения на 5%), средний уровень повысился с 25% до 30% (изменения на 5%), высокий уровень повысился с 10% до 35% (изменения на 25%), очень высокий уровень коммуникативных склонностей на констатирующем этапе исследования отсутствовал, на контрольном этапе исследования он составил 10%. В контрольной группе после эксперимента динамики не прослеживается.

Анализ полученных данных по уровням организаторских склонностей, позволяет нам сделать следующие выводы: низкий уровень организаторских склонностей в экспериментальной группе понизился с 50% до 10% (изменения на 40%), уровень организаторских склонностей ниже среднего понизился с 20% до 15% (изменения на 5%), средний уровень организаторских склонностей повысился с 25% до 45% (изменения на 20%), высокий уровень организаторских склонностей повысился с 5% до 25% (изменения на 20%), очень высокий уровень организаторских склонностей на констатирующем этапе исследования отсутствовал, на контрольном этапе исследования он составил 5%. В контрольной группе после эксперимента динамики не прослеживается.

Прослеживая динамику в стратегиях поведения в конфликте в экспериментальной группе произошли следующие изменения: значения стратегии поведения в конфликте «Соперничество» понизились с 20% до 5% (изменения на 15%), значения стратегии поведения в конфликте «Сотрудничество» повысились с 5% до 30% (изменения на 25%), значения стратегии поведения в конфликте «Компромисс» повысились с 20% до 35% (изменения на 15%), значения стратегии поведения в конфликте «Избегание» понизились с 35% до 15% (изменения на 20%), значения стратегии поведения в конфликте «Приспособление» понизились с 20% до 15% (изменения на 5%).

В результате изучения статусного положения подростков в экспериментальной группе обнаружилось некоторые изменения, например, отверг-

нутых в группе не стало, а непринимаемых стало на 2 человека меньше. Социометрических звезд по-прежнему 2 человека (10% испытуемых), предпочитаемых 7 человек (35% испытуемых), принимаемых 10 человек (50% подростков), непринимаемых 1 человек (5% испытуемых). Если на констатирующем этапе исследования предпочитаемых подростков было 4 человека (20% подростков), то на контрольном этапе исследования этот статус имеют 7 подростков (35% испытуемых), на констатирующем этапе исследования 7 человек имели статус принимаемых (35% подростков), на контрольном этапе 10 подростков (50% испытуемых), на констатирующем этапе исследования в группе непринимаемых входило 3 подростка (15% испытуемых), на контрольном этапе 1 подросток (5% испытуемых), на констатирующем этапе исследования статус отвергнутых имели 4 подростка (20% испытуемых), на контрольном этапе нет ни одного подростка, кто имел бы такой статус.

В экспериментальной группе уровень благополучия высокий, так как в группе преобладают подростки с благоприятным статусом – 95% подростков.

Мы можем сказать, что на контрольном этапе исследования преобладают те же мотивы, что и на констатирующем этапе исследования, преобладающими мотивами являются 1 («Потому, что он веселый и с ним можно общаться») и 14 («Потому, что мне нужен такой друг»). Такая мотивация очень характерна для подросткового возраста – межличностные отношения постепенно выходят на первый план.

В контрольной группе уровень благополучия взаимоотношений можно определить как низкий, т.к. в группе преобладают подростки с неблагоприятным статусом – 60% испытуемых.

Контрольную группу можно считать менее благополучной, так как индекс изолированности в контрольной группе 15%, то есть статусную категорию «отверженные» в контрольной группе имеют 3 человека.

На контрольном этапе исследования преобладают те же мотивы, что и на констатирующем этапе исследования, преобладающими мотивами являются 1 («Потому, что он веселый и с ним можно общаться») и 14 («Потому, что мне нужен такой друг»).

Полученные нами данные подтверждены методами математической обработки данных, в частности, t-критерием Стьюдента.

Таким образом, необходимо создавать такие условия, при которых снимаются психологические барьеры, стимулируется самостоятельная творческая деятельность, формируется готовность к пониманию и принятию другого, способность слушать и отстаивать свою точку зрения, так как они могут являться своеобразным «полигоном», на котором ребята могут отрабатывать межличностные отношения в условиях, приближенных к реальным.

Литература:

1. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Социально-психологический тренинг как форма обучения общению // *Общение и деятельность*. – Прага, 1981. – 248 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ РУКОДЕЛИЯ В СИСТЕМЕ УДОД

Современное состояние экономики, производства и общественных отношений в нашей стране привело к необходимости реформирования и модернизации российского образования. В связи с этим обновляется его содержание, утверждаются развивающие начала, осуществляется переход на вариативное личностно-ориентированное обучение.

Формирование полноценной личности не возможно без применения комплексного педагогического подхода, направленного на развитие активности, в том числе и творческой, присущей только человеку. В связи с актуальностью данной проблемы работа школы и учреждений дополнительного образования детей в системе единого образовательного пространства должна быть направлена на выявление средств и создание условий развития творческой активности учащихся как одного из важнейших качеств личности.

В исследование феномена творчества значительный вклад внесли представители разных наук: среди них психологи Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Я.А.Пономарев, В.Н.Пушкин, П.М.Якобсон и др. Вопросами творческого мышления, структуры и динамики развития творческой деятельности занимались Т.В.Кудрявцев, А.Н.Лук, А.М.Матюшкин, Я.А.Пономарев, В.А.Советов. Творческая деятельность старшеклассников в трудовом обучении рассмотрена в работах П.Н.Андрианова, В.В.Колотилова, Г.И.Кругликова, М.Н.Поволяевой, В.Д.Путилина, В.А. Пяткова, В.Д.Симоненко. Различные аспекты творческой деятельности во внеурочное время в школе и учреждениях дополнительного образования детей были исследованы А.Н.Богатыревым, В.А.Горским, Б.М.Игошевым, Д.М.Комским, Ю.С.Столяровым и др.

Попытка определить содержание творческой активности предпринималась неоднократно многими исследователями. Обобщив различные точки зрения авторов, мы будем придерживаться следующего определения, предложенного В.Б. Коноваловой «*Творческая активность – это качество личности, выражающее интенсивность ее деятельности по созданию новых или совершенствованию существующих продуктов, содержание и устойчивость которой определяется совокупностью направленности и готовности (внутренней и внешней) к осуществлению*» [2].

Придерживаясь позиции ученых, (Б.С Алишев, Л.А. Волович, М.И.Рожков, Ю.С. Тюнников, Е.Торренс), нами были выделены следующие компоненты творческой активности: *творческое мышление; чувство новизны, критичность, направленность на творчество, оригинальность, работанность*. При этом системообразующим элементом творческой активно-

сти является *мотивационно-ценностный компонент* личности учащегося. Оно лежит в основе преобразующего отношения, готовности к самой преобразующей деятельности [1].

В подростковом возрасте в развитии личности просматриваются некоторые особенности, которые влияют на развитие творческой активности. В подростковом возрасте продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление. Он уже умеет оперировать гипотезами при решении творческих задач. Сталкиваясь с новой задачей, он старается отыскать разные подходы в её решении. Подросток находит способы применения абстрактных правил для решения целых классов задач. «Подростковый возраст является сензитивным периодом для развития творческих способностей. Подростки стремятся к самосовершенствованию, независимости, отказу от стереотипов...» [3]. Творческая активность у подростка проявляется в стремлении к духовному, умственному и нравственному прогрессу. Характерной особенностью является отказ учащихся данной возрастной группы действовать по заранее определенному шаблону, придерживаться намеченного алгоритма. Здесь необходим поиск нестандартного решения задачи, возможно методом проблемного обучения. При этом чтобы стать творчески продуктивным, подросток нуждается в большей интеллектуальной дисциплине и собранности. Поэтому большая роль отводится педагогу, способному организовать творческую деятельность учеников.

Развитие творческой активности подростков успешно осуществляется в рамках занятий по рукоделию в учреждениях дополнительного образования, т.к. УДОД выступает как средство мотивации развития личности к познанию и творчеству через широкое разнообразие видов деятельности. А сочетание двух функций в рукоделии - *изображение* и *выражение* - придает деятельности художественно-творческий характер, определяет ее специфику.

В процессе разработки программы «Чудеса из ткани» нами были выбраны различные задания, наиболее способствующие развитию творческой активности подростков: три родственных вида декоративно-прикладного творчества (ручная вышивка, лоскутная пластика, аппликация); задания развивающего характера для развития основных видов мышления – это предлагаемые педагогом разнообразные по содержанию и объему виды познавательной и преобразовательной деятельности учащихся, требующие интеллектуального напряжения, инициативы, поиска, переноса знаний, умений и навыков в новую ситуацию; аудиальные и визуальные средства во время экскурсий в выставочные залы, участие в конкурсах.

Творческая проектная работа является завершающим этапом программы и основана на художественном оформлении костюмов техникой аппликации исходя из поставленной задачи, т.е. с включением самобытных особенностей культуры (архитектуры) Франции, Великобритании, Китая, а также народов России.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с учащимися в возрасте от 11 до 16 лет в количестве 21 человек в учреждении дополнительного образования детей Московского р-на г. Казани.

Для оценки мотивационно-ценностного компонента творческой активности подростков нами была использована методика изучения мотивов учебной деятельности А.А. Реана и В.А. Якунина.

Для оценки уровня сформированности творческой активности по критериям оригинальности и разработанности применялась методика диагностики творческого мышления Е.Торренса.

Для диагностики уровня сформированности творческой активности по критериям чувство новизны, критичность, направленность на творчество, нами была использована методика диагностики уровня творческой активности М.И. Рожкова, Ю.С. Тюнникова.

На констатирующем этапе при помощи методики изучения мотивов учебной деятельности по А.А. Реану и В.А. Якунину, мы выявили основные мотивы обучающихся: «Успешно заниматься» и «Приобрести глубокие и прочные знания и умения», а также «Получить эмоциональное удовлетворение». Данные результаты позволили сделать вывод, что дети с удовольствием занимаются в соответствии со своими потребностями.

Результаты, полученные с помощью методики Е.Торренса («Фигурный тест»), были подвергнуты обработке и последовательному анализу. По показателю оригинальности и разработанности доминирующим является средний уровень. По показателю «оригинальность» ниже нормы 33%. По показателю «разработанности» ниже нормы 9,5%. Тяготение показателя нормы к своему нижнему пределу свидетельствует о том, что ребенку необходимо преодолевать некоторые трудности для достижения творческих результатов, связанные, возможно, с недостаточной мотивацией, низким уровнем информированности и активности.

Результаты, полученные с помощью методики М.И. Рожкова, свидетельствуют о том, что в группе доминирующим является средний уровень. Низкий и высокий уровень показали примерно одинаковое количество испытуемых и данные показатели не являются преобладающими.

Целью формирующего эксперимента стала проверка эффективности разработанной нами программы. На контрольном этапе реализация программы позволила увидеть следующие изменения.

По методике А.А. Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности» наибольшее количество членов группы предпочли мотив «Получение глубоких и прочных знаний» (85%). «Успешно заниматься» и «обеспечить успешность будущей профессии», что составило 66%, «получить свидетельство ЦВР» и «получить эмоциональное удовлетворение» - более 50 %, что связано с потребностью подростка в самоопределении: ученики задумываются о выборе дальнейшей профессии в данном направлении (т.е. связан-

ной с творчеством), и как следствие – задумываются о получении глубоких знаний.

Данные, полученные по методике Е.Торренса, свидетельствуют об отсутствии учащихся с низкими показателями по критериям «оригинальность» и «разработанность», изменении показателя среднего уровня в связи увеличением показателя высокого уровня (по критерию «оригинальность» - с 0% до 10% и по критерию «разработанность» - с 4,8% до 23%) .

Анализируя результаты, полученные по методике М.И.Рожкова, можно сделать вывод, что по всем критериям отсутствует низкий уровень развития. По критерию «критичность» высокий уровень повысился с 0 до 14,2%; средний уровень повысился с 66,7% до 85,8%. По критерию «способность преобразовать структуру объекта» высокий уровень остался тем же – 14,2%, средний уровень повысился от 62% до 85,8%. По критерию «направленность на творчество» средний уровень изменился в меньшую сторону за счет повышения показателя высокого уровня.

На основе результатов опытно-экспериментального исследования можно утверждать, что выбранные нами методы работы (креативные, когнитивные, оргдеятельные) полностью соответствуют реализации заявленных целей. И это свидетельствует о том, что разработанная программа «Чудеса из ткани» способствует повышению уровня развития творческой активности подростков,

Таким образом, развитие творческой активности подростка является необходимым условием становления духовно развитой личности, способной адекватно и гибко реагировать на окружающие изменения, преодолевать трудности, не потеряв при этом, позитивного и эстетического отношения к действительности. Большая роль при этом отводится учреждениям дополнительного образования, поскольку программы обеспечивают индивидуальный характер развития учащихся и создание необходимого положительного психологического климата при взаимодействии учащихся друг с другом и с педагогом.

Литература

1. Зайцева Ж.А., Кирсанов А.А. Развитие творческой активности учащихся в педагогическом процессе. – Казань: Изд-во КГПУ, 1995. – 103 с.
2. Коновалова В.Б. Средства обучения для развития творческой активности подростков в дополнительном технологическом образовании: автореф. дис. канд. пед. наук. – Киров, 2004. – 18 с.
3. Першукова В., Сидоров С. В. Развитие творческих способностей подростков // *Детство, отрочество и юность в контексте научного знания: материалы международной научно-практической конференции 25-26 апреля 2011 года.* - Пенза - Шадринск - Ереван: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. - 176 с.

Дроздикова-Зарипова А.Р., к.п.н., доцент КФУ
Шашина А.И., студентка 4 курса ИПО КФУ

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Современное общество в качестве главной ценности на первый план выдвигает свободного и ответственного человека, социально активного, креативного и позитивного члена общества владеющего системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, имеющего право выбора и умеющего совершать этот выбор сознательно, то есть человека социально компетентного. Такого человека нашему обществу еще предстоит вырастить и воспитать. И от того как мы это сделаем, будет зависеть будущее.

В последние годы педагоги, родители и общественность ищут действенные пути и способы формирования социальной компетентности детей и подростков, которая напрямую связана с достижением успеха в жизни. Наиболее проблемным этапом жизненного пути признается подростковый возраст, особенно младший подростковый, ведь именно этот период считается крайне неблагоприятным для обучения. Это связано с быстрыми темпами психофизиологического и личностного развития подростков. Особенностью этого возраста является личностная нестабильность подростка. Значительная часть современных младших подростков, что и подтверждает наше исследование, характеризуется низкой социальной компетентностью, они не готовы к выполнению необходимых социальных ролей, не способны сделать самостоятельный выбор, не умеют прогнозировать последствия своих поступков и брать на себя ответственность за свое поведение.

Исследования, проведенные многими научными коллективами, в том числе НИИ социальной гигиены им. Н.А. Семашко и Научным центром здоровья РАМН, свидетельствуют о том, что здоровье школьников, проживающих в различных регионах России, прогрессивно ухудшается. На сегодняшний день около 60% от общей численности учеников являются соматически ослабленными детьми. Такие дети, даже не осознавая сути заболевания, ее последствий, попадают в ситуацию выраженных ограничений на активность, самостоятельность, способы самореализации, что задерживает их познавательное и личностно-социальное развитие. Следовательно, формирование социальной компетентности у таких детей является необходимым условием их благополучия в будущем [3].

После проведенного нами сравнительного анализа о понятии и структуре социальной компетентности, мы не можем не отметить их полное или частичное совпадение, синонимичность терминологии, различное количество структурных компонентов.

В определении социальной компетентности нам больше импонируют точка зрения Н.В. Калининой [1] и М.И. Лукьяновой [2]. Поэтому, под социальной компетентностью мы понимаем определенный набор личностных качеств, способствующих конструктивному взаимодействию, а также совокупность знаний и умений необходимых для самореализации личности.

Исходя из нашего понимания социальной компетентности, мы выделили и раскрыли ее критериальные показатели:

- *когнитивный*, связанный, прежде всего, с принятием общественных норм (потребностей, требования) конкретного социума и со стремлением к его пониманию;

- *деятельностный*, включающий умение актуализировать свой личностный опыт применительно к конкретной социальной ситуации, определение и выбор возможных и наиболее эффективных способов деятельности и вариантов поведения, готовность к принятию личной ответственности за выбор собственного поведения в ситуации социального взаимодействия, толерантность;

- *ценностно-смысловой*, выражающийся в осознании индивидом необходимости расширения социальных знаний и умений с целью достижения высокого уровня адаптивности, в осмыслении и адекватной оценки, соотношении конкретных социальных условий и своих возможностей по достижению предлагаемого результата в данной ситуации;

- *коммуникативный*, предполагающий развитость навыков позитивного отношения к собственной личности, навыков позитивного общения, взаимодействия и навыков понимания других.

По нашему мнению, о достаточном уровне сформированности социальной компетентности у младших подростков с соматическими заболеваниями можно говорить тогда, когда он обладает знаниями и умениями, обеспечивающими успешное выполнение социальной деятельности, то есть всем тем, что перечислено выше.

Нами был организован формирующий эксперимент, направленный на исследование эффективных форм и методов, обеспечивающих развитие личности и формирование социальной компетентности у младшего подростка с соматически ослабленным здоровьем.

Исследование проводилось на выборке из 12 человек, учащихся 7-го класса средней общеобразовательной школы №168 с продленным днем обучения для детей с соматическими заболеваниями г. Казани.

На **констатирующем этапе** у учащихся определялись исходные значения исследуемых показателей. Были выявлены результаты сформированности компонентов социальной компетентности, таких как когнитивный, ценностно-смысловой, деятельностный, коммуникативный (по методике «Диагностика социальной компетентности учащихся» Г.М. Беспаловой).

И так, низкий уровень сформированности когнитивного компонента обнаружен у 16,7% учащихся (это, прежде всего, связано с незнанием учени-

ков своих прав и норм, принятых в обществе), средний – у 50% (есть общее представление о нормах), уровень выше среднего – у 33,3% (знание и осознанное принятие учениками общественных норм).

Уровни сформированности ценностно-смыслового компонента социальной компетентности распределились следующим образом: низкий у 16,7% младших подростков (они не знают о своих способностях, не осознают необходимость расширения своих социальных знаний и умений), средний уровень – 83,3 % учеников (большинство из них осознают необходимость расширения своих социальных знаний, другие осознают наличие у себя широкого диапазона умений и качеств).

В отношении сформированности деятельностного компонента социальной компетентности было обнаружено проявление среднего уровня – у 50% (выражается умении актуализировать свой личный опыт к конкретной социальной ситуации), уровня ниже среднего – у 16,7% подростков (недостаточное умение учеников выбирать наиболее эффективные способы деятельности и варианты поведения).

В ходе исследования обнаружены средний уровень коммуникативного компонента социальной компетентности – 66,6% (выражающийся в наличии навыков позитивного общения у данных учеников), уровень выше среднего – у 16,7% (приобретение навыков позитивного отношения к собственной личности), низкий уровень – 16,7% (отсутствие вышеназванных навыков).

По методике А.М. Прихожан «Шкала социальной компетентности» нами был выявлен общий показатель сформированности социальной компетентности у младших подростков с соматическими заболеваниями. Выяснено, что большинство испытуемых находится на среднем уровне – 66,6%, также выделяется низкий уровень – 16,7%, уровень выше среднего – 8,35% и высокий уровень – 8,35%.

На основании методики «Социальные сети» мы смогли определить ранг социализации младших подростков с соматическими заболеваниями. Средний ранг социализации – 66,6% (у этих учеников размер социальной сети соответствует норме, также у них есть люди, на которых они могут положиться, обсудить свои проблемы, среди этих людей присутствуют и родители), при этом треть подростков имеют низкий ранг – 33,4% (это объясняется тем, что размер их социальной сети не соответствует норме, а также тем, что имея большое количество знакомых, им совершенно не к кому обратиться за помощью).

На основе результатов данных трех методик составлялась формирующая программа для развития личности и формирования ее социальной компетентности.

Цель **формирующего этапа** эксперимента: повышение уровня социальной компетентности у детей младшего подросткового возраста с соматическими заболеваниями.

Задачи: 1) помощь в осознании необходимости расширения социальных знаний и умений с целью достижения высокого уровня адаптивности; 2) формирование умения соотносить конкретные социальные условия со своими возможностями; 3) привитие навыков выбора возможных и наиболее эффективных способов деятельности и вариантов поведения; 4) Формирование навыков позитивного общения и позитивного отношения к собственной личности.

В рамках воспитательного процесса была апробирована программа «Я и мое место в мире», которая проводилась в течение 3-х месяцев и включала в себя 12 занятий по 45 минут.

И так, результаты **контрольного этапа** эксперимента показали значимые улучшения когнитивного компонента социальной компетентности, а именно, низкого уровня после реализации программы не выявлено, средний уровень вырос на 8,35% (эти дети стали иметь представления об общественных нормах и следовать им), уровень выше среднего уменьшился на 8,35% за счет появления высокого уровня – 16,7% (осознанным принятием и пониманием общественных норм социума этими учениками).

Также после реализации программы низкий уровень ценностно-смыслового компонента социальной компетентности не выявлен. Уровень ниже среднего составил 33,3% (это выражается в появлении у учеников осознания необходимости расширения своих умений), средний уровень уменьшился на 33,3% за счет увеличения уровня выше среднего – на 16,7% и высокого уровня – на 8,35%.

В деятельностном компоненте социальной компетентности уровень выше среднего понизился на 8,35% за счет появления высокого уровня.

В коммуникативном компоненте низкого уровня социальной компетентности после формирующего эксперимента не выявлено, уровень ниже среднего вырос на 8,3% (появление позитивного отношения к собственной личности), средний уровень уменьшился на 16,7% за счет повышения уровня выше среднего на 8,3% и появления высокого уровня – 16,7% (развитие у учеников навыков позитивного общения, а также навыков понимания других).

На основании результатов тестирования по методике А.М. Прихожан после реализации формирующей программы можно сделать вывод, что общий показатель социальной компетентности младших подростков с соматическими заболеваниями количественно повысился. Так, низкий уровень не выявлен, уровень ниже среднего составляет 16,7%, средний уровень понизился на 16,7% за счет повышения уровня выше среднего, высокий уровень так же, как и на констатирующем этапе составляет 8,3%.

Показатели ранга социализации младших подростков с соматическими заболеваниями после реализации программы изменились в лучшую сторону. Низкий уровень понизился на 16,7% (соответствие размера их социальной сети с нормой), средний уровень остался неизменным – 64,7% и появился

высокий уровень, который составляет также 16,7% учеников (это проявилось в увеличении количества доверительных связей, увеличением числа родственников в сети).

Полученные результаты были статистически подтверждены с помощью t-критерия Стьюдента. Статистически достоверные различия у младших подростков с соматическими заболеваниями по результатам, полученными до и после формирующего этапа эксперимента, обнаружены на уровне значимости 0,99 по деятельностному и коммуникативному компонентам, по общему показателю и ценностно-смысловому компоненту на уровне значимости 0,95.

Таким образом, разработанная и апробированная нами программа показала свою эффективность и может быть использована в дальнейшем при формировании социальной компетентности у подростков как в практике специальных учреждений для детей с соматическими заболеваниями, так и в практике общеобразовательных учреждений.

Литература

1. Калинина Н.В. Социальная компетентность школьников как индикатор результативности деятельности образовательного учреждения // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. - М. – Кострома. - 2001. - С. 146-148.
2. Лукьянова М.И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. - Кострома. - 2001. - С. 240-242.
3. Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М.: SvR-Аргус, 2005. - С. 189-211.

Григорук Р.Н., студентка 6 курса ИПО КФУ
Рыбакова Л.А., к.п.н., доцент

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Проблема изучения развития внимания в настоящее время становится все более актуальной. Это, прежде всего, связано с высокой динамикой жизни, где все более актуальной становится задача охраны здоровья обучающихся, создание для них благоприятных условий жизни и учебы. На сегодняшний день растет число детей, потерявших интерес к учебе, снизился их интеллектуальный уровень, снизилась концентрация внимания, все это обуславливает необходимость разработки практических психолого-педагогических средств по увеличению потенциальных возможностей учащихся.

Внимание по своей сути является одним из феноменов ориентировочно-исследовательской деятельности личности. И это психическое действие, направленное на содержание образа, мысли или иного явления. Внимание играет существенную роль в регуляции интеллектуальной активности. Оно

сосредотачивает, направляет сознание человека в данный момент времени на каком-то реальном или идеальном объекте – предмете, явлении, событии, образе, мысли и т.д. Внимание занимает особое место среди психических явлений, выступая неотъемлемой частью познания, чувства и воли, она не сводится к одной из этих трех сфер психического.

Многие исследователи (Я.Л. Коломинский, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, А.А. Люблинская, Е.А. Панько) отмечают, что внимание младших школьников отличается большой неустойчивостью и легкой отвлекаемостью. Изучению возрастных особенностей отдельных свойств внимания у младших школьников посвящены работы Н.П. Диевой, С.Н. Калининской, Н.Н. Лиля, Т.В. Мазур, Л.П. Набатниковой, С.А. Полуэктовой, А.С. Рещук, Г.М. Угаровой.

Внимание – это в первую очередь динамическая характеристика протекания познавательной деятельности: оно выражает связь психической деятельности с определенным объектом, на котором она как в фокусе сосредоточена. Внимание – это выборочная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность.

За вниманием всегда стоят интересы и потребности, установки и направленность личности. Они вызывают изменение отношения к объекту. А изменение отношения к объекту выражается во внимании – в изменении образа этого объекта, в его сознании: он становится более понятным и выразительным. Таким образом, хотя внимание не имеет своего особого содержания, проявляясь в других процессах, однако и в ней оказывается специфической формой взаимосвязи деятельности и образа. Изменение внимания выражается в изменении и выразительности содержания, на котором сосредоточена познавательная деятельность. В виде внимания находит себе выражение связь сознания с предметом; чем активнее сознательная деятельность, тем отчетливее выступает объект; чем более отчетливо выступает в сознании объект, тем интенсивнее и само сознание. Внимание – это проявление этой связи сознания и предмета, в нем осознается.

По характеру происхождения и средствам осуществления различают три основных вида внимания: произвольное; непроизвольное; послепроизвольное. В зависимости от этих требований, а также в связи с индивидуальными особенностями человека можно выделить такие свойства внимания, как устойчивость, сосредоточенность, объем, распределение, переключение

Изучая возрастные особенности внимания у детей младшего школьного возраста мы выявили, что младший школьный возраст (с 6-7 до 10-11 лет) определяется поступлением в школу. В настоящее время обучение в школе начинается с 6-7 лет. Произвольность, внутренний план действия и рефлексия – основные новообразования ребенка младшего школьного возраста. Благодаря им психика младшего школьника достигает уровня развития, необхо-

димого для дальнейшего обучения в средней школе, для нормального перехода в подростковый возраст с его особыми возможностями и требованиями.

Произвольное внимание у детей развивается в направлении от выполнения целей, которые ставит учитель, к задачам, поставленным самим учеником. Одним из главных средств развития произвольного внимания является осознание ответственности младших школьников за усвоение знаний.

Развитие внимания связано также с расширением объема внимания и умением распределять его между разными видами действий. Условием поддержания внимания является разнообразие сообщаемого материала, последовательность его изложения и раскрытия. Внимание развивается постепенно и на определенный момент становится свойством личности, ее постоянной особенностью, которая называется внимательностью.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что наиболее эффективными методами и формами развития внимания у детей младшего школьного возраста во внеклассной работе являются игра, дидактическая игра, викторина, упражнение, тренинг, именно эти формы и методы будут использованы нами в разработке программы по развитию внимания у детей младшего школьного возраста «Будь внимателен!».

Констатирующий эксперимент показал, что высокий уровень объема внимания присутствует только у 12% детей в исследуемой группе, 28% детей имеют средний объем внимания, заставляет задуматься тот факт, что у 60% детей низкий уровень объема внимания.

В группе испытуемых высокий уровень произвольности внимания имеют лишь 24% испытуемых, низкий уровень составляет 36%, средний уровень – 40%.

Уровень переключения и распределения внимания в группе испытуемых находятся на низком уровне и составляют 52%, средний уровень присутствует у 40% испытуемых, высокий уровень наблюдается у 8% испытуемых.

В целом по развитию внимания в группе испытуемых преобладающими являются средний (44%) и низкий уровень (40%) развития внимания, высокий уровень наблюдается у 16% испытуемых.

Следующим этапом нашего экспериментального исследования было проведение формирующего эксперимента, который предполагал разработку и апробацию программы развития внимания у детей младшего школьного возраста во внеклассной работе «Будь внимательным!», в основе которой мы использовали выявленные нами формы и методы, такие как игры, дидактические игры, викторины, упражнения, тренинг.

Цель программы «Будь внимательным!»: развитие внимания, умения концентрировать внимание, выделять предметы по одним характерным признакам, переключение внимания, концентрация внимания и развитие коммуникации, способности к обобщению, анализу, развитие сообразительности и логического мышления.

Задачи программы: повышение уровня развития внимания; развитие произвольного внимания; формирование способности к переключению и концентрации внимания; развитие внимания из-за запоминания; расширять кругозор учащихся.

После проведения формирующего эксперимента по развитию внимания мы получили следующие результаты: после эксперимента уровень объема внимания повысился с 12% до 24%; средний уровень повысился с 24% до 48%, низкий уровень соответственно понизился с 60% до 28%.

После эксперимента доминирующими стали высокий и средний уровни произвольности и составляют 40% и 44% соответственно.

В уровнях переключения и распределения произошли изменения. Высокий уровень повысился на 20%, средний повысился на 8%, а низкий уровень соответственно понизился и составил 24% после эксперимента.

После эксперимента по-прежнему преобладающим является средний уровень развития внимания (60%), но качественно он заметно повысился с 44% до 60%. Высокий уровень также повысился с 16% до 24%. Низкий уровень составил 16%. Полученные данные подтверждены методами математической обработки данных.

Результаты, полученные в ходе нашего исследования, подтверждают правильность выдвинутой гипотезы, именно опора на ключевые характеристики внимания, его виды и свойства; учет возрастных особенностей развития внимания в младшем школьном возрасте; разработка и реализация программы развития внимания у детей младшего школьного возраста «Будь внимателен!» во внеклассной работе способствуют повышению эффективности процесса развития внимания у детей младшего школьного возраста. Гипотеза исследования подтвердилась.

Галлямова Г.Н., студентка 6 курса ИПО КФУ
Рыбакова Л.А., к.п.н., доцент

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Сложность переходного периода в развитии общества, масштабность и острота его социальных, культурных и экономических проблем обуславливают актуальность активного поиска оптимальных путей подготовки молодого поколения к жизни, развития индивидуальности, потребностей и способностей человека, формирования его ориентации в жизни, стимулирующих самореализацию, умения эффективно взаимодействовать с другими людьми. Обращение ученых к проблеме общения выдвинуло в разряд остроактуальных вопросы изучения формирования навыков общения у детей на различных возрастных этапах развития.

Общение представляет сторону социального бытия человека, его способ жизни. Поэтому, когда мы изучаем образ жизни конкретного индивида, мы не можем ограничиться анализом только того, что и как он делает, мы должны исследовать также и то, с кем и как он общается, т.е. сферу, формы, способы общения.

Степень разработанности темы в отечественных и зарубежных психологических и педагогических исследованиях можно проследить в трудах Д.Б.Эльконина, Т.В.Драгуновой, Л.И.Уманского, А.И.Захарова, Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, А.А.Леонтьева и др.; К.Леви-Строс, М.Фуко, Ж.Лакан, Ж.Деррида, М.Робер, Ф.Тильман и др.

Тем не менее, несмотря на многочисленные исследования, вопросы формирования навыков общения в подростковом возрасте остаются не достаточно изученными. В основном имеющиеся исследования посвящены изучению общего феномена общения, его специфики, барьеров общения. Необходимость создания программ по формированию навыков общения у подростков очевидна. Современная школа должна помочь каждому ученику в определении себя как ответственной, свободной в своем творческом выборе, активной и инициативной личности. Это вызывает необходимость изучения и разработки средств повышения эффективности учебно-воспитательной работы по формированию навыков общения в подростковом возрасте. Одним из таких средств на наш взгляд, является социально-психологический тренинг. Вопросы влияния социально-психологических тренингов на личность рассматривались в работах А.С.Прутченкова, Н.И.Козлова, Е.В.Коротаева, В.И.Леви, Г.С.Абрамовой, А.А.Вербицкого и др.

Мы выяснили, что понятие «общение» имеет различные трактовки. Например, А.С.Золотнякова принимала общение как социально- и личностно-ориентированный процесс, в котором реализуются не только личные отношения, но и установки на социальные нормы. Общение она видела как процесс передачи нормативных ценностей. Вместе с тем она подавала «общение» как социальный процесс, через который общество влияет на индивида. Если соединить эти два положения, то можно увидеть, что для неё общение было процессом коммуникативно-регулятивным, в котором не только передается сумма социальных ценностей, но и регулируется их усвоение социальной системой.

А.А.Бодалев предлагает рассматривать общение как взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми.

Б.Ф.Ломов рассматривает общение как систему межличностного взаимодействия.

Мы рассматриваем общение, как сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга.

Также мы рассмотрели особенности общения, его специфику, формы общения.

В подростковом возрасте общение со сверстниками активизируется и углубляется, при этом для мальчиков особенно важна групповая принадлежность, членство в какой-то группе или компании, тогда как девочки дружат парами, ценя в подруге, прежде всего, возможность делиться своими тайнами. Позднее появляется потребность в близком друге противоположного пола, желание нравится друг другу. Взаимная привязанность может быть очень эмоциональной, занимать большое место в жизни подростка.

Мы определили понятие социально-психологический тренинг, как форму специально организованного общения, психологическое воздействие которого основано на активных методах групповой работы. В ходе тренинга значительно эффективнее решаются вопросы развития личности, успешно формируются коммуникативные навыки.

Нами были рассмотрены принципы организации тренинговой работы с подростками, правила групповой работы, формы и роли тренера в проведении социально-психологического тренинга.

Констатирующий эксперимент показал, что в группе подростков преобладает низкий уровень общительности (44% испытуемых), эти дети замкнуты, неразговорчивы, предпочитают одиночество, поэтому у них мало друзей. Новые виды деятельности и необходимость новых контактов ввергают их в панику, надолго выводят из равновесия.

В группе подростков до эксперимента преобладает низкий уровень самоконтроля в общении, такие подростки в общении имеют устойчивое поведение, не считают нужным изменяться в зависимости от ситуаций, способны к искреннему самораскрытию в общении, прямолинейны.

Также мы выяснили, что в группе подростков преобладает низкий уровень коммуникативных склонностей (38%).

На основании анализа литературы мы посчитали, что наиболее эффективным средством формирования навыков общения является социально-психологический тренинг, который мы решили разработать, основываясь на различные теории тренинговых работ, на собственный опыт и обеспечить его эффективную работу.

После проведения формирующего эксперимента в группе подростков низкий уровень общительности понизился с 44% до 16%, уровень ниже среднего понизился с 28% до 12%, средний уровень повысился с 12% до 34%, уровень выше среднего повысился с 4% до 22%, высокий уровень общительности повысился с 12% до 16%. После проведения формирующего эксперимента высокий уровень самоконтроля в общении повысился с 12% до 42%, средний уровень повысился с 24% до 38%, низкий уровень понизился с 64% до 20%. После проведения формирующего эксперимента в группе испытуемых появился очень высокий уровень коммуникативных склонностей, высокий уровень повысился с 12% до 32%, средний уровень понизился с 34 до

16%, уровень ниже среднего остался на прежнем показателе – 16%, низкий уровень понизился с 38% до 12%.

В ходе формирующего эксперимента нами была подтверждена гипотеза, основанная на предположении о том, что процесс формирования навыков общения у подростков будет эффективным при использовании социально-психологического тренинга. Эти данные подтверждены методами математической обработки данных, в частности, t-критерием Стьюдента.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что социально-психологический тренинг является эффективным средством формирования навыков общения у подростков.

Калацкая Н.Н., к.п.н., доцент
Галимзянова Г.М., учитель нач. классов, школа №177

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время человечество стоит на пороге глубочайшего экологического кризиса, избежать который невозможно без изменения отношения человека к окружающей среде. В данных условиях экологическое воспитание становится одним из приоритетных направлений в области образования и воспитания.

В переводе с греческого «экология»- это наука о доме. Экология как наука появилась еще в конце 19 века, однако долгое время оставалась чисто биологической наукой, которая интересовала лишь ученых. И только в середине 20-го столетия экология приобрела широкую известность среди людей. Она стала наукой, которая должна помочь людям выжить, сделать среду их обитания приемлемой для существования.

Экологическое воспитание - целенаправленное развитие у подрастающего поколения высокой экологической культуры, включающей в себя знания и природе, гуманное, ответственное отношение к ней как высшей национальной и общечеловеческой ценности и готовность к природоохранительной деятельности [1].

По мнению Парфиловой Г.Г., «экологическое воспитание» – это целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, обеспечивающего развитие личности как субъекта экологической деятельности в соответствии с его интересами, склонностями, способностями, нравственно-экологической позицией, умениями и навыками экологически обоснованного взаимодействия с природой и социумом»[3].

Традиционно цель и результат экологического воспитания – экологическая воспитанность. Однако сторонники культурологического подхода считают, что в результате экологического воспитания формируется экологическая культура человека.

Задачи экологического воспитания:

-формировать экологические знания;

-воспитать любовь к природе и бережное отношение к ней, ее ресурсам, полезным ископаемым, флоре и фауне.

По мнению А.Н Захлебного экологическая компетенция предусматривает умение учащегося проектировать и организовывать свою учебную деятельность с учетом следующих факторов: пространственно- предметные и временные условия; отношения между объектами образования; требования Государственного стандарта и учебной программы; индивидуальные ресурсы обучаемого; учебные нагрузки и их влияние на здоровье и экологическую безопасность [2].

Экологическая компетентность- интегративное качество личности, определяющее ее способность действовать в системе «человек- общество- природа» в соответствии с усвоенными экологическими знаниями, учениями, навыками, с убеждениями, мотивами, ценностными представлениями, экологически значимыми личными качествами и практическим опытом экологической деятельности [1].

В отечественной педагогике утвердилось положение о том, что развитие личности в процессе обучения и воспитания зависит как от внешних, так и от внутренних условий. Т.Н. Иванова под «педагогическими условиями» понимает те отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он возникнуть и существовать не может» [2, с.54].

Нами были выдвинуты следующие педагогические условия формирования экологической компетентности у детей младшего школьного возраста.

1 условие: Экологизация видов деятельности ребенка. Экологическое образование младших школьников базируется на деятельностном подходе, поскольку именно деятельность формирует психику ребенка. Под экологизацией деятельности младших школьников понимается обогащение ее содержания за счет экологического компонента. Экологизация различных видов деятельности ребенка проанализирована на примере некоторых из них (поисковая, трудовая, игровая и другие). Поисковая деятельность с точки зрения процесса экологического образования рассматривается как один из главных видов деятельности ребенка. В качестве основного вида поисковой деятельности Н. Н. Поддъяков выделяет особую детскую деятельность - экспериментирование, подчеркивая, что эта «истинно детская деятельность» является ведущей, начиная с младенчества.

2 условие- экологическое воспитание необходимо строить с учетом специфики регионального компонента.

Содержание экологического образования и воспитания необходимо осуществлять с учетом местных условий: эколого-географических, национально-культурных. Экологические знания, умения и навыки дети получают не только на специально организованных занятиях, но и во время прогулок,

экскурсий, чтения книг, внеклассных мероприятий и др. Большое внимание уделяется совместной со взрослыми практической деятельности.

Экскурсии в природу дают возможность детям в естественной обстановке получать знания, информацию о природных объектах и явлениях. Во время экскурсий дети постигают мир природы во всем его богатстве и многообразии, видят и учатся осознавать те естественные процессы, которые в природе протекают.

Выделяют следующие виды экскурсий (исходя из содержания знаний, предлагаемых в ходе экскурсии детям): в лес, парк, сквер, на водоем (т.е. на естественные объекты природы); на сельскохозяйственные объекты (на огород, на ферму, в плодовый сад).

Экскурсионная работа будет иметь результат в том случае, когда воспитательные, обучающие и развивающие задачи будут решаться в единстве. Как разновидность экскурсионной работы предлагается использовать походы в природу.

Краеведческий материал является основой детского экспериментирования. Он дает возможность непосредственного восприятия детьми объектов эксперимента в естественной среде, позволяет дать детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта.

Важно показать детям и природоохранительную работу по сохранению и улучшению замечательных городских и пригородных ландшафтов, прекрасных рек, дать информацию о местных заповедниках, памятниках природы, истории, культуры. Вместе с тем необходимо обращать внимание детей и на отрицательные факты воздействия на природу, экологические трудности.

3 условие- Разработать и внедрить воспитательную программу формирования экологической компетентности у детей младшего школьного возраста.

Цель программы- сформировать экологическую компетентность у детей младшего школьного возраста.

Задачи программы:

-Формировать элементарные научные экологические знания.

-Развить познавательный интерес к миру природы.

-Воспитание гуманного, бережного, эмоционально- положительного отношения к природе.

-Привитие трудовых природоведческих навыков.

Программа предполагает использование разнообразных форм и методов.

Наблюдение как метод работы с детьми чаще всего используется в повседневной жизни в форме циклов, включающих ряд разных по содержанию наблюдений за одним и тем же объектом. Как компонент наблюдение включается и в другие формы работы: занятия, экскурсии, прогулки, акции.

Наблюдение важно еще тем, что оно лежит в основе разных видов деятельности, направленных на познание или практическое преобразование

природы (труд по уходу за растениями и животными, изобразительная деятельность и рассказы детей на основе впечатления, осмотр объектов природы, заполнение календарей и пр.). Поэтому составлению циклов, подбору приемов для их проведения уделяется особое внимание. Можно сказать, что формирование у школьников начал экологической культуры основано в первую очередь на наблюдении.

Важным методом экологического воспитания является слово, его правильное использование в различных формах работы с детьми: чтение рассказов (чаще всего неоднократное), вопросы к тексту, пояснения воспитателя, пересказ детей, беседа о прочитанном — все это разные формы речевой деятельности, позволяющие ребенку понять новую информацию и обнаружить свое понимание чаще всего недоступных для наблюдения явлений природы, их взаимосвязи между собой.

Особое внимание следует уделить такой форме работы, как занятия комплексного, обобщающего и углубленно-познавательного типа, на которых у детей формируют обобщенные представления о явлениях природы, понимание взаимосвязей в природе, закономерных процессов, восприятие произведений искусства. В этом случае наибольшее значение имеет логика построения беседы воспитателя с детьми — четкая последовательность вопросов, помогающая ребятам понять причинно-следственные связи, сформулировать выводы, сделать обобщения, перенести знания в новую ситуацию.

Важной формой экологического воспитания являются природоохранные акции, в которых участвуют сотрудники детского сада, младшие школьники и их родители. Их значение в экологическом воспитании чрезвычайно велико: участие в реальных практических делах, выходящих за пределы жизни детского сада, оказывает влияние не только на сознание людей, которые их готовят и осуществляют, но и на сознание окружающего населения.

Литература:

1. Николаева С.Н. *Теория и методика экологического образования детей: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений.* - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 336 с.

2. Николаева С. Н. *Создание условий для экологического воспитания детей: метод, рекомендации для дошкольных учреждений.* — М.: Новая школа, 1993.- 27 с.

3. Парфилова Г.Г. *Экологическое воспитание детей младшего школьного возраста в семье: Монография.* -Казань: Изд-во «Отечество», 2013.-152 с.

III. ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ

Поликарпова Н. В.
аспирант

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ, ЕГО ПРИНЦИПЫ И АКТУАЛЬНОСТЬ

В последнее десятилетие высшее образование России опирается в своей деятельности на компетентностный подход, в соответствии с которым были разработаны Федеральные образовательные стандарты третьего поколения. Теория компетентностного подхода выявила современные требования к качеству образования, по-новому определила цели, содержание, формы и методы организации образовательного процесса. Уровень компетентности выпускников вузов в выбранной профессии определяет их успешность, как молодых специалистов, путь их саморазвития, самореализации и, следовательно, динамику их карьерного роста.

Компетентностный подход в педагогике разрабатывали зарубежные исследователи, такие как Дж.Равен, Р.Ж. Мирабл, С.Б.Перри, Л.М. и С.М. Спенсер, К.Кин и отечественные, такие как И.А.Зимняя, Е.И.Огарев, Г.К.Селевко, А.В.Хуторской, С.Е.Шишов, В.И.Байденко, Э.Ф.Зеер и другие.

Системообразующим феноменом компетентностного подхода является понятие "компетентность". Каждый из вышеперечисленных нами исследователей по-своему определяет сущность понятия "компетентность". Так, Дж.Равен обращает внимание на то, что компетентность содержит в себе множество независимых друг от друга компонентов, Ю.Н.Емельянов говорит о степени владения социальными и индивидуальными формами активности, с помощью которых человек успешно самореализуется. О.Е.Лебедев пишет, что компетентность дает способность действовать в "ситуации неопределенности с учетом социальных рисков". Г.К.Селевко размышляет о компетентности как об интегративном качестве личности, сформированном в процессе обучения и социализации.

Анализируя различные взгляды на определение компетентности, Е.Н.Ляшко делает следующие выводы:

- "компетентность формируется в деятельности, т.е. требует опоры на опыт;
- проявляется в органичном единстве с ценностями человека;
- приобрести компетентность человек может только после усвоения информации, знаний и практического опыта" [4].

Понятие "компетентность" тесно связано с понятием "компетенция", которое, в свою очередь, также получило множество трактовок в работах разных исследователей. Так, Р.Ж. Мирабл говорит о том, что компетенция - это знание, навык, способность или характеристика, связанные с выполнением

ем профессиональной деятельности на высоком уровне, аналитическое мышление или лидерский потенциал. С.Б.Перри обращает внимание на влияние компетенций (группы знаний, навыков и отношений в определенной области) на профессиональную деятельность, на возможность и необходимость развития компетенций в процессе обучения. По мнению Л.М.Спенсер, компетенция представляет собой базовую характеристику индивида, которая причинно связана с критериями эффективного и успешного действия в профессиональных или жизненных ситуациях. У Р. Уайта категория «компетенция» содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию.

И.А.Зимняя определяет компетенции следующим образом: это набор определенных знаний, умений, навыков, личностных качеств в определенной сфере деятельности, а компетентность - это качество владения, то, каким образом компетенция проявляется в деятельности. Компетенции могут быть ключевыми, т.е. опорными наборами знаний, умений и качеств, но не могут выступать в качестве критериев. В связи с таким определением появляется возможность измерять компетенцию через различные уровни компетентности. В трактовке А.В.Хуторского, компетенция - это "совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним.

Анализируя вышесказанное, мы понимаем сущность взаимосвязи понятий "компетентность" и "компетенция", где компетенция понимается как требуемая норма в обучении специалистов, необходимое свойство, владение которым обязательно в профессиональной деятельности, а компетентность - как результат обладания компетенцией в той или иной области знания и деятельности.

Компетентностный подход основывается на *принципе системности*: "Системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретает характер взаимодействия компонентов на получение фокусированного полезного результата" (П.К.Анохин) [5, с.3]. В нашем случае компонентами являются компетенции, следовательно, совершенствование каждой компетенции должно "взаимосодействовать" получению "фокусированного полезного результата" - то есть степень образованности, воспитанности студента как будущего конкурентоспособного профессионала, как человека культуры, как саморазвивающейся личности. Всесторонний охват изучаемых дисциплин призван сформировать общекультурные и профессиональные компетенции будущих специалистов (Приказ МОиН РФ №1975 от 31.05.2011г.).

Аксиологический принцип также является одним из важнейших при реализации компетентностного подхода в образовании. Ключевым понятием здесь является "ценность", которое в контексте теории образования применя-

ется для обозначения свойств объектов, явлений и идей, "служащих эталоном качества и идеалом должного в соответствии с социальнообусловленными приоритетами развития культуры" (В.И. Андреев) [1, с.37]. Непреходящими "вечными" ценностями являются свобода, совесть, дружба, любовь, патриотизм, счастье, мир, добро, справедливость. В рамках образования сегодня актуализируются следующие ценности:

- мотивация и ориентация педагогов и учащихся на высокое качество образования, полноценная и разнообразная деятельность (когнитивная, научно-исследовательская, творческая, оздоровительная, культурная);

- овладение всем необходимым комплексом компетенций, т.е. общекультурными, общепрофессиональными, специальными компетенциями;

- готовность к самопознанию, самодеятельности, к самооценке, ценностному самоопределению и саморазвитию,

- ценность человеческой жизни, ориентация на поиск смысла жизни.

Следующим важным принципом компетентного подхода является *культурологический принцип*. Здесь мы выделим следующие общекультурные компетенции:

- освоение культурных ценностей, понимание роли культуры в жизнедеятельности человека;

- осознание культурного богатства как фактора гармонизации личностных и межличностных отношений.

Эти компетенции актуализируют художественно-эстетическое воспитание студентов. «Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [3, с.183]. Эстетическое воспитание неотрывно связано с духовным, нравственным и интеллектуальным формированием человека, оно гармонизирует и развивает все его духовные способности. Именно поэтому прямо или косвенно свои взгляды на эту область педагогической деятельности излагали в своих трудах многие исследователи. Наиболее известными из них являются Я.А.Коменский, Ж.Ж.Руссо, И.Песталоцци, Ф.Дистервег, К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой, А.С. Макаренко, В.А.Сухомлинский. Теорию художественно-эстетического воспитания разрабатывали Д.С.Лихачев, Б.М.Неменский, А.К.Дремов, П.М.Якобсон, В.А.Артемов и др.

Гуманистический принцип. На первый план педагогика выдвигает личность человека (будь то преподаватель или студент), его личные устремления, целеполагания, интересы, его ценности, его индивидуальные особенности. Он предусматривает необходимость исходить из природных задатков учащегося, учитывать способности к тому или иному предмету, дать право воспитаннику быть тем, кто он есть, руководствоваться общечеловеческими ценностями. Личность, по определению Л. С. Выготского, это целостная психическая система, которая выполняет определенные функции и возникает

у человека, чтобы обслуживать эти функции. Основные функции личности - творческое освоение общественного опыта и включение человека в систему общественных отношений. Все стороны личности обнаруживаются только в деятельности и в отношениях с другими людьми. Личность существует, проявляется и формируется в деятельности и общении.

Синергетический принцип. Синергетика ориентирована на поиск неких универсальных законов эволюции и самоорганизации сложных систем [2, с.38]. Система образования как раз и является сложной системой, а в современных условиях применения компетентностного подхода в образовании синергетический принцип приобретает особую актуальность.

Перечисленные принципы компетентностного подхода в образовании являются важными, основными, но существует еще целый ряд значимых принципов, такие как антропологический принцип, герменевтический, конкурентностный и другие.

В заключение хочется заметить, что конечной целью всего образовательного процесса является самообразование, оно является средством поиска и усвоения социального опыта, с помощью которого человек может осуществить собственное воспитание, образование, развитие и продолжить подготовку в соответствии с поставленными перед собой целями и задачами [7, с.30-34]. Целью высшей школы становится воспитание личности как субъекта деятельности, способного самостоятельно ставить перед собой образовательные и профессиональные задачи и успешно их решать

Итак, внедрение компетентностного подхода в систему высшего образования произошло как реакция образовательных институтов на необходимость подготовки таких выпускников вузов, которые могли бы создавать эффективную профессиональную деятельность в быстроизменяющихся условиях социальной и экономической жизни общества.

Литература:

1. Андреев В.И. *Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (Акмеокавалитология образования).*- Казань: Центр инновационных технологий, 2013.
2. Князева Е., Курдюмов С. *Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность.*-1994.-№3.
3. Козырев В.Л. *Высшее образование России в зеркале Болонского процесса/ В. Л. Козырев, Н. Л. Шубина.* – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
4. Ляшко Е.Н. *Интеграция педагогических условий развития системного мышления студентов - будущих педагогов.*-дисс....к.п.н, науч.рук.Андреева Ю.В., Казань, 2009.
5. Малахов В.А. *Смысл жизни и нравственное отношение личности к миру.*- М., 1979.
6. Зимняя И.А. *Ключевые компетенции. Новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня.* -М.,2003.-№5.

7. Сериков Г.Н. *Самообразование, совершенствование подготовки студентов.* - Иркутск, Изд-во Иркутского университета, 1992.

Ахтямова Н.Р., студ. 5 курса ИПиО КФУ
Николаева О.А., к.п.н., доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ АНГЛИЙСКИХ ФИЛЬМОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕ- ТЕНЦИЙ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современной теории и практике преподавания иностранных языков основополагающей целью является приобретение обучающимися коммуникативной компетенции, необходимой для межкультурной коммуникации. Важную роль при обучении иностранному языку, несомненно, играет формирование у учащихся лингвистической компетенции. Но, как показывает анализ отечественной и зарубежной социолингвистической литературы, употребление языка всегда регулируется, кроме лингвистических правил, социальными характеристиками говорящих и обстоятельствами, в которых происходит речевое общение. Поэтому формирование социолингвистической компетенции играет немаловажную роль в обучении.

Приобретение социолингвистической компетенции другого языка может быть процессом долгим и сложным, так как он подразумевает осознание социальных ценностей, которые лежат в основе различных способов использования языка данным лингвистическим социумом. Сделать это, не находясь в стране изучаемого языка, как известно, дело весьма трудное. Поэтому важной задачей учителя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке иностранного языка с использованием различных приемов работы, к числу которых можно отнести просмотр аутентичных видеofilьмов.

Данная статья посвящена вопросам использования аутентичных фильмов, а именно поиску и выявлению оптимальных приемов работы с аутентичным видеоматериалом для формирования социолингвистических компетенций учащихся старших классов, при которой реализуются условия для развития способности ребенка к продуктивному социальному взаимодействию со сверстниками и взрослыми и успешному выполнению социальной роли учащегося.

Одной из ведущих целей обучения иностранному языку в школе - формирование у учеников социолингвистической компетенции, что невозможно без развития навыков и умений аудирования.

Для успешного овладения навыками аудирования необходимо, чтобы в процессе обучения школьник встретился с трудностями естественной речи и научился их преодолевать. Аутентичные видеоматериалы характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуа-

тивной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрируют случаи аутентичного словоупотребления, поэтому необходимо использовать их как средство обучения аудированию.

Для эффективного применения аутентичных фильмов на практике необходимо организовать соответствующую работу с ними: определить учебные цели и задачи; выбрать фильм в соответствии с критериями отбора; учитывая поставленные цели и задачи, а также языковые и страноведческие особенности фильма и его тематику разработать систему упражнений.

На основе теоретического анализа зарубежной и отечественной литературы по проблеме использования аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку [5], и, учитывая тот факт, что их использование на занятиях является эффективным средством развития умений аудирования, нами был выбран мультипликационный фильм “The Ice Age” (США, год выпуска: 2002, режиссеры: Крис Вейдж, Карлос Салдана, 81 мин.).

При выборе фильма учитывались следующие критерии:

- соответствие языкового содержания видеозаписей уровню языковой подготовки учеников;
- соответствие жанровых особенностей содержания видеозаписей учебным целям и задачам, интересам учеников;
- популярность у зрительской аудитории;
- наличие конфликта.

При работе с видео в методике обучения иностранным языкам принято выделять три основных этапа [6]:

1) пред-демонстрационный этап (pre-viewing) - мотивирование учеников, настрой на выполнение задания, сделав их активными участниками процесса обучения; снятие возможных трудностей восприятия текста и подготовка к успешному выполнению задания;

2) демонстрационный этап (while viewing) - формирование навыков аудирования, развитие механизмов аудирования, обеспечение дальнейшего развития социокультурной или социалингвистической компетенции учащихся с учетом их реальных возможностей иноязычного общения.

3) после-демонстрационный этап (post/after-viewing) - использование исходного текста в качестве основы и опоры для развития языковых навыков и продуктивных умений в устной или письменной речи.

Изучив этапы работы с видеотекстом, можно увидеть многообразие упражнений, которые используются при применении фильмов в процессе обучения и формирования навыков и умений аудирования и говорения, что является одним из преимуществ использования видеозаписей.

Для успешного овладения навыками аудирования, необходимо было фильм разделить на 7 эпизодов, при работе с каждым эпизодом на демонстрационном этапе использовался определенный прием работы, предложенный зарубежным методистом, Сьюзен Стемплески [9], с видео и предлага-

лись упражнения для развития лексических умений аудирования. Такие приемы как:

- «Зрители и слушатели» (Учитель делит учеников на две группы. Первая группа смотрит видеозапись, а другая слушает. Затем зрители объясняют слушателям, что они увидели.)

- Прием «Застывший кадр» - предполагает нажатие кнопки «пауза» на видеоманитофоне для того, чтобы «заморозить» картинку на экране. «Застывший кадр» позволяет слушателям более подробно рассмотреть отдельные образы. Это очень полезно для детального изучения языка.

- «Предсказание» - это один из самых простых приемов использования видео для работы в группе. Учитель останавливает видеозапись и спрашивает у класса, что произойдет дальше. Этот прием полезен для развития навыков восприятия иноязычной речи на слух.

- Прием «Один звук» - учащиеся слушают текст видеозаписи без изображения и представляют картинку.

- «Правда или ложь». На доске пишутся выражения из видеосюжета. После просмотра видеофрагмента ученики решают, какое утверждение верное, а какое — нет. У учеников развиваются лексические умения аудирования.

- «Заполнение пропусков в диалоге» - раздаются карточки с диалогом, где пропущена речь одного говорящего, учитель просит учеников заполнить пропущенные реплики. После этого преподаватель включает видеофрагмент, и ученики сравнивают свои диалоги с диалогом, услышанным на экране.

Рассмотренные выше приемы используются преимущественно на демонстрационном этапе.

Данная методика работы с аутентичным видеоматериалом была успешно апробирована в средней общеобразовательной школе села Ильбяково, Азнакаевского района РТ. Эксперимент показал, что обучение иностранному языку с помощью аутентичного видеоматериала только тогда будет успешным, когда данный процесс будет строго контролироваться учителем и проходить поэтапно, а материал соответствовать критериям отбора.

Обобщая все вышесказанное можно сделать вывод, что одним из эффективных способов формирования социолингвистической компетенции у учеников является использование аутентичных видеофильмов. Психологические особенности воздействия учебных видеофильмов на студентов способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции обучаемых в целом.

Литература:

1. *Stempleski Susan, Tomalin Barry. Video in action. Recipes for using video in language teaching University Press, Cambridge, 1993.*

2. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка.* - М.: Изд-во МГЛУ, 2003. - С.12.
3. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика.*-2-е изд., испр.- М.: Академия, 2005.
4. *Маргус, Т. О социолингвистической компетенции студентов/ Т. Маргус// Высшее образование в России.* - 2007. - №24. - С.5-7.
5. *Исенко, И.А. Использование испанских аутентичных фильмов для формирования социолингвистической компетенции/ И.А. Исенко// ИЯШ.*- 2009.- №1. - С. 78-83.
6. *Ильченко Е. Использование видеозаписи на уроках английского языка// Первое сентября, Английский язык.* 2003. № 9. С. 7-9.

Дасова Р.З., учитель высшей категории,
МБОУ СОШ № 177, г. Казани

ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Технологии модульного обучения зародилась и приобрела большую популярность в США и Западной Европе в начале 60-х годов прошлого века. Ее описание можно найти в работах П.И.Третьякова, Т.И.Шамовой, Д.Г.Левитеса. Модульное обучение возникло как альтернатива традиционному, интегрируя в себе все прогрессивное, что накоплено в методике. Оно характеризуется изучением теоретического материала укрупненными блоками-модулями, алгоритмизацией учебной деятельности, завершенностью и согласованностью циклов деятельности.

Модульное обучение предполагает переход всего учебно-воспитательного процесса на эту систему с особым режимом и расписанием учебного учреждения, а так как это не зависит от конкретного учителя и он волен в выборе СОТ, то речь в моей статье пойдет об использовании отдельных элементов модульной технологии на уроках русского языка.

Цель модульного обучения – формирование у ученика навыков самообразования. Весь процесс строится на основе целеполагания с обозначением ближних (знания, умения и навыки), средних (общеучебные умения и навыки) и перспективных (развитие способностей личности) целей.

Работа по этой технологии переводит учителя из режима информирования в режим консультирования и управления. На всех этапах учитель выступает как организатор и руководитель процесса, а ученик самостоятельно исследует проблемы, разрешение которых приводит к определенному объему знаний, умений, навыков.

Данную технологию я использую преимущественно в старших классах, когда основной теоретический материал уже изучен к концу 9 класса, а при подготовке к ЕГЭ требуется его систематизировать.

Поделюсь опытом использования этой технологии на практике. Например, при обобщении материала по теме «Односоставные предложения».

Каждый модуль оформляется в виде блока информации (структурированный учебный материал, алгоритм, опорный конспект).

Модуль № 17. Односоставные предложения

| | | | |
|---|---|---|--|
| С главным членом - сказуемым | | С главным членом - подлежащим | |
| Личные (есть указание на производителя) | | Безличные (нет указания на производителя действия) | |
| Определенно-личное (о/л) | Неопределенно – личное (н/л) | Безличное (б/л) | Назывное |
| Известен говорящий или собеседник | Неизвестен говорящий или собеседник (кто-то) | Действие или состояние не создаются деятелем | Утверждается наличие предмета или явления |
| Сказуемое выражено глаголом в форме 1 и 2 лица ед. и мн. числа | Сказуемое выражено глаголом в форме 3 лица мн.числа или прош.вр. мн.ч. | Сказуемое обозначает состояние окружающей среды и человека; желательность, возможность/невозможность чего-либо; отсутствие чего-либо. | Подлежащее выражается сущ. в И.п. (или другой частью речи в значении сущ.) |
| <p>Люблю (1 лицо ед.ч.) грозу в начале мая. Но здесь с победою поздравим (1 лицо мн.ч) Татьяну милую мою. Помни (2 лицо ед.ч.) пословицу: «Береги (2 лицо ед.ч) платье снову, а честь смолоду». Во глубине сибирских руд храните (2 лицо мн.ч.) гордое терпенье...</p> | <p>По радио объявляют (3 лицо мн.ч) посадку. Заканчивается триместр. Уже выставили (прош.вр. мн.ч.) оценки.</p> | <p>Может быть выражено различными способами: 1) <i>безличным глаголом.</i> Смеркается. 2) <i>личным глаголом в безличном значении.</i> Приятно пахнет черемухой. 3) <i>возвратным глаголом в безличном значении.</i> Мне не спится. 4) <i>инфинитивом.</i> Эту дверь не открыть. 5) <i>неизменяемой глагольной формой нет.</i> Лесу нет конца. 6) <i>словом состояния.</i> Мне грустно.</p> | <p>Ночь. Улица. Фонарь. Аптека.</p> |

Урок (обычно спаренный) представляется в виде технологической карты, которая фактически является руководством по усвоению темы, т.е. данного модуля, состоящего из отдельных учебных элементов. В каждой технологической карте фиксируется тема, ставится задача по ее усвоению, конкретизируется перечень знаний и умений, которые должен приобрести ученик, а также называются исследуемые языковые явления.

Технологическая карта урока состоит из 3 граф: номер УЭ (учебного элемента), учебный материал с указанием заданий, руководство по усвоению учебного материала.

Технологическая карта урока в 10 классе по теме «Односоставные предложения» (модульная технология)

Задача: усвоить в сопоставлении различные односоставные предложения.

Знать: 1) что такое односоставные предложения;

2) различия в их структуре.

Уметь: 1) различать виды односоставных предложений;

2) составлять односоставные предложения разных типов;

3) определять, формой какого глагола выражено сказуемое;

4) находить односоставные предложения в составе сложных предложений;

5) исследовать сферу использования односоставных предложений.

| Учебные элементы | Учебный материал с указанием заданий | Руководство по усвоению учебным материалом |
|------------------|--|--|
| УЭ-0 | <i>Цель: знакомство с задачей урока; обсуждение и формулировка определений.</i> | Определите, что необходимо усвоить на уроке; обсудите с другим учеником определения. |
| УЭ-1 | <i>Цель: закрепить имеющиеся знания по теме.</i> 1) Приветствую тебя, пустынный уголок! 2) Дни поздней осени бранят обыкновенно. 3) Зима!..Крестьянин, торжествуя, на дровнях обновляет путь. 4) Что посеешь, то и пожнешь. 5) Не догнать тебе бешеной тройки! | Вам поможет модуль № 17. Запишите предложения в таком порядке: 1) назывное; 2) неопределенно-личное; 3) безличное; 4) определенно-личное; 5) обобщенно-личное. |
| УЭ-2 | <i>Цель: уметь находить односоставные предложения в составе сложных.</i> Теперь, когда его нет, особенно чувствуешь, как драгоценно было каждое его слово, взгляд, в которых светилась его прекрасная душа. Антон Павлович сердился, когда ему говорили, что его дача мала и что сад плохо снабжен водой. В теплые летние утра его можно было видеть на скамейке в укромном месте, где им самим был посажен кипарис. Чувствовалось, что ему здесь хорошо, приятно. | |
| УЭ-3 | <i>Цель: уметь производить синтаксический разбор односоставных предложений.</i> | Разберите предложение по членам. |

| | | |
|------|--|--|
| | <ol style="list-style-type: none"> 1) Люблю дымок спаленной жнивы. 2) Его в степи без чувств нашли. | |
| УЭ-4 | <p>Цель: уметь составлять схемы предложений, в которые входят односоставные.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Мне стало душно, и я открыл окно. 2) Мне говорили, что он занимается в секции самбо. 3) Зайди ко мне, чтобы поговорить насчет вечера. 4) Смеркалось, и на улице зажгли фонари. | Составить схемы, определить виды односоставных предложений. |
| УЭ-5 | <p>Цель: формировать умение включать односоставные предложения в собственное высказывание.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Написать сочинение-миниатюру с использованием всех типов односоставных предложений на тему «Весенний день». 2) Или построить фрагмент, подобный данному. Тема – «Утро». <p>Утро. Уже в полусне чувствуешь приятную свежесть. Вдруг в дверь постучали. Быстро вскакиваю, одеваюсь, бегу открывать. На пороге мои друзья. Идем на рыбалку.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1) На основе данного отрывка составьте небольшой текст, используя разные виды односоставных предложений. 2) Избегайте повторов одних и тех же, а также однокоренных слов. |
| УЭ-5 | Цель: оцените полноту усвоения учебного материала. | Сверясь с модулем № 17, оцените полноту усвоения темы. Запишите, какие задания вызвали затруднения. |

При составлении технологической карты урока учителю необходимо четко представлять, какие конкретные учебные результаты на занятии должен получить каждый ученик, сформулировать их в виде целей, а затем разработать поэтапный план по достижению поставленных целей.

Как же проходит урок с использованием данной технологии?

В начале урока ученики самостоятельно вспоминают изученный материал по теме, опираясь на модуль. После ознакомления он озвучивается одним из учеников. Если возникают вопросы, на них отвечает данный ученик, а в случае его затруднения – учитель.

Затем обращаемся к технологической карте. Разъясняю ученикам задачу урока, акцентирую их внимание на том, какие знания и умения они должны приобрести. Дальше ученик работает с картой самостоятельно. В процессе работы он по необходимости получает консультацию учителя.

В конце урока оценивается выполнение учениками каждого учебного задания. Усвоив материал, на полях своей тетради ученик выставляет себе оценку (его видение усвоения материала). Кроме того, в конце работы ученик

может указать, какие задания вызвали у него затруднения. Затем тетрадь проверяется учителем. Он обращает внимание на объективность оценки учеником собственных знаний и выставляет итоговую оценку (одну за все задания).

Учителя, работающие по данной технологии, едины во мнении, что модульное обучение имеет свои преимущества перед другими образовательными технологиями.

1. Ученик учится сам (планирует свою работу, организует её, контролирует и оценивает себя и свою деятельность). Важно и то, что ученик может в любой момент получить от учителя устные советы по непонятным вопросам и заданиям.

2. Данная система обучения гарантирует каждому ученику усвоение стандарта образования и продвижение на более высокий уровень обучения.

3. На занятиях не бывает, как правило, никаких проблем с дисциплиной, у детей нет просто времени на шалости. Целый урок напряжённой работы.

4. Урок по этой технологии помогает выявить знания учащихся, т.к. каждый урок заканчивается выходным контролем.

5. Модульная технология предполагает глубокое усвоение теории, практического её применения, что в дальнейшем необходимо при сдаче ЕГЭ.

6. Изменяются отношения учитель – ученик. У учителя и ученика есть больше времени общаться, как индивидуально, так и посредством модулей. Их отношения более дружелюбные, исключают конфликты. Каждый ученик получает от учителя в письменной форме советы: как действовать, где найти ответ, как сформулировать мысль. Ученику кажется, что он работает абсолютно самостоятельно, но на самом деле учитель мягко и сугубо целенаправленно управляет учебно-познавательной деятельностью учащихся через модули.

7. Изменяется роль учителя. А новизна состоит в том, что учитель:

1) управляет познавательной деятельностью ученика, т.е. переходит с позиции носителя знаний (дающего знания) в позицию *организатора* собственно познавательной деятельности учащихся;

2) *мотивирует* познавательную деятельность ученика на уроке за счёт коммуникации, взаимопонимания и добивается положительного отношения к предмету;

3) использует коллективные способы обучения, включает всех учащихся в *коллективную творческую* деятельность, организует взаимопомощь;

4) организует *помощь ученику* в процессе деятельности, проявляет внимание к результатам его самостоятельной деятельности;

5) создаёт *ситуацию успеха*, т.е. разрабатывает методику и предлагает задания, посильные каждому ученику;

б) создаёт положительную эмоциональную атмосферу учебного сотрудничества, которое реализуется в системе гуманных учебных взаимоотношений;

7) организует *самоанализ* собственной деятельности ученика и формирует его адекватную самооценку.

Но наряду с положительными сторонами, хочу отметить и трудность: от учителя требуется немало предварительной работы. Затрачивается много времени на составление модуля и технологической карты. Как это можно решить? Заранее продумать основные модули курса и набирать материал с годами, прежде чем полностью перейти на работу по этой технологии.

Технология модульного обучения ещё не получила широкого одобрения среди языковедов. Многие учителя, как и я, используют только элементы модульного обучения. Если не хватает времени на составление технологической карты каждого урока, можно использовать теоретические модули как наглядный материал, а закрепление осуществлять по-другому. Но в старших классах (10-11), по мнению специалистов, можно переходить на модульное обучение русскому языку, что позволит сократить время учебного курса на 30% без ущерба для полноты изложения и глубины усвоения материала. Это немаловажно, так как в старших классах количество часов русского языка меньше, чем в среднем звене, несмотря на предстоящий ЕГЭ. Модульный подход в обучении позволяет систематизировать и структурировать большой по объёму учебный материал и в необходимых пределах уплотнить его.

Модульное обучение напрямую зависит от уровня готовности школьников к самостоятельной учебно-познавательной деятельности. С теми учениками, у которых прочно сформированы познавательный интерес и навыки самостоятельной работы, такие уроки проходят живее и эффективнее. Однако самое главное – это желание учителя работать по этой технологии, которое, несомненно, усиливается, когда данный вид деятельности даёт хорошие результаты.

Литература:

1. Левитес Д.Г. *Практика обучения: современные образовательные технологии. /Книга для учителя.* – Мурманск, 199.
2. *Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе. Под редакцией Шамовой Т.И. и Третьякова П.И. Практико-ориентированная монография.* – Москва – Тюмень, 1994.
3. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии.* – М., Народное образование, 1992.
4. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. *Технология модульного обучения в школе.* – М., Новая школа, 1997.

ОТНОШЕНИЕ К ПРОБЛЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время в общей детской популяции наблюдается значительное количество детей с различными отклонениями в развитии. Исследователи отмечают сегодня их примерно 10%. Все они имеют право на обучение, но зачастую это для них оказывается невозможным, поскольку для обучения этих детей нужны специальные помещения с соответствующими специалистами и оборудованием. Поэтому сегодня и актуален вопрос инклюзивного образования.

Для изучения особенностей инклюзивного образования мы поставили следующие задачи:

1. Рассмотреть основные понятия: «Инклюзивное образование» и «Дети с ограниченными возможностями здоровья».
2. Выделить положительные и отрицательные стороны инклюзивного образования.
3. Провести анкетирование молодежи по осведомленности в вопросе инклюзивного образования.

Инклюзивное образование - это такая организация процесса обучения, при которой ВСЕ дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах; в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку. Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками – это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе. [1]

Дети с ограниченными возможностями здоровья (дети ОВЗ) - это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. [2]

Какие же есть положительные и отрицательные стороны инклюзивного образования?

Что положительного есть в инклюзивном образовании? Это:

- новый социальный подход к детям с ограниченными возможностями здоровья;
- раскрытие различий между людьми как ресурс, а не как проблеме;

- личностное развитие и социальные навыки;
- развитие равных прав и возможности вместо дискриминации.

Инклюзивные школы создают благоприятное условие для приобщения людей к новой системе ценностей и взглядов для лучшего взаимодействия с окружающими, независимо от того, отличаются они или похожи. Также они помогают бороться с дискриминацией и боязнью отличий, приучают детей и взрослых понимать, что все люди разные и принимать их такими, какие они есть, не пытаясь их изменить. Еще одной важной особенностью является то, что все дети обучаемы, и они могут достичь успехов, если им будет оказана необходимая помощь. Но самое главное заключается в том, что дети ОВЗ, обучаясь со своими здоровыми сверстниками, социализируются лучше и они понимают, что они такие же, как все и осознают свою нужность.

Какие есть отрицательные стороны?

Если подумать, то в инклюзивном образовании не должно быть отрицательного. Ведь инклюзия направлена на то, чтобы улучшить существующую ситуацию в образовании детей с ОВЗ. Но учитывая социально-экономические условия и уровни общественного сознания и морального развития людей, то можно сказать: инклюзивное образование в России пока широко не распространено и является только на уровне эксперимента. Исходя из этого, можно выделить несколько барьеров для инклюзивного образования:

- Отсутствие гибких образовательных стандартов.
- Несоответствие учебных планов и содержания обучения массовой школы особым образовательным потребностям ребенка.
- Отсутствие специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии.
- Отсутствие у педагогов массовых школ представлений об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, методиках и технологии организации образовательного и коррекционного процесса для таких детей.
- Недостаточное материально-техническое оснащение общеобразовательного учреждения под нужды детей с ОВЗ (отсутствие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, специально оборудованных учебных мест и т.д.).

Но самым большим барьером является отношение людей, то есть их предвзятое и несправедливое отношение к людям с ОВЗ. Родители таких детей не хотят отдавать своих детей в обычные школы со здоровыми детьми, а родители же здоровых детей не хотят, чтобы с их детьми в одном классе обучались дети ОВЗ. Только тогда, когда изменится это отношение, когда все

люди будут одинаково относиться к друг другу, только в этом случае будет хорошо развиваться инклюзивное образование в нашей стране.

Каково отношение нашей молодежи к данной проблеме?

Мы провели анкетирование на базе 29 человек, студентов первого курса КФУ, Института Психологии и Образования, возраст которых 17-19 лет.

1. На вопрос - Приходилось ли вам когда-нибудь слышать словосочетание «Инклюзивное образование», ответили: Да-65.5%, Нет-34.5%.

2. На вопрос – Что означает инклюзивное образование? Дайте свое определение: обучение детей с ограниченными возможностями со здоровыми детьми-24%, все включено-10.6%, всестороннее образование-3.4%, и вообще не знаю смысл определения-62%.

3. На вопрос – Поддерживаете ли вы идею инклюзивного образования? Ответили: Да-41.4%, Нет-6.9%, Не знаю-51.7%.

4. На вопрос – В школе, в которой вы учились, применялось ли инклюзивное образование? Ответили: Да-10.3%, Нет-51.7%, Не знаю-38%.

5. На вопрос – Что, по-вашему, мнению, необходимо, чтобы осуществлять

Инклюзивное образование? Ответили: деньги-17.3%, специальное оборудование-10.3%, определенные методы-10.3%, условия-6.8%, специалисты-6.8%, понимающие и толерантные люди-6.8%, другая страна-3.6%, и не знаю ответ на вопрос-34.5% респондентов.

6. На вопрос – Отдали бы Вы своего ребенка в класс, где осуществляется инклюзивное образование? Ответили: Да-27.5%, Нет-27.5%, Не знаю-45%.

7. На вопрос – Ваше мнение, что изменится, если будет инклюзивное образование? Ответили: методы обучения-6.8%, изменится отношение-6.8%, мир станет добрее-6.8%, люди изменятся-6.8%, дети не будут считать себя обделенными-6.8%, новые специалисты появятся-3.6%, воспитанность будущего поколения-3.6%, будет больше проблем-3.6%, и не знают ответ на вопрос-55.2% респондентов.

Следовательно, мы видим, что у большинства респондентов нет понимания и четкого представления об инклюзивном образовании (это можно увидеть по ответам 1-го и 7-го вопросов). А по 6-му вопросу становится ясно, что студенты побаиваются инклюзивного образования.

Подводя итог, можно сделать вывод: наше современное общество еще мало знакомо с понятием Инклюзивное образование и не готово его принять.

Литература:

1. *Инклюзивное образование в России; Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ).* - М., 2011.-85 с.

2. *Бондаренко, Б.С. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболевания нервной системы: методические рекомендации.* – М.: Владос, 2009. – 300 с.

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Изменения в концепции современного образования, быстрое нарастание потока научной информации поставили перед школой сложную задачу повышения эффективности процесса обучения. Со всей остротой встала эта задача и перед методикой математики. Для того чтобы шагать в ногу со временем, выпускник школы должен глубоко усвоить важнейшие идеи современной математики и овладеть системой основных научных понятий, уметь ориентироваться в научно-технической литературе, свободно и быстро находить нужные сведения, научиться самостоятельно и систематически пополнять знания и активно, творчески пользоваться ими. В последнее время особые надежды связываются с проблемным обучением и одной из его разновидностей – технологией учебного исследования. Исследования в области психологии мышления показывают, что поздно начинать учить одаренного человека заниматься исследовательской деятельностью, когда он является студентом или аспирантом. Начинать этот процесс следует гораздо раньше – в детском возрасте. Детям свойственна склонность к проведению исследований, так как ее движущими силами являются любознательность, стремление экспериментировать, самостоятельно искать истину.

Как правило, организацию исследовательской работы школьников можно условно разделить на три этапа. Первый – *подготовительный*, который включает в себя выбор темы, формулировку цели и задач исследования, сбор информации о предмете исследования в различных источниках. Вторым – *основным* этапом исследования, направлен на анализ собранной информации об объекте и предмете исследования, выбор методов исследования, сбор материала во время наблюдений или при проведении экспериментов, обработка результатов, анализ, обобщение, формулировка выводов. Третий – заключительный этап, состоит в написании текста работы, подготовке доклада к защите исследовательской работы.

В данной статье подробнее остановимся на первом этапе организации исследовательской деятельности одаренных школьников на примерах исследовательских работ по математике.

Выбор темы исследования

В первую очередь, возникает вопрос выбора темы. По нашему мнению, правильно выбрать тему исследования – одолеть половину пути. И наоборот: ошибка в выборе приведет к плачевному результату.

Все темы для исследовательской работы по математике, можно условно объединить в три основные группы.

Теоретические – темы, ориентированные на работу по изучению и обобщению фактов, материалов, содержащихся в разных теоретических источниках. Здесь от школьника требуется интерес к анализу и синтезу, способность к классифицированию, склонность к суждениям и умозаключениям, для успеха в этой работе необходимы хорошо развитое ассоциативное мышление и интуиция. Например, ученица 9 класса Айгуль С., изучая многогранники, их разновидности, проанализировала и систематизировала все способы усложнения тел в один алгоритм: «Древо многогранников».

Практические – темы прикладного характера, когда ученик, изучив обширный теоретический материал, находит области применения математики в окружающих процессах, в том числе, физиологии, химии, биологии, искусстве и др. Так, ученики 9 класса Артем А. и Анна И., которые занимаются в фото-студии, применили некоторые законы математики для построения композиций и улучшения качества фотоснимков.

Экспериментальные – темы, предполагающие проведение собственных наблюдений, опытов, измерительных работ, экспериментов. Такая работа требует большой изобретательности. В качестве предметов детских наблюдений и экспериментов могут выступать практически все объекты: сами люди, числа, действия над ними, объекты геометрии и т.д. Например, ученик 7 класса Никита Б. изучая невозможные фигуры, работа «Невозможное возможно», кроме изучения известных фактов, конструирует уже известный «невозможный треугольник» и свой невозможный объект, обобщает полученные данные, делает на этой основе умозаключения и выводы.

Выделим основные критерии, которые необходимо учитывать при выборе темы исследования.

- тема должна быть интересной, увлекательной;
- необходимо учитывать характер и свойства личности ученика, возраст и уровень подготовки;
- тема должна быть решаемая, её изучение должно принести реальную пользу участникам исследования;
- тема должна быть оригинальной, в ней необходим элемент неожиданности, необычности;
- тема должна быть такой, чтобы работа могла быть выполнена в запланированное время;
- тема должна быть актуальной;
- тема должна иметь информационную и материальную базу для своего выполнения.

Исследовательская работа делается ребенком совместно с педагогом, поэтому тема должна вызывать интерес не только у ученика, но и у руководителя. Для того чтобы этот интерес соблюсти надо стараться ориентировать детей на то, что интересно вам, что у вас вызывает интерес, на то, в чем вы сами хорошо разбираетесь.

Постановка цели и задач исследования

Как только будет сформулирована тема исследования, надо подумать над целями и задачами работы. Успех любой работы в первую очередь зависит от того, насколько ясно сформулированы цель исследования и его задачи. Определить цель исследования – значит ответить себе и другим на вопрос о том, зачем ты его проводишь. Цель работы должна быть конкретной, четко сформулированной, вопрос, на который мы хотим получить ответ, должен быть ясно выделен. Кроме этого цель должна быть доступна для исследователя. «Гигантизм» в постановке цели исследования — наиболее распространенная ошибка начинающих исследователей. Как пример рассмотрим предполагаемое исследование по теме «Золотое сечение в искусстве». Цель: рассмотреть наличие золотого сечения в искусстве. Данная тема подразумевает рассмотреть золотое сечения в самых разных областях искусства: живописи, архитектуре, литературе и т.д. Лучше конкретизировать, например, в своей работе «Золотое сечение в музыке» Шамиль З. ставит цель: сочинить музыкальное произведение, подчиняющееся закону «Золотого сечения».

Постановка задач исследования – тоже довольно сложное и трудоемкое занятие. Задачи исследования уточняют цель. Цель указывает общее направление движения, а задачи описывают основные шаги достижения цели. Вопросы, которые ставятся в задачах, должны быть четкими и предполагать однозначный ответ. Условно можно подразделить возможные задачи (по задаваемым вопросам) на следующие типы.

1. Количественные задачи (ответающие на вопрос «Сколько?»). *Пример:* выяснить, сколько же на самом деле «замечательных» точек у треугольника?

2. Количественные задачи на выявление связей между явлениями («Какова связь?»). *Пример:* выявить связь между количеством решений уравнений с параметром и графиком функции, построенным в параметрической плоскости.

3. Качественные задачи («Есть ли?»). *Пример:* установить, зависит ли понимание поэзии от владения математическими терминами.

4. Функциональные задачи («Для чего?» или «Зачем?»). *Пример:* изучить, для чего архитекторы используют принцип «Золотой пропорции».

5. Задачи на выявление механизмов («Как?»). *Пример:* сравнить и выявить преимущества и недостатки различных способов решения целых алгебраических уравнений четвертой степени.

6. Задачи на выявление причин явлений («Почему?»). *Пример:* выяснить, почему некоторые задачи на построение не имеют решения.

Приведем примеры постановки целей и задач по конкретным темам исследования учащихся по математике.

Ученица 8 класса Валерия Р. **Тема работы:** Весь мир по спирали. **Цель:** изучить спирали и научиться находить их в повседневной жизни. **Задачи:** найти и познакомиться с различными источниками информации по данной теме; систематизировать полученную информацию; научиться опреде-

лять вид спирали в окружающих объектах, изучить их свойства; применить полученные знания в решении прикладных задач, в частности для трисекции угла.

Ученица 9 класса Татьяна С. **Тема работы:** Гадание на функциональной зависимости. **Цель:** научиться интерполировать функции реальных зависимостей. **Задачи:** найти информацию по данной теме; познакомиться с некоторыми распространенными способами интерполяции и научиться применять эти способы на практике, проанализировать и определить минусы и плюсы каждого из разобранных способов интерполяции; на основе полученных данных сформулировать авторский метод интерполяции.

Ученица 10 класса Татьяна С. **Тема работы:** В три касания. **Цель:** построить остроугольный треугольник по любым комбинациям трех из девяти точек, фигурирующих в определении окружности Эйлера. **Задачи:** изучить различные источники информации по данной теме; проанализировать и систематизировать полученную информацию; просчитать количество возможных вариантов построения; решить все полученные задачи на построение; проанализировать полученный результат.

Формулировка гипотезы исследования

Для решения проблемы, поставленной в цели работы, потребуются гипотеза или даже несколько гипотез-предположений по теме исследования. Гипотеза – это предположение, рассуждение, догадка, ещё не доказанная и не подтверждённая опытом. Слово «гипотеза» происходит от древнегреческого – основание, предположение, суждение, которое выдвигается для объяснения какого-либо явления. Обычно гипотезы начинаются словами: предположим, допустим, возможно, что, если и т.п. Приведем примеры постановки гипотезы в конкретных работах.

- Предположим, что спирали в жизни играют явно не второстепенную роль, а практически вся жизнь «закручивается» по спирали.
- Предполагаю, что зная, значения функции в некоторых точках, можно предсказать ее поведение и при других значениях аргумента.
- По любым трем из девяти точек, фигурирующих в определении окружности Эйлера, можно построить исходный остроугольный треугольник.

Сбор материала и принципы работы с ним

При выполнении исследования необходимо собрать как можно больше информации о предмете исследования, так как во время защиты работы нужно будет показать глубину осведомленности в изученном направлении. Не надо открывать то, что уже открыто и записано в различных источниках. Начинать работу нужно с изучения энциклопедий и справочников, именно они станут первыми помощниками, информация в них выстроена по принципу: «Кратко, точно, доступно обо всём». Если справочной ры оказывается недостаточно, надо читать книги с подробным описанием. Конечно же, не всегда можно найти нужные книги в домашней или школь-

ной библиотеке, поэтому стоит посетить городскую библиотеку или научные библиотеки ВУзов.

Еще один источник информации – фильмы, которые бывают научные, научно-популярные, документальные, художественные. Они настоящий клад для исследователя. Надо помнить об этом источнике знаний.

Сегодня ни один учёный не работает без компьютера – верного помощника современного исследователя. Через сеть Интернет можно почерпнуть обширные сведения по разным вопросам. Кроме Интернета, звуковую, графическую и анимационную информацию можно найти на компакт-дисках. Также с помощью компьютерных программ можно посетить виртуальные музеи и полистать страницы энциклопедических справочников.

После изучения различных источников, исследований, публикаций по теме, необходимо реферативно изложить изученный материал, провести анализ и систематизацию всех материалов, указать и кратко проанализировать имеющиеся точки зрения по выбранной проблеме. Подобрать аргументы, цитаты из литературы, которые будут приведены в работе, а также необходимо аргументированно поддержать какую-либо точку зрения, либо предоставить свою позицию на основе анализа имеющихся точек зрения.

Литература:

1. Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С., Фомина Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // *Исследовательская работа школьников*. – 2002. №1. – С. 24-33.
2. Леонтович А.В. Моделирование исследовательской деятельности учащихся: практические аспекты // *Школьные технологии*. – 2006, № 6, с. 89-98.
3. Лонкина Н.В. Применение технологии проблемного обучения как способ привлечения детей в науку// *Образование: взгляд в будущее. Сборник материалов Всероссийского конкурса педагогов. Часть V*. – 2008. – с.81-85.
4. Савенков А.И. Виды исследований школьников// *Одаренный ребенок*.-2005.-№2. - с.84-106.
5. Сгибнев А, Шноль Д. Исследовательские задачи при обучении математике в школе «Интеллектуал». / *Математика*. 2007. N 12. С. 17-22.

Хамиев Ш.И., учитель истории и обществознания
МБОУ «СОШ №177» , г.Казань

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОД РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОТДЕЛЬНЫХ ТЕМ ПО ИСТОРИИ

В настоящее время вопрос применения деятельностного подхода в обучении не только активно обсуждается, но уже активно внедряется на государственном уровне. Так Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения ориентирован именно на этот подход. С чем это связано? Позволю себе процитировать учителя немецкого языка Теплоухову

Ларису Александровну: «Многие годы традиционной целью школьного образования было овладение системой знаний, составляющих основу наук. Память учеников загружалась многочисленными фактами, именами, понятиями. Именно поэтому выпускники российской школы, по уровню фактических знаний, заметно превосходят своих сверстников из большинства стран. Однако результаты проводимых за последние два десятилетия международных сравнительных исследований заставляют насторожиться. Российские школьники лучше учащихся многих стран выполняют задания репродуктивного характера, отражающие овладение предметными знаниями и умениями. Однако их результаты ниже при выполнении заданий на применение знаний в практических, жизненных ситуациях, содержание которых представлено в необычной, нестандартной форме, в которых требуется провести анализ данных или их интерпретацию, сформулировать вывод или назвать последствия тех или иных изменений».

Отчасти с подобными выводами нельзя не согласиться, но только в той части, что помимо фактических знаний, которые в современных условиях можно получить одним нажатием клавиши компьютера, необходимо вооружать учащихся моделями применения полученных знаний, умений и навыков в нестандартных ситуациях, при условии отсутствия «решебника» или интернетверсии.

Однако, позволю себе усомниться, что подавляющее большинство учителей современных российских школ ограничиваются и довольствуются монологомическим изложением материала, предложением готового решения или пути решения как единственно возможного. Я хочу сказать, что и в прошлом, и в настоящем педагоги-профессионалы применяли и применяют деятельностный подход, проектную деятельность и другие методы в обучении, а тем более в работе с одаренными детьми. Сдавая вступительные экзамены в педагогический вуз, я видел, что экзаменаторы ожидают от меня не столько умения воспроизвести «зазубренный» материал, сколько определения связи между процессами и явлениями, понимания закономерности происшедшего и происходящего.

В воспитательной части образовательного процесса деятельностный подход не вызывает затруднений. А вот в учебной деятельности тот же подход наталкивается на проблемы.

Так, например, сформировав в обстановке взаимодействия и сотрудничества некоторого умения использовать учебный материал в нестандартной ситуации, выпускник сталкивается с типичными заданиями ЕГЭ, где вариативность ответа не предусмотрена ключом и критериями.

Вернемся к теме доклада. В психологии деятельностный подход определяется как совокупность теоретико-методологических и конкретно-эмпирических исследований, в которых психика и сознание, их формирование и развитие изучаются в различных формах предметной деятельности субъекта, а у некоторых представителей деятельностного подхода психика и

сознание рассматриваются как особые формы (виды) этой деятельности, производные от внешне-практических ее форм. Другими словами, на первом месте должен стоять учет индивидуальных особенностей личности, определяющих его возможности в усвоении и применении образцов поведения и действия сообразно с этими своими особенностями. То есть речь о дифференцированности в обучении.

На практике это выглядит так: на вопрос «Почему критики русской революции 1917 года утверждают, что её заключительный этап совершался под руководством еврейской части интеллигенции?» обычный ученик ответит – Потому что среди руководителей переворота много представителей этой нации. - и перечислит несколько имен, упоминаемых в учебнике; способный ученик добавит, что революционизация этой части населения началась с ограничений, введенных Александром III и перечислит даты и названия указов и реформ; одаренный же ребенок, как вариант, упомянет теорию пассионарности Гумилева, или определит связь с национальной политикой других периодов или стран.

Или в рамках проверочной работы обычный ученик выберет из четырех вариантов один верный, способный – верно ответит на вопросы теста открытого типа; одаренный же ребенок сумеет найти ответ на вопрос викторины или олимпиады, сформулированный с опорой на внеучебную информацию, метапредметные связи и т.п.

Выявлять и развивать способности последних удастся на уроках, организованных по, так называемой, «сингапурской системе». Разноуровневые вопросы и задания преподносятся в форме викторины с использованием компьютерной презентации, учащиеся же имеют возможность работать как в команде, так и индивидуально. На этапе знакомства с относительно новой темой используется работа с учебником (в группе), при обобщении и повторении – учебник либо исключается, либо его применение ограничивается.

Кроме того, проектная работа учащихся с различным уровнем мотивации и способностей также отличается. Работы на заданную тему (исторические личности, направления политики, социально-экономическое положение и т.д.) предполагают репродуктивную деятельность, проекты на выявление и формулирование проблемы, основанные на анализе особенностей или причинно-следственных связей и многое другое – уровень более сложный и подразумевает тот самый деятельностный подход.

Почему в докладе я использую словосочетания «отдельные темы» или «относительно новая тема»? Я имею в виду, что изучение новой темы только методом самостоятельного поиска материала и выявление фактов и закономерностей может привести к ложным знаниям, а это никаким деятельностным подходом не оправдать. Тем более, если в дальнейшем учащийся будет сдавать ЕГЭ по истории. И все подряд темы, и на всех без исключения ступенях обучения только деятельностный подход может превратить обучение в «разговор обо всем и ни о чем». Отсюда и мои оговорки.

Наконец, индивидуальная работа с одаренными детьми, направленная на результативность олимпиад и конкурсов, строится на учете особенностей личности ребенка. Однако задания подобного рода испытаний подразумевает некий стандарт (тот самый ключ с ответами).

Таким образом, деятельностный подход давно и прочно вошел в систему отечественного образования. Системно начинает применяться сегодня на основе государственных нормативных документов. Но внедряемые подходы часто вступают в противоречие и с системой оценивания, и системой нормирования рабочего времени учителя, и с системой итоговых испытаний и с бессистемностью работы с родителями. А мы учителя, занимающиеся своим делом, невзирая ни на что будем возвращать высокое, доброе, вечное.

Ханафиева А.Ш.,
директор Сабинской гимназии, РТ

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Введение компетентного подхода в общую образовательную структуру отечественной школы позволяет сегодня решать актуальную проблему, характерную для российского образования, когда учащиеся, владеющие определенным объемом знаний, нередко испытывают трудности в конкретной деятельности, требующей приложения теоретических знаний для решения возникших задач или проблемных ситуаций.

Следует отметить, что проблемами компетентного подхода в отечественной и зарубежной науке начали заниматься еще с конца 1980-х годов, однако наиболее значимые исследования относятся к началу XXI столетия. Так, сущность компетентного подхода анализируется в работах таких исследователей, как А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Г.К. Селевко, Г.А. Цукерман, Е.В. Бондаревская, А.К. Маркова, Н.В. Мясищев, Л.А. Петровская, В.Д. Шадриков, Р.К. Шакуров, В.М. Шепель и др., а также зарубежных ученых, как: Р. Барнетт, Дж. Равен (Великобритания), В. Вестер (Голландия) и др. В этих работах от определения сущности компетентного подхода исследователи, так или иначе, переходят к вопросам его роли в повышении качества образования. Например, в монографии А.В. Хуторского «Дидактическая эвристика. Теория и технология обучения», излагается оригинальная научно-педагогическая концепция эвристического обучения, в рамках которого учащимся предлагается открывать знания, выстраивая при этом в процессе формирования ключевых компетентностей индивидуальную траекторию собственного образования [1]. А в работе А.А. Вострикова «Основы теории и технологии компетентного подхода в элитной школе: Авторская модель» раскрывается теория и технология компетентного подхода к образовательному процессу в школе-гимназии, где на примерах си-

стемы творческих заданий реализуется данный подхода в продуктивном дидактическом цикле [2]. Отметим также мнение исследователя И.И. Каверинной, справедливо считающей, что в меняющемся мире система образования должна формировать такие новые качества выпускника, как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность [3].

Ориентацию в отечественном образовании на компетентностный подход, подразумевающий усвоение умений и способов деятельности, заложили такие российские педагогов, как В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, которыми разработаны как отдельные учебные технологии, так и учебные материалы. Однако, несмотря на свою перспективность, компетентный подход пока еще не в полной мере используется при построении типовых учебных программ, госстандартов и различных оценочных процедур. И тем не менее, сегодня для реализации компетентностного подхода многие практики отечественной школы начинают использовать международный опыт, учитывая, при этом, необходимую адаптацию к традициям и потребностям России. Эти потребности, в частности, заключаются в том, что необходимо ориентироваться на такую систему обеспечения качества подготовки школьников, которая способствовала бы процессу развития и саморазвития ребенка, а не отвечала бы только потребностям современного мирового рынка труда (как известно, упор на компетенции, или умения, пришел в школу из мира предприятий и труда).

Основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность, в свое время были сформулированы в «Стратегии модернизации содержания общего образования» России, где было подчеркнуто, что это понятие шире понятия знаний, или умений, или навыков. Оно включает их в себя, хотя речь не идет о компетентности как о простой сумме знаний, умений и навыков. Это понятие несколько иного смыслового ряда. Авторы «Стратегии модернизации содержания общего образования» считают, что компетентность объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования; понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую; оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.; компетентность означает способность мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности; в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого от результата («стандарт на выходе»); компетентности формируются не только в процессе обучения в школе, но и под воздействием окружающей среды [4].

Об этом рассуждают и исследователи А.В. Хуторской и И.А. Зимняя, которые под компетентностью понимают основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-

профессиональной жизнедеятельности человека, т.е. человек, компетентный в определенной области, обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. [5].

Говоря, в этой связи, о роли компетентностного подхода в повышении качества российского образования, подчеркнем, что компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д. Фрумин); компетентностный подход реализуется как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов). Отсюда, под компетентностью понимается интегративное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте.

Итак, проанализировав работы, посвященные компетентностному подходу, можно увидеть, что данный подход имеет в своей основе три основных принципа. Первый из них заключается в том, что в основе образования должны лежать базовые знания и соответствующие умения, способы обучения, навыки (для достижения этого обучаемые должны владеть основополагающими инструментами учения, то есть чтением, письмом и математической грамотностью). Второй принцип ориентирован на содержание образования, которое должно состоять из действительно важных и необходимых, а не второстепенных знаний (система образования должна ориентироваться на базовые отрасли науки и на то, что выдержало проверку временем). К третьему принципу мы относим принцип гуманного отношения к личности.

Все это вместе взятое относится к образовательной компетенции (интегративное личностное образование, представляющее собой единство теоретической и практической готовности и способности ученика к осуществлению образовательной деятельности), обучение которой в процессе образования направлено на содержательную и технологическую стороны личностного развития учащегося. Она включает в себя ценностное отношение ко всему учебно-воспитательному процессу, интерес к содержанию и собственно процессу обучения, мотивацию к достижению своей субъектности, а также креативности в образовательном процессе.

При этом, компетентностный подход рассматривает образование и образованность как умение решать проблемы, независимо от их сложности, опираясь на имеющиеся знания. Это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не усвоение суммы информации (сведений), а способность человека самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях, применяя знания и порождая новые. Смена образовательных подходов выступает как закономерное восхождение к более целостному пониманию самого феномена образованности, в структуру которого теперь входит не только «знаниевый», деятельностный и творческий опыт, но и опыт собственно личностной самоор-

ганизации индивида, связанный с выполнением им рефлексивных, самооценочных, жизненно-планирующих и других функций. Система педагогических идей, принципов и технологий, рассматривает личностную самоорганизацию учащегося в качестве специальной сферы образовательного процесса, образуя, тем самым, концепцию компетентностного подхода в образовании.

Еще одной особенностью компетентностного подхода является то, что он предполагает овладение знаниями и умениями в комплексе, в связи с чем по-новому уже выстраивается система методов обучения, так как в основе лежит структура соответствующей компетентности и той функции, которую она выполняет в образовании [6]. Более того, именно при компетентностном подходе образовательный процесс становится исследовательским и практико-ориентированным, то есть сам становится предметом усвоения. Таким образом, компетентностный подход – это подход, реализующий деятельностный характер образования, при котором учебный процесс ориентируется на практические результаты. Однако, при этом, не происходит отрицание знаний, ибо они нужны как основа деятельности; вот почему в теории обучения и воспитания появилось понятие «компетентность», которое означает способность мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности.

В заключение отметим, что компетентностный подход является усилением прикладного, практического характера всего школьного образования. Это направление предполагает поиск ответа на главный вопрос: «Какими результатами школьного образования ученик сможет воспользоваться вне школы?» Отсюда, ключевым моментом в компетентностном подходе является то, что все изучаемое в школе должно обязательно употребляться, использоваться, а не быть мертвым багажом, т.е. знания, полученные на школьных уроках, должны стать средством объяснения явлений и решения практических ситуаций и проблем.

Литература:

1. Хуторской А. В. *Дидактическая эвристика. Теория и технология обучения.* М., 2003.
2. Востриков В. А. *Основы теории и технологии компетентностного подхода в элитной школе. Авторская модель.* - Томск, 2006.
3. Каверина И. Г. *Реализация компетентностного подхода на уроках в средней общеобразовательной школе // Интернет журнал «Эйдос». 2007 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-5.htm>.*
4. *Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования.* М., 2001
5. *Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под. ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной.* СПб., 2005.
6. Хуторской А. В. *Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апреля [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/04-23.htm>.*

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Современный темп жизни требует от любого человека, а от ученика тем более, владения большим количеством информации. Необходимую информацию очень сложно передать и еще сложнее усвоить в условиях стандартного процесса обучения. Именно поэтому на сегодняшний день так много внимания уделяется самостоятельной работе учащихся. Особенно важно это умение при изучении иностранного языка, т.к. обучить языку практически невозможно, его можно изучить только самостоятельно или, если перефразировать, обучить языку можно, если рационально организовать самостоятельную работу обучаемого.

Понятие «самостоятельная работа» имеет несколько смысловых значений. Для некоторых авторов – это метод обучения (Л.В. Жарова), для других - вид и форма организации учебной деятельности (О.А. Нильсон), для третьих - только деятельность учащихся, протекающая без непосредственного участия учителя (Ю.Н. Кулюткин). Наиболее полным представляется определение Б.Е.Есипова, по мнению которого самостоятельная работа - это выполняемая без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленном для этого время работа, во время которой учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических действий [5].

Если мы говорим об организации самостоятельной работы в старшей школе, то возникает закономерный вопрос: существует ли психологическая специфика усвоения учебного материала в этом возрасте? Ответ - да, и это нужно учитывать. В интеллектуальном плане не наблюдается каких-либо значимых качественных новообразований, но некоторые изменения мышления все-таки происходят: оно приобретает личностный характер, аффективную окраску, в нем сочетаются анализирующая мысль, склонность к рассуждениям и впечатлительность. Это способствует выработке собственного взгляда на жизнь, своего мировоззрения [3]. Поэтому при работе с данной возрастной группой наиболее эффективно использование тех форм работы, которые будут удовлетворять потребность высказаться, проанализировать, выразить свое отношение, т.е. по сути, те формы, которые позволят самостоятельно мыслить. Такую возможность учащемуся в полной мере предоставляет самостоятельная работа [1].

Ее преимущества, по сравнению, например, с фронтальной работой очевидны, но часто самостоятельной работе не уделяется достаточного внимания. Возможно потому, что организовать ее несколько сложнее. Во-первых, такой вид работы слабо обеспечен методически: в учебниках нет вариантов индивидуализированного домашнего задания и средств самоконтроля. Во-вторых, эффективность самостоятельной работы уменьшается по вине самих учителей: они могут не проявлять инициативу в разработке материала, необходимого для индивидуализации обучения, могут давать самостоятельную работу в самом конце урока, без четкого объяснения смысла ее выполнения, или просто не помогают учащемуся осознать практическую значимость выполняемых действий. Из чего становится ясно, что организация самостоятельной работы - сложная задача, но вполне решаемая, т.к. на сегодняшний день ведущими педагогами предлагаются разнообразные методики организации самостоятельной работы на уроках английского языка, которые можно взять на вооружение.

Так, например, И.В. Коновалова в статье «Самостоятельная работа учащихся на уроках английского языка» [4] предлагает следующую методику организации самостоятельной работы учащихся старших классов. Данная методика директивна, она предполагает строгое содержание учебного материала, а также предъявляет четкие требования к знаниям ученика. Ее использование целесообразно при систематизации грамматического материала. Работа организовывается следующим образом: учитель заранее готовит пакет заданий для каждого учащегося (в идеале - соответствующий уровню знаний школьника), ему предлагается выполнить их самостоятельно, проверяя ответы по «листочку контроля», входящего в комплект, столкнувшись с трудностями, ученик может получить консультацию учителя и восполнить пробел в знаниях. Каждый учащийся работает в своем темпе и видит свой результат по завершении работы. Таким образом, несомненно, возрастает самостоятельность учащегося, что способствует повышению его сознательности, а также увеличению времени, затраченного им на выполнение заданий (в сравнении с другими формами организации работы).

Наряду с индивидуальной самостоятельной работой, большим потенциалом обладает ее групповая форма. Например, класс делится на 3-4 микрогруппы. Учитель предлагает каждой из них в течение 15 минут подготовить устное выступление, а также дополнительные вопросы по темам команд-соперников. Позже каждая команда выступает, а с помощью составленных заранее вопросов организуется обсуждение, что способствует совершенствованию коммуникативных навыков. Учитель является организатором, следящим за тем, чтобы ученики не переходили на родной язык в процессе подготовки выступления и его обсуждения.

Модульное обучение и обучение в сотрудничестве – современные педагогические технологии, методики, составленные на их основе, позволяют наилучшим образом организовать самостоятельную работу учащихся. Оба

вида методик достаточно эффективны и их следует чередовать между собой для достижения наилучшего результата: для систематизации грамматического материала - индивидуальная работа, для развития коммуникативных навыков - сотрудничество.

На международной научно-практической конференции «Инновации и традиции в решении проблем модернизации современного образования» Ахмадуллина Э.Ф. представила следующую методику организации самостоятельной работы [2]. Ее первый этап предполагает самостоятельную работу с кейсом, который разрабатывается учителем заранее. В кейсе находится текст и система упражнений. Задания могут быть следующие: подобрать синонимы к словам; найти в тексте слова с префиксами, придающие слову противоположное значение; найти в тексте прилагательные в сравнительной и превосходной степени и т.д. Второй этап заключается в проведении фронтальной работы под руководством учителя, который задает вопросы с целью убедиться, что все учащиеся понимают смысл текста. На третьем этапе ученики работают в микрогруппах: составляют план текста, выписывают его основные мысли, готовят краткий пересказ и т.д. А на завершающем этапе учитель подводит итоги работы малых групп. Данная методика организации самостоятельной работы сочетает в себе черты модульного обучения и обучения в сотрудничестве, она позволяет одинаково развивать как грамматические навыки в индивидуальной работе, так и коммуникативные в процессе обсуждения.

Представленные в статье методики просты в использовании, но при этом высокоэффективны, они могут положительно сказаться на скорости и прочности усвоения предлагаемого учителем материала. Каждый учитель обязан владеть хотя бы несколькими подобными методиками, а в идеале - разработать свои собственные. Это во многом поможет ученикам продвигаться на пути изучения иностранного языка.

Шамсутдинова Л.Г., студ 4 курса ИПиО КФУ
Николаева О.А., К.п.н., доцент

СОВРЕМЕННЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Среди множества современных и традиционных методов преподавания английского языка первую строчку в рейтинге популярности активно удерживает коммуникативный подход, который, как следует из его названия, направлен на практику общения. Однако еще не так давно большой популярностью пользовался метод PPP (Presentation-Practice-Production) известный как «три П» (презентация-практика-применение).

Методика PPP охватывает все области лексики и грамматики используемых книг или программ.

Недостатком данной методики можно назвать недостаточное внимание, уделяемое индивидуальным особенностям каждого учащегося. Также содержание курса почти всегда продиктовано учебником или учебной программой.

По этой причине многие учителя, которые уже испробовали педагогический подход "PPP", впоследствии обращаются к более личностно-ориентированной методике обучения, где потребности ученика занимают основное место в информационном наполнении каждого урока.

В свою очередь коммуникативная методика разработана на основе интеграции традиционных и современных методов преподавания. Она направлена именно на учет особенностей обучающихся (популярный ныне индивидуальный подход) и большое внимание уделяется возможности общения. Из 4-х "китов", на которых держится изучение языка (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух) повышенное внимание уделяется говорению и восприятию речи на слух, т.е. аудированию [2].

На занятиях по данной методике не применяются особенно сложные синтаксические конструкции или серьезная лексика.

Основная цель – развитие коммуникативных навыков и восприятие речи на слух. Научить свободно говорить на языке, а потом и думать на нем. Снять страх перед общением.

Она предполагает максимальное погружение ученика в языковой процесс, что достигается с помощью сведения апелляции учащегося к родному языку до минимума. При говорении и прослушивании отсутствует прямой перевод английских слов. Для понимания используется язык мимики, жестов, предметы и образы.

Механические воспроизводящие упражнения отсутствуют: их место занимают игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, сравнения и сопоставления.

Развивает языковые умения и навыки, память, внимание, речь и воображение, логику, умение мыслить аналитически и образно, креативность и общий кругозор ученика. Формирует ценности ребенка в окружающем его мире, тренирует ощущения.

Как и в любом другом методе у коммуникативного также можно выделить недостатки такие, как: клишированность фраз (стандартным набором грамматических конструкций) и небогатый лексикон.

Коммуникативная методика имеет четкую градацию по линии "зарубежная-наша".

Рассмотрение «зарубежной» методики можно сделать на примере британских учебных комплексов, а «отечественную» на примере методики Мещеряковой Валерии Николаевны «I love English». И так, проведем сравнительное сопоставление этих методик (Таблица 1).

Таблица 1.

Сравнительное сопоставление британской методики
и методики В.Н. Мещеряковой «I love English»

| Критерии | Британская | В. Н. Мещерякова «I love English» |
|---|--|--|
| Дифференциация по возрастным группам и многоуровневость подхода | <p>Cookie and Friends (3 уровня) – с 3 лет</p> <p>Little Friends (1 уровень) – с 3 лет</p> <p>First Friends (2 уровня) – с 4 до 6 лет</p> <p>Family and Friends (7 уровней) – с 7 до 10 лет</p> <p>Grammar Friends (6 уровня) с 6 до 12 лет (рекомендовано совместно с Family and Friends) позволяет тренировать грамматические навыки и совершенствовать владение английским [3].</p> | <p>От 2 до 10 лет</p> <p>I can SING</p> <p>I can SPEAK</p> <p>I can READ</p> <p>I can WRITE – 2-ая часть готовится к изданию</p> <p>I can ANALYSE – готовится к выпуску [4].</p> |
| Виды речевой деятельности | | |
| | Повышенное внимание уделяется говорению и аудированию. | |
| | <p>Постепенный комплексный подход к овладению видами речевой деятельности. Каждый урок состоит из нескольких разделов.</p> | <p>Поэтапный подход к видам речевой деятельности:</p> <p>I can SING – аудирование</p> <p>I can SPEAK – говорение</p> <p>I can READ – чтение</p> <p>I can WRITE – письмо</p> <p>I can ANALYSE – навыки анализа устного и письменного языкового материала</p> |
| Аудирование | Происходит восприятие языка на слух, выполнение команд учителя, игра и пение песенок, просмотр видео материалов, т.е. максимальное погружение в языковую и | |

| | | |
|------------------|--|---|
| | приближенную к ней среду. | |
| Говорение | Сопровождается аудированием. «Оттачивание» вокабуляра. Составление диалогов на основе предлагаемых подсказок. | |
| | На начальном этапе специализируется на коррекции произношения, отрабатываются отдельные звуки. | Полное игнорирование речевых ошибок |
| Чтение | Функциональное чтение – чтение с извлечением информации. Обучаются на знакомом языковом материале. Чтение является не самоцелью, а способом выполнения других заданий. | |
| | Обучение, на котором учатся распознавать и выговаривать звуки. | Дети обучаются читать не по правилам, а по аналогии. Для оптимизации процесса обучения предлагается технология цветочтения. |
| Письмо | Формирование основ письменной речи. Прописи. Часто у детей, обучающихся по методике В. Мещеряковой возникает проблема в написании слов из-за цветочтения. | |
| Ведущий вид д-ти | Игра. Пение, подвижные игры, танцы – все это помогают ребенку чувствовать себя комфортно на занятии | |

Проведенный сравнительный анализ британской и отечественной методики позволяет увидеть минусы и плюсы каждой из них. На наш взгляд, британская методика наиболее подходящая для обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. А главной причиной этого можно считать то, что она предполагает **комплексный** подход к овладению видами речевой деятельности. Получается, что начать заниматься по данной методике можно в любом возрасте периода от 3 до 12 лет. В то время как по методике «I Love English» это выполнить сложнее, т.к. каждый уровень предполагает овладение одним из видов речевой деятельности.

В заключение хотелось бы отметить, что подобного рода сравнения полезны студентам, планирующим работать с дошкольниками и младшими школьниками. Предоставленная информация знакомит заинтересованного читателя с основными компонентами британских и отечественных коммуникативных методик, позволяет увидеть их сходства и отличия и выделить для себя наиболее приемлемые приемы работы.

Также данный материал может быть полезен и для учителей, которые находятся в поиске методики преподавания английского языка, которая удовлетворяла бы поставленным ими целям.

Возможно, статья кого-то вдохновит на создание своей собственной коммуникативной методикой, которая будет сочетать в себе плюсы обеих рассмотренных методик и собственные находки и идеи, позволяющие эффективно обучать детей иностранному языку.

Литература:

1. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе. М.: Изд-во Просвещение, 2006. - 59 с.
2. Журнал «Иностранец», 2003.
3. Интернет-ресурс: *Cookie and Friends*, http://www.relod.ru/catalog/cookie_and_friends/; *Little Friends*, http://www.relod.ru/catalog/little_friends/; *First Friends*, http://www.relod.ru/catalog/first_friends_new/; *Family and Friends NEW*, http://www.relod.ru/catalog/family_and_friends_new/; *Family and Friends*, http://www.relod.ru/catalog/family_and_friends_newsemya_i_druzya/; *Grammar Friends*, http://www.relod.ru/catalog/grammar_friends_new/ (Дата обращения 20.03.2014).
4. Интернет-ресурс: Эффективный курс английского языка для детей Валерии Мецераковой. <http://www.i-love-english.ru> (Дата обращения: 20.03.2014).
5. Пассов Е.И. Коммуникативная методика. М.: Изд-во АРКТИ, 2005. 28 с.
6. Савченко Г.А. Развитие коммуникативных навыков на уроках английского языка. М.: Изд-во Панорама, 2006. - 62 с.

Шарапова Л.М., студентка группы 17-9.104,
Харапудько Е.Н., ст. преп-ль
Институт психологии и образования КФУ

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

На раннем этапе обучения детей английскому языку одна из основных задач педагога - сделать этот предмет интересным и любимым. В дошкольном возрасте дети очень эмоциональны и подвижны, их внимание отличается произвольностью и неустойчивостью. Важно учитывать в процессе обучения психологические особенности детей этого возраста. Как правило, дошкольники обращают внимание в первую очередь на то, что вызывает их непосредственный интерес. И именно применение коммуникативных и информационных технологий позволяет вызвать интерес к изучению английского языка у дошкольников. Следовательно, применение информационных и коммуникативных технологий в обучении дошкольников английскому языку весьма значимо.

В младшем возрасте формирование способности общаться на чужом языке связано не только с освоением грамматических, лексических и фонетических структур, сколько с совершением практических, предметных действий и выражением эмоций, которые сопровождаются адекватными высказываниями на английском языке.

Таким образом, к основным характеристикам возрастных этапов формирования языковой способности относятся следующие:

- ♦ Осознание на доступном детям уровне того, что существуют люди, говорящие на другом языке. В ходе обучения, дети замечают, понимают, что их жизнь устроена как-то иначе, чем та жизнь, которую дети видят вокруг себя; они говорят другие слова, читают другие книги, играют в другие игры и живут в других городах. Но, несмотря на все это, законы их жизни и общения в чем-то соприкасаются с нашими: они тоже здороваются при встрече, проявляют заботу друг о друге, спрашивают как дела.

- ♦ Данный этап характеризуется тем, что формируется первичная способность различать изучаемый язык, отличать его от родного языка.

- ♦ Формируется способность понимать ситуацию не столько по словам, сколько по жестам и мимике, по иллюстрациям и по позе, если говорим о фильме или видео-роликах.

- ♦ На данном этапе формируется «языковая догадка», которая считается изначально существующей у детей.

- ♦ Формируется способность выделять отдельные фразы, а затем в них слова, и употреблять их адекватно ситуации.

- ♦ Формируется способность не только выделять отдельные слова, понимая их смысл в целой фразе, но и самостоятельно конструировать фразы, в соответствии со смыслом, который нужно передать.

Поддержание интереса к обучению английскому языку является одним из залогов хорошей успеваемости. Поэтому, очень важно, чтобы занятия по обучению английскому языку (особенно в дошкольном возрасте) были интересными. Это, прежде всего, подбор интересного материала с занимательным содержанием, и мастерство самого обучающего, проявляющееся, прежде всего, в методах проведения занятий, в темпе ведения этих занятий. Несомненно, существует множество других факторов, повышающих интерес учащихся к изучению иностранного языка, среди которых не последнюю роль играют коммуникативные и информационные технологии в процессе обучения иностранным языкам, особенно на младшем этапе обучения.

Занимательные, коммуникативные и информационные технологии позволяют преодолеть большинство трудностей, связанных с условным характером иноязычного общения и усилить положительное воздействие иностранных языков на становление личности.

Использование информационных технологий на занятиях с дошкольниками превращает процесс обучения в веселую познавательную игру. Ма-

лыши с удовольствием ходят на английский язык, рисую, поют, читают стихи и при этом незаметно получают глубокие знания.

К наиболее часто используемым в учебном процессе средствам информационных и коммуникативных технологий относятся: электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора, электронные энциклопедии и справочники, тренажеры и программы тестирования, образовательные ресурсы Интернета, DVD и CD диски с картинками и иллюстрациями, видео и аудиотехника, творческие проекты.

Существующие сегодня диски позволяют выводить на экран компьютера информацию в виде текста, звука, видеоизображения, игр. Обучение с помощью компьютера дает возможность организовать самостоятельную работу каждого ученика. Интегрирование обычного урока с компьютером позволяет преподавателю переложить часть своей работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным и интенсивным. При этом компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его. Подбор обучающих программ зависит, прежде всего, от текущего учебного материала, уровня подготовки обучаемых и их способностей

Говоря непосредственно о роли компьютера в обучении дошкольников английскому языку, мы можем заметить, что сфера применения компьютера в обучении очень широка. Компьютер может быть эффективно использован для ознакомления с новым языковым материалом, новыми образцами высказываний, а также с деятельностью общения на иностранном языке. На этапе тренировки и на этапе применения сформированных знаний, навыков, умений компьютер может быть использован в самых разнообразных коммуникативных заданиях и ситуациях с учетом личностных особенностей обучаемых.

Компьютер позволяет предъявлять на экране дисплея элементы страноведческого характера, особенности окружения и обстановки, которые могут использоваться как фон формирования у обучаемых речевой деятельности на иностранном языке. Компьютер обладает большими возможностями для построения цветных изображений, поддающихся необходимым преобразованиям в заданных пределах.

Использование информационных и коммуникативных технологий на занятиях повышает мотивацию и познавательную активность учащихся, расширяет кругозор и позволяет применить лично-ориентированную технологию интерактивного обучения английскому языку, т.е. обучение во взаимодействии.

IV. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Валеев А.А., д.п.н., проф.
Кондратьева И.Г., к.п.н., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

В современном мире для каждого человека со всей остротой встает вопрос, насколько продуктивно он может пользоваться средствами языка. От этого зависят его социализация, профессиональная грамотность, проявляющаяся, в том числе через речь и грамотное письмо. В этой связи отечественная высшая школа призвана создать условия для развития личности студента: его интеллектуальных и когнитивных способностей, нравственных качеств, творческих способностей, рефлексии, потребности в самообразовании. Сегодня, как никогда, повышается роль коммуникативных дисциплин, в том числе иностранных языков, поскольку через познание языков студенческая молодежь может проявить свою активность и индивидуальность. И вовлечение студентов в активный творческий процесс языковой деятельности способствует развитию их мышления, языковых умений, а огромное разнообразие видов деятельности способствует развитию у них познавательного интереса, творческой мыслительной активности.

К этому следует добавить, что в связи с модернизацией российского образования наблюдаются различные изменения, которые осуществляются в таких направлениях, как: гуманизация содержания как приобщение к ценностям мировой культуры; интеграция содержания с содержанием изучаемых в вузе предметов (профессиональная направленность содержания); интеграция национальной культуры и языка с содержанием языкового материала; поэтапное усложнение содержания обучения; формирование языковой личности и диагностика уровня владения языком и т.д.

При решении проблемы формирования языковой личности в настоящее время исходят из понимания того противоречия, которое часто возникает в связи с необходимостью знать не два, а три языка (в России, например, родной язык, русский и иностранный). И это с учетом уровня активного говорения, - с одной стороны, и отсутствием программно-методического обеспечения скоординированного изучения трех языков, - с другой стороны. Так, татарский и русский языки, как известно, являются государственными языками Республики Татарстан, их изучают и татары и русские. В то же время усилилась сфера международной активности Татарстана, появилась устойчивая потребность в хорошем знании одного из европейских языков (английского, французского или немецкого).

В этой связи, исходя из общественных требований к современному специалисту, цель обучения иностранному языку в вузе должна быть пере-

несена с накопления знаний и развития навыков владения иностранным языком на формирование личности будущих специалистов, и как главного критерия ее сформированности - на высокий уровень развития профессиональной направленности студентов. Отсюда большую актуальность приобретает вопрос, в какой мере путь образования и способ существования структуры языковой личности может быть усовершенствован в заданных условиях.

Как известно, структура языковой личности складывается из трех взаимосвязанных уровней:

- вербально-семантический при включении грамматических знаний (личный словарь);
- лингво-когнитивный с определенным диапазоном системы знаний о мире (конкретный тезаурус личности);
- мотивационный или уровень деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающий систему целей, мотивов и установок личности.

И важным структурным компонентом формирования языковой личности являются критерии и уровни сформированности речевых навыков, где выделяются такие критерии для диагностики иноязычной речи студентов, как: функциональность речи; ситуативная обусловленность; вариативность; языковая корректность и собственно языковая культура. Достижение студентами каждого из этих показателей требует использования соответствующего набора процедур, включающих в себя совокупность строго определенных мыслительных, предметных, словесных и логических операций.

Таким образом, в отрыве от языковой личности, без учета ее многоуровневой организации, без обращения к принципам ее формирования и структуре невозможно создать эффективную модель обучения языку. Отсюда, цель формирования языковой личности студента логично требует и соответствующего изменения содержательно-информационного компонента педагогической технологии.

Формирование языковой личности, как представляется, должно быть непосредственно связано и с построением самого процесса обучения, эффективная реализация которого становится возможным при учете различных принципов, одним из которых является принцип полилингвизма. Этот принцип крайне важен в обучении иностранному языку; особенно, когда в моделировании содержания образования в последнее время начали привлекаться факторы национальной культуры и языка. Именно поэтому данный принцип становится, в некоторой степени, ключевым при разработке технологии организации иноязычной учебно-речевой деятельности студентов в условиях формирования языковой личности.

И здесь речь идет о билингвизме как форме проявления контактирования языков, что как явление возникает, распространяется, функционирует в результате определенных социально-исторических условий жизни народов, основными из которых являются: 1) развитие регулярных экономических, политических, научных, культурных, бытовых связей между народами, гово-

рящими на разных языках; 2) территориальное соприкосновение одного народа с другим или совместное проживание и хозяйствование на одной территории; 3) общественная функция каждого из языков и сфера его применения в жизни контактирующих народов.

Билингвизм сегодня становится одним из самых ярких явлений межкультурной коммуникации. По данным ряда исследователей, билингвов в мире больше, чем монолингвов. Знание нескольких языков является в настоящее время государственной политикой в области образования многих стран (Франция, Голландия, Швейцария, Люксембург, Бельгия, Швеция, Финляндия и др.). Только США придерживается монолингвальной образовательной политики: основным требованием является знание государственного (английского) языка. Сама же схема изучения языков на сегодняшний день следующая: каждый ученик европейской школы должен в совершенстве владеть тремя языками – родным, одним из трех рабочих языков Союза (английским, немецким, французским) и еще любым государственным языком одной из стран ЕС. Причем, третий язык начинают изучать со второго года обучения. Опыт европейских школ принимается за образец двуязычных школ вообще.

Таким образом, двуязычие и многоязычие не выдуманное кем-то общественное явление: потребность во втором или третьем языке порождается всюду, где контактируют люди разных национальностей. Следовательно, оно непосредственно связано с практическими потребностями человеческого общения. В многонациональном коллективе двуязычие и многоязычие – неизбежное общественное явление.

Итак, двуязычие – это умение, навык, позволяющий человеку или народу в целом или его части попеременно пользоваться в устной или в письменной форме двумя разными языками в зависимости от ситуации и добиваться понимания в процессе общения. Сам термин «двуязычие» в лингвистической литературе имеет многочисленные определения, их можно встретить в работах О.С.Ахмановой [1], Р.Т. Белла [2], М.М. Михайлова [3]. Последний, в частности, в основу типологии билингвизма кладет девять признаков: характер компонентов двуязычия (однородное, неоднородное, диглоссия); степень владения языком (продуктивное, непродуктивное, рецептивное); характер связи компонентов двуязычия с мышлением (координативный, субординативный); степень распространенности (индивидуальный, групповой, массовый билингвизм); характер распространенности (добровольный, принудительный); время овладения вторым языком (стихийный, специальный); формы функционирования билингвизма (устные, письменные, двуединые).

Приобщение человека к новому языку может осуществляться в разных условиях: на территории изучаемого языка и вне ее пределов. Но и в том и другом случае речь будет идти об обучении (изучении его). Изучение иностранного языка в отрыве от страны изучаемого языка имеет, как правило, два подварианта: 1) под руководством преподавателя – носителя изучаемого

мого языка, что делает возможным естественное использование языка в общении с ним не только на занятии, но и вне его; 2) под руководством преподавателя – носителя языка.

В языковом окружении могут удачно сочетаться все необходимые для успешного овладения вторым языком компоненты: стимулы к использованию языка как средства общения (которые обучаемым могут даже не осознаваться), способности человека к овладению иноязычной речевой деятельностью и, что весьма существенно, непосредственный доступ к языку и культуре другого народа.

В связи с этим для решения актуальных задач, стоящих в настоящее время перед методистами Европы и Азии, необходима определенная перестройка методического мышления, отказ от казавшихся ранее незыблемыми методических принципов и направлений и поиск оптимальных путей воспитания многоязычного индивида 21 века. Двужычие (многоязычие) как объект исследования охватывает различные аспекты и, в частности, такой, как лингвистический.

Так, лингвистический аспект изучения двуязычия в условиях существования СНГ предусматривает: анализ соотношения структур и структурных элементов двух языков, их взаимоотношения, взаимовлияния, взаимодействия и взаимопроникновения на всех уровнях языковой системы; выявление дифференциальных признаков каждого из контактирующих языков, установление таким образом общих и специфических, сходных и несходных моментов в звуковом составе, лексической системе и грамматическом строе родного и русского языков; исследование содержания проявления транспозиции и интерференции родного языка в процессе изучения русского языка как неродного; лингвистическое объяснение причин интерференции родного языка при изучении русского; прогнозирование возможных интерферентных явлений в русской речи нерусских учащихся. Основным методом изучения контактирования языков в этом аспекте является сопоставительно-типологический.

Следует отметить, что при формировании языковой личности становление второго языка идет в условиях уже сформированного функционирующего языкового сознания. Следовательно, среди факторов и условий, определяющих успешность овладения вторым языком, есть фактор влияния первого языка (положительный и отрицательный). В то же время, как известно, в процессе становления и функционирования и второй язык воздействует на первый, совершенствуя и обогащая его. Обучаясь второму языку, сравнивая, сопоставляя языковые средства, явления и факты (на осознаваемом и неосознаваемом уровнях) студенты углубляют свои познания и в первом языке, открывают в нем новые потенциальные возможности. Таким образом, второй язык воздействует на первый, изменяя в сознании индивида картину мира и формируя другое видение его. И не только. Процесс влияния нового языка гораздо шире и глубже, чем это кажется на первый взгляд: происходят изме-

нения не только в структуре языкового сознания, но и в самой психической индивидуальности, т.е. у обучаемого начинают формироваться черты вторичной языковой личности. «Вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [4, С. 46].

Исходя из этого, можно сказать, что второй язык есть средство, которое воздействует и изменяет психическую индивидуальность, взгляды человека на мир, на жизненные ценности, что часто определяет характер и содержание его поступков и деяний. И только такая личность, способная понимать (в широком смысле этого слова) представителей других культур, сможет содействовать эффективной реализации общечеловеческих задач обучения языкам – установлению мира и взаимопонимания между разными культурами.

Что касается освоения второго языка, то оно, как уже отмечалось, вносит изменения в структуру языкового сознания индивида, являющиеся следствием функционирования двух или более языковых систем. В процессе обучения второму языку вначале усваиваются базовые грамматические модели, затем более сложные конструкции; качественно и количественно совершенствуется словарь, начинает формироваться ориентация в стилистике, в многообразии значений, смысловых оттенков слов и их сочетаемости с другими словами, а также происходит уточнение значений фразеологизмов. Формирование этих составляющих второго языка, т.е. овладение другой языковой системой, хотим мы этого или не хотим, будет идти по методу коррекции, так как человек, владеющий каким-либо одним языком, уже имеет определенную, опосредованную его деятельностью и речью понятийную систему категоризации явлений и предметов.

В заключение отметим, что система непрерывного билингвального образования в контексте интеграционных процессов в мировом и европейском культурно-образовательном пространстве включает в себя содержательные (билингвальные образовательные программы) и институциональные (билингвальные образовательные комплексы) основы такой системы, обеспечивающие поэтапное, постепенное, качественное усложнение целевого, содержательного и операционального компонентов образовательного процесса, а также переход от более простых к более сложным моделям билингвального обучения.

Литература:

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов.* - М.: Советская энциклопедия, 1966. – 256 с.
2. Bell, R. T. (1981). *An introduction to applied linguistics: Approaches and methods in language teaching.* London: Batsford Academic & Educational Ltd.
3. Михайлов М.М. *Двуязычие (Принципы и проблемы).* Из курса лекций по языкознанию. - Чебоксары, 1969.- С.25-44.

Сиразеева А.Ф., к.п.н., доцент

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Современные задачи образовательной системы в высшей школе предполагают поиск новых резервов модернизации процессов обучения иностранным языкам. Представленные в третьей версии Государственного образовательного стандарта положения ориентируют вузы на новую парадигму иноязычного образования, иностранный язык становится инструментом формирования и совершенствования профессиональных компетенций, средством использования информационного пространства и осуществления профессионального взаимодействия.

Формирование профессиональных компетенций в вузе, как правило, рассматривается в контексте обучения специальным дисциплинам. Прежде всего это объясняется тем, что термин «профессиональная компетенция» подразумевает принадлежность к профессии и, следовательно, к тем профессиональным знаниям, умениям, навыкам и производственному опыту, которые обеспечивают успешное профессиональное функционирование. Однако если исходить из того, что процесс формирования профессиональных компетенций студентов основывается на интеграции общепрофессиональных и специальных дисциплин, следует проанализировать возможности их формирования в процессе изучения дисциплин социально-гуманитарного и общепрофессионального цикла, в частности учебной дисциплины «Иностранный язык».

Обучение иностранному языку с учетом направления подготовки студентов можно считать приоритетным направлением. Приходит понимание, что специфика профессионально ориентированного языкового образования заключается в том, что язык является не только предметом и объектом изучения, но и средством обучения, т.е. инструментом получения дополнительных специальных знаний.

Очевидно, что дисциплина, относящаяся к циклу общегуманитарных и социально-экономических, каковой является дисциплина «Иностранный язык», не может охватить значительный спектр профессиональных компетенций и повлиять на их формирование и развитие в полной мере. По своим целевым установкам она полностью соответствует только лишь одной компетенции, которая определяет требование образовательного стандарта в том, что выпускник должен иметь способность к письменной, устной и электронной коммуникации на государственном языке и иметь необходимые знания иностранного языка.

Однако, учитывая профессиональную направленность обучения, предположим, что при определенных условиях языковое образование способно воздействовать на эффективность формирования отдельных профессиональных компетенций студентов вуза. К таким компетенциям относятся: умение логически верно и ясно строить устную и письменную речь, владение одним из иностранных языков, способность осуществлять сбор и анализ научной информации в области профессиональной деятельности, способность решать коммуникативные задачи в рамках профессионального общения.

Так как в содержательном плане профессиональная компетенция определяется профессиональной деятельностью, то и взаимосвязь формирования профессиональных компетенций с возможностями обучения иностранному языку целесообразно рассматривать относительно конкретного направления подготовки студентов. Рассмотрим образовательные направления в области экономики.

Для получения целостной картины рассмотрим содержательную и методическую составляющую обучения иностранному языку, т. е. чему обучается студент, на основе чего и за счет чего, с помощью каких методов и форм обучения возможно формирование профессиональных компетенций будущих специалистов. В этом смысле, важными будут такие виды учебных заданий, которые моделируют ситуации реально профессионального общения. К таким заданиям относятся:

- 1) проектные работы (групповые или индивидуальные);
- 2) анализ кейсов (case study), что подразумевает самостоятельный поиск решения или анализ проблемной ситуации профессиональной направленности;
- 3) написание статей, отчетов, обзоров по теме исследования;
- 4) ведение деловой (академической) переписки;
- 5) поиск информации и разработка презентации по заданному формату мероприятия (семинар, конференция, круглый стол, выполнение текущих отчетов по проектам и другим видам работ); презентация результатов исследовательской работы или исследовательского поиска;
- 6) тестовые задания к аутентичным материалам (печатные тексты, аудио- и видеоматериалы, образцы деловой переписки и пр.).

Рассмотрим примеры и представим характеристику некоторых из предложенных выше учебных заданий и видов учебной деятельности. Одной из целей в обучении иностранному языку в вузе является его практико-профессиональная ориентация. Познавательный интерес в овладении иностранным языком связан у студентов с их будущей профессиональной деятельностью. Поскольку предметом познавательной деятельности является новая информация, заключенная в изучаемых текстах, для поддержания познавательного интереса эти тексты должны представлять для студентов профессионально-информативную ценность.

Метод проектов идеально соответствует модели практико-ориентированного обучения и способствует формированию общекультурных и профессиональных компетенций студентов.

Решение проблемы предусматривает использование разнообразных подходов и средств, а также сочетание индивидуальной работы студентов с работой в малых группах.

Основополагающими положениями проектной методики в обучении иностранному языку являются:

- формирование личностных качеств каждого студента и развитие его творческих способностей в процессе обучения;
- развитие способности к сотрудничеству в рамках совместной деятельности (работа в малых группах);
- обучение иностранному языку как средству межкультурного профессионального взаимодействия.

Подготовка к устной профессионально ориентированной коммуникации может быть реализована при помощи метода ситуативного обучения, или кейс-метода, отличительной особенностью которого является создание проблемной ситуации на основе фактов, заимствованных из реальной жизни.

Цели ситуативного метода обучения схожи с целями проектной методики, где в центре внимания оказываются профессиональные умения студентов, ориентированные на выстраивание логических схем решения проблемы и аргументацию своего мнения или решения. Разница в том, что проект - это наши вымыслы, субъективная реальность, кейс - это ситуация, имеющая место в реальной жизни, объективная реальность.

Функции данного метода:

- 1) предназначен для получения дополнительных знаний в области профессиональной деятельности;
- 2) акцент обучения делается не на овладение готовым знанием, а на его выработку в процессе коллективного сотрудничества / обсуждения;
- 3) формирует не только знания, но и профессиональные умения и навыки, которые определяют способность и готовность студентов осуществлять профессиональную деятельность.

Под кейсом подразумевается модель конкретной ситуации, содержащая проблему профессионального характера, которая имела место в действительности. Решение данной проблемы предполагает вариативность мнений, генерируемых студентами в процессе обсуждения-дискуссии. Роль преподавателя при этом заключается в управлении дискуссией при помощи наводящих вопросов, фиксации ответов, предложенных студентами, и их оценивание. Разработка эффективного кейса должна основываться на следующих принципах:

- содержание материала отражает цели обучения и его специфику;
- адекватный уровень трудности и требований, предъявляемых к специальным и лингвистическим знаниям;

- актуальность содержания; отображение типичных ситуаций профессионального общения;
- развитие аналитического мышления, которое способствует инициированию дискуссии;
- многоальтернативность решений проблемы; принципиальное отсутствие единственно верного решения.

С помощью этого метода студенты имеют возможность использовать и совершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы. Рассмотрим пример такого вида заданий. В качестве проблемной выступает ситуация типичная для будущей профессиональной деятельности студентов экономистов-менеджеров. Ситуация содержит проблему взаимоотношений сотрудников, возникающую при таких формах объединений компаний, как слияния и поглощения. Решение проблемы подразумевает обсуждение студентами понятия и роли корпоративной культуры, специфических культурных ценностей организации, методик профессиональной адаптации сотрудников и аспектов профессиональной и социальной этики. Далее студентам предлагается выполнить следующую работу:

- выбрать одну компанию и провести критический анализ на предмет содержания и ее организации;
- изложить выводы в письменной форме в виде служебной записки (мемо) своему директору / преподавателю;
- продемонстрировать свои выводы в виде презентации и обсудить на аудиторном занятии с одноклассниками и преподавателем.

Таким образом, метод ситуационного обучения может рассматриваться как инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач. Другими словами, профессиональные знания студентов выступают как основа содержания, а иностранный язык - как средство его выражения, что соответствует модели профессиональной деятельности.

Преимуществом данного вида обучения является практико-ориентированный характер, что влияет на формирование и повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка, формирует их отношение к языку как к инструменту профессиональной коммуникации и профессионального роста.

Таким образом, можно заключить, что формирование профессиональных компетенций студентов экономических направлений подготовки в процессе обучения иностранному языку может быть эффективным при следующих организационно-педагогических условиях:

- 1) разработка содержания обучения строится на интеграции общеобразовательных, общепрофессиональных и специальных дисциплин;
- 2) содержание ориентировано на результативность обучения, выраженную в сформированности общекультурных и профессиональных компетенций студентов;

3) при реализации обучения используется дидактический инструментарий, включающий традиционные методы и средства обучения и инновационные, в том числе и средства информационных технологий;

4) обеспечивается вариативность выбора образовательных технологий, основанных на интерактивности и гибкости, индивидуализации и дифференциации процесса обучения;

Соблюдение обозначенных условий может способствовать повышению мотивации студентов. В этом случае студенты испытывают личную заинтересованность в результатах работы и качестве получаемых знаний, а знания не выступают вне контекста специализации и имеют узкую профессиональную направленность, что приводит к повышению качества обучения в целом.

Ефимова Ю.В., соискатель КФУ,
ст. преп-ль КНИТУ (КАИ)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК НА САМОРАЗВИТИЕ

Формирование информационно-коммуникационной компетентности у учащейся молодежи является сегодня одной из приоритетных задач высшего образования, поскольку информационная культура молодых людей, сформированная в студенческие годы, часто определяет благополучие в их дальнейшей профессиональной деятельности. Главное, чтобы студенты всегда четко понимали необходимость своей информационной подготовки. При этом, повышение уровня интеллектуального багажа студента и развитие его субъектной позиции способствует и более глубокому его ценностному отношению к образовательной деятельности, что означает обретение личностных смыслов в получении качественного образования и накопления опыта отношения к творческой деятельности в системе «человек - информация». А само становление готовности студента к освоению навыков работы с любой информацией и получению навыков свободного ориентирования в информационной среде всегда может в дальнейшем совершенствоваться уже в профессиональной деятельности. Поэтому стимулирование ценностных установок студентов на саморазвитие информационно-коммуникационной компетентности необходимо проводить на основе ценностно-синергетического подхода, когда во внимание берется не только образовательное пространство в целом, но и активизация внутренних побуждений самого студента, куда мы включаем его мотивы и потребности, ценностные ориентации и устремления, целевую направленность применения комплекса знаний и умений и ее синергетическую характеристику, что позволяет рассматривать иерархию ценностных установок студента как самоорганизующуюся систему [1]. При этом, ценностная установка на понимание необходимости достижения конкурентоспособности на современном рынке труда выступает как детерминанта развития

информационной культуры студента, которая является результатом освоения определенных умений по применению информационно-коммуникационных технологий и моделей оперирования оперативными и мобильными знаниями.

В этой связи важно отметить, что ценностная установка на саморазвитие усиливает еще и процесс формирования самой субъектной активности, связанной с осознанным стремлением студента к продуктивному информационному взаимодействию, где он пытается занять определенную позицию, чтобы самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве. И здесь осознание саморазвития как ценности считается состоявшимся, если студент сделал четкий выбор в плане своей субъектно-ценностной позиции и если он постиг смысл и способы деятельности в таких сферах, как: участие в интерактивном диалоге в едином информационном пространстве; безошибочное ориентирование в информационной среде; оперирование программными средствами для конкретной работы и использование информационных технологий для формирования новых знаний. Но для этого необходимо, чтобы в вузе имело место участие и преподавателей в рамках их психолого-педагогического сопровождения процесса формирования у студентов информационно-коммуникационной компетентности, связанного и с формированием у них ценностной установки как будущих специалистов на саморазвитие, как в профессиональном, так и в личностном контексте. А это возможно только при установлении в вузе демократичных и гуманных взаимоотношений между преподавателями и студентами. Считается, что успешность этого процесса (формирование профессионально-ценностной установки у студентов) является в определенной степени и мерилем качества деятельности преподавательского корпуса на образовательном пространстве вуза.

Так, при стимулировании ценностных установок студентов на саморазвитие преподаватели Чистопольского филиала «Казанского национального исследовательского университета им. А.Н. Туполева-КАИ» проявляют участие в совершенствовании молодыми людьми их ценностных представлений, а это возможно только при условии искренней заинтересованности в понимании мотиваций студентов к своей познавательной деятельности. Осуществляя педагогическую поддержку саморазвития студентов, их ценностную установку на само-процессы, преподаватели, таким образом, возвращают в них такие качества, как: *интенциональность* (мотивация субъекта на ориентирование своей деятельности в определенном направлении личностного или социального характера); *динамичность* (подвижность ценностных установок с учетом возможности изменения под влиянием положительного воздействия со стороны преподавателей); *устойчивость* (степень константности ценностных установок в определенный период времени для принятия их стабильной формы).

Исходя из этого, в процессе стимулирования у студентов ценностных установок на саморазвитие преподавателю важно учитывать возникновение у

молодого человека на этот счет личностного смысла и, прежде всего, личностного смысла собственной жизни, а отсюда – и экстерииоризацию (от мотивации – к действию) ценностного отношения в практике саморазвития. Учитывая это, ценностные отношения к компетентности (как реализации своих знаний, умений и опыта) становятся регулирующей функцией саморазвития с точки зрения целенаправленной познавательной деятельности. Иначе говоря, ценностные отношения придают личности в процессе ее саморазвития качественную определенность и относительную целостность и устойчивость. И в этой связи, формирование ценностных установок студентов на саморазвитие представляют собой процесс обретения молодым человеком целей, смысла и средств самосовершенствования на образовательном пространстве вуза, где мотивация на саморазвитие вызывает качественные изменения в отношении студента к своей будущей профессии, благодаря формированию целостного представления им об обществе как информационном пространстве и осмыслению своего места в нем [2].

А для этого в контексте рассматриваемого педагогического условия следует, как нам представляется, учитывать наличие таких компонентов, как: *эмоциональный* компонент (учет психологического отношения к цели и процессу саморазвития); *мотивационный* компонент (осознание преимуществ саморазвития, нацеленных на удовлетворение потребностей в направлении самореализации); *волевой* компонент (связан со способностями преодолевать трудности в процессе овладения профессиональными знаниями и выбора наиболее оптимальных путей в познавательной деятельности); *интеллектуальный* компонент (подпитывает и усиливает стремление к достижению более высокого уровня саморазвития). Взаимосвязь этих компонентов и определяет, по сути, целостность ценностного отношения студента к процессу саморазвития и в целом – к конкурентоспособности в любом виде деятельности [3].

Выше названные компоненты в структуре ценностной установки студентов на саморазвитие отражаются, в частности, в следующих функциях: *аксиологическая* функция (она ценностно определяет, наполняет смыслом и направляет процесс саморазвития информационно-коммуникационной компетентности); *когнитивная* функция (она выполняет познавательную и мотивационную составляющие процесса саморазвития); *конативная* функция (она усиливает потребность в углублении, расширении и систематизации накопленных знаний, а также продуцирует цели саморазвития); *рефлексивная* функция (связана с анализом и самооценкой своей познавательной деятельности); *аффективная* функция (она определяет вовлеченность студента в процесс саморазвития, вызывая его эмоциональное отношение к применению комплекса знаний и умений).

И здесь важным аспектом, который необходимо учитывать при формировании ценностной установки студента на саморазвитие - это создание психолого-педагогических условий для успешного протекания данного процес-

са, который заключается, в частности, в следующих формах образовательного процесса:

- индивидуальные и групповые беседы на профессионально-этические темы (они подбираются с учетом пожеланий студентов), например, «Что есть культура общения в области профессионально-информационных контактов», «Твоя будущая профессия в контексте информационной культуры», «Социальная роль молодого специалиста в информационном обществе» и т.д.;

- аналитические обзоры статей по специальности, сделанные студентами (например, о профессиональной культуре; о компьютерной образованности; о преимуществах компьютерной коммуникации; о методических приемах рационализации своей деятельности; о необходимости профессионального самосовершенствования и т.д.);

- диспуты по вопросам информационной подготовки современного специалиста в определенной области и требований к нему, например, на такие темы: «Что важнее в компьютерной грамотности: талант или опыт?», «Информационные способности - это «дар природы» или плоды целенаправленного труда?», «Каков он, современный практико-ориентированный специалист?» и т.д.;

- деловые игры с решением профессиональных задач; обсуждение новаций в области применения информационно-коммуникационные технологий; обыгрывание ситуаций с демонстрацией умения отбирать оптимальные программные средства для конкретной работы и т.д.;

- встречи со студентами старших курсов и с бывшими выпускниками, где они делятся своим опытом саморазвития информационно-коммуникационной компетентности; методами рационализация своей деятельности; умением ориентироваться в информационном пространстве; опытом освоения информационной среды и т.д.;

- встречи с профессионалами в какой-либо области (с учетом специфики факультета);

- научно-практические конференции по специальной профессионально направленной тематике (желательно готовить их до начала производственной практики студентов, а проводить уже после нее с тем, чтобы выступления студентов были более содержательными и с использованием конкретного материала из собственного опыта);

- вечера, посвященные выдающимся людям той или иной профессии (для обогащения студентов новыми знаниями о секретах мастерства конкретной профессии, а также приобщения их к ее ценностям).

Итак, преподаватели стараются персонифицировать свою воспитательную работу со студентами, организуя профессионально ориентированные встречи и мероприятия; создавая специальную, близкую к профессиональной атмосфере, образовательную среду; консультируя по актуальным профессионально значимым вопросам; раскрывая объективную и субъективную значимость саморазвития информационно-коммуникационной компетентно-

сти и, наконец, вызывая у студентов ценностное отношение к будущей профессии и, тем самым, актуализируя связь социальной и личностной значимости развитости в целом культуры личности как меры разносторонней информационной и творческой активности.

Литература:

1. Астахова, В.И. Студент XXI века: его сущностные черты и характерные особенности / Астахова В.И. // *Alma Mater*, 2010. - №8. – С. 60-63.

2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 2. – Казань: Изд-во КГУ, 1998. – 320 с.

3. Ломов Б.Ф. Научно-технический прогресс и средства умственного развития человека // *Психологический журнал*, т. 6. 1985.

Закирова Ч.Р.

Высшая школа искусств им. С.Сайдашева, КФУ

СУЩНОСТЬ И ХАРАКТЕРИСТИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Перед отечественным образованием сегодня стоит такая сложная задача, как подготовка будущего специалиста к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, когда во главу угла ставится не только развитие своей национальной культуры, но понимание своеобразия и других культур. Таким образом, воспитание молодежи в духе уважения всех народов, искоренение негативных представлений о людях других национальностей представляет собой ту актуальную задачу, которая требует соответствующей подготовки педагогов, работающих в сфере образования и воспитания детей [1].

Это связано еще и с тем, что наблюдается интенсивная интеграция мирового пространства; и это, естественно, поднимает вопросы общения людей разных стран и континентов, вопросы человеческой коммуникации не только на уровне обмена материальными, но, главное, духовными ценностями. А поскольку данное явление происходит в рамках мирового социокультурного пространства, то оно представляет собой полиязыковой и поликультурный феномен, который выступает в качестве ведущего фактора развития человеческого общества, а также условием, средством и результатом образования личности. И современные реалии требуют сегодня от личности такое качество, как способность активно взаимодействовать с окружающим миром, что относится уже не только к социальному, но и образовательному аспекту, к различным образовательным парадигмам, в том числе и в области познания культур и языков.

Именно в свете последних социокультурных реалий во многих странах разрабатывается и соответствующая образовательная стратегия. На это, в частности, указывают и многие приоритетные документы ЮНЕСКО, в кото-

рых при определении важнейшей функции высшей школы в наступившем XXI веке основной акцент делается на культивирование понимания того, что людям надо жить вместе и вместе же преобразовывать взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность. Исходя из этого, принцип диалога и взаимодействия разнообразных культур можно представить важнейшей составляющей поликультурного образования, в контексте которого развитие межкультурной компетенции становится личностным качеством индивида, помогающего ему адаптироваться в любых культурных средах.

Однако для того, чтобы многоуровневая система высшего профессионального образования, которая предусматривает различные по характеристикам и объемам образовательные и профессиональные программы, а также возможности быстрого перестраивания подготовки специалистов, исходя из контекста межнациональной интеграции, не остались лишь формальными декларациями, нужен переход от формально-знаниевой к компетентностной парадигме образования. Отсюда, современные модели образовательного процесса в условиях поликультурного образования должны предлагать все возможности для полноценного формирования межкультурной компетенции студентов. Таким образом, существующие социально-экономические реалии выдвигают перед системой образования различные компетенции, которыми образовательные учреждения должны вооружать учащуюся молодежь. Среди всевозможных компетенций можно, в частности, выделить такие, как: политическая компетенция (способность брать на себя ответственность, умение регулировать конфликты ненасильственным путем и т.д.); социальная компетенция (активное участие в совместном принятии решений, в функционировании и улучшении различных демократических институтов и т.д.); культурологическая компетенция (понимание различий в народах, способность жить с людьми других культур, языков и религий); межкультурную компетенцию (умение адекватно интегрироваться в систему другой культуры).

В этой связи следует добавить, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчен определенный круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как результат образования. Так, в документах международной комиссии по образованию для 21 века «Образование: сокровище» сформулированы основные аспекты, на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить»; тем самым, определив по сути, приоритетные компетенции, которые дают возможность индивиду продуктивной осуществлять свою деятельность в поликультурном мире [2].

Анализ отечественной психолого-педагогической литературы показывает, что межкультурная компетенция представляет собой интегрированное системное образование взаимосвязанного гуманистического мировоззрения, включающего компетенцию высокой культуры межличностного общения и развитый общекультурный уровень; знания, умения и навыки, а также спосо-

бы деятельности, позволяющие индивиду осуществлять деятельность в современном поликультурном пространстве; способность к активному действию на основе ценностного самоопределения в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями. Исходя из этого, структурно межкультурная компетенция включает в себя такие компоненты, как: **культуроведческий** (культуроведческая осведомленность о культурной картине мира народов: культурного наследия и социального опыта, литературы и искусства, бытовой культуры, национальных традиций, обычаев и обрядов, и т.д.); **нравственно-этический** (общекультурная специфика человеческого поведения, характерная для родной и иноязычной культуры); **коммуникативно-прагматический** (выстраивание линии собственного коммуникативного поведения адекватно принятому поведенческому этикету в стране изучаемого языка). Наличие этих компонентов ведет, в конечном счете, осознанно воспринимать и принимать культурные факторы в процессе межкультурного коммуникативного взаимодействия в ситуациях иноязычного общения.

Таким образом, проблема развития межкультурной компетенции находится в плоскости понимания культуры как явления, характеризуемого национальной спецификой, в которую, естественно, включены и языковые реалии. Поэтому изучение, например, иностранного языка означает овладение теми культурными ценностями, которое накопило общество, обслуживаемое тем или иным языком. Отсюда, базовыми для определения межкультурной компетенции могут стать, как нам представляется, понятия **языковой коммуникации** (комплекс явлений, связанных с обменом информацией через посредство языка (универсальная система звуковых или графических знаков) и **межкультурной коммуникации** (процесс межличностного взаимодействия, где участники принадлежат к различным культурам и отличаются языковыми формами присущего им поведения). Так, в процессе этого взаимодействия участники не пользуются лишь собственными нормами и установками, принятыми в родной культуре, а одновременно познают нормы, установки и способы поведения в быту иной культуры. Таким образом, межкультурная коммуникация имеет место в сфере коммуникативных задач социального взаимодействия представителей различных лингвокультурных общностей. Умение владеть приемами взаимодействия в межкультурных контактах вызывает к необходимости появления отдельной учебной дисциплины, в центре которой и находилось бы межкультурное обучение. Ибо только на его основе наиболее полно можно раскрыть природу межкультурной компетенции, обучение которой, однако, небезуспешно можно осуществлять также, например, и при изучении иностранных языков [3].

В этой связи, будущее развитой и образованной личности надо видеть в многообразии и разнообразии элементов полиязыкового пространства индивидуума. А педагогическую задачу, стоящую перед образованием, - чему и как учить в этом многообразии? - необходимо как раз и осуществлять с учетом (и внутри) многообразия языков, что опять говорит в пользу формирова-

ния межкультурной компетенции. Вот почему овладение языками для формирования индивидуального отношения к миру, для воспроизведения личностного опыта, для овладения богатством культуры различных народов, для расширения своего языкового пространства, для осуществления реальной языковой коммуникации и, в конечном счете, приобретении межкультурной компетенции, - представляет собой существенный шаг на пути становления личности в культуре [4].

Однако межкультурная компетенция должна достигаться через **личностное** культурное развитие человека путем созидания им своего духовного мира. В самой образовательной системе это достижение возможно в рамках создания такой воспитательной и культурной среды, в пределах которой на основе событийной деятельности и происходит постижение культуры и языка, а значит и обогащение собственного внутреннего мира подростка и его духовной жизни. И в этом смысле мы можем говорить еще и о такой важной стороне межкультурной компетенции, как экзистенциальный компонент, основными характеристиками которого являются: ценностное отношение к овладению умениями в той или иной предметной области, к изучению самой учебной дисциплины, а также эмоциональное, волевое и интеллектуальное отношение и действие к ней. И разрабатываемый ныне в педагогике подход межкультурного общения позволяет наглядно представить схему педагогического взаимодействия во всем многообразии входящих в него звеньев (ситуация, субъекты, канал связи, характер двухсторонней активности, мотивы самореализации личности в событийном полиязыковом образовательном пространстве и т.д.). Однако каким будет студент, вуз и собственно высшее образование в целом, зависит, конечно, от преподавателя, который сумеет по-новому осмыслить и оценить все то, что наработано в теории и практике приобщения человечества к мировой культуре, чтобы затем успешно внедрить все самое передовое в образовательный процесс.

Таким образом, приобретение межкультурной компетенции зависит от определенных условий, при которых студент должен стать реальным субъектом деятельности, т.е. быть активным участником образовательного процесса; и создание этого возможно, прежде всего, такими способами, как: постижение языка и культуры на основе интереса к содержанию этих знаний и на основе увлекательного способа изучения учебного предмета. И рассматривая сущностно-содержательную характеристику понятия «межкультурная компетенция» в контексте поликультурного образования, мы пришли к выводу, что задача повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам в высшей школе является в настоящее время чрезвычайно актуальной, для чего необходимо как совершенствовать методы преподавания, так и поднимать уровень заинтересованности студентов в изучении данного предмета. Интенсификация этих аспектов, в конечном счете, и приводит, по нашему мнению, к основным целям работы вуза, а именно: а/ к всестороннему развитию личности; б/ к овладению иноязычной коммуникативной дея-

тельностью; в/ к стимулированию интереса студентов к изучению иностранного языка; г/ обладанию межкультурной компетенцией для эффективного осуществления профессиональной деятельности.

Литература:

1. Дмитриев Г.Д. *Многокультурное образование*. – М.: Народное образование, 2001. – 208 с.
2. Делор Ж. *Образование: сокровище сокрытое*. UNESCO, 1996. - 45 с.
3. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие*. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
4. Пассов Е.И. *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования*. - М.: Просвещение, 2000.-175 с.

Кадырова А.А.. ст.преп-ль

КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В современной отечественной системе обучения в вузах сегодня можно наблюдать определенное противоречие, которое состоит в том, что обучение специалистов рассматривается более как подготовка к их профессиональному самоопределению, а не как обеспечение условий для осуществления творческой самореализации в стенах образовательного учреждения. В то время как в настоящее время имеются все возможности для полноценной, как личностной, так и профессиональной самореализации всех членов общества. В этой связи, формирование творческой личности также должно стать целью научно и дидактически обоснованного образовательного процесса, где возвращались бы способности студента к творческому самоусовершенствованию, деятельной жизненной позиции, а также стремлению никогда не останавливаться на достигнутом, проявляя в профессии и реальной жизни качества конкурентоспособного субъекта, что является важнейшим фактором жизненной устойчивости и стабильности индивида. Это, кстати, можно считать также и критерием оценки эффективности и продуктивности того педагогического процесса, в котором формировалась личность конкретного студента.

Отсюда, в условиях модернизации современного высшего образования и его методологических оснований трансформация знаниевой парадигмы в субъектно и творчески ориентированную становится, как никогда, актуальной. В данном случае речь идет о социальном заказе общества к появлению творчески развивающейся молодежи, ориентированной на овладение профессионально значимыми компетенциями и направленной на более полную творческую самореализацию в образовательной и в дальнейшем профессиональной деятельности.

Как известно, в сущность творческой самореализации студента вуза как будущего специалиста входит включение в его профессиональную деятель-

ность и собственные намерения относительно образа жизни, т.е. собственно проблема самореализации должна находиться как в сфере профессионального бытия индивида, так и в сфере его жизни в профессии. А это уже не просто обычное выполнение соответствующих профессиональных функций или поддержание собственного статуса в глазах окружающих; это и жизненная потребность проявления творчества в своей профессии.

Это напрямую связано и с целостностью личности, в которой проявляется гармоничное соединение развития творческой самореализации студента с его собственными усилиями, направленными на раскрытие индивидуального, личностного и профессионального потенциалов. При этом, целостность личности формируется в результате взаимодействия двух начал – *социального* (продуктивное вхождение в социум) и *индивидуального* (активное и избирательное проявление отношений к социальному). На практике это означает, что социальное проявляется в содержании индивидуального, а индивидуальное является уже конкретной формой социального в личности. Иначе говоря, творческая самореализация личности всегда будет осознанным и субъективно значимым процессом раскрытия личностью своих творческих способностей и возможностей, когда активность студента приобретает творческий характер и способствует обогащению позитивного опыта в различных видах творческой деятельности.

И в этом контексте структура творческой самореализации студентов неязыкового вуза включает в себя следующие компоненты:

- *знаниевый компонент* (совокупность профессиональных знаний студентов и их преломление в языковой практике);
- *деятельностный компонент* (использование профессиональных умений и навыков на основе современных информационных технологий в процессе активного изучения иностранного языка);
- *рефлексивно-оценочный компонент* (адекватное оценочное отношение студента к собственному процессу получения знаний);
- *мотивационно-ценностный компонент* (осознанно-положительное отношение студента к познавательной деятельности как к творческому процессу).

Отталкиваясь от позиций отечественных исследователей (Л.Н. Куликовой, Т.И. Барышниковой и др.), можно вывести некое общее представление о понятии «способность к творческой самореализации», в котором отражена взаимосвязь свойств и особенностей личности, характеризующих ее готовность к раскрытию и реализации своего личностного и творческого потенциала в разнообразных видах деятельности. К этому следует добавить такое важное положение о человеке как о существе, которое в рамках своих индивидуально-личностных проявлений творчески самоопределяется и самоактуализируется [1]. В этой связи, под развитием способности к творческой самореализации у студентов вуза можно понимать целенаправленный процесс реализации личностно-творческого потенциала будущего специалиста в раз-

личных видах деятельности творческой направленности и результат качественных изменений его «Я-концепции» (включающей «Я-культурное», «Я-социальное», «Я-профессиональное», «Я-творческое») посредством экстраполяции приобретенного ценностного позитивного опыта на разные виды образовательной и творческой деятельности, компонентами которой являются ценности знания и творчества, профессиональные компетенции и способность к творческому саморазвитию.

При этом, когда речь идет о способности к творческой самореализации личности, то следует обратить особое внимание на сферу ее познания, где выделяют такие ценностные установки студента на творческую самореализацию, как ценностные установки на личностное знание и на понимание. Так, студенту приходится применять определенное усилие для преодоления изначального разрыва между знанием норм и знанием, как их применять на практике. Поскольку не существует специальной методологии по применению этих норм на практике, то знание в этом случае становится *личностным*, и обретается студентом в его собственном творческом опыте, а в дальнейшем приобретает черты определенной перспективы для уже творческой самореализации в сфере и познания, и практической деятельности. Более того, как отмечает исследователь А.Г. Ковалев способности - это «синтез свойств человеческой личности, отвечающий требованиям деятельности и обеспечивающий высокие достижения в ней» [2, с.361].

В соответствии с данной трактовкой способности к творческой самореализации студентов, в ее состав мы и включаем такие личностные качества, как: овладение набором профессиональных навыков и умений; ответственность за свое дальнейшее развитие; профессиональная мотивация и ориентация на самореализацию в избранной профессии и т.д. Все это, в конечном счете, сводится не просто к формированию способности к творческой самореализации у молодых людей, но и, что важно, к формированию у них желания работать профессионально.

Отсюда, в качестве основных критериев эффективности развития способности к творческой самореализации можно считать следующее:

- успешная адаптация выпускника вуза к будущей профессиональной деятельности и социальной жизни в целом;
- дальнейший рост процесса самообразования с выходом за рамки избранной профессии;
- уровень творческого потенциала и постоянная готовность к повышению своих самопроцессов (самосознание, самоутверждение, самовыражение, саморегуляция, самопроектирование и т.д.).

Реальные возможности воплощения этого критерия открываются только при творческой организации образовательного процесса, в котором обучение обязательно увязывается с практикой, а нормой творческого взаимодействия субъектов-партнеров обучения является эвристическое мышление, т.е. продуктивное творческое мышление; активность, самостоятельность и им-

провизация студентов. Главное, чтобы преподаватель был действенным активизатором той внутренней деятельности, что направлена студентами на развитие способности к творческой самореализации.

Однако, выделяя в структуре творческой самореализации мотивационно-ценностный компонент, важно иметь в виду поведенческий аспект творческой активности, который стимулируется и регулируется мотивационной основой личности, определяющей направленность творческих подходов к взаимодействию с определенными объектами [3].

Главное, развивая способность к творческой самореализации в вузе, необходимо, как считают многие ученые (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков и др.), формировать у студентов навыки к познавательной самостоятельности, поскольку сам феномен творчества с точки зрения интеграции внутреннего мира личности и ее способностей является сильнейшим духовным импульсом к действию. Здесь именно проявление инициативы, самостоятельности и активности студентов в контексте их индивидуального осмысления реализации собственных возможностей может свидетельствовать о наличии способности к творчеству. Сюда мы относим и освоение опыта других, что в дальнейшем становится достоянием самой личности и, следовательно, хорошим подспорьем к готовности к проявлению творчества, что, как мы уже выяснили выше, выступает необходимым условием становления будущего специалиста, его саморазвития и самореализации.

Однако, как показывает практика, реализация, как творческих способностей, так и профессиональных качеств студентов, зачастую имеет спонтанный характер, что свидетельствует о недостаточном уровне развития способности к творческой самореализации даже в образовательной деятельности. Студенческая молодежь не всегда, к сожалению, готова к осознанию ценностно-смысловых ориентаций с целью совершенствования способности к творческому саморазвитию. Вместе с тем любой вид креативной образовательной деятельности может способствовать творческой самореализации студентов уже как фактора их успешного творческого саморазвития.

В связи с этим, необходимо учитывать и такой важный критерий развития способности к творческой самореализации студентов, как педагогическую эффективность деятельности самого неязыкового вуза, что особенно возрастает при регулярной рефлексии собственной образовательной и творческой деятельности студенческой молодежи в рамках приобретения языковых, межкультурных, коммуникативных и иных компетенций с целью применения их в ходе осуществления, например, всевозможных творческих проектов. Поэтому проблема творческой самореализации всегда будет актуальной для студента, поскольку она определяет его помыслы и переживания. Именно здесь и возникает внутренняя тенденция к интеграции уже имеющихся психологических свойств и отношений, направленных на формулирование жизненного плана и выбора творческих способов претворения его в жизнь.

Литература:

1. Сериков В.В. *Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем.* – М.: Логос, 1999. – 272 с.
2. Ковалев А.Г. *Общая психология.* – М.: Просвещение, 1981. – 532 с.
3. Немов, Д.А. *Межличностная активность в условиях группового обучения* / Д.А. Немов // *Психологический журнал.* – 1984. – Т.5. – №6. – С.39-47

Кадырова А.А., ст.преп-ль

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ДАННОГО ПРОЦЕССА

Как известно, творческая самореализация является довольно многомерным явлением, куда входят следующие компоненты: самосознание, саморазвитие, самопринятие, самопроектирование, самоопределение, самоутверждение, самоконтроль и т.д. Каждый из этих компонентов является, по сути, особым видом деятельности студента, к которым применимы те или иные формы и методы обучения. Таким образом, это можно отнести и к образовательным достижениям студентов, к которым они стремятся в процессе своей творческой самореализации, что распределяется, в частности, по таким показателям, как: глубокое овладение знаниями и не только по профильным дисциплинам; активизация творческого начала в познавательной деятельности студента, основанной на положительной мотивации к учению; овладение, помимо других, и коммуникативными умениями, обеспечивающих студенту продуктивную интеграцию в социум; овладение студентом устойчивыми ценностными ориентациями [1].

Здесь очень важно подчеркнуть такой момент, как наличие соответствующей среды развития творческой самореализации студентов, где моделируется творчески обусловленная образовательная деятельность, ориентированная на субъектное саморазвитие личности, расширение ее творческого потенциала, задатков и способностей, способствующих самореализации в разных видах творческой деятельности. Сюда мы включаем и ценностно-смысловую ориентацию студента на творчество, с целью овладения им не просто профессиональными компетенциями, но и навыками к творческому самовыражению.

Таким образом, творческая самореализация студента раскрывается в рамках его профессиональной образовательной деятельности, развития личностной профессиональной культуры, которая преломляет в себе и культуру общечеловеческую. При этом творческую самореализацию будущего специалиста обычно представляют в потенциальной и актуальной формах.

Так, потенциальная форма творческой самореализации объединяет в себе как творческие профессиональные возможности, так и личностный по-

тенциал студента (социально-нравственный опыт, способность к рефлексии и внутреннему диалогу, направленность и динамика профессиональной активности). Отсюда, в структуре творческой личности происходит слияние творческого потенциала как такового и профессионального потенциала; это, в конечном счете, выступает затем в виде средства проявления индивидуального начала в профессии и через профессию.

Что касается актуальной формы творческой самореализации, то она включает в себя механизм и собственно раскрытие творческого профессионального потенциала, что может быть представлено целями, интересами, мотивами, потребностями (содержательно-смысловой аспект), а также активностью и творчеством в самообучении, самовоспитании и самообразовании (технологический аспект).

Исходя из этого, мы видим, что стремление студентов к творческой самореализации имеет свое воплощение в таком образовательном процессе, где моделируется движение их деятельности от учебной к профессиональной; где мотивы, предметные действия и средства для достижения продуктивных результатов трансформируются в жизненные потребности [2]. Иначе говоря, осознание смысла самореализации приходит к студентам тогда, когда процесс обучения становится условием проявления творчества, понимание которого требует и творческого подхода к взрослому человеку. Благодаря этому, будущий специалист сможет представлять собой творчески активного субъекта с его высоко ценящимися в обществе качествами, особенностью которых являются нравственные и ценностные ориентации; развитые личностные и профессиональные качества; активная жизненная позиция и мотивация к своему совершенствованию.

В этой связи, творческая самореализация студентов обязательно должна быть связана с их готовностью к профессиональному саморазвитию, что представляет собой такое личностное образование, которое, благодаря интенсивной внутренней работе над собой обеспечивает молодым людям необходимые внутренние условия для успешного профессионального саморазвития.

Исходя из этого, в сущность моделирования творческой самореализации студента вуза как будущего специалиста входит включение в его профессиональную деятельность и собственные намерения относительно образа жизни, т.е. собственно проблема самореализации должна находиться как в сфере профессионального бытия индивида, так и в сфере его жизни в профессии. А это уже не просто обычное выполнение соответствующих профессиональных функций или поддержание собственного статуса в глазах окружающих; это и жизненная потребность проявления творчества в своей профессии.

Однако, чтобы творческая самореализация состоялась, необходимо осуществление творческих замыслов для достижения намеченных целей в решении лично значимых профессиональных проблем, что позволяет

индивиду максимально полно реализовать свой творческий потенциал. В связи с этим, процесс творческой самореализации будет более результативным при успешном овладении студентом определенной технологией творческого саморазвития.

Отсюда, творческая самореализация личности всегда будет осознанным и субъективно значимым процессом раскрытия личностью своих творческих способностей и возможностей, когда активность студента приобретает творческий характер и способствует обогащению позитивного опыта в различных видах творческой деятельности [3].

Возьмем, к примеру, такое явление, как профессиональная позиция будущего молодого специалиста в общей системе его личностной позиции, которая также в качестве частной проекции способствует развитию способности к творческой самореализации. Эта позиция не только включает в себя систему интеллектуальных, эмоциональных и волевых отношений к творческому проявлению профессиональной деятельности, но и является источником творческой активности студента. И четкая профессиональная позиция к своему делу, оправданию требований и ожиданий общества способствует активизации и внутренних, личностных ресурсов индивида – влечений, мотивов, ценностных ориентаций и идеалов, переживаний и рефлексии и т.д., которые и формируют базовую ценностную установку самореализующегося молодого специалиста – это установка на творческое саморазвитие в избранной профессии.

Когда речь идет о моделировании процесса развития способности к творческой самореализации личности, то следует обратить особое внимание на сферу ее познания, где выделяют такие ценностные установки студента на творческую самореализацию, как ценностные установки на личностное знание и на понимание. Так, студенту приходится применять определенное усилие для преодоления изначального разрыва между знанием норм и знанием, как их применять на практике. Поскольку не существует специальной методологии по применению этих норм на практике, то знание в этом случае становится *личностным*, и обретается студентом в его собственном творческом опыте, а в дальнейшем приобретает черты определенной перспективы для уже творческой самореализации в сфере и познания, и практической деятельности.

В соответствии с данной трактовкой способности к творческой самореализации студентов, в ее состав мы и включаем такие личностные качества, как: овладение набором профессиональных навыков и умений; ответственность за свое дальнейшее развитие; профессиональная мотивация и ориентация на самореализацию в избранной профессии и т.д. Все это, в конечном счете, сводится не просто к формированию способности к творческой самореализации у молодых людей, но и, что важно, к формированию у них желания работать профессионально.

Важнейшими компонентами моделирования процесса развития способности к творческой самореализации студентов можно назвать следующие:

- творческая самореализация студентов должна стать одной из целей формирования творчески ориентированного молодого человека, способного деятельностно проявлять свою творческую индивидуальность, соотнося ее с ценностями и требованиями современного общества;

- процесс развития способности к творческой самореализации студентов достигает в реальной практике высокого качества при условии, если преподаватели всех дисциплин выполняют поставленные перед ними актуальные педагогические задачи;

- развитие способности к творческой самореализации происходит в таком образовательном процессе, где содержание целеполагания формирования будущих специалистов осуществляется на уровне, позволяющем им в настоящем и будущем вести продуктивную жизнедеятельность, реализуя, тем самым, потребность к активному и продуктивному существованию.

В связи с этим, необходимо учитывать следующие закономерности при моделировании процесса развития способности к творческой самореализации студентов в рамках их образовательной деятельности:

- процесс развития способности к творческой самореализации студентов всегда протекает успешнее, когда в их познавательной деятельности организационные формы, методы, приемы и средства инновационной культурно-творческой направленности сочетаются в обучении с личностно-ориентированными подходами;

- эффективность творческой самостоятельности и самодеятельности студентов достигает высокого уровня лишь на основе принципа междисциплинарности, когда происходит интеграция научного знания из разных областей наук о человеке (философия, культурология, аксиология, психология, антропология, акмеология, эвристика, валеология, этика и т.д.);

- педагогическая эффективность развития творческой самореализации студентов неязыкового вуза особенно возрастает при регулярной рефлексии собственной образовательной и творческой деятельности в рамках приобретения языковых, межкультурных, коммуникативных и иных компетенций с целью применения их в ходе осуществления всевозможных творческих проектов;

- развитие способности к творческой самореализации студентов будет тем более качественно, чем продуктивнее будут реализовываться субъект-субъектные взаимодействия в условиях сотворчества и сотрудничества всех участников образовательного процесса.

Итак, модернизация отечественной высшей школы со всей определенностью предполагает сегодня организацию такого образовательного процесса, где бы студенты четко осознавали значимость и необходимость непрерывного процесса саморазвития, связанного, в том числе, и с творческим от-

ношением к себе и своим действиям; постоянно стремились к формированию своей «Я-концепции» через самопознание и расширение своих возможностей; культивировали в себе самопобуждения и стимулировали, тем самым, влечение к творческой самореализации; воспитывали инициативность и самостоятельность, настойчивость и рефлексивность; социальную активность и моральную устойчивость и т.д.; возвращали в себе способности к нахождению, пониманию и следованию адекватных ценностных ориентаций; формировали ответственное отношение к личностному и профессиональному самоопределению; осознавали значимость движения к творческим и жизненным успехам и их результаты как необходимой составляющей любого вида деятельности.

Литература:

1. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Учебное пособие для слушателей факультетов и институтов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. - М.: Аспект-Пресс, 1995.
2. Гарунов М. Развитие творческой самостоятельности специалиста // Высшее образование в России. - 1998.- № 4
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 2. – Казань: Изд-во КГУ, 1998. – 320 с.

Камалова Л.Б., студентка 2 курса ИФМК КФУ
Каркина С.В., ст. преп.

МЕТОД ДИАЛОГА КУЛЬТУР В МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТА ВУЗА

Одной из актуальных проблем эстетического воспитания студентов вуза в настоящее время является проблема аргументированного выбора исполнителем между оригинальным авторским текстом и его художественными переводами. На решение данной проблемы направлена задача освоения эффективных методов для исследования подобных примеров в вокальном искусстве.

Среди современных научных методов был выделен метод диалога культур, позволяющий вскрыть существенные закономерности произведений искусства и выявить их эстетическую ценность. Основанием для изучения данного метода послужили работы М.М.Бахтина и В.С.Библера, положившего его в основу авторской концепции «Школы диалога культур». Сущность диалога в трактовке указанных ученых представляет сопоставление радикально различных логик и способов понимания, отражающих уникальность и неповторимости окружающей действительности в ее онтологической сущности.

Предметом настоящего исследования стал образ Кармен из одноименной оперы Ж.Бизе, который был рассмотрен нами посредством метода диа-

лога культур в трех вариантах текста либретто: на французском (оригинальный вариант), английском и русском языках. В центре событий сюжета – цыганка Кармен, поступки и образ жизни которой задевают и меняют судьбы тех, кто оказывается с ней рядом. Кармен меняет свои чувства по настроению, и в итоге ее расставание с возлюбленным становится роковой причиной ее гибели от его руки. Образ Кармен в опере представлен в четырех фрагментах, которые демонстрируют драматургию его развития: «Хабанера», «Сегидилья», «Цыганская песня», «Сцена гадания».

В первом выходе Кармен исполняет «Хабанеру», демонстрируя уверенность в своих женских чарах; с упоением наслаждается собственной красотой, одновременно бросая вызов всем, кто встречается на ее пути. Слово «любовь» является ключевым в понимании ее образа. В нем раскрывается вся страстность ее натуры. В оригинальном тексте именно с этого слова «L'amour» начинается вокальная фраза, которая строится по нисходящей линии от самой высокой ноты, что подчеркивает значимость этого слова. Английский перевод оказывается близок к первоисточнику, фраза начинается со слов «Love is...». Среди различных вариантов русских переводов клавира мы обнаружили некоторые разночтения текстов: так, в переводе клавира, изданном П.И. Юргенсоном, фраза начинается со слова «пташка», что делает образ Кармен более легкомысленным.

Кармен исполняет «Сегидилью» желая привлечь внимание Хозе для того, чтобы он отпустил ее из тюремного заключения, куда она попала за участие в потасовке среди девушек табачной фабрики. Музыка раскрывает совсем иные черты ее образа – мягкость, нежность, обаятельность. В русском варианте образ Кармен предстает более целомудренным, она называет Хозе «избранным женихом». Тогда как во французском и английском варианте использована более откровенная лексика: «amant», «lover dear», что в переводе означает возлюбленный. Интересно то, что в английском и французском варианте образ Кармен отличают более глубокие чувства, она характеризует свое сердце, как бедное, печальное. Тогда как в русском варианте образ раскрывает легкомысленные краски: «Легкое сердце горя не знает». Подобный перевод обнаруживает противоречия образа: Кармен одновременно предстает целомудренной и легкомысленной.

В момент исполнения «Цыганской песни» происходит свидание Хозе и Кармен. Она чувствует себя свободно, раскованно, откровенно привлекает влюбленного в нее мужчину. Образ Кармен в этом номере заметно оттеняет следующее за ним Ариозо Хозе – один из красивейших примеров мировой вокальной лирики, искреннее и проникновенное признание в любви. Ж.Бизе объединил эти два номера в одну сцену, которые раскрывают ее смысл с противоположных граней: «Цыганская песня» является воплощением чувственной страсти любовного томления, тогда как нежные чувства в Ариозо открывают высокий духовный смысл любви, которую дано обрести только по-настоящему благородному сердцу.

Русский перевод «Ариозо Хозе» усиливает в образе духовные идеалы. В кульминационной фразе герой обращается к своей любимой со словами: «Я твой на веки!». Тогда как в английском и французском варианте мы видим вполне традиционное признание в любви: «I love you». Также как в «Хабанере» главное по смыслу слово в двух русских переводах оказывается несколько дальше, относительно оригинального текста. В разных переводах фразы начинаются со слов: «видишь», «помнишь». В то время как главным символом дуэта является цветок, подаренный Кармен в залог будущего свидания, и именно с упоминания о нем начинаются французская и английская фразы.

Эмоциональность Кармен проявляется с обратной стороны в «Сцене гадания». Выпавшая ей роковая карта заставляет ее потерять самообладание. У нее мрачное, подавленное состояние, она едва справляется с охватившей ее тревогой. Сравнение текста главной кульминационной фразы позволяет обнаружить более высокий и драматичный смысл в русском переводе, в нем слова героини относятся к духовной сфере и имеют фатальный оттенок: «Погибли все мечты, погибли все желанья». В то время как в английском и французском варианте на вершину фразы кульминационного звука приходятся слова о количестве гаданий «двадцать раз», смысл которых говорит о бытовом суеверном страхе героини. В оригинале и в английском переводе слова этого номера более обыденны, в то время как в русском переводе они поэтичны, лиричны, имеют более глубокий смысл.

Несомненно, что образ Кармен является воплощением чувственной открытой эмоциональности. Композитор показал ее красивой, обаятельной, свобододлюбивой, смелой, так же он подчеркнул в ней прямоту чувств, независимость. В то же время, в «Сцене гадания» этот образ открывается своей обратной стороной, когда предельная эмоциональность полностью заслоняет голос разума, и суеверный страх полностью завладевает сознанием героини. Музыкальную характеристику Кармен оттеняет образ Хозе, раскрывая иную духовную ипостась любви, как высшего проявления человеческой души.

Использование метода диалога культур позволяет обнаружить различные смысловые аспекты образа главной героини оперы Ж.Бизе, обусловленные семантикой разных языковых культур. Несмотря на то, что английский перевод приближен к оригинальному тексту, отражает его смысл в целом и в деталях, тем не менее, с точки зрения образного восприятия звучание английской речи для характеристики образа Кармен оказывается довольно неожиданным. Типичные характерные черты англичан: последовательность, рассудительность вскрывают эмоциональный характер героини в новом ракурсе. Русский перевод во многом апеллирует к духовной сфере, образ героини в нем представлен более возвышенно, и в то же время сильнее по напряжению и силе драматизма. С позиции метода диалога культур выявленные смысловые аспекты получают обобщение в более широком ракурсе. В нем чувство любви раскрывается как многогранное и сложное явление, в котором

чувственная страсть и возвышенные духовные переживания представляют противоположные грани образа, диалектическое противопоставление которых отражает его онтологическую сущность.

Таким образом, исследование посредством метода диалога культур позволило выявить художественные закономерности в трактовке образа Кармен в различных переводах либретто, раскрывая при этом более глубокие пласты его смыслового содержания. Данный метод может быть признан эффективным методом изучения подобных проблем, представляющих важное направление музыкально-эстетического воспитания студента вуза.

Налимова И.С., ассистент ИЯ КФУ

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Наше время по праву можно назвать веком информации. Каждый день мы сталкиваемся с огромным её объёмом. Поток информации постоянно возрастает. Порой становится сложно сориентироваться и понять, какая информация является значимой, как её фильтровать, оценивать и использовать. В настоящее время наблюдается процесс информатизации общества, который напрямую связан с развитием человеческой цивилизации.

Как социальное явление, информатизация общества проявляется в том, что информация приобретает статус важнейшего фактора его развития. Как известно, информатизация – это «органичный социально-экономический процесс создания оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей и реализации прав граждан и организаций на использование информационных ресурсов цивилизации с использованием новых информационных технологий» [1, с.12].

В данном контексте информатизация и компьютеризация тесно связаны. Однако, понятие «информатизация» более широкое – кроме технического обеспечения, подразумевает улучшение качества жизни путём свободного доступа к информации, когда человек способен своевременно ей воспользоваться во всех сферах жизнедеятельности.

Критерием информационного общества является то, что каждый человек имеет равные права и возможности производить и получать любую интересующую его информацию, кроме случаев, ограниченных законом. К основным признакам информационного общества можно отнести следующие:

- 1) большинство работающих заняты в информационной сфере, т.е. сфере информации и информационных услуг;
- 2) обеспечены техническая и правовая возможности доступа любому члену общества практически в любой географической точке к нужной ему информации;

3) информация становится важнейшим стратегическим ресурсом общества и занимает ключевое место в экономике, образовании и культуре [1, с.11].

Таким образом, информационное общество – это общество, уровень которого в большей степени зависит от количества и качества информации, её доступности. Человек должен сегодня уметь использовать информационные ресурсы, накопленные цивилизацией. Под информационными ресурсами понимают «имеющиеся в наличии запасы информации, зафиксированной на каком-либо носителе и пригодной для сохранения и использования» [2, с. 60].

Информация может быть представлена различными видами и храниться в различных местах. Критерий доступности информации предполагает определённое информационное пространство, которое представляет собой некое пространство (территория – страна, регион, центр научно-технической информации, библиотека, отрасль знания, область науки или профессиональной деятельности), где «циркулирует» самая разнообразная информация» [3, с. 259]

На сегодняшний день становится актуальной проблема формирования информационной культуры. Мы рассматриваем её как одну из составляющих общей культуры человека, которая связана с информационным аспектом жизни людей.

В широком смысле информационная культура представляет собой совокупность принципов и механизмов, которые обеспечивают взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества.

В узком смысле информационную культуру рассматривают как оптимальные способы обращения с информацией и дальнейшей её передачей. Это подразумевает совершенствование технических средств производства, хранения и передачи данных. А также развитие системы обучения, подготовки человека к рациональному использованию информации.

Согласно определению Гендиной Н.И., информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Она является важнейшим фактором успешной профессиональной и быденной деятельности, а также социальной защищённости личности в информационном обществе [1].

Информационная культура даёт возможность человеку принимать участие во всех видах работы с информацией – получении, накоплении, передаче, преобразовании и передаче. Однако, здесь важна не только работа с тех-

ническими средствами. Информационная культура предполагает наличие таких умений, как:

- 1) умение ставить цели и задачи (какая информация требуется);
- 2) умение осуществлять поиск нужной информации в различных источниках;
- 3) умение отбирать главную информацию из огромного потока (отличать главное от второстепенного);
- 4) умение критически осмысливать изучаемую информацию;
- 5) умение систематизировать информацию из различных источников, сравнивая и анализируя;
- 6) умение грамотно и рационально интерпретировать информацию, оформив её в знания;
- 7) умение эффективно использовать проанализированную информацию для определённых целей;
- 8) умение осознавать юридические и социальные нормы, связанные с использованием информации (этическое использование информации);
- 9) умение осознавать право интеллектуальной собственности, уважая значение свободного доступа к информации в демократическом обществе.

Говоря об информационной культуре студентов, необходимо отметить её отличие от информационной грамотности. Отличие состоит в двух компонентах, которые включает в себя информационная культура – 1) информационное мировоззрение и 2) способность студента создавать новые информационные продукты и творчески их использовать в учебных целях.

Информационное мировоззрение заключается в осмысленном и ответственном отношении студентов к информации, к создаваемым и используемым информационным продуктам, к техническим средствам, информационным технологиям. Учащийся осознаёт значение информации в мире, а также свою роль среди всего объёма информации. Это влечёт за собой мотивацию студентов к обучению, к информационно-культурной подготовке.

Говоря о способности студента создавать новые информационные продукты и творчески их использовать в учебных целях, мы имеем в виду определённый результат интеллектуальной деятельности студента. Это влечёт за собой переработку накопленной информации и создание качественно новой. К информационным продуктам учащихся можно отнести рефераты, доклады, презентации, курсовые и дипломные работы. В ходе их создания студент перерабатывает различные источники, анализирует литературу, сравнивает, сопоставляет и критически оценивает содержащуюся информацию.

В этой связи, нам видится, что одним из способов повышения информационно-коммуникационной культуры общества является такая организация учебного процесса в высшей школе, при которой происходит развитие информационных компетенций у студентов. По мнению В.В. Краевского и А.В. Хуторского, информационная компетенция – это умение пользоваться

современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационными технологиями (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), поиск, анализ и отбор необходимой информации, её преобразование, сохранение и передача [5, с.138]. На наш взгляд, первостепенным здесь является работа с информацией – поиск, фильтр и отбор. Техническая сторона вопроса выступает в роли средства получения информации.

Обучение английскому языку имеет широкое многообразие средств для формирования информационных компетенций и творческого потенциала студентов: аутентичные аудио- и видеозаписи, обучающие и художественные; пресса англоговорящих стран, представленная различными периодическими изданиями, телевизионные программы, и т.д.

Сформированность информационных компетенций позволит успешно осуществлять профессиональную деятельность в будущем, а также поможет эффективно работать с постоянно пополняющейся и изменяющейся информацией. В соответствии с концепцией компетентного подхода в образовании современный выпускник вуза должен уметь применять полученные знания на практике. Кроме того, в условиях быстрых темпов изменения и устаревания данных, он должен уметь самостоятельно работать с поступающим объёмом информации, которая бывает довольно разнообразной и часто противоречивой. Профессиональный уровень студента, будущего специалиста заключается в умении критически осмысливать информацию и рационально её использовать.

Литература:

- 1. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Скипор И.Л., Стародубова Г.А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: Учебно-метод. Пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Школьная библиотека, 2003.*
- 2. Ванев А.Н., В.А.Минкина В.А. Справочник библиографа / Науч. ред. А.Н.Ванев, В.А.Минкина. – СПб.: Профессия, 2002.*
- 3. Диомидова Г.Н. Библиографоведение: Учебник для средних профессиональных учебных заведений. – СПб.: Профессия, 2002.*
- 4. Квитко А.Ю. Информационная культура личности // Научные ведомости. 2010. №2 (72). Выпуск 11. / Под ред. Дятченко Л.Я. – Белгород: изд-во БелГУ, 2010. – С. 162-169.*
- 5. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Миссией современного образования является формирование нравственного, образованного, трудолюбивого, физически и духовно развитого, способного к саморазвитию и творчеству, любящего свой край и свое Отечество гражданина. В этом контексте образование сегодня ориентируется также и на этнокультурные потребности и образовательные интересы различных национальностей. В связи с этим одной из стратегических задач отечественной системы образования является интеграция традиционных (народных, национальных, этнических) культур с современными воспитательными системами, идеями, технологиями, создающими воспитательную среду, т.е. этнопедагогическое пространство

[1].

Это вызывает необходимость формирования у учащейся молодежи умений и навыков овладения этническим и мировым культурным наследием, влияющим на становление личности современного человека в полиэтническом социуме, т.е. возрастает потребность в подготовке специалистов с новым мышлением, способных решать на высоком уровне профессиональные задачи с культурологических позиций, иначе говоря, владеющих этнокультурной компетентностью. Актуальность решения названных вопросов связана с процессом модернизации в системе профессионального образования, его ориентированностью на подготовку компетентного специалиста, готового к решению профессиональных задач в соответствии с культурологическим подходом к определению содержания своей деятельности, дальнейшему саморазвитию и непрерывному самообразованию.

И в этой связи, этнокультурный компонент обеспечивает включение личности в диалог с полиэтническим окружением, позволяет выявить в народных культурах не только национально особенное и уникальное, но и общее, универсальное. Иными словами, этнокультурный компонент обуславливает знание других национальных культур, о чем свидетельствует и содержание образования в полиэтническом Российском государстве, которое включает в себя такие взаимосвязанные компоненты:

- национально-региональный компонент, обеспечивающий каждому представителю молодого поколения возможности этнической самоидентификации и знакомства с имеющимся ближайшим (региональным) этнокультурным окружением;

- этнокультурный компонент, создающий условия для вступления личности в диалог с разнообразными этнокультурами и позволяющий через российскую культуру входить в мировую;

- федеральный компонент, способствующий интеграции личности в современное мировое цивилизованное пространство и приобщению к общечеловеческим ценностям.

Таким образом, этнокультурный компонент предполагает организацию содержания образования на основе диалога культур, выступающего действенным условием, как национального развития, так и гармонизации межэтнических отношений. И здесь, например, диалоговый подход позволяет идти от родной культуры к российской и далее - к мировой, что помогает формировать в сознании студенческой молодежи целостную картину мира и повышать их общий культурный уровень [2].

Следует отметить, что этнокультурный компонент образования имеет сегодня широкое общественное, межкультурное, международное и образовательное значение. Он соединяет образовательное, культурное, социальное гражданское и личностное начала; обеспечивает связь социализации, социально-психологической адаптации, социокультурной интеграции с потребностью в понимании своих культурных корней, с потребностью в культурной идентификации с определенной этнической, религиозной общностью с культурно-историческим наследием группы, регионального сообщества, страны в целом. Более того, этнокультурное образование способно играть важную роль в обеспечении гармоничного развития личности и ее социально-педагогической поддержке [3].

Итак, под этнокультурным компонентом мы понимаем все то, что способствует развитию творческих возможностей студента, дает более полное представление о богатстве национальной культуры, уклада жизни народа, его истории, языка, литературы, духовных целях и ценностях, что способствует развитию всесторонне развитой гармонической личности, патриота своей Родины, человека высоко нравственного, толерантного к народам мировой цивилизации. Все это детерминирует определенные требования, предъявляемых студенту технического вуза, обучающегося в условиях поликультурной среды; требует целостного взгляда на личность будущего специалиста, что вызывает необходимость разработки модели данной личности в избранной профессии. В этой связи можно предложить модель как обобщенный идеал личности специалиста. Достичь этого идеала потенциально могут все, поэтому при характеристике модели, исходя из анализа психолого-педагогической литературы, мы предлагаем некий потенциал в виде возможностей личности будущего специалиста в разных областях. К ним, в частности, мы бы отнесли следующие:

Ценностный потенциал:

- восприятие человеческой жизни как главной ценности;
- актуализация общечеловеческих идей, пронизанных чувством уважения и признания свободной личности каждого человека;
- ответственность за порученное дело, за будущее своей страны и всего Мира, всей человеческой цивилизации;

- трансляция из поколения в поколение ценностей духовных, культурных, нравственных в их национальном и общечеловеческом понимании;
- реализация концепции многостороннего диалога культур.

Когнитивный потенциал:

- знания, умения и навыки, соответствующие государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по соответствующей специальности;
- изучение особенностей разнообразной профессиональной деятельности в различных учебно-воспитательных ситуациях;
- осознание закономерных причинно-следственных связей, определяющих эффективность того или иного способа достижения цели собственного образования;
- познание образа жизни, ценностей и приоритетов разных народов мира (на основе своего народа);
- осваивание этнокультурных ценностей, способствующих формированию национального самосознания, развивающее чувство ответственности за будущее этноса, его языка и культуры.

Креативный потенциал:

- пытливость, открытость для творческого восприятия новых идей;
- нестандартное мышление;
- потребность в поиске новой информации;
- стремление к эксперименту.

Коммуникативный потенциал:

- культура речи, как совокупность навыков и знаний человека, обеспечивающих целесообразное применение языка в целях общения;
- проявление свойств аттракции (способность обладать притягательной силой, очаровывать окружающих людей, быть обаятельным, открытым), эмпатии (умение тонко чувствовать другого человека, его переживания, мотивы поступков и реакций на внешнюю среду; понимание душевно-эмоционального состояния ближнего, сопереживание этого состояния вместе с ним) и рефлексии (способность осознавать себя. Свои психические состояния, видеть себя со стороны и чувствовать, как тебя оценивают другие люди);
- осуществление важнейшей социальной функции – обеспечение связи времен и преемственности поколений;
- толерантность, терпимость и доброжелательное отношение к другим людям, к другим народам, к их образу жизни и мысли.

Культурологический потенциал:

- этическая и эстетическая культура;
- этническая и этнопедагогическая культура.

Лингвистический потенциал:

- формирование интеллектуальной, высоконравственной языковой личности на основе родного языка и культуры;

- формирование и развитие билингвальной языковой личности в процессе изучения русского языка и русской культуры, родного языка и культуры;
- обогащение языковой личности знанием иностранных языков и культур народов их носителей.

процесс формирования этнокультурного компонента профессиональной компетенции учителя в системе повышения квалификации будет эффективным при условиях:

- наличия мотивационной готовности учителя к этнокультурному образованию в системе повышения квалификации;
- выбора культурологического и деятельностного подходов в качестве основы отбора содержания и организации процесса формирования этнокультурного компонента профессиональной компетенции учителя;
- если модульно-компетентностная технология лежит в основе повышения квалификации учителя;
- мониторинга и коррекции уровня сформированноеTM этнокультурного компонента.

При этом, в структуру профессиональных компетенций будущего специалиста технического вуза должна включаться и группа компетенций, наиболее значимых для формирования этнокультурного компонента профессиональной компетентности специалиста с позиций культурологического и деятельностного подходов: общих (рефлексивную, мировоззренческую, коммуникативную, нормативно-правовую) и специальных (предметную и методическую). Отсюда, этнокультурная направленность является неотъемлемой составной частью учебно-воспитательного процесса, в рамках которого образовательными средствами решаются задачи возрождения языка, истории и традиции своего народа в преломлении избранной профессии. Это необходимо для того, чтобы студенты осознавали этнокультурные особенности общности, а, следовательно, этнические значения, отражающие объективные свойства и связи объектов и явлений этнокультурной среды, в которой протекает жизнедеятельность человека, что обуславливает формирование этнической самоидентификации, определяющей собственную принадлежность к общности. Осмысление студентом своего положения в системе общественных отношений, понимание национальных интересов, взаимоотношений своей нации с другими общностями говорит о сформированном национальном самосознании.

В заключение отметим, что национально-ценностная ориентация личности должна стать элементом профессиональной культуры будущего специалиста, так как включение его в разветвленную и самобытную иерархию ценностей той или иной исторически сложившейся культуры является важнейшим условием воспитания и сохранения личности целостной и творческой. А это значит, что индивид, укорененный в национальной культуре, наследующий традиционные ценности и идеалы, по природе своей созидателен, а его этика жизнеспособна.

Литература:

1. Волков, Г. Н. *Исследование, изучение, освоение и применение народной педагогики* / Г. Н. Волков // *Народная педагогика и современные проблемы воспитания : материалы Всесоюзной науч.-практ. конф. в 4 частях. Ч.1.* – Чебоксары, 1991. – С. 6–21.
2. Ильинова Н.А. *Этнокультурные ценности и традиции как фактор социализации личности в современных условиях, дисс. на соискание ученой степени к.соц.н.* – Майкоп, 2003
3. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. *Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования.* - М., 2006. -458 с.

Хакимова Е.К., соискатель КФУ

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Изменения, происходящие в современном мире, ведут к становлению типа культуры, для которого образование, ориентированное на формирование ЗУНов, становится неэффективным. По мнению многих ученых (В.И.Андреев, В.И.Байденко, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, Ю.Г.Татур, В.Д.Шадриков, и др.) в качестве ближайшей альтернативы знаниевому подходу является компетентностный подход, который означает переориентацию доминирующей знаниево-ориентированной образовательной парадигмы на создание условий овладения комплексом компетенций, означающих способности выпускника к устойчивой жизнедеятельности в условиях современного политического и социально-экономического пространства.

Проблема формирования компетентности специалистов различного профиля является предметом изучения многих современных исследователей: Л.И.Берестова, В.М.Дьячков, Т.Е.Егорова, И.А.Елисеева, В. Г. Зазыкин, Л.А.Петровская, Г.С.Смирнова, З.А.Ягудина, и др. Анализ указанных работ показывает, что исследования проводятся в основном применительно к профессиям типа «человек-человек», однако профессиональная компетентность педагогов-психологов на данный момент недостаточно изучена. Современные исследования в области практической психологии образования, представлены работами А.Г.Асмолова, М.Р.Битяновой, И.В.Дубровиной, Р.С.Немова, Р.В.Овчаровой, А.М.Прихожан, Е.И. Рогова, В.В.Рубцова и др.

Социально-экономические изменения в обществе способствуют быстрому изменению системы образования: иными становятся ее запроса потребности, меняется круг вопросов, которые приходится решать педагогам-психологам. Подготовленный 10-15 лет назад психолог сегодня уже не всегда способен решать новые задачи. Поэтому в настоящее время одним из приоритетных направлений развития практической психологии образования в нашей стране должно стать совершенствование системы подготовки компетентных педагогов-психологов, которая позволит им

успешно осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне.

При всем многообразии взглядов на критерии успешности профессиональной психологической деятельности, существует одно положение, которое разделяется преобладающим числом ученых: главным инструментом в работе психолога-практика (в том числе и педагога-психолога) является он сам, его личность (Л.И.Воробьева, А.Гуггенбюль-Крейг, Е.А.Иванова, Р.Кочюнас, Н.М.Лебедева, Е.А.Пуртова и др).

Психолог как личность и профессионал развивается в процессе обучения, воспитания и социализации. Между тем, учреждения профессионального образования не в полной мере учитывают специфику труда педагога-психолога, в котором специалисту необходимо противостоять профессиональным трудностям, проявлять перцептивные способности, понимать индивидуальность и неповторимость другого человека, эмпатировать ему, рефлексировать, управлять своим эмоциональным состоянием, определять особенности своего воздействия. Более того, одной из самых больших трудностей в психолого-педагогической деятельности является ее высокая эмоциональная насыщенность, что может повлечь за собой психо-эмоциональные перегрузки, эмоциональную напряженность, эмоциональное выгорание и т.д.

Следовательно, наибольшую значимость в структуре личности педагога-психолога имеют эмоциональные способности (или феномены, с носимые с эмоциональными способностями, например, эмоциональный интеллект), к которым относят способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими.

Таким образом, на теоретико-методологическом уровне выявлены следующие противоречия:

- между социальным заказом общества на подготовку компетентных педагогов-психологов, новыми задачами, которые ставит перед ними время недостаточно изученными возможностями и способами совершенствования их профессиональной компетентности;

- между утвердившимся в реальной практике новым типом профессиональной деятельности психолога с ее личностной направленностью и сложившейся моделью высшего профессионального образования, ориентированной преимущественно на знаниевую парадигму;

- между необходимостью развития эмоциональных способностей будущего педагога-психолога в процессе обучения и воспитания и недостаточной разработанностью этой проблемы.

Перейдем к рассмотрению ключевых понятий: компетенция, компетентность и профессиональная компетентность педагога-психолога.

Понятия компетенция и компетентность широко рассматриваются как в зарубежной, так и в отечественной научной литературе. В отечественной педагогике (Г.В. Горланов, Д.А. Мещеряков, А.В. Хуторской и др.) принято различать понятия «компетентность» как характеристику работника

(специалиста) и «компетенция» как характеристику рабочего места (должности, позиции). Компетенция — это наперед заданное требование к образовательной подготовке обучаемого, характеристика его профессиональной роли, а компетентность — мера соответствия этому требованию, степень освоения компетенции, личностная характеристика человека.

В большинстве зарубежных исследований, появившихся в последние 5-7 лет (Cl.Beelisle, M.Linard, B.Rey, G.LeBooterrf, L.Turkal, N.Guignon, M.Joras и др.), понятие "компетенция" толкуется не как набор способностей, знаний и умений, а как способность или готовность мобилизовать все ресурсы (организованные в систему знания и умения, навыки, способности и психические качества), необходимые для выполнения задачи на высоком Уровне, адекватные конкретной ситуации, т.е. в соответствии с целями и Условиями протекания действия.

В отечественной психолого-педагогической литературе (О.М.Бобиенко, Н.М.Борытко, И.А.Зимняя, А.В.Петров, Г.К.Селевко, Ю.А.Тукачев, В.Д.Шадриков) в общем представлении под компетенцией понимается способность индивида справляться с самыми различными задачами, совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения конкретной работы.

Понятие «профессиональная компетентность» применительно к психологу в педагогической науке определяется разными авторами по-разному: в контексте психологической культуры (Л.С.Колмогорова, Е.А.Климов, Н.Н.Обозов и др.), в контексте деятельности психолога (Г.С.Абрамова, Г.А.Акопов, И.В.Дубровина, Е.А.Климов, В.В.Столин), в качестве важнейшей характеристики подготовленности (Н.А.Аминов, Г.М.Белокрылова, Н.И.Исаева, Р.В.Овчарова, Н.В.Самоукина и др.), в качестве личностного качества (Л.И.Анцыферова, Е.М.Борисова, В.А.Бодров, М.В.Молоканов, Р.Х.Шакуров и др.) в качестве системного образования, включающего аспекты философского, психологического, социологического, культурологического, личностного порядка (Т.М.Буякас, Д.В.Оборина, А.Э.Пятинин, В.Л. Шадриков и др.), в рамках акмеологического подхода (К.А.Абульханова, А.А.Бодалев, А. А. Деркач, Н.В Кузьмина, Л.Г.Лаптев и др.).

Рассмотрев различные подходы к понятию «профессиональная компетентность», мы сделали вывод о том, что пока еще трудно говорить о единстве взглядов исследователей на ее содержание. Мы, вслед за Д.А.Клепининым, понимаем профессиональную компетентность как целостное интегративное образование, включающее в себя не только сумму теоретических знаний в различных отраслях выбранной специальности, но и адекватный уровень развития профессионально-важных качеств личности [3].

Обобщая различные взгляды на построение структуры профессиональной компетентности (А.Л.Бусыгина, В.П.Колесов, А.К.Маркова,

А.В.Петров), нами были выделены 3 основных структурных компонента в составе профессиональной компетентности: когнитивный (профессиональные знания), деятельностный (профессиональные умения и навыки) и личностный (профессионально значимые качества личности). Личностный компонент в свою очередь может быть поделен на когнитивную, эмоциональную, волевую, мотивационную составляющие.

Применительно к педагогу-психологу структура профессиональной компетентности будет выглядеть следующим образом:

1. когнитивный компонент предполагает наличие психолого-педагогических знаний (знания основных закономерностей и факторов, влияющих на развитие ребенка и взрослого, психологических особенностей различных педагогических специальностей и особенностей осуществления учебно-воспитательного процесса в учреждениях образования и др.)

2. деятельностный компонент включает умения и навыки коррекционно-развивающей, преподавательской, научно-методической, социально-педагогической, воспитательной, культурно-просветительской, управленческой деятельности;

3. личностный компонент включает:

- когнитивная составляющая (логичность мышления, аналитичность и прогностичность, проницательность, сензитивность, профессиональная рефлексия, быстрота мыслительных процессов, высокая продуктивность умственной деятельности и др.);

- эмоциональная составляющая (эмпатия, рефлексия, саморегуляция, эмоциональная устойчивость, регуляция взаимоотношений с другими людьми и др);

- мотивационная составляющая (профессиональная мотивированность на другого, подчинение своих интересов интересам другого и группы и др);

- волевая составляющая (смелость в решении практических вопросов, активность, выдержка, хорошая волевая регуляция и др).

Как уже было отмечено нами выше, наиболее важными в структуре профессионально-значимых качеств личности педагога-психолога являются эмоциональные способности (эмпатия, рефлексия, саморегуляция и управление чувствами и эмоциями других людей).

Зарубежным аналогом понятия эмоциональные способности является эмоциональный интеллект, впервые введенный в 1990 г. американскими психологами П.Саловеем и Дж.Майером [6] для обозначения особого комплекса психических свойств, таких, как умение разбираться в собственных чувствах, эмпатия, умение регулировать собственные эмоции. Х.Вайсбах, У. Дакс [1] рассматривают эмоциональный интеллект как умение «интеллектуально» управлять своей эмоциональной жизнью. Проявляется эмоциональный интеллект в партнерских отношениях и упоминается в одном контексте с профессиональным и личным успехом. Д.Гоулмен [2] в своих исследованиях эмоционального интеллекта показал, что жизненный успех

человека определяется теми особенностями его разума, которые определяют способность к самопознанию и эмоциональной саморегуляции, умение выражать свои чувства, понимать и тонко реагировать на состояние других людей. Р.Бар-Он [5] понимал под эмоциональным интеллектом совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность кого-либо эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды.

Поскольку эмоциональный интеллект, так же как и компетентность трактуется через понятие способности, мы сочли правомерным вести речь об особой психической организации индивида — эмоциональной компетентности, входящей в состав эмоциональной составляющей личностного компонента профессиональной компетентности педагога-психолога.

Таким образом, вслед за Г.В.Юсуповой, мы рассматриваем эмоциональную компетентность как группу развивающихся способностей к саморегуляции и регуляции интерперсональных отношений путем понимания собственных эмоций и эмоций окружающих [4].

В целом, если синтезировать определения способностей в эмоциональной сфере, все они вращаются вокруг двух приоритетных оснований феномена - это понимание и управление (регуляция).

В.Юсупова выделяет два существенных для исследования эмоциональной компетентности вектора: когнитивный (понимание) и поведенческий (управление). Каждое направление имеет два вектора: внутренний -направленность на себя и внешний направленность на других. Так, когнитивный вектор направлен, с одной стороны, на самопонимание, обозначаемое как явление рефлексии, с другой, направленности на эмоционально-когнитивную децентрацию своего «Я», известную как явление эмпатии.

Приспособительные поведенческие реакции реализуются саморегуляцию поведения (поведенческий вектор, направленный на регуляцию отношений с другими (поведенческий вектор, направленный на взаимодействие с окружающими).

Таким образом, в составе эмоциональной компетентности выделяются четыре базовых компонента с их функциями:

- саморегуляция - контроль импульсов и управление эмоциями, выражение эмоций, блокировка негативных эмоциональных состояний,

- регуляция взаимоотношений - социальные навыки, умение строить отношения с окружающими;

- рефлексия - самоосознание, рациональное осмысление эмоций, выявление собственных мотивов;

- эмпатия - эмоционально-когнитивная децентрация.

Попарная комбинация этих компонентов образует шесть функциональных блоков эмоциональной компетентности, четыре последних из них в инструментальном значении выступают функциональным механизмом

успешной адаптации человека в социуме: эмоционально-регулирующий блок; блок самоотражения в межличностном воздействии; поведенческий блок; когнитивный блок; интраперсональный блок и интерперсональный блок.

Таким образом, конструкт эмоциональной компетентности состоит из четырех базовых компонентов - саморегуляции, регуляции взаимоотношений, рефлексии и эмпатии, которые, группируясь, образуют четыре функциональных блока - поведенческий, когнитивный, интраперсональный и интерперсональный.

С целью изучения эмоциональной компетентности у студентов педагогов-психологов нами были использованы 3 диагностические методики: авторская методика диагностики эмоционального интеллекта М.А. Манойловой, методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов В.В.Бойко и методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В.Бойко.

Для участия в исследовании нами были выбраны две группы студентов 2 курса. Выбор студентов второго курса не случаен, т.к. ко второму курсу завершается процесс адаптации к вузовской среде и начинается период самой напряженной учебной деятельности студентов, в жизнь которой интенсивно включены все формы обучения и воспитания. В результате исследования, были получены следующие эмпирические данные. Среднегрупповой уровень развития эмоциональной компетентности в первой и второй группах составил 5,1 и 5,8 балла по 10 балльной шкале, что соответствует среднему уровню развития данного качества. При этом в обеих группах наиболее плохо развитым оказался когнитивный компонент эмоциональной компетентности (рефлексия и эмпатия), среднего уровня развития достиг показатель «регуляция взаимоотношений с другими» (7,6 баллов и 7,7 баллов соответственно) и наиболее развитым у студентов педагогов-психологов оказалась саморегуляция (5,7 баллов и 5,3 балла соответственно). Это может объясняться наличием в программе подготовки педагогов-психологов практических тренинговых занятий в рамках таких дисциплин, как методы активного социально-психологического учения, психолого-педагогический практикум и т.д., что позволяет содействовать поведенческий аспект без существенной опоры на осознание необходимости данного качества и ситуаций его применения. Таким образом, у студентов психологов преобладает интраперсональная направленность на собственную личность, что также может свидетельствовать о незрелости профессиональной позиции и направленности на другого.

В результате использования методики диагностики уровня эмпатических способностей В.В.Бойко были получены следующие эмпирические данные. Интегральный показатель эмпатии в первой и второй группах составил 21 и 21,1 балла, что соответствует заниженному уровню развития эмпатии у педагогов-психологов, что так же перекликается с результатами применения методики М.А.Манойловой. Наиболее ярко

выраженными показателями в группах являются установки, способствующие или препятствующие пониманию, и идентификация - умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера.

Среди главных помех в установлении эмоциональных контактов оказались неадекватные проявления эмоций и нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной основе, что в среднем составило примерно 3 и 2 балла соответственно из 5 баллов возможных. В целом же было выявлено, что эмоции осложняют взаимодействия студентов в обеих группах.

В результате корреляционного анализа были получены достоверные и средней и сильной плотности между следующими показателями: эмоциональной компетентностью и помехами в установлении эмоциональных контактов (-0,52); рефлексией и саморегуляцией (0,73); эмпатией и идентификацией (0,5); регуляцией взаимоотношений с другими и идентификацией (0,54).

Из приведенных данных видно, что наиболее сильной является связь между рефлексией и саморегуляцией (0,73), которые вместе формируют интраперсональный блок эмоциональной компетентности педагогов-психологов. Это говорит об определенной внутренней структуре и согласованности между отдельными показателями, однако связь между эмпатией и регуляцией взаимоотношений с другими, которые формируют интерперсональный блок гораздо менее сильная (0,44). Так же следует отметить, что не обнаружено связи между рефлексией и эмпатией и саморегуляцией и регуляцией взаимоотношений с другими людьми, которые формируют когнитивный и поведенческий блоки соответственно. Что так же подтверждает невысокий уровень развития эмоциональной компетентности студентов педагогов-психологов, невыраженность отдельных составляющих и отсутствие согласованности между показателями.

Следует также отметить наличие сильной отрицательной связи между эмоциональной компетентностью и помехами в установлении эмоциональных контактов (-0,52), что обуславливает понижение уровня помех

при установлении эмоциональных контактов при повышении уровня развития эмоциональной компетентности.

Закономерными можно назвать связи между рефлексией и невыразительностью эмоций, саморегуляцией и невыразительностью, регуляцией взаимоотношений с другими и идентификацией, эмпатией и идентификацией.

Подводя итог анализу эмпирических данных исследования эмоциональной компетентности у студентов педагогов-психологов, можно сделать вывод о том, что эмоциональная компетентность у них развита на среднем уровне, при этом наиболее выраженными оказались поведенческий и интраперсональный компоненты эмоциональной компетентности, что свидетельствует о некоторой внутренней несогласованности между ее

составляющими компонентами, незрелости конструкта в целом и необходимости формирующей работы в данном направлении.

Таким образом, широкий круг исследований, посвященных изучению профессиональной компетентности, особенностей ее развития позволяет утверждать, что данная проблема является значимой для современной педагогической науки и практики, представляет интерес для исследователей. Тем не менее, мы можем также констатировать, что развитие личности специалиста в рамках формирования профессиональной компетентности педагогов-психологов не рассматривалось в качестве предмета пристального внимания педагогов-исследователей.

Литература:

1. Вайсбах Х., Дакс У. *Эмоциональный интеллект.* - М.: Лик Пресс, 1998.
2. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. *Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта.* - М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
3. Клепинин Д.А. *Семь ступеней профессиональной компетентности // Вестник актуальных проблем психологической науки. Вып. 3. – М., 2006.*
4. Юсупова Г.В. *Состав и измерение эмоциональной компетентности: дис. канд. псих. наук.* - Казань, 2006.
5. Bar-On R. *Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual-Toronto. Canada: Multi-Health System, 1997*
6. Mayer J.D., Salovey P. *Emotional intelligence //Imagination, Cognition and Personality.- 1990, №9*

Юнусова Г.Р.

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО- КОМПЬЮТЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Характерными чертами информационного общества является разнообразие источников информации и самой информации, приобретения ею статуса экономической категории, проникновение информационных технологий во все сферы жизни, глобализация информационного пространства, создание информационной сети и ее популяризация, возможность широкого доступа к банку данных [1]. Создание такого общества в значительной степени зависит от готовности к этому человека XXI века, уровня сформированности его компетентности в области информатики. А в эпоху компьютеризации и особого влияния информационных технологий на образовательную сферу, важным становится вопрос подготовки специалистов, способных на должном уровне сформировать начальные представления учащихся младших классов о информационно-компьютерной культуре, как базового фундамента их дальнейшей реализации в информационном пространстве.

На сегодняшний день имеются исследования В. Безверхой, С. Деева, А. Лещинского, М. Трудолюбивая, С. Проскуры, Г.К. Селевки, посвященные изучению проблемы внедрения компьютерных технологий в учебный процесс начальной школы [2]. Так, для исследования готовности будущих учителей начальной школы к формированию информационно-компьютерной культуры младших школьников отечественные ученые выделяют различные этапы формирования готовности к такой деятельности.

К первому этапу обычно относят мотивационно-ценностный этап. Он важен потому, что располагает будущих учителей в интенсивную, значимую и привлекательную для них проблемно-образовательную среду, которая позволяет продемонстрировать важность информационно-компьютерной культуры для современного мира и человека. В результате формируются представления и знания об информации, ее роль в современном обществе и образовании в частности, способы передачи информации, информационное пространство. Как следствие, активизируются интеллектуальная, мотивационная и эмоциональная сферы личности. На этом этапе в процессе подготовки участвуют студенты младших курсов, ведь знакомство с различными информационно-коммуникационными технологиями через систему курсов и дисциплин вуза происходит на начальном этапе обучения в высшей школе, как базовые знания.

Таким образом, целью мотивационно-ценностного этапа является формирование представления о необходимости использования информационно-коммуникационных технологий в современном мире и в начальном образовании в частности, ознакомление учащихся с ИКТ в начальной школе, как необходимую составляющую учебно-воспитательного процесса. Отсюда, данный этап предполагает постановку целей и задач профессионально-педагогической подготовки будущего учителя начальной школы к формированию информационно-компьютерной культуры учащихся; определение специфики и возможностей учебных предметов общепрофессиональной и специальной подготовки для формирования готовности студентов к ознакомлению с ИКТ; формирование ценностных ориентаций и мотивов по овладению знаниями, умениями и навыками применения информационно-коммуникационных технологий в начальной школе; формирование профессионального образа учителя начальных классов.

Следующим этапом формирования готовности будущих учителей начальных классов к ознакомлению учащихся с ИКТ является диагностический. Основной целью этого этапа есть определение уровня овладения студентами навыков работы с информационно-коммуникационными технологиями, способами их применения в начальной школе, коррекция программы их обучения согласно составляющих формирования информационно-компьютерной культуры в начальных классах.

Содержанием работы преподавателя вуза, в связи с этим, на этом этапе может быть следующее:

- анкетирование студентов специальности «Начальное образование» выпускных курсов (цель анкетирования – выявление стартового уровня таких признаков подготовленности к ознакомлению с ИКТ в начальной школе, как осознание факторов, играющих решающую роль в этой подготовке, направленность мотивов участия в поисковой деятельности; результатом же анкетного опроса должна быть информация об исходном уровне подготовленности будущих педагогов к ознакомлению учащихся начальной школы с ИКТ);

- собеседование с будущими учителями начальных классов (цель собеседования - выявление наличия опыта работы студентов с информационно-коммуникационными технологиями, результатом чего должна быть информация об исходном уровне выявленных признаков их подготовленности к ознакомлению с ИКТ);

- тестирование будущих педагогов начального звена образования (цель тестирования – выявление уровня таких признаков подготовленности к ознакомлению с ИКТ как информационная культура, информационная грамотность, развитие информативных компетентностей, где результатом должна стать информация об исходном уровне выявленных признаков подготовленности будущих педагогов к формированию информационно-компьютерной культуры в начальных классах);

- разработка рабочей программы курса для формирования готовности будущих учителей начальной школы к ознакомлению младших школьников с ИКТ (цель является осуществление выбора оптимального курса, который бы предусматривал быстрый темп и создание предпосылок для устойчивой готовности студентов к формированию информационно-компьютерной культуры младших школьников, результатом чего должна стать выверенная рабочая программа курса).

Следующий этап формирования готовности будущих учителей к ознакомлению учащихся начальных классов с ИКТ можно определить как учебно-производительный, целью чего является подготовка студентов специальности «Начальное образование» к реализации путей формирования готовности к педагогической деятельности в начальных классах.

При этом, педагогическое взаимодействие студентов с преподавателями, педагогами-практиками может базироваться на таких принципах, как: непрерывность и целостность развития личности будущего педагога, гармонизация педагогической деятельности, интеграция всех ее аспектов; профессионально-практическая направленность, вариативность содержания занятий в зоне актуальных ценностных ориентаций и запросов педагогов-практиков; альтернативность, свобода выбора организационных форм и программ подготовки; осознанность профессионально-личностного развития при педагогическом взаимодействии, рефлексия и коррекция собственной деятельности; творческое самовыражение, сотрудничество и сотворчество.

Рассматриваемый этап представляет собой целенаправленное формирование готовности будущих учителей начальных классов к ознакомлению

учащихся с информационно-коммуникационными технологиями (профессиональные знания, умения, навыки, приемы самообразования), включающий теоретическую, исследовательскую, практическую подготовку и предусматривает реализацию знаний, умений и навыков применения ИКТ в учебно-познавательной и практической деятельности начального звена образования (знания в психолого-педагогической отрасли и ее методологии, предметной методике; приобретения профессиональной компетентности) [3].

Заключительным этапом диагностики готовности будущих учителей начальной школы к формированию информационно-компьютерной культуры младших школьников можно назвать аналитико-корректирующий этап, целью которого является оценка эффективности процесса подготовки будущих учителей к ознакомлению учащихся с ИКТ и выявление причин несоответствия результатов его предыдущей цели.

Показателями сформированной готовности к ознакомлению учащихся с ИКТ по результатам целенаправленной работы могут выступать:

1. Осознанная потребность введения информационно-коммуникационных технологий на уровне собственной педагогической практики.
2. Информированность о новейших информационных технологиях, способы их внедрения в начальной школе.
3. Готовность к преодолению трудностей как содержательного, так и организационного плана.
4. Наличие теоретических и практических умений для ознакомления младших школьников с ИКТ [4].

Основными видами деятельности на этом этапе можно назвать следующие:

- проведение итоговых контрольных мероприятий (цель - выявление уровня сформированности когнитивного и операционного компонентов готовности студентов к формированию информационно-компьютерной культуры младших школьников);
- анкетирование и собеседование со студентами специальности «Начальное образование» (цель - выявление итогового уровня сформированности таких компонентов готовности, как мотивационно-волевой, когнитивный и рефлексивный);
- подведение итогов процесса формирования готовности будущих педагогов к ознакомлению младших школьников с ИКТ.

Данный этап предполагает анализ и коррекцию реализации полученных в ходе формирования знаний, умений и навыков применения информационно-коммуникационных технологий будущими учителями начальных классов в учебно-познавательной и практической деятельности, коррекцию индивидуального стиля через соотношение объективных требований к профессиональной деятельности с личностным развитием специалиста.

Таким образом, выделение этапов формирования готовности будущих учителей начальной школы к формированию информационно-компьютерной культуры младших школьников позволяет определить содержание подготовки студентов специальности «Начальное образование» в соответствии с новыми образовательными стандартами и нормативными документами, а также разработать комплексную структурно-функциональную модель, которая способствует основательному формированию такой готовности. Анализ этих этапов может стать важной составляющей повышения результативности и эффективности начального звена отечественного высшего образования.

Литература:

1. *Линенко А. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1996.*
2. *Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.*
3. *Козлакова Г. Теоретические и методические основы применения информационных технологий в высшем техническом образовании: монография. Киев, 1997.*
4. *Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: дис. ... в форме науч. доклада д-ра пед. наук. М., 1989. 48 с.*

V. ВОПРОСЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Касимова Р.Ш., к.п.н., старший преподаватель

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ДАНИЭЛЯ ГРИНБЕРГА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИДЕОЛОГИИ САДБЕРИ ВЭЛИ СКУЛ

По мнению Т.В.Цырлиной, одним из важнейших интегрирующих понятий в деятельности и культуре авторских школ является «личность самого творца – директора и основателя школы, автора реализуемой в ней концепции». Наряду с традиционными управленческими функциями, он выполняет ряд сугубо специфических, отражающих особенности авторского детского учреждения, считает она. А это, в свою очередь, делает культуру директора главным фактором, определяющим специфику формирования и содержания культуры всей школы [1, 133].

Несомненно, успех и мировое признание школ Садбери Вэли напрямую связаны с личностью основателя и директора – Даниэля Гринберга – известного американского педагога, представителя течения альтернативного образования, автора нескольких книг по педагогике, активно пропагандирующий идеи и деятельность школы Садбери Вэлли. Первая его школа появилась в 1968 году в штате Массачусетс, Фрэммингеме и на сегодняшний день превратился мировой феномен альтернативного образования.

Придерживаясь позиций педоцентризма, Гринберг создал в своей школе необходимые условия для полноценного развития всех сторон личности воспитанников:

- духовной (дисциплины эстетического цикла и творческие виды деятельности);
- физической (занятия спортом, подвижные игры, внимание к гигиене и здоровому образу жизни);
- социальной (ориентация жизни школы на принципы демократического общества, опора на трудовое воспитание и общественно-полезная деятельность).

Предложенная Гринбергом авторская концепция представляет собой попытку творческого осмысления и дальнейшего развития идей свободного воспитания. Эта концепция ориентирована на гармоничное развитие ребенка и имеет в качестве основополагающих принципов взаимодействие учителя и ученика как равноправных субъектов учебного процесса, связь теории с практикой, а также взаимообусловленность обучения и воспитания.

С философской точки зрения, в концепции Гринберга выделяются следующие гносеологические и аксиологические компоненты:

- гносеологический: интеллектуальное познание не является единственным инструментом учебного процесса. Следует использовать всю сово-

купность познавательных способностей, в том числе эмоциональное и практическое восприятие. Эмоциональное познание включает в себя личный духовный опыт, как основа всякого образования в любой области знания (жизнетворчество). Практическое восприятие связано с общественным бытием человека, которая представляет социальную форму освоения окружающей действительности в процессе материального и духовного общения человека с другими людьми и внешним миром вообще (социализация).

- аксиологический: усиление роли нравственного и гражданского воспитания благодаря личной ответственности. Традиционная школа отрицает личную ответственность учащихся за свои действия. Это выражается в том, что школы не позволяют ученикам полностью самим определять порядок действий, также как не позволяют идти по выбранному пути. Если детям не разрешается принимать реальные решения по вопросам их жизни, они не научатся личной ответственности. В то время, когда свобода выбора, свобода действий, свобода нести ответственность за эти действия и есть три большие свободы, составляющие личную ответственность. [2,74]

Анализ деятельности школ, основанных на философии Садбери Вэли показал, что знания, умения и навыки не являются целью образования; прежде всего, они выступают как средства, обеспечивающие полноценное развитие личности и включение ее в социально ценную деятельность, одной из которых, в частности, является самостоятельное планирование собственного образования.

Д. Гринберг отмечает, что в основе деятельности школ Садбери Вэли Скул лежит понимание основных механизмов превращения ребенка во взрослого человека, в зрелого члена общества. По его мнению, зрелостью личности является способность независимо, непрерывно и успешно справляться с требованиями жизни. Эта способность является сложной, многогранной и интегративной характеристикой, включающая такие психические процессы и действия, как: сенсорное восприятие, мышление, анализ и синтез данных, запоминание, воображение, строительство моделей будущего и т.д. В связи с тем, что человек является существом социальным, к этой характеристике относятся еще навыки, необходимые для взаимодействия, сотрудничества с другими людьми для достижения взаимовыгодных целей. В данном случае следует понимать цели, касающиеся не только материальных благ, а также цели в области общения, эмпатии, совершенствования, духовного развития личности [4].

Гринберг отождествляет человека с сердцем: как сердце бесперебойно бьется миллионы раз в течение жизни человека, то самому человеку приходится справляться с жизненными ситуациями год за годом, каждый день. Невероятная, уникальная способность человеческого мозга заключается в том, что чем больше он работает, тем лучше развивается. Жизненные задачи, решаемые человеком в течение жизни, могут быть самые различные: их диапазон колеблется от самых простых, приземленных (что кушать на завтрак, как

добраться на работу, что одеть) до сложных, глубинных (поиск смысла жизни, потребность в длительных, значимых отношениях, как друзья, семья). Таким образом, способность взрослого человека успешно решать жизненные задачи, удовлетворяя свои физические, эмоциональные и духовные потребности, быть умственно и физически здоровым, иметь адекватную самооценку – является смыслом жизни.

Гринберг отмечает, что превращение маленького ребенка во взрослого является огромным трудом. Как же природа выполняла эту работу в течение миллионов лет, в то время, когда не было школьных систем, учебных программ, специального образования, администраторов, руководителей, учителей, стандартизированных тестов, психолого-педагогических знаний и т.д.? Он считает, что человек с самого детства обладает механизмами и инструментами для выживания. Даже младенец, когда нуждается в воде, еде или защите, знает, что надо искать маму и без проблем находит ее. Набор биологических, психологических возможностей ребенка уже в этом возрасте позволяет ему решать потребности этого периода.

Детям свойственна естественная любознательность, по Гринбергу «потребность иметь смысл из окружающей среды» («the need to make sense out of the environment»), с самого начала у детей есть способность использовать все ресурсы своего организма для адаптации к окружающей среде, для выживания и нахождения эффективных путей реализации. Первым компонентом этого процесса является использование сенсорного аппарата, а вторым – обработка этих данных человеческим мозгом. Воспринимаемая информация всегда неоднозначна и неоднородна, а также нет четких данных о работе мозга, о способностях идентифицировать, представлять, символизировать, о способах формирования понятийной базы. Поэтому очень важно не вмешиваться в этот сложный когнитивный процесс, не нарушая естественное становление сознания и самосознания. Предоставление возможности детям использовать природные способности для адаптации к окружающей среде, для удовлетворения своих актуальных потребностей развивает в них внутреннюю уверенность, укрепляет ведущие жизненные принципы [3].

Именно поэтому в школах Садбери Вэли дети могут неограниченное количество времени заниматься тем, что для них актуально в данный момент. Будь то игра, чтение книги, занятия искусством или даже просто общение со сверстниками или взрослыми. По мнению педагогов, никакая деятельность детей не бывает абсолютно бессмысленной, пустой тратой времени [5].

Согласно концепции Гринберга в школах Садбери Вэли не учат конкретным профессиям, но учат главному: каким образом решать проблемы, встречающиеся на пути. Для этого дети учатся извлекать нужную информацию, проявлять настойчивость в достижении цели, расставлять акценты в своих приоритетах, находить аргументы в пользу того или иного своего действия, уметь оптимистично смотреть на свое будущее и строить счастье своими собственными руками. Целью данных школ является научение очень

важному качеству: не поддаваться соблазнам жизни, а целеустремленно идти к намеченной цели, в чем и помогает сформированная в школе ответственность перед самим собой за дальнейшую жизнь. Они воспитывают в своих подопечных ощущение самодостаточности, чего не хватает даже многим взрослым людям. Это качество помогает выпускникам избегать депрессии и страха перед сложностями жизни и без особого ущерба для себя входить в любые социальные отношения.

А поскольку главная цель любой школы «образовывать детей», то, по мнению тех, кто хоть раз соприкоснулся с одной из них, это учебное заведение с его свободой, демократией, равными правами перед законом, ощущением личностных прав представляет собой именно то воспитательное пространство, которое в высшей мере и воспитывает, и обучает, и развивает. А мотивированность учащихся проявляется в их интересах и склонностях, обеспечивающих внимание к содержанию образования и способам его приобретения. При этом такое образование развивает в ребенке необходимую способность к самокритике мышления, рефлектирующей проверке и самокорректировке. И эти процессы имеют важное значение для становления творческих установок личности, движущих не только индивидуальное, но и общее культурное развитие ребенка.

По мнению Гринберга, любая образовательная система, независимо от культуры, должна иметь две основные функции – личную и социальную. Для того, чтобы школа была жизнеспособной, обе функции должны быть в гармонии. В соответствии с этими функциями, школа Садбэри Вэли имеет двустороннюю задачу:

- 1) Формирование творческих, инициативных, образованных, ответственных людей;
- 2) Формирование активных граждан страны, которые знают, как быть свободными и как функционировать в условиях демократии [4, с. 267].

В ходе эволюционного развития авторской школы Садбэри Вэли Скул она превратилась из единичного педагогического явления в модель альтернативного обучения и воспитания, феноменальный характер которой определяет реализация в ее рамках основного принципа свободного воспитания – гармоничное саморазвитие личности ребенка в условиях свободы. Ведущими факторами, обусловившими жизнеспособность и эффективность функционирования школы, являются сохранение первоначальной целевой установки, опора на личную инициативу ученика, инвариантные профессионально-ценностные ориентации, высокая степень гибкости всех компонентов образовательного процесса.

Литература:

1. Цырлина Т.В. *Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее.* – Москва: Изд-во Педагогическое общество России, 2001. – 222 с.
2. *Greenberg D. Announcing a New School: A Personal Account of the beginnings of The Sudbury Valley School.* - *Sudbury Valley School Press, 1973.* – 209 p.

3. *Greenberg D. Free at Last. Sudbury Valley School Press, 1995. – 184 p.*
4. *Greenberg D. Outline a New Philosophy. Sudbury Valley School Press, 1974. – 463 p.*
5. www.AlpineValleySchool.com
6. www.sudburyvalley.org

Хабибуллина Р.Р.
аспирант кафедры европейских языков и культур
Института международных отношений,
истории и востоковедения

КУЛЬТУРНЫЙ ПЛЮРАЛИЗМ В США: ИСТОРИЯ И ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Культурное и демографическое разнообразие в американских школах по-прежнему актуально. По данным статистики американские учителя часто сталкиваются с проблемой соблюдения и учета особенностей поликультурного детского сообщества. Так, по данным Департамента образования США, 4 студента из 10, предварительно прошедших программу дошкольного образования, по завершению 12-летнего образования продолжают считать себя иностранцами. Для сравнения можно привести данные Бюро переписи населения США от 2006 г.: 84 % американских учащихся - Европейские американцы, т.е. американцы, родственные корни которых зарождались в Европе. Демографические прогнозы предсказывают, что к 2050 г. более половины студентов, населяющих США, будут относить себя к группе небелого населения [5].

Рассмотрим, как происходило и происходит формирование мультикультурного поля США. В действительности, культурная демография США стремительно меняется. Европейско-американские учащиеся находятся в национальном меньшинстве во многих школах крупнейших округов США. Однако, латиноамериканские, азиатские, американо-индейские и афроамериканские школьники составляют более половины численности всех школьников в Аризоне, Калифорнии, в округе Колумбия, Гавайи, Луизиане, Миссисипи, Нью-Мексико и Техасе [2]. По данным Департамента образования США 17% всех детей страны проживают в условиях, находящихся за чертой бедности, более того, 41% всех четвероклассников страны используют свое право на получение обедов бесплатно или по сниженной цене. К тому же, афроамериканские и латиноамериканские студенты, а также студенты-инвалиды, имеют больше возможностей на обучение по специальным льготным программам. В период с 1987 по 2005 гг. число таких студентов увеличилось на 14% - до 6 млн.[], а на 2012-2013 учебный год число иностранных студентов, проходящих обучение в США, составляло около 7.2 млн. [6].

В дополнение к этническому и академическому разнообразию, последние волны иммиграции в США предоставили новые возможности для изучения поликультурного образования. Принято считать, что в период между

1960 - 2005 гг., число международных мигрантов во всем мире увеличилось вдвое, приблизилось к 191 млн. К 2005 г. около 12 % от всего населения США были иностранцами, большинство из которых приехали из стран Латинской Америки. Около 30 % населения иностранного происхождения эмигрировало из Мексики в том же году, около 26 % приехало из стран Азии, включая Индию и Бангладеш, а также приблизительно 14% и 4 % мигрировали из стран Европы и Африки соответственно. После снижения темпов иммиграции в США, связанного с событиями 2001 г., легальная иммиграция в США достигла рекордного уровня. В 2005 г. было 1120 тысяч законных постоянных жителей и 604 тыс. тех, кто получил американское гражданство. Эти цифры выросли до 1 260 000 и 702 000 соответственно к 2006 г., немного снизились к 2007 г. до 1 052 000 и 660 000 соответственно [4; С. 42]. На 2012 г. число иностранцев, проживающих в США и являющихся обладателями грин-карты, составляло 12,2 миллиона. Еще 15,1 миллиона – это люди, родившиеся за рубежом, но получившие американское гражданство. 11,1 миллиона иммигрантов находятся в США на сомнительных правах нелегалов, из них 55% – из Мексики, 25% – из других стран Латинской Америки, и 10% приехали из Азии. Аналогичным образом, число виз, выданных неамериканским учащимся, желающим обучаться в колледжах и университетах США, снизилось в 2001 г., но затем возросло, во многом благодаря усилиям руководителей университетов и работодателей, нуждающихся в высококвалифицированных учащихся, специалистах и сотрудниках [3, с. 48].

Изменение населения США имеет большое значение для определения поликультурного образования и государственной политики. По всей стране процент уроженцев других стран в возрасте 25 лет и старше со средним образованием был ниже, чем процент уроженцев Америки. Тем не менее, по оценке ученых европейского и африканского континентов процент закончивших среднее учебное заведение среди граждан этих континентов, живущих в США, был около 84%, по сравнению с примерно 60,3 % закончивших среднее учебное заведение уроженцев Америки. Принимая во внимание уровень образования иммигрантов, приезжающих со всех регионов мира, управленцам от образования приходится корректировать образовательную политику регионов США. Тем не менее, исследования показывают, что достижения в области образования у населения иностранного происхождения, особенно латиноамериканцев, улучшаются в результате их обучения в американских школах [3].

Хотя в США нет единой политики, которая определяет поликультурное образование, целый кластер иммиграционной и образовательной политики формируют и направляют идеи о многокультурности и школьном образовании. Акт 1965 г. позволил многим мигрантам из стран Азии и Европы свободно въезжать в страну.

После принятия Акта 1965 г. школы США проводили обучение по билингвальной программе. Начало билингвального образования было заложено

в 1960-е гг. Мексиканцы, получившие американское гражданство, хотели обучаться в школах на испанском языке. Американское правительство поддержало эту идею. Продолжительное сотрудничество местных органов власти и государственного руководства привело к принятию закона о билингвальном образовании (1968). Однако, в 2001 г. Конгресс сталкивается с давлением со стороны органов законодательной власти, которые считали, что иммигранты являются основной причиной безработицы в стране, террористической угрозы, и экономических проблем, после чего был принят Закон об овладении английским языком (**The English Language Acquisition Act**). Являясь частью закона под названием «Ни одного отстающего ребенка» (2001г.), закон об овладении английским языком, как следует из названия, способствовал продвижению обучения на английском языке [6].

В настоящее время в США существует несколько подходов к понятию «мультикультурное образование» [1].

1. Обучение детей другой культуры или снисходительный (благосклонный) мультикультурализм (benevolent multiculturalism).

Цель данного подхода заключается в уравнивании образовательных возможностей для детей разной культурной принадлежности. Сущность его сводится к тому, что большая часть детей-мигрантов сталкивается с некоторыми трудностями в процессе обучения. В связи с этим для их преодоления поликультурные образовательные программы должны быть разработаны с условием совместной работы родителей и учителей, а они, в свою очередь, значительно улучшат успеваемость школьников.

2. Обучение культурным различиям или понимание культурного контекста.

Второй подход отличается от предыдущего тем, что он затрагивает *всех* учащихся, т.к. все должны изучать культурные различия. В этом случае цель поликультурного образования состоит в том, чтобы научить студентов ценить культурные различия, осознавать смысл понятия «культура». Такой подход является результатом борьбы различных этнических групп в США за подтверждение своей этнической идентичности и настойчивых требований этими группами того, чтобы школы стали более чуткими к культурным различиям. Чтобы предупредить нежелательный исход представители данного подхода предлагают подвергнуть школьные программы обучения некоторым изменениям.

3. Бикультурное образование.

В этом случае целью мультикультурного (в частности, бикультурного) образования является подготовка учеников способных успешно функционировать в сфере деятельности двух культур. Термин «*бикультурное образование*» чаще всего используется в сочетании с двуязычными образовательными программами. Многие из них призваны способствовать формированию чувства гордости за родную культуру, развивать более полное понимание своего наследия и традиций, усиливать мотивацию и успеваемость, уменьшать

предрассудки и дискриминацию, расширять возможности обучения и социального равенства. Бикультурные или поликультурные программы, также как и двуязычные, направлены на развитие языковой компетенции.

Таким образом, вышеназванные подходы позволяют раскрыть некоторые грани поликультурного образования, следствием которых является толерантное отношение учащихся друг к другу в школе и дома.

Литература:

1. Gibson, A. *Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions* // [Электронный ресурс]: *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 15, No. 1. <http://www.jstor.org/stable/3216446> (дата обращения: 10.04.2014)
2. Gollnick, Donna M, and Philip, C. Chinn. *Multicultural Education in a Pluralistic Society. Eighth edition. Columbus, OH: Pearson, 2009.* - P. 53
3. Patricia, P. *Educating Immigrant Children: Bilingualism in America's Schools* // *Social Sciences Journal: Vol. 10: Iss. 1, Article 14.* – Режим доступа: <http://repository.wcsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1075&context=ssj>. - (дата обращения 05.02.2014).
4. Schuck, Peter H. 2009. "Immigrants' Incorporation in the United States after 9/11: Two Steps Forward, One Step Back." In *Bringing Outsiders In: Transatlantic Perspectives on Immigrant Political Incorporation* / Edited by Jennifer L., 2009. – P. 42-43.
5. Spring, J. *American Education* // 14th edition. New York: McGraw Hill, 2010. – 65 p.
6. Stambach, A., Bal, A. *Multicultural Education in the United States*// [Электронный ресурс]: *School of Education, University of Wisconsin-Madison* http://www.intlalliance.org/fileadmin/user_upload/documents/Conference_2010/NP-USA.pdf (дата обращения: 05.04.2014)
7. *United States Census Bureau*: <http://www.census.gov/>
8. *U.S. Department of Education*: <http://www.ed.gov/>

Валеева Л.А., к.п.н., доцент

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ МИРА

В условиях глобализации и жесткой мировой конкуренции владение иностранным языком является необходимым условием профессиональной востребованности и карьерного роста. Уже несколько десятков лет в качестве универсального языка общения в мире выступает английский язык. Это документация и литература, научные форумы, политические и экономические переговоры различных форматов. Сегодня преимущественно на английском языке проводятся международные встречи: конференции, симпозиумы, Интернет-конференции, подписание международных документов, соглашений и т. д., осуществляются контакты и извлекается необходимая информация через компьютерную сеть Интернет. «Мир вступил в эпоху коммуникативного сдвига (*communicative shift*), суть которого состоит в объективной необходимости национально-англоязычного билингвизма» [1, С. 84].

В наши дни английский язык представляет собой основное международное средство коммуникации. В процессе глобализации английский язык

выполняет функцию языка международного общения и превращается в универсальный язык — *lingua franca*. “*A lingua franca (or working language, bridge language, vehicular language) is a language systematically used to make communication possible between people not sharing a mother tongue, in particular when it is a third language, distinct from both mother tongues*” [2, с. 31.]. Барбара Зайдльхофер (B. Seidlhofer) полагает, что, являясь преобладающей реальностью в глобальном масштабе, английский язык должен использоваться именно в качестве *lingua franca* [3, с.13]. Необходимо отметить, что *lingua franca* отличается от собственно английского языка, так как он более не принадлежит британскому или американскому английскому, а развивается сам по себе. Сегодня все более широкое распространение получают термины «контактный», «оффшорный» или «глобальный английский» для обозначения международного языка, используемого для устного и письменного общения теми, для кого он является иностранным. В недавнем исследовании, проводившемся среди лиц, использовавших английский в качестве иностранного для международного общения в международных организациях, 97,5% отметили большое преимущество использования одного языка для общения с представителями разных стран. При этом 60% признались, что им проще понимать тех, для кого английский не является родным [4]. По данным известного английского лингвиста Дэвида Кристалла (D.Crystal), количество людей в мире, говорящих на английском языке, составляет более 1 млрд.100 млн. человек, из которых лишь четверть считает английский своим родным языком [5, с. 3.].

Известно, что в середине 1980-х годов профессор Брэдж Качру (B. Kachru), один из самых уважаемых лингвистов мира, предложил модель, в которой представлены три круга распространения английского языка: внутренний (*inner circle*), внешний (*outer circle*) и расширяющийся (*expanding circle*) [6]. Однако, по словам Дж. Дженкинса (J. Jenkins), теория Б. Качру имеет ряд недостатков. Например, между этими кругами крайне сложно установить четкие границы. Более того, данная теория не учитывает тот факт, что лингвистические различия присутствуют даже внутри основного (внутреннего) круга, например, между американским английским и британским английским. [7]. Так, Д.Кристалл еще в 1997 г. отмечал, что, «хотя схема Б.Качру является весьма полезной для анализа степени распространенности английского языка в мире, не все страны четко в неё вписываются» [8, с. 60]. Не вызывает сомнений состав стран внутреннего круга: это государства, в которых английский язык является государственным и родным для подавляющего большинства населения. Тем не менее уже сегодня в Великобритании и США носителей английского языка становится все меньше – за счет увеличения числа иммигрантов, для которых английский язык остается вторым, т.е. эти пользователи не являются теми, кто устанавливает языковую норму. В странах внешнего круга – бывших британских колониях, где английский язык исторически выполнял и продолжает выполнять роль второго официального

языка (Индия, Сингапур, Филиппины, Танзания и др.), – также происходят изменения. Если 30-40 лет назад в этих странах представители среднего класса были, практически, билингвами, то сегодня это положение во многом утрачено. Зато в странах третьего круга изучение английского языка идет быстрыми темпами. Возникла целая индустрия обучения английскому языку, который является своеобразным пропуском в мир бизнеса, науки, инновационных технологий, политики. Д.Кристал отмечает, что впервые в истории среди людей, говорящих на отдельно взятом языке, число носителей языка в три раза превышает число носителей языка, то есть носители языка на данный момент составляют меньшинство (a minority), и в скором будущем не будет британского и американского английского. По мнению экспертов, прогнозируется существование двух вариантов английского языка: английского языка носителей (Native English) и английского языка большинства пользователей (Majority English): “Native speakers are already in a minority. The two most important English has will not be British English and American English. They’ll be Native English and Majority English” [7]. Более того, появились такие разновидности английского языка (New Englishes) как Hinglish (хинди+английский) в Индии, Japlish (японский+английский) в Японии, Singlish и Chinglish (китайский+малайский и китайский+английский) в Китае, Englog (тагальский+английский) на Филиппинах, Spanglish (испанский+английский) в Мексике, Пуэрто-Рико и США.

В последние десятилетия, в рамках Болонского процесса, широкое распространение получило обучение иностранных студентов в университетах Европы. Многие университеты проводят обучение полностью или частично на английском языке. Прослушать университетский курс на английском языке можно, помимо Великобритании, в высших учебных заведениях Ирландии, Германии, Бельгии, Голландии, Мальты, Франции, Испании и Италии, Финляндии, Норвегии, Швеции, Чехии, Венгрии, Кипра, России [9, с. 34-43].

Сама природа глобализации имеет общепризнанную информационную, коммуникационную составляющую, принципиально немыслимую вне определенной языковой среды, вне языковых средств. Без знания английского языка любой квалифицированный специалист не может чувствовать себя уверенно в современном обществе. И чем быстрее будет двигаться процесс глобализации, тем более человек – не только специалист с высшим образованием, но и простой гражданин будет нуждаться в овладении языком межнационального общения. В связи с этим сегодня мы наблюдаем огромное количество людей в мире, желающих эффективно и в сжатые сроки освоить английский язык для целей повседневного и профессионального общения, поскольку английский язык – это возможность связи с мировым информационным потоком, в результате чего каждый человек может стать равноправной частью мирового культурного сообщества. Положительная сторона данного процесса очевидна: всеобщее владение английским

языком обеспечивает естественную человеческую потребность взаимопонимания «в мировом масштабе».

Литература:

1. Кабакчи В.В. *Английский язык межкультурного общения – новый аспект в преподавании английского языка // Иностранные языки в школе, 2000, № 6.*
2. Chirikba V.A. "The problem of the Caucasian Sprachbund" // *From Linguistic Areas to Areal Linguistics. Pieter Muysken (ed.), 2008.*
3. Seidlhofer B. *A concept of International English and related issues: from 'real English' to 'realistic English'? Council of Europe. — 2003.*
4. Коэн Ноэм. *Английский язык явно становится глобальным//«Известия», 16 августа 2006г.*
5. Crystal D. *Global Understanding for Global English//Global English for Global Understanding. Summaries of the International Conference. Moscow, 2001.*
6. Kachru B. *The Alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes. – Urbana: University of Illinois Press, 1990. – P. 200.*
7. Jenkins J. *(Un)pleasant? (In)correct? (Un)intelligible? ELF speakers' perceptions of their accents / J. Jenkins // English as a Lingua Franca: Studies and Findings. Mauranen, Anna and Ranta, Elina (eds.). — Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2009, - С.10-36.*
8. Crystal, David. *English as a Global Language. Second Edition. – Cambridge University Press, 2009. – 212 p.*
9. Воевода Е.В. *Еще раз о роли английского языка как глобального в развитии европейского образования / Е.В. Воевода // НИР: Современная коммуникативистика. - 2013. - № 5.*

Акмаева А.С., соискатель

МОДЕРНИЗАЦИЯ ФОРМ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В АМЕРИКАНСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Модернизация профессиональной педагогической подготовки учителя иностранного языка в высших учебных заведениях США породила пересмотр форм и методов обучения. Главным требованием к выбору форм и методов обучения в США сегодня является, по преимуществу, организация процесса обучения в контексте серии исследовательских действий, в ходе которых студент сам приобретает знания, а с ними и умения самостоятельно работать.

Общими тенденциями совершенствования форм и методов обучения иностранному языку в американских педагогических учебных учреждениях в настоящее время являются:

- активизация языковой деятельности студентов через проблемное обучение, индивидуализацию, персонализацию обучения, модульное обучение, учебное консультирование, кооперативное обучение и т.д.;

- расширение методически и организационно обеспеченной самостоятельной работы студентов, формы которой индивидуализируются в зависимости от способностей и уровня подготовки, целей языкового образования, специфики будущей педагогической деятельности;

- распространение «независимого обучения», что предполагает непосредственный личный контакт между носителем языка и студента, а не только между преподавателем и студентом; использование коммуникационных технологий для обеспечения двухсторонней косвенной связи между студентом и носителем языка с возможностью проведения целевых встреч между ними;

- комплексное использование потенциала современной техники и достижений в области педагогики, психологии обучения, социологии, теории языка и т.д.;

- повышение предпочтения преподавателей собственному выбору и творчеству по целенаправленному комбинированию различных технологий в образовательном процессе.

По мнению представителей американской педагогики К. Браунелла, Е. Иснера, Б. Колеса, Д. Паркера и др., «модернизация системы подготовки учителей не будет эффективной, если она касается только структуры педагогического образования и его содержания, игнорируя модернизацию технологий подготовки учителей, изменения в процессе взаимодействия преподавателя и студента» [3].

Рассмотрим далее некоторые **формы предметной подготовки** учителя иностранного языка в американском вузе.

Наиболее распространенными подходами к выбору форм предметной подготовки учителей иностранных языков на педагогических факультетах университетов и колледжей США являются *интегрированный* и *проблемный*. Причем, в последнее время особое предпочтение отдается интегрированному подходу, который обладает следующими преимуществами: возможностью отойти от повторяемости курсов; объединением всех курсов единой образовательной целью; предпочтением выбора учебного материала в сторону практической значимости изучаемых дисциплин; включением в изучение языковых дисциплин и общетеоретического блока, что связано с формированием систематических знаний в области педагогики и психологии. Учебную программу университетов и колледжей США, поэтому и называют часто *элективно-детерминированной*, поскольку в ней, наряду с обязательными дисциплинами, широко представлены выборные и факультативные курсы, что дает возможность учесть широкий круг интересов студентов.

В этой связи следует отметить, что развитие науки и техники, а также возрастающая необходимость реформирования системы образования в США способствовали широкому внедрению в обучение разнообразного технического оборудования. Повсеместно стали использоваться видеозаписи, телевидение, электронные лаборатории, обучающие машины, возможности ком-

пьютера, в частности, Интернета. Американские вузовские преподаватели иностранных языков начали применять при обучении радиопередачи на иностранных языках. Большое количество радиостанций стали передавать программы на французском, немецком, итальянском и испанском языках. К этому добавлялись и еженедельные программы на арабском, китайском, японском, португальском и русском языках.

Сегодня использование в процессе обучения иностранным языкам мультимедиа современных технических средств приобрело в США широкое распространение, что позволяет будущим учителям работать с текстовой информацией, графическими изображениями, звуком (речь, музыка), анимационной компьютерной графикой в едином комплексе. Главные преимущества этой системы заключаются в том, что студентам предоставляется возможность не только качественного восприятия информации, но и в любое время возвращения к ней для повторения материала. Подобная форма изучения иностранного языка повышает эффективность восприятия комментариев по изучаемому объекту, имеющим аудиосопровождение с параллельной демонстрацией на экране образов с помощью компьютера, тем самым, позволяя постепенно, шаг за шагом усваивать самые сложные языковые элементы языка.

При этом каждое из средств обучения с помощью «мультимедиа» имеет свою специфику и свою сферу применения; они сообщают учебную (языковую) информацию в образной форме, что дает студентам возможности для получения дополнительных сведений, которые нельзя передать только словом, таким образом, влияя на эмоции и специфически окрашивая весь процесс получения знаний.

Важным достоинством данной инновационной формы обучения является возможность практически на любом этапе работы с языковой программой иметь возможность осуществлять выбор из нескольких альтернатив с последующей оценкой правильности каждого шага. Такой постоянный контроль особенно ценится в американском вузе с точки зрения процесса самообразования будущих учителей.

Очень активно американские преподаватели иностранных языков используют в своей работе Интернет - корпоративно управляемую совокупность компьютерных сетей в международном масштабе, где обмениваются полезной информацией по определенным единым правилам. Так, в процессе обучения языковым дисциплинам Интернет предоставляет огромную возможность в выборе самых разнообразных форм работы. К одной из них, например, можно отнести *телеконференцию*, в ходе которой в условиях пространства Интернета студенты включаются в групповое межкультурное обсуждение любой интересной темы. С помощью материалов Интернета будущий учитель иностранного языка может пополнять свой словарный запас, как активный, так и пассивный; знакомиться с социокультурной информацией, включающей в себя речевой этикет, особенности речевого поведения раз-

личных народов в условиях поликультурного общения, особенностей культуры, традиций и обычаев стран изучаемого языка.

Американский Совет по обучению иностранным языкам и государственный Университет Вебер штата Юты разработали, например, on-line курс, который помогает раскрывать особенности современных подходов к обучению иностранным языкам и инновационных методов преподавания. Этот курс отвечает потребностям как студентов, готовящихся преподавать иностранные языки, так и является хорошим подспорьем для уже практикующих учителей, которым необходима сертифицированная переподготовка или повышение квалификации [1, 6].

Американский педагог Гарри Хопкинс в своем исследовании «Многообещающие методы подготовки учителя», основанном на отчете Гарвардского университета «Новые умения для современной школы», делая акцент на развитие навыков взаимодействия с институтом семьи, вовлечения и включения родителей в процесс обучения [4]. В соответствии с этим были разработаны 9 программ, включающие в себя инновационные методы подготовки учителя. Данные методы сконцентрированы на развитии навыков *нахождения решения проблем*. Программы, апробированные в различных университетах, способствовали включению обучения взаимодействию с институтом семьи и развития межличностных навыков в структуру практической подготовки учителя в школах под руководством опытных профессионалов [4]. Такие *многообещающие модели* в настоящее время активно развиваются в государственном университете Огайо, Университете Вашингтона в Сиэтле, Университете Майами и др.

Так, Колледж Пибоди (**Peabody**) Университета Вандербилт (штат Теннесси), занявший по рейтингу педагогических учебных заведений 2011 г. лидирующее положение, придерживается концепции *«приглашающего обучения»* – посещение лекций с участием приглашенных гостей, участие в дискуссиях, проводимых совместно с родителями, практикующими учителями, экспертами разнообразных несмежных областей – все это обеспечивают будущим учителям возможность взаимодействия со всеми основными участниками образовательного процесса.

Среди широко используемых форм подготовки студентов к будущей профессии отметим обязательное посещение ежегодной международной конференции Американской ассоциации прикладной лингвистики (**American Association of Applied Linguistics**), проводимой в разных городах США [1]. Тематика направлений, несомненно, представляет интерес для будущих учителей иностранных языков: *Современная языковая политика; Языковое планирование; Особенности дискурсивного анализа; Методика преподавания иностранного и второго иностранного языков*.

Так, в марте 2011 г. на конференции «Глобализация: меняющийся контекст», проходившей в г. Чикаго, член Национальной академии образования, профессор лингвистики Университета Аризоны Джеймс П. Джи в своем до-

кладе «Язык, грамотность и обучение в эпоху цифровых технологий» заявил: «Появление цифровых ресурсов оказывает сегодня воздействие на функционирование языка и, вместе с этим, предоставляет инновационные возможности для разработки методов обучения языку, способствуя и возникновению новых его форм» [2].

Одной из интересных форм при подготовке учителя иностранного языка в американской высшей школе является так называемый *языковой портфель*. Это пакет рабочих материалов, которые представляют результат учебной деятельности студента по овладению иностранным языком, и который дает преподавателю возможность по этому результату совместно со студентом анализировать и оценивать объем работы и спектр его достижений в области изучения языка, динамику овладения им в различных аспектах, а также опыт учебной деятельности в данной области.

По мнению американского ученого К. Джонсона, данное «портфолио» позволяет будущим учителям систематизировать то, что изучено, обеспечивать возможность рефлексии, выявлять комплекс компетенций, необходимых для успешного функционирования и находить превентивные меры по преодолению трудностей в процессе учебы.

Назовем еще такие формы, как «наставничество» (по мнению К. Джонсона «это - межличностное и информативное профессиональное общение между опытным учителем и стажирующимся студентом»). Такие формы обучения с практикующими учителями, мастерами своего дела дает возможность будущим учителям познавать различные секреты образовательного процесса.

Особо важное внимание американские педагоги уделяют такой форме подготовки учителя иностранного языка, как исследовательская практика студентов в процессе прохождения ими стажировки в школах. Именно в рамках педагогической практики студенты как будущие учителя получают необходимые инструкции по организации учебно-воспитательного процесса: изучение деятельности опытных учителей в процессе их преподавания; установление профессиональных отношений в формате «учитель - ученик»; участие в научно-методических семинарах, конференциях и методических объединениях профессионального сообщества; анализ научно-педагогической литературы, методических бюллетеней, регламентирующих документов и рекомендаций по вопросам обучения иностранного языка; работа с учебной документацией; изучение возможностей дополнительного иностранного языка; ведение самонаблюдения и личного портфолио и т.д.

Литература:

1. *American Association for Applied Linguistics* - <http://www.aaal.org/>
2. *Arizona Language Association (AZLA)* <http://www.asu.edu/clas/dll/azla/>
3. *Edwards A. Teacher Education; Partnerships in Pedagogy? // Teaching and Teacher Education.* - 1995. – Vol. 11. - № 6. – P.595-609.

4. Hopkins G. *Promising Methods for Teacher Preparation* [Электронный ресурс] // *Education World* : [сайт]. [2006]. URL: http://www.educationworld.com/a_admin/admin/admin039.shtml (дата обращения: 28.08.2008)
5. Rowley D. *Strategic choices for the academy* / D. Rowley, H. Lujan, M. Dolence. – San Francisco: Jossey – Bass Publishers, 1998, 1st ed. – 309 p.
6. Weber State University online teaching methods course [Электронный ресурс] // Weber State University (Ogden, UT) : [сайт]. [2011]. URL: http://www.weber.edu/ForeignLanguages/Student_Resources/Onlinemethods.html.

VI. ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Акулич Д.А., студентка 4 курса ИПиО КФУ
Парфилова Г.Г., к.п.н., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ

Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка – начало младшего школьного возраста, ведущей деятельностью которого становится учебная деятельность. Готовность к школе в современных условиях рассматривается, прежде всего, как готовность к школьному обучению.

Тема готовности ребенка к школе в отечественной психологии опирается на труды основоположников отечественной психологии Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, в зарубежных исследованиях проблема отражена в работах, изучающих школьную зрелость детей (Я. Йирасек, А. Керн, Х. Хекхаузен, С. Штребел, и др.) и уровень обученности дошкольников (А. Анастази).

В нашем исследовании мы придерживаемся следующего понятия психологическая готовность к школе – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников [1; с.34] (Н.И.Гуткина).

Психологическая готовность включает в себя мотивационную, интеллектуальную, эмоционально-волевою готовность.

Старший дошкольный возраст (6-7 лет) характеризуется как период существенных изменений в организме ребенка и является определенным этапом созревания организма. Характерной особенностью данного возраста является развитие познавательных и мыслительных психических процессов: внимания, мышления, воображения, памяти, речи [2; с.136].

В качестве важнейшего новообразования в развитии психической и личностной сферы ребенка 6 – 7 летнего возраста является соподчинение мотивов. Осознание своего «я» и возникновение на этой основе внутренних позиций к концу дошкольного возраста порождает новые потребности и стремления. У него появляется потребность выйти за рамки своего детского образа жизни, занять доступное ему место в общественно-значимой деятельности, т.е. ребенок стремится к принятию новой социальной позиции – «позиции школьника», что является одним из важнейших итогов и особенностей личностного и психического развития детей 6 - 7 летнего возраста[3; с.54].

Мы рассмотрели формы и методы формирования психологической готовности старших дошкольников к школе.

Наиболее эффективными методами на наш взгляд, являются занятие, игра, упражнение, беседа, чтение, комментированное рисование, демонстрация иллюстраций.

Для выявления показателей психологической готовности мы провели констатирующий эксперимент на базе МАДОУ № 248 Ново-Савиновского района г. Казани. В эксперименте приняли участие 15 дошкольников в возрасте 6-7 лет. Нами были отобраны методики «Ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йерасика» и методика диагностики мотивации учения у детей 5-7 лет Т.А. Нежновой.

Как показали результаты констатирующего эксперимента, уровень интеллектуальной готовности старших дошкольников находится на среднем уровне, а в мотивах у дошкольников преобладает игровой мотив.

На основе результатов констатирующего эксперимента и теоретического осмысления проблемы мы разработали и апробировали программу «К школе готов!», направленную на повышение психологической готовности старших дошкольников к школе. Программа включает в себя такие формы и методы как, занятие, игра, упражнение, беседа, чтение, комментированное рисование, демонстрация иллюстраций.

После проведения вышеуказанной программы, мы еще раз замерили показатели психологической готовности дошкольников.

Сопоставляя показатели уровней интеллектуальной составляющей дошкольников по результатам рисуночного субтеста по методике Керна-Йерасика контрольного этапа, видно, что результаты выше по уровню «выше среднего» и «высокий». Детей с уровнем «ниже среднего» на контрольном этапе не прослеживается. Следовательно, можно сделать вывод о результативности проведенного формирующего этапа, дети лучше могут контролировать себя, придерживаться инструкций, ориентироваться в пространстве, повысили знания об окружающем мире.

Рассмотрев данные интеллектуальной составляющей дошкольников по результатам вербального субтеста по методике Керна-Йерасика контрольного этапа, нами было отмечено, что значения «высокого» уровня после эксперимента выше, чем до эксперимента, значения «среднего уровня» после эксперимента ниже, чем до эксперимента. Таким образом, можно сделать вывод, что формирующий эксперимент доказал свою эффективность.

Анализ показателей уровней мотивационной готовности по методике Т.А. Нежновой дошкольников на контрольном этапе показал, что детей с показателями уровня «учебно-познавательного мотива» стало на 73 % больше, чем до эксперимента (13 %). Таким образом, можно сделать вывод, что проведенный формирующий эксперимент показал свою эффективность, детей понимающих для чего они идут в школу, что их там может ожидать и как с этим справиться.

Затем мы провели математическую обработку данных и выявили, что в измеряемых показателях произошли изменения. Для проверки достоверности

различий до и после формирующего эксперимента мы использовали Т-критерий Стьюдента и ф-критерий Фишера.

Таким образом, мы можем сказать, что разработанная и апробированная программа «К школе готов!», включающая в себя такие формы и методы как, занятие, игра, упражнение, беседа, чтение, комментированное рисование, демонстрация иллюстраций является эффективной, что и отражено в результатах нашего исследования.

Литература:

1. Гуткина Н.И. *Психологическая готовность детей 6-7 лет к школьному обучению. Сюжетно-ролевые и развивающие игры с первоклассниками на уроках // Готовность к школе: сб. науч. тр.* - М., 1995 - 268 с.
2. Мухина В.С.. *Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. заведений.* — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 608 с.
3. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. *Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей.* – М.: ВЛАДОС, 2001.-256 с.

Елизарова А. Д., студ. 5 курса ИПиО КФУ
Николаева О.А., к.п.н., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ПРОФИ- ЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Вопросы профилактической работы в школе представляют собой несомненную важность для всех участников образовательного процесса: педагогов, администрации школы, психологов, родителей и самих учащихся. Однако следует отметить недостаточную теоретическую и практическую разработанность данной проблемы. Если касаться практической стороны, то существует весьма ограниченное количество разработок педагогов и психологов для профилактики зависимостей в образовательных учреждениях. Это делает данную проблему остроактуальной. Вместе с тем, согласно принципам профилактической работы в образовательных учреждениях, профилактика должна проводиться комплексно [8]. Это означает, что она должна проводиться всеми участниками образовательного процесса. Следует заметить, что профилактика именно должна быть таковой. Однако школа, как и другие образовательные учреждения, страдают недостатком средств к осуществлению этой важной задачи. Согласно принятой в России Концепции комплексной активной профилактики и реабилитации (КАПР), поставлена задача разработки новейших методов и приемов профилактики [8].

Мы начали исследование с постановки вопроса: каким образом возможно осуществлять профилактику не только в рамках классных часов и занятий с психологом, но и на обычном уроке, таком как урок английского

языка? Дело в том, что преподавание языка несет в себе колоссальный воспитательный потенциал, так как изучение языка помимо всего прочего это еще и освоение языка как средства общения. Общение на уроках английского языка может быть наполнено не только дидактическим содержанием, но и содержанием профилактическим. Разумеется, это не означает перестройку всей существующей системы преподавания английского языка, но предполагает внесение в него элементов, в которых современная дидактика так нуждается, а именно реализация задач воспитания и развития. Поэтому целью нашего исследования является гармоничное соединение методики преподавания английского языка и методики профилактической деятельности, выражающее своим конечным продуктом сборник упражнений по формированию психологической устойчивости учащихся на уроках английского языка. Для осуществления данной цели необходимо было решить следующие задачи: изучить причины и реализуемые способы профилактики аддикций, а именно проанализировать конкретные существующие в России и за рубежом программы [1], [2], [5],[6], [9], [15], [16]; исследовать реализуемые в современных российских школах программы обучения английскому языку, такие как “Sportlight”, “Starlight” [12], [13]. В методологическую основу сборника положены как принципы профилактической работы в образовательных учреждениях, выделенные ведущими педагогами и психологами в этой области Гоголевой А.В., Березиной С.В., Лисецким К.С. и другими (принципы универсальности, комплексности, конструктивности, развивающей навыки самоконтроля, заставляющей ребенка решать противоречия) [1], [3], [4], так и дидактические принципы обучения английскому языку, внедренные известными методистами Пассовым Е.И., Солововой Е.Н., Щербой Л.В. [7], [10], [11], [14]. В структуру разрабатываемого нами сборника входит руководство для учителей по использованию упражнений, а также языковые упражнения для закрепления лексического и грамматического материала, которые уже в самом своем содержании несут в себе профилактическую функцию. Упражнения в сборнике будут классифицированы по следующим профилактическим направлениям: когнитивное направление (развитие творческого мышления, внимательности, критичного восприятия информации), коммуникативное направление (развитие навыков знакомства, ведения и завершения разговора, навыков убеждения, уверенного поведения), эмоционально-волевое направление (развитие способности рефлексировать свои собственные эмоции и дифференцировать эмоции окружающих, развитие навыков самоконтроля, преодоления стрессовых ситуаций) аксиологическое (ценностное) направление (формирование ценностей красоты, здоровья, уважения и самоуважения). Приведем пример подобного упражнения, имеющего направленность на когнитивную сферу:

WHAT WILL YOU DO IF...? (УСЛОВНОЕ НАКЛОНЕНИЕ)

Психологическая цель: развитие творческого мышления.

Методическая цель: формирование грамматических навыков построения условных предложения 1 типа.

Описание: Детям предлагается придумать как можно больше вариантов того, что они будут делать в проблемной ситуации.

Инструкция: Offer as many answers as possible.

“If the guys in the street want my money, I will ...” (run away)

“If I get lost in the city, I will ...”

“If I hear a threatening knock at the door, I will ...”

“If someone gives me a cigarette, I will ...”

“If all of my friends invite me to a dangerous place, I will ...”

Исходя из всего выше сказанного, отметим, что данный сборник упражнений станет прекрасным и удобным подспорьем для учителя английского языка, где учитель, не расходуя лишних сил и времени, которые в современном образовательном процессе весьма ограничены, сможет интересным для учащихся образом реализовывать и дидактические, и профилактические цели, разнообразить урок и повышать мотивацию учащихся к изучению языка.

Дроздикова - Зарипова А.Р., к.п.н., доцент КФУ
Ефремова Е.В., учитель начальных классов,
школа № 147 Авиастроительного района г. Казани

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ АГРЕССИВНОСТИ И РАЗНЫХ ТИПОВ АГРЕССИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Актуальность данной темы состоит в том, что на сегодняшний день появляется все больше примеров возрастания агрессивности в подростковом и юношеском возрасте, как у мальчиков, так и у девочек. Обществу становится всё сложнее бороться с этой проблемой. В основном агрессивность изучалась почти без учета пола - она считалась, прежде всего, качеством более подходящим мужской половине человечества. И из этого следует, что исследования проводились преимущественно на мужских выборках. Однако в реальной жизни оказалось, что женщины также как и мужчины проявляют свою агрессивность, и поэтому данное качество необходимо изучать в поведении представителей обоих полов.

В проявлении половых различий серьезную роль играют социальные и культурные стереотипы, связанные с представлениями взрослых о поведении девочек и мальчиков, принятые в обществе.

Данные психологов разных стран мира свидетельствуют о том, что агрессивное поведение чаще встречается у мальчиков, чем у девочек. Дело в том, что психические различия мальчиков и девочек определяются как половым диморфизмом и соответствующими общими особенностями и законо-

мерностями их развития, так и спецификой проявления характерных типов мужественности и женственности, обусловленных воздействием социальных факторов и уровнем развития общества

Одной из острейших проблем нашего общества является рост агрессивных тенденций в юношеской среде. Увеличилось число преступлений направленных против личности, групповых драк с причинением тяжких телесных повреждений. Самое страшное, что в этом принимают участие девочки и девушки.

Для полного понимания изучаемой проблематики дадим краткую характеристику основных понятий исследования.

Агрессия (от лат. *aggressio* - нападение) - мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический, моральный ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт [9].

Выделяют физическую и вербальную агрессию. И та и другая может быть прямой и косвенной.

Прямая физическая агрессия выражается в физическом воздействии на другого человека (нападении, препятствии осуществлению каких-либо действий). **Косвенная физическая агрессия** выражается в ломании предметов, стучании по столу кулаком, хлопанью дверью при уходе из помещения.

Прямая вербальная агрессия - это словесное оскорбление человека, высказываемое ему лично, а косвенная вербальная агрессия – за его спиной (в разговоре с другими людьми, не участвовавшими в конфликте). В зависимости от направленности агрессивного поведения различают гетероагрессию (направленность на других) и аутоагрессию (направленность на себя, самообвинение и самонаказание) [3, с.228].

Агрессивность - это склонность человека разрешать конфликтные ситуации с помощью агрессивного поведения. Одни ученые считают, что агрессивность - это влечение, уровень которого задан человеку от рождения. Другие говорят о роли воспитания, научения путем подражания. Правы и те и другие. Агрессивность более выражена у лиц мужского пола, чем женского, что можно связать с преобладанием у первых мужского полового гормона [3, с.228].

Уровень агрессивности зависит от социального статуса школьника в классе или в компании. Наиболее высокий ее уровень наблюдается у лидеров и отверженных. В первом случае агрессивность поведения вызывается желанием защитить или укрепить свое лидерство, во втором – неудовлетворенностью своим положением, состоянием фрустрированности. Общая агрессивность человека складывается из его различных частных особенностей: вспыльчивости, обидчивости, заносчивости, подозрительности, нетерпимости, неуступчивости, склонности к доминированию, мстительности, бескомпромиссности.

Существуют отличные друг от друга группы теорий агрессии, которые мы рассмотрим в той последовательности, в какой они создавались.

Зигмунд Фрейд, выделял два фундаментальных инстинкта - жизни (созидательное начало в человеке, проявляющееся в сексуальном влечении, Эрос) и смерти (разрушительное начало, с которым и связывается агрессивность, Танатос). Эти инстинкты врожденные, вечные и неизменные. Поэтому и агрессивность - неотъемлемое свойство человеческой природы.

К. Лоренц рассматривает агрессивное поведение человека как спонтанную врожденную реакцию. По его мнению, в организме животных и человека должна постоянно накапливаться особого рода энергия агрессивного влечения, причем накопление происходит до тех пор, пока в результате воздействия соответствующего пускового раздражителя она не разрядится (в частности, у некоторых видов животных подобная разрядка наблюдается при вторжении на территорию данной особи незнакомого представителя своего вида) [4, с.216].

К представителям теорий влечения следует отнести также Мак-Дугалла. В его перечне 12 основных инстинктов мы находим «агрессивность» с соответствующей ей эмоцией гнева.

Агрессивное поведение достаточно подробно изучалось бихевиористами, связывающими агрессию с фрустрацией. Под последней, понимается эмоциональное состояние, возникающее в случае появления непреодолимых препятствий на пути к достижению желаемой цели. Это - невозможность удовлетворить потребности.

Концепции агрессии, разработанные в русле *теорий социального научения*, ведут свое происхождение от теоретических представлений S-R-типа (прежде всего от Халла): в них различным образом определяются и по-разному связываются между собой компоненты поведения, ответственные за его побуждение и направление. Наиболее влиятельными представителями этого течения являются Берковиц и Бандура.

Основополагающей для Берковица оказывается концепция поведения как следствия толчка. Сам он дает следующее определение:

«Сила агрессивной реакции на какое-либо препятствие представляет собой совместную функцию интенсивности возникшего гнева и степени связи между его побудителем и пусковым признаком» [1, с.38].

Наиболее известный сторонник данного подхода - Арнольд Басс. Он определяет фрустрацию как блокирование процесса желательного поведения, вводя понятие *атаки*. Это акт, предоставляющий организму враждебные стимулы. При этом атака вызывает сильную агрессивную реакцию, а фрустрация - слабую.

Рассмотрим исследования по гендерным проявлениям агрессивного поведения.

В психологии гендер - это социально биологическая характеристика, с помощью которой люди дают определение понятиям «мужчина» и «женщи-

на». Во многих исследованиях установлен тот факт, что агрессивность у мужчин выше, чем у женщин, хотя некоторые авторы это оспаривают.

Т. Тигер говорит о том, что до 6 лет различий между мальчиками и девочками нет и что появляющиеся в дальнейшем различия обусловлены полоролевым воспитанием. А Фроди и Дж. Маколэй тоже считают мнение о большей агрессивности мужчин неверным. Они пишут, что женщины, обладая более выраженной эмпатией, тревожностью и чувством вины, подавляют у себя открытое проявление агрессивности там, где мужчины ее проявляют. На самом же деле женщины не менее склонны к агрессии, если расценивают свои действия как справедливые или чувствуют себя свободными от ответственности. По данным В.С. Савиной, мальчики 9-10 лет больше проявляют агрессивность, чем девочки того же возраста, притом в форме как физической так и вербальной агрессии. Как показано П.А. Ковалевым (1996), лица мужского пола преимущественно склонны к прямой и косвенной физической агрессии (драке), а также к прямой вербальной, а лица женского пола - к косвенной вербальной агрессии.

Л.М. Семенюк (1998) выявила как различия, так и сходство в проявлении различных форм агрессии мальчиками и девочками подросткового возраста на определенных возрастных этапах. Так, 10-11 летние мальчики в значительной степени больше проявляют физическую агрессию (70 и 30). К 12-13 годам эти данные составляют отношение 59 к 38, а в 14-15 лет, практически равны: мальчики - 61, девочки - 59 [5, с.77].

В исследованиях Ж. Дреевой (2000) выявлено, что компьютерные игры с элементами агрессии вызывают у мальчиков большее повышение показателей раздражения и вербальной агрессии, чем у девочек.

Имеются половые различия в отношении к агрессии. Как пишут Р. Бэрн и Д. Ричардсон [2; с.143], ссылаясь на ряд авторов, женщины в отличие от мужчин, считают склонность к доминированию у своего возможного супруга весьма привлекательной чертой. Эти данные дают возможность биологам предполагать, что напористое поведение как форма проявления агрессивности помогает мужчинам передавать свои гены последующему поколению. Мужчины после агрессивного поведения, как правило, в меньшей степени испытывают вину и тревогу. Женщины же, напротив, обеспокоены тем, чем агрессия может обернуться для них самих. Проявив агрессию, они скорее будут реагировать на нее чувством вины и страха, отмечает Х. Хекхаузен [6, с.366].

По данной теме нами было проведено исследование, в котором принимала участие группа учащихся 16-17 лет (9-11 классы одной из школ г. Казани) в количестве 30 человек. Из них 15 юношей и 15 девушек.

Испытуемым предлагались опросники Басса-Дарки и Айзенка с необходимыми инструкциями. Полученные результаты были обчислены с помощью ключей подсчета отдельно по юношам и девушкам.

В данном исследовании мы попытались ответить на вопрос: как проявляется агрессивность в юношеском возрасте и на сколько агрессивность у девушек отличается от агрессивности юношей, а также какие эмоциональные состояния доминируют у юношей и девушек в целом.

Первый этап исследования проводился по методике диагностики показателей и форм агрессии Басса-Дарки.

Было выявлено, что среднегрупповой индекс агрессивности как выражение негативных чувств вербально или физически при малейшем возбуждении у юношей составляет 16, что соответствует возрастной норме, при этом 13,3% юношей имеют повышенную агрессивность, а у девушек - 13,06, что выражается в низкой степени проявления агрессивности.

По индексу враждебности - реакции, развивающей негативные чувства и негативные оценки людей и событий, у юношей этот показатель соответствует 10,3 – нижняя граница выше нормы, а у девушек 7,6 – возрастная норма. При этом обнаружено, что по показателю враждебности 50% юношей и 30% девушек имеют высокие значения, что свидетельствует о яркой выраженности данной реакции в юношеском возрасте.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что в отношении проявления разных форм агрессии у юношей преобладают вербальная агрессия и подозрительность, а у девушек чувство вины.

С помощью корреляционного анализа (коэффициент линейной корреляции Пирсона) были выявлены зависимости между индивидуальной враждебностью и агрессивностью у юношей ($r_{xy} = 0,33$) и у девушек ($r_{xy} = 0,56$).

С целью получения более полной картины исследования агрессивности в юношеском возрасте и выявления факторов, влияющих на ее проявление, мы провели диагностику самооценки психических состояний по методике Айзенка и выявили следующие результаты.

Проявление агрессивности у юношей выше, чем у девушек (9,6 – средний уровень и 7,3 – уровень ниже среднего соответственно), что подтверждается результатами по методике Басса Дарки.

В отношении наличия тревожности у всех испытуемых мужского и женского пола уровень находится в пределах нормы (лишь по 6,7% на границе допустимого уровня выше нормы).

Обнаружено, что девушки более фрустрированы, а учащиеся мужского пола более ригидны в своем поведении, убеждениях и взглядах по сравнению с девушками.

Полученные результаты были статистически подтверждены с помощью t-критерия Стьюдента на уровне значимости 0,9 и 0,95.

В заключении можно констатировать, что наше исследование полностью подтвердило исходную гипотезу о том, в юношеском возрасте агрессивность выступает как относительно устойчивое личностное образование и юноши отличаются большей агрессивностью, чем девушки. У юношей преобладают вербальная агрессия и подозрительность, у девушек чувство вины.

При этом юноши более ригидны в принятии своих решений, что обуславливает выражение негативных чувств разными способами при столкновениях с их интересами. Девушки чаще избегают трудностей, боятся неудач и менее склонны к решению проблем агрессивными способами.

При взаимодействии с юношами все выше перечисленные факторы должны учитываться родителями, педагогами, психологами и обществом в целом, потому что агрессию легче предотвратить, чем потом корректировать агрессивное поведение.

Литература:

1. Берковиц Л. *Агрессия: Причины, последствия и контроль*. - СПб.: прайм-Еврознак, 2002.
2. Бэрн Роберт А. *Агрессия : учеб. пособие для студентов и аспирантов психол. : [пер. с англ.]*. - СПб. [и др.]: Питер, 2001. - 351 с.
3. Ильин Е.П. *Психология общения и межличностных отношений*. – СПб.: Питер, 2010.- 576с.
4. Лоренц К. *Агрессия*. М.: Прогресс, 1994. - с.30- 62.
5. Семенюк Л.М. *Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции*. - М.: Ин-т практ. психологии, 1996. - 96с.
6. Хекхаузен Хайнц. *Мотивация и деятельность: учеб. пособие для студентов вузов*. - 2-е изд. - СПб. [и др.] : Питер, 2003. - 859 с.

Интернет ресурсы:

7. <http://www.psi.lib.ru/practica/test/dskpss.htm>
8. <http://vsetesti.ru/224/>
9. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

Дроздикова – Зарипова А.Р., к.п.н., доцент
Мустафина Л.Р., студентка 4 курса ИПО КФУ

АГРЕССИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В КОЛЛЕКТИВЕ

Проблема агрессивности является одной из наиболее актуальных и острых проблем во всем мире. Особую актуальность проблема агрессии приобретает в настоящее время: современное общество обеспокоено ростом числа преступлений, совершаемых с применением насилия, с жестокостью. Тревогу так же вызывает проблема агрессивности подростков. Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из острейших социальных проблем нашего общества, где за последние годы резко возросла молодёжная преступность, особенно преступность подростков. При этом тревожит факт увеличения числа преступлений против личности, влекущих за собой тяжкие телесные повреждения. Участились случаи групповых драк подростков, носящих ожесточённый характер.

Профессиональный интерес педагогов и психологов к различным проявлениям агрессивного поведения весьма высок и устойчив многие годы. Об

этом свидетельствуют огромное количество работ, посвящённых проблеме отклоняющегося поведения. В нашей стране накоплен огромный опыт по коррекции и профилактике агрессии, а также проведён ряд исследований по изучению, диагностике и предупреждению отклонений в поведении.

Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с нарушениями в поведении, проявляющихся в асоциальных действиях (алкоголизм, наркомания, хулиганство, вандализм, нарушение общественного порядка и др.). Усилилось демонстративное и вызывающее поведение по отношению к взрослым.

Актуальность раскрытия темы диктуется повышенной тревогой общества к одной из острейших проблем – проблеме агрессивного поведения. Она остаётся актуальной на протяжении всего существования человечества, в связи с её распространённостью и дестабилизирующим влиянием на подростков.

Подростковый возраст является очень сложным психологическим периодом. На данном этапе развития происходит перестроение ранее сформированных психологических структур, развивается самосознание, формируются социальные и нравственные установки, формируется Я-концепция личности. Вероятность перерастания негативного эмоционального опыта агрессивного подростка в негативное чувство, а далее в мотив поведения в социальной среде, создает риск возникновения аномалии развития личности на следующих этапах социализации и угрозу дезадаптации подростка в социуме, где агрессия традиционно рассматривается как негативное явление. Сам факт устойчивой склонности подростка использовать агрессию для решения возникающих проблем так же свидетельствует о дезадаптации, о неадекватном взаимодействии с социальным окружением, о снижении уровня эмоционального благополучия.

Целью исследования является изучение взаимосвязи агрессивности и социально-психологической дезадаптации подростков.

Основными задачами нашего исследования являются:

1. Анализ психолого-педагогической литературы с целью выявления сути научных представлений об агрессии, агрессивности, особенностях агрессивности подростков, представлений о явлении социально-психологической адаптации и научных взглядов на взаимосвязь агрессивности и социально-психологической дезадаптации.
2. Эмпирическое исследование проявления агрессивности и социально-психологической дезадаптации у подростков.
3. Выявление наличия и характера взаимосвязи агрессивности и социально-психологической дезадаптации у подростков.

Исследование проводилось среди учащихся 8 (28 человек) и 10 (26 человек) классов.

Для проведения исследования использовались следующие методы:

- Теоретические: анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация.
- Эмпирические: тестирования по методике диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (адаптация А.К. Осницкого) и методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.
- Методы количественной и качественной обработки результатов: коэффициент ранговой корреляции r – Спирмена.

Изучив теоретический аспект агрессивности и социально-психологической адаптации, мы можем сделать вывод о том, что в настоящее время существует множество определений агрессии и трактовок ее природы, исследователи выделяют различные виды и формы агрессии. Общепринятым является разделение агрессии как формы поведения и агрессивности как психического свойства личности, выражающего готовность к агрессивным действиям в отношении другого и склонность личности воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное. В современной психологии принято разделение агрессии на конструктивную (позитивную) и деструктивную (негативную) и эти два вида агрессии нельзя отождествлять по их адаптивному значению для личности. В подростковом возрасте истоками проявлений агрессивности являются непонимание, игнорирование возрастных особенностей подростков взрослыми, негативные взаимоотношения в семье и с окружающими.

Социально-психологическая адаптация определяется как процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса, овладения теми или иными социально-психологическими функциями. Существуют разные подходы к определению сущности социально-психологической адаптации, выделяют различные ее виды и функции. Социально-психологическая адаптация может рассматриваться, с одной стороны, как процесс, а, с другой, как результат, ее показатели могут характеризоваться адаптированностью либо дезадаптацией личности. Своеобразие адаптации личности определяется как ее индивидуальными потребностями, возможностями, характером адаптивной ситуации, так и спецификой требований, всем многообразием особенностей того общества, в котором она функционирует.

Исследователи отмечают, что существует взаимосвязь между агрессивностью подростка и уровнем его социально-психологической адаптации. Так, позитивная, конструктивная агрессия способствует социально-психологической адаптации, в то время как проявления негативной, деструктивной агрессивности, наоборот, усиливают дезадаптацию личности.

Эмпирическое исследование состояло из трех этапов:

1 этап - диагностика состояний агрессивности подростков (тестирования по методике диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (адаптация А.К. Осницкого)).

2 этап - диагностика состояния социально-психологической адаптации испытуемых (тестирования по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда).

3 этап - выявление наличия и характера взаимосвязи агрессивности и социально-психологической дезадаптации у подростков (коэффициент ранговой корреляции r - Спирмена).

Статистическое распределение показателей учеников относительно нормы по методике диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (адаптация А.К. Осницкого) представлены в таблице 1.

Таблица 1. Распределение показателей учеников относительно нормы

| | 8 класс | | 10 класс | |
|---------------------|---------|------------|----------|------------|
| | Норма | Выше нормы | Норма | Выше нормы |
| Физическая агрессия | 60,71% | 39,29% | 50,00% | 50,00% |
| Вербальная агрессия | 64,28% | 35,72% | 96,15% | 3,85% |
| Косвенная агрессия | 46,43% | 53,57% | 34,62% | 65,38% |
| Негативизм | 71,43% | 28,57% | 53,85% | 46,15% |
| Раздражение | 82,14% | 18,86% | 80,77% | 19,23% |
| Подозрительность | 21,43% | 78,57% | 57,69% | 42,31% |
| Обида | 25,00% | 75,00% | 53,85% | 46,15% |
| Чувство вины | 60,71% | 39,29% | 96,15% | 3,85% |

Анализируя полученные данные можно сделать следующие выводы: физическая агрессия в пределах нормы у большинства учащихся 8 классов и лишь у половины десятиклассников. У учеников 8 классов вербальная агрессия более выражена, чем у учеников 10 классов, косвенная агрессия преобладает среди всех видов агрессии у всех исследуемых учеников. Негативизм сильнее выражен у учеников 10 классов, однако подозрительность и обида значительно выше нормы у учеников 8 классов. Другими словами, младшие подростки более склонны к косвенной агрессии, подозрительности и обиде, физическая же агрессия свойственна менее чем половине учащихся. Чувство вины у младших подростков выражено сильнее, чем у старших. У старших подростков физическая и косвенная агрессии выражены сильнее, чем у младших, однако, показатели вербальной агрессии в норме практически у всех. Негативизм у старших подростков так же более выражен, хотя у большей части в пределах нормы.

На втором этапе исследования для изучения состояния социально-психологической адаптации подростков было проведено тестирование по методике диагностики состояния социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Статистическое распределение показателей учеников относительно нормы по методике диагностики состояния социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда представлены в таблице 2.

Таблица 2.2. Распределение показателей учеников относительно нормы

| | 8 класс | | | 10 класс | | |
|--------------------------|------------|---------|------------|------------|---------|------------|
| | Ниже нормы | Норма | Выше нормы | Ниже нормы | Норма | Выше нормы |
| Адаптивность | | 100,00% | | | 100,00% | |
| Деадаптивность | | 100,00% | | | 100,00% | |
| Лживость+ | 3,57% | 96,43% | | 3,85% | 96,15% | |
| Лживость- | | 100,00% | | 7,69% | 92,31% | |
| Принятие себя | | 96,43% | 3,57% | 3,85% | 96,15% | |
| Непринятие себя | | 100,00% | | | 100,00% | |
| Принятие других | | 100,00% | | | 100,00% | |
| Непринятие других | | 100,00% | | | 100,00% | |
| Эмоциональный комфорт | | 100,00% | | | 100,00% | |
| Эмоциональный дискомфорт | | 100,00% | | | 100,00% | |
| Внутренний контроль | | 100,00% | | | 100,00% | |
| Внешний | | 100,00% | | | 100,00% | |
| Доминирование | | 100,00% | | | 100,00% | |
| Ведомость | | 100,00% | | | 100,00% | |
| Эскапизм | | 100,00% | | | 100,00% | |

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что практически по всем показателям, за исключением лживости и принятия себя ученики обоих классов имеют нормальные показатели. Лживость ниже нормы составляет не более 4% в обоих классах. Лживость выше нормы присуща 7% учеников 10 класса. Принятие себя выше нормы у 3% учеников 8 класса и ниже нормы у 3% учеников 10 класса.

Интересующий нас показатель социальной дезадаптации в норме у всех учащихся исследуемых классов.

Третий этап исследования был направлен на выявление наличия и характера взаимосвязи агрессивности и социально-психологической дезадаптации у подростков. Для выявления существующих взаимосвязей между агрессивностью и социально-психологической дезадаптацией у подростков, была проведена корреляция между данными, полученными с помощью опросника диагностики состояний агрессивности и враждебности А. Басса и А. Дарки и опросника диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Так как полученные данные имеют ненормальное распределение, был использован коэффициент ранговой корреляции r – Спирмена.

Были получены следующие данные:

у учеников 8 классов: $r_s = 0.448$, при $p = 0,01$;

у учащихся 10 классов: $r_s = 0.491$, при $p = 0,05$

Анализируя полученные данные можно сделать вывод, что показатели агрессивности и социально-психологической дезадаптации имеют умеренную прямую связь и у учеников 8 классов и у учеников 10. Таким образом,

чем выше показатель агрессивности у подростка, тем выше уровень его дезадаптации, то есть можно сделать вывод, что **агрессивность подростков – фактор социально-психологической дезадаптации в коллективе.**

В результате проведенной работы можно констатировать: *существует взаимосвязь между агрессивностью и социально-психологической дезадаптацией у подростков*: чем выше выраженность агрессивности, тем ниже уровень адаптации подростков в различных сферах жизнедеятельности и, наоборот, чем ниже выраженность агрессивности и различных ее форм, тем выше уровень адаптации подростков в различных сферах жизнедеятельности.

Таким образом, подтвердилась гипотеза о существовании прямой взаимосвязи между агрессивностью и социально-психологической адаптацией у подростков.

Гильмиева Э.Ш., студентка 4 курса, группы 17.1-008
Костюнина Н.Ю., к.п.н., доцент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СТУДЕНТАМ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В настоящее время оказание эффективной психолого-педагогической помощи студентам суицидального поведения является одной из актуальных задач социальной педагогики. Частота суицидальных попыток среди студенческой молодежи в течение последних двух десятилетий удвоилась. Психопатологическая концепция рассматривает *суицид* как проявление острых или хронических психических расстройств. В рамках социологического подхода декларируется связь между суицидальным поведением и социальными условиями. Стоит заметить, что в данных концепциях не учитывается личностная, психологическая составляющая индивида. Мы в своей работе придерживаемся концепции А. Г. Амбрумовой, так как считаем, что автор обоснованно утверждает, что *самоубийство* есть осознанное, намеренное лишение себя жизни, его следует рассматривать в рамках комплексной проблемы суицидального поведения, которое включает в себя: суицидальные мысли, суицидальные приготовления, суицидальные попытки, суицидальные намерения, акт суицида.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности, или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Возрастной период до 21 года отличается четкой ориентацией на взрослые нормы поведения, при этом решающее значение приобретает в данное время стремление к экономической, нравственной, правовой независимости от родителей. Именно этим переходом, остро переживаемым отдельными студентами, объясняется «пик» антисоциального поведения. В то же время наблюдается «фальсификация» взрослых норм поведения, подмена действительной зрелости мнимой, «иллюзорной зрелостью», находящейся

выражение в таких явлениях, как употребление алкоголя, наркотиков, цинизм в отношении между полами. В этом возрасте возрастает влияние «неформального» общения, которое обусловлено рядом причин, важнейшими из которых являются: расширение круга потребностей, тяга к самоутверждению, приобретение независимости от влияния семьи, возрастание сексуальных интересов. Характерной чертой развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Именно в студенческом возрасте наиболее часто встречаются реакции эгоцентрического переключения - быстро появляющаяся кратковременная реакция в ответ на острые конфликты [2].

В ходе исследования нами были изучены *причины* и факторы суицидального поведения студенческой молодежи. Перечислим некоторые из них: предшествующие попытки суицида (данного человека), кризисная ситуация (неизлечимая болезнь, смерть близкого человека, безработица и финансовые проблемы, развод, неразделенная любовь, уголовная ответственность), семейный фактор (депрессивность родителей, детские травмы, хронические конфликты, дисгармоническое воспитание), эмоциональные нарушения (депрессия), психические заболевания (алкоголизм, наркомания, шизофрения) и др. Также нами были изучены *ингибиторы* суицидального поведения, к которым можно отнести: неприятие суицида, обусловленное наследственностью, воспитанием, опытом, индивидуальные качества личности, глубокое осознание ценностей жизни, уверенность в собственных силах, теплые и доверительные отношения, взаимная поддержка в семье, здоровый образ жизни, эффективная работа психолого-педагогических служб образовательных учреждений.

Для снижения суицидального риска необходима эффективная *психолого-педагогическая помощь*. Российское государство и общество сегодня предлагает молодежи различные варианты психолого-педагогической помощи: консультативные службы и центры, программы с целью развития личности и содействия в решении трудностей в установлении взаимоотношений, эмоциональных срывов, предотвращения суицидальных намерений, личностных проблем.

Под психолого-педагогической помощью в отечественной социальной педагогике и психологии понимается совокупность специальных мер в виде содействия, поддержки и услуг, оказываемых отдельным лицам или группам населения психолого-педагогической службой для преодоления, предотвращения или смягчения жизненных трудностей, поддержания их социального статуса и полноценной жизнедеятельности, адаптации в обществе. Для предупреждения суицидального поведения студенческой молодежи, нами была разработана единая комплексная программа «Жизнь - это счастье». Цель программы - организация групповой коррекционной работы со студенческой молодежью по снижению уровня суицидального риска и фор-

мированию позитивного отношения к жизни [2]. Опытнo – экспериментальной базой стал Казанский социально-гуманитарный техникум. Выборку составили 45 студентов, возраст 17-20 лет. Диагностический инструментарий: опросник суицидального риска (ОСР), модификация Т.Н. Разуваевой. В ходе исследования была выявлена «группа риска» - в количестве 22 человек. С данными студентами проводились коррекционные занятия (2 раза в неделю по 50-90 мин.) Основные методы коррекции, которые применялись в ходе формирующего эксперимента: дискуссия, упражнения, поло - ролевые игры, психологические задачи, тренинги. Предметом обсуждения на наших занятиях были чувства, эмоции, настроения, ощущения и переживания каждого их участников.

По результатам контрольного замера уровня суицидального риска по методике ОСР, $t_{эмп.}$ находилось в зоне значимости по шести шкалам из девяти [3]. По шкале - «уникальность», большая часть студентов начали воспринимать себя, свою жизнь, как явления исключительное, следовательно, студенты приобрели умение использовать свой и чужой жизненный опыт в позитивном направлении. По шкале - «несостоятельность», отрицательная концепция собственной личности лишь у двух человек выражала *интрапунитивный* радикал (тип реагирования личности на состояние фрустрации, характеризующийся внутренней направленностью («уход в себя»), самообвинением и порождающий состояние депрессии). По шкале - «максимализм» снизился показатель – «инфантильный максимализм», по главной критериальной шкале «антисуицидальный фактор» произошло снижение высокого уровня суицидального риска на 22 % (приведены показатели по некоторым шкалам). Таким образом, можно сделать вывод о том, что коррекционно – воспитательная программа «Жизнь-это счастье», включающая эффективные формы и методы коррекционно-развивающей работы, может быть использована педагогами, психологами, социальными работниками в профессиональной деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи студентам суицидального поведения.

Литература:

1. Амбрумова А. Г., Вроно Е. М. О ситуационных реакциях у подростков в суицидологической практике // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1985. Т.85, вып.10. С. 1557-1560.
2. Костюнина Н.Ю. Психолого-педагогическое предупреждение суицидального риска у студенческой молодежи. - Казань, 2012. ИГМА-пресс.- 200с.
3. Разуваева Т.Н. Диагностика личности / сост. Т.Н. Разуваева. - Шадринск, 1993.

КОРРЕКЦИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Для современного состояния российского общества характерным является акцентирование внимания на формировании у подрастающего поколения коммуникативных умений, настойчивости, готовности быть конкурентоспособным на рынке труда. В связи с данными требованиями общества по отношению к подрастающему поколению, проблема застенчивости становится более значимой и актуальной в наше время. Более того, застенчивость является одной из самых распространенных и сложных проблем межличностных отношений. Застенчивость приобретает настолько огромные масштабы, что справедливо говорить о ней как о социальной болезни [Зимбардо, 2005].

Можно заметить, что существует противоречие, предъявляемое обществом по отношению к будущим подросткам: быть мобильными, коммуникативными, социально смелыми, и чрезмерным проявлением застенчивости уже на младшей ступени школьного обучения. Данное противоречие, возникающее еще в детском возрасте, делает рассмотрение проблемы выявления и преодоления застенчивости для оптимизации их социального взаимодействия особо значимым в теоретическом и практическом планах. Поскольку застенчивость может оказывать самые разнообразные воздействия - от легкого дискомфорта до необъяснимого страха перед людьми и тяжелых неврозов, депрессий.

Изучение проблемы застенчивости позволяет распознавать личностные особенности застенчивых детей, помогает выявить причины застенчивости и ее последствия, увидеть трудности, связанные с этим и, уже в дальнейшем, намечать пути их преодоления. Так как мы не можем констатировать у ребенка наличие застенчивости лишь по внешним её проявлениям. Данная проблема требует комплексного рассмотрения, что лишний раз доказывает актуальность исследуемой проблемы.

В теоретическом и практическом аспектах особо значимыми по проблеме застенчивости для нас выступили исследования таких зарубежных ученых, как Бруно, Зимбардо и др. Несмотря на имеющиеся теоретические подходы к исследованию проблемы застенчивости, ее практической значимости, остается много спорного и нерешенного. В психолого-педагогической литературе встречаются исследования отечественных ученых, таких как Е.Н. Бойцова, И.С. Кон, В.Н. Куницина, Н.В. Шингаева, которые изучали особенности поведения и общения застенчивых детей, однако недостаточно внимания уделяется изучению качественного своеобразия уровня застенчивости, остается недостаточно разработанным вопрос о методах диагностики и коррекции застенчивости детей младшего школьного возраста.

Цель нашей исследовательской работы заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке методов, форм и средств коррекции застенчивости детей младшего школьного возраста, обеспечивающих снижение тревожности и боязни у детей младшего школьного возраста. Исходя из цели, была сформулирована гипотеза исследования, которая основывалась на том, что процесс коррекции застенчивости младших школьников будет эффективен, если внедрить методы, формы и средства воздействия, которые будут способствовать формированию уверенного поведения школьников, снижению тревожности, страха общения. Важно учитывать при этом существенные характеристики застенчивости детей младшего школьного возраста; возрастные особенности проявления застенчивости детей младшего школьного возраста; организовать и реализовать формирующие мероприятия на основе специально разработанной программы, включающей в себя эффективные методы и формы коррекции застенчивости.

В ходе исследовательской работы, на основе анализа психолого-педагогической литературы, были выявлены различные подходы к изучению проблемы застенчивости и сущность застенчивого поведения младших школьников. В данной исследовательской работе мы придерживаемся современного варианта теории врожденной застенчивости Раймонда Кеттела, в которой под застенчивостью понимается повышенная чувствительность к опасности, страх общения с другими людьми, неуверенность в себе.

Подробно изучив проблему застенчивости в научной литературе, мы выделили основные компоненты застенчивости младших школьников, которые, в совокупности, составили основу для диагностики и коррекции застенчивости детей младшего школьного возраста. К ним мы отнесли тревожность, неуверенность в себе, и, страх общения.

Изучив различные толкования понятия застенчивости, в нашем исследовании мы придерживаемся следующего определения, сформулированного К.К. Платоновым: «Застенчивость – свойство личности, как правило, тяжело переживаемое, эмоциональное состояние, определяемое наличием выраженного психологического барьера, мешающего нормальному общению, и снижающего коммуникативные способности» так как оно наиболее точно и содержательно раскрывает сущность понятия и выделяет его основные компоненты» [Платонов, 1990, с. 31].

Следует отметить основные причины застенчивого поведения младших школьников [Галигузова, 2000]:

Первая и наиболее распространенная — отношение ребенка к оценке взрослым его деятельности. У застенчивых детей имеется обостренное ожидание и восприятие оценки.

Вторая причина — собственное отношение ребенка к своим конкретным действиям, независимо от оценок взрослого. Ребенок ведет себя застенчиво, если ожидает неуспех в деятельности; он робко смотрит на взрослого, не решаясь попросить помощи.

Третья причина — общая самооценка ребенка, которая отражается в его неуверенности в положительном отношении к нему взрослого, в одновременном желании и боязни привлечь к себе его внимание, выделиться из группы сверстников, оказаться в центре внимания.

Четвертая причина — отражает потребность застенчивых детей оградить внутреннее пространство своей личности от постороннего вмешательства, в то же время желая общаться со взрослым.

Кроме поведенческого аспекта, застенчивых детей отличает повышенная утомляемость. Физическая активность излишне стеснительного ребенка, к сожалению, очень низка, чего не скажешь о его мыслительной деятельности. Полученная информация не находит ни словесного, ни образного выражения, что негативно сказывается на ребенке. В результате он ощущает дискомфорт и нервное перевозбуждение, что в дальнейшем приводит к еще большей замкнутости.

В ходе исследования проблемы нами была проведена диагностика, при которой использовался комплекс из трех методик: адаптированный личностный опросник Р.Кеттелла для детей 8-12 лет, взятый в адаптации Э.М.Александровской и И.Н.Гильяшевой, направленный на изучение личностных черт личности; методика диагностики уровня тревожности Филипса, направленная на изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего школьного возраста; проективная методика «Рисунок несуществующего животного», направленная на диагностику личностных особенностей. Методами обработки данных служили количественный и качественный анализ полученных результатов. В ходе обработки результатов опросника Р.Кеттелла были получены значимые коэффициенты корреляции при $p < 0,01$ с фактором Н (смелость-робость), определены уровни выраженности застенчивости, соответствующие определенному тестовому баллу (низкий, средний, высокий). Для определения частоты встречаемости выявленных групп застенчивых детей среди учеников младших классов (в зависимости от уровня застенчивости) было проведено исследование на выборке учащихся младших классов ($n=40$).

Для более полного изучения психологических особенностей проявления застенчивости была использована методика Филипса на диагностику уровня тревожности и методика «Рисунок несуществующего животного», в котором в основу диагностики были включены лишь некоторые моменты, которые помогли нам констатировать наличие низкой самооценки и склонности к застенчивому поведению. По результатам количественного анализа результатов была сформирована экспериментальная группа детей в количестве 20 человек, с которыми в дальнейшем проводилась коррекционная работа. На основе количественного анализа был выполнен качественный анализ. Количественный и качественный анализ дают основание для получения психолого-педагогической характеристики личности и выводов о проведенной коррекционной программе.

С учетом характерных особенностей проявления застенчивости у детей младшего школьного возраста, была разработана и проведена коррекционная программа по снижению уровня застенчивости «Я уверен в себе», включающая в себя 18 занятий, направленных на развитие определенного компонента застенчивости.

Так как разработанная нами программа направлена на коррекцию застенчивого поведения детей младшего школьного возраста, то основным методическим средством служила игра. Игра, как средство познания мира и себя, как очередной этап психического развития. В ходе занятий были использованы следующие игры, как «Похвалилки», «Зайки и слоники». В игровой деятельности дети учились повышать свою значимость в коллективе, самооценку. Также упражнения давали детям возможность почувствовать себя сильными и смелыми.

На заключительном этапе для анализа эффективности психокоррекционного воздействия была проведена оценка различий в уровне выраженности исследуемых признаков. Для этого был использован параметрический t -критерий Стьюдента. Обработка результатов показала наличие существенных изменений в уровне застенчивости (t эмпирическое $>$ t критическое), тем самым, поставленная нами ранее гипотеза нашла свое подтверждение. Таким образом, проведенную нами коррекционную программу по снижению уровня застенчивости можно считать результативной.

Полученные в ходе исследования результаты дают возможность педагогам, психологам, работникам Центров психолого-педагогической поддержки использовать на практике эффективные методы, приемы и формы коррекции застенчивости детей младшего школьного возраста.

Литература:

- 1) Зимбардо Ф., Рэдл Ш. *Застенчивый ребенок: как преодолеть детскую застенчивость и предупредить ее развитие.* М.: АСТ: Артель. 2005.
- 2) Галигузова Л.Н. *Психологический анализ феномена детской застенчивости // Вопросы психологии.* М. 2000.
- 3) Платонов К.К. *О застенчивости // Популярная психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов пединститутов / сост. В.В. МIRONENKO.* М.: Просвещение. 1990.

Хасанзянова Г., ст. преп-ль

СПОСОБНОСТЬ К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Обострившиеся в настоящее время в России социальные противоречия ставят выпускников вузов перед проблемой самоопределения и самореализации, которая возникает часто в ситуации неопределенности и неустойчивых обстоятельств жизнедеятельности. Данное обстоятельство актуализирует

процессы гуманизации и демократизации образования для активизации у учащейся молодежи стремления к самостоятельности и адекватному выбору сферы самореализации. Это требует, в свою очередь, воспитания и развития у студенчества качеств инициативного и творческого субъекта, способного продуктивно строить свои отношения в различных сферах своей деятельности. В связи с этим, наблюдается утверждение новых ценностей: самообразование, саморазвитие, самоактуализация, которые становятся основой для формирования парадигмы личностно-ориентированного образования.

Именно в контексте данной парадигмы и рассматривается проблема творческой самореализации личности, что в настоящее время становится одной из фундаментальных с точки зрения целостного процесса взаимодействия таких его сторон, как материальное и идеальное, субъективное и объективное. И в этом контексте необходимость представления творческой самореализации студента как целостного процесса обусловлена его цельностью как личности, что проявляется в обладании ею целями своей деятельности, в осознании этих целей, в осуществлении их на практике.

Сегодня в психологической литературе накоплен целый спектр идей, которые служат методологическим и теоретическим основанием для разработки концептуальных положений по развитию способностей к творческой самореализации у студентов вуза. Характеристика творчески самореализующейся личности рассмотрена, в частности, в трудах таких отечественных и зарубежных психологов и педагогов, как Б.С.Гершунский, В.П.Зинченко, И.С.Кон, А.Маслоу, К.Роджерс, К.Хорни и других ученых. Глубокому исследованию проблемам творческой самореализации личности посвящены работы В.И.Андреева и Л.Н.Куликовой.

Например, в работах зарубежных и российских авторов, как А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Л.В. Рябова, Д. Стэнли о проблеме самореализации личности было выдвинуто много интересных идей. Более того, разработка проблематики самореализации до сих пор продолжается в прагматизме (Дж. Дьюи), утилитаризме (У. Уоллис), феноменологической этике (А. Гарнет), интуитивизме (Г. Калдервуд).

Однако истоки самой научной идеи о самореализации берут свое начало в работах А. Адлера. Он, в частности, утверждал, что человек, будучи существом сознательным, сам себя определяет в жизни посредством смысла жизни и стремления к самореализации и свободы выбора. При этом, на пути самореализации человека присутствует главное препятствие – это базисное чувство неполноценности, преодолевая которое индивид и развивается личностно [1].

Используя понятие самореализации в своих работах, зарубежные психологи гуманистического направления отстаивают следующие тезисы. К.Роджерс говорит о положительной природе человека и возможности его самоактуализации; Э. Фромм - о социально детерминированном характере самореализации, что присуще каждому человеку, а значит, возможности

наличия у индивида продуктивной активности через постижение собственной индивидуальности; отличимости от других через выявление и реализацию своих потребностей; А.Маслоу - об обладании индивидом врожденными потребностями и способностями и желанием стать тем, кем он может стать [2].

Важно отметить, в этой связи, что отечественные психологи понятие самореализации считают исторически обусловленным с точки зрения врожденного свойства человека, способствующего реализации его потенциала. Например, В.Н. Мясищев подчеркивает, что в понятие потенциала входит ядро личности как система отношений человека к внешнему миру и к самому себе [3].

Отметим, в этой связи, глубокое концептуальное исследование по изучению личности и ее свойств российского ученого А.И. Крупнова, который считал, что самореализация представляет собой сложную функциональную систему в виде комплекса психологических образований [4].

Говоря о современных представлениях о самореализации личности в отечественной психологии, то они формируются на идее самореализации личности, обусловленной социально-историческими факторами, а также проблемами смысла жизни, жизнотворчества и ценностных ориентаций.

Так, например, у К.А. Абульхановой-Славской под самореализацией мы видим реализацию индивидом своей жизненной позиции, своего рода способа самовыражения, которое является совокупностью реализованных жизненных отношений, ценностей и идеалов, что и определяет осознанный им выбор жизнотворчества [5].

У Е.С. Рапацевич мы находим следующее определение по самореализации, под которым понимается некое стремление к совершенствованию, т. е. одна из высших потребностей личности, направленная не только на реализацию человеком своих сил и способностей, но и на постоянный рост своих возможностей, повышение качества своей деятельности, в основе которой лежат высшие общечеловеческие ценности [6].

С точки зрения Л.А. Цыреновой, самореализация представляет собой творчество самого себя и своего мира и предполагает обладание способностями, дарованиями, возможностями и своим социокультурным содержанием, что во всей совокупности представляет индивидуальный мир смысла, который оправдан поисками истины своей жизни [7].

С этой позицией, исходя из теории психологических систем к проблеме самореализации, согласны В.Е.Ключко и Э.В.Галажинский, по мнению которых, человек есть самоорганизующаяся система; и в рамках ее самореализация личности представляет собой переход возможности в действительность; это та форма деятельности, в которой человек обеспечивает собственное развитие [8].

Что касается творческой самореализации личности, представители гуманистической психологии считают ее важным условием развития общества,

поскольку она предусматривает единение индивида с социумом, предопределяя, тем самым, его творческую адаптацию, столь необходимую для полноценной жизни. Рассматривая творчество как высшую человеческую потребность, а также проявление психологического здоровья, для психологов творческая личность это та, которая самоактуализируется (А.Маслоу); которая полноценно функционирует (Э. Фромм); которая представляет собой продуктивную личность (К.Роджерс).

В этой связи, российский ученый В.И. Андреев, обобщая аспекты и особенности творческой самореализации, пришел к выводу о том, что творческая самореализация обязательно предполагает процесс осуществления индивидом творческих замыслов с целью максимально полной реализации своего творческого потенциала. Для этого личность должна максимально полно мобилизовать и реализовать себя в избранном виде деятельности, для чего ей и необходим тот или иной уровень способностей к творческой самореализации. Отсюда, творческая самореализация обеспечивается синтезом способностей к целенаправленной, личностно значимой творческой деятельности, в процессе которой и реализуется максимально творческий потенциал. При этом, В.И. Андреев считает, что творческая самореализация является одним из элементов и творческого саморазвития личности, куда включаются такого рода «самости», как: самонаблюдение, самопознание, самоуправление, самодеятельность, саморегулирование, творческое самоопределение, самоактуализация и т.д. [9].

В этом контексте можно выделить следующие компоненты творческой самореализации:

- повышенная познавательная мотивация как доминирующий мотив творческой деятельности;
- творческая активность в направлении к исследовательской деятельности;
- прогнозирование и предвосхищение получения оригинальных решений в творческой деятельности;
- способность к созданию идеальных образцов творчества, обеспечивающих высокие эстетические оценки.

Вследствие этого, способность к творческой самореализации студентов вуза выступает как их субъектная ориентация целей и ценностей, в связи с чем, содержательное начало этой способности позволяет молодым людям максимально мобилизовать и реализовать себя в креативной деятельности. А это уже предполагает определенное обновление научно-теоретической основы системы высшего образования, разработку и реализацию образовательных программ профессионального обучения в соответствии с требованиями и вызовами нового времени.

Однако, творческая самореализация личности в вузовских условиях наиболее реализуема при таком важном условии, как сотворчество двух личностей - преподавателя и студента. А этот процесс на вузовском образова-

тельном пространстве может иметь место тогда, когда в полной мере осуществляется целеполагание личностного развития студентов (т.е. «здесь и сейчас» им предоставлена возможность вести продуктивную творческую жизнедеятельность). Таким образом, движение студенческой молодежи к своей личностной и творческой самореализации станет реальным при условии выполнения преподавателями вуза таких задач, как воспитание потребности к пониманию смысла истинной образованности и культуры; воспитание активной, тяготеющей к общечеловеческим ценностям, личности; формирование, в конечном счете, постоянной мотивации к продуктивной, созидательной деятельности, чтобы подтвердить свою духовно-интеллектуальную состоятельность.

Литература:

1. Адлер, А. *Понять природу человека*. - СПб.: Наука, 1997.-250 с.
2. Гусинский Э.Н. *Образование личности: пособие для преподавателей*. - М.: «Интерпракс», 1994. - 134 с.
3. Мясницев В.Н. *Сознание как единство отражения действительности и отношения к ней человека // Психология сознания: Тесты*. – СПб., 2001. – 241 с.
4. Крупнов А.И. *Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник Российского университета дружбы народов*. –2006. – № 1 (3). – С.63-74.
5. Абульханова-Славская К.А. *Стратегия жизни*. – М.: Мысль, 1991. – 299с.
6. Рапацевич Е.С. *Новейший психолого-педагогический словарь / под общ. ред. А.П. Астахова*. - Минск.: Современная школа, 2010. - 480 с.
7. Цыренова Л.А. *Самореализация личности как предмет философского исследования: автореф. дис. ... канд. филос. наук*. – М., 1992. – 21 с.
8. Клочко Е.В., Галажинский Э.В. *Самореализация личности: системный взгляд*. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. – 154 с.
9. Андреев, В.И. *Эвристика для творческого саморазвития*. – Казань, 1994.

VII. ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Артамошина М.А., учитель истории и обществознания
МБОУ «Гимназия №75» г. Казани

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СОБСТВЕННОГО «Я» НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Человек, не научившийся любить и понимать себя, по мнению психологов, не в состоянии определить свое место в мире, научиться любить других. На уроках истории и обществознания учитель стремится сформировать у обучающихся стремление к созданию представления о собственной «картине мира» и собственном «Я». Без четкого представления о том, как раскрыть психологию поступков сильных исторических и политических личностей, гениальных деятелей культуры и при этом наиболее эффективно способствовать формированию полноценного механизма саморефлексии. С другой стороны представление о том, что преподаваемые знания станут «личностными» только при постижении психологических механизмов поступков исторических деятелей, весьма необоснованно, так как этот принцип может только способствовать привлечению внимания обучающихся, но не сделать преподаваемый материал «личностным». Существуют несколько сторон этой проблемы, одна из которых может проявиться в выражении «псевдолюбви» и проявиться в той или иной форме отказа человека от собственного «Я», подменяя его свойствами другой личности, именно подростковый период характеризуется подражанием кумирам, стремящимся к эпатажности в публичной жизни, создавая при этом ложные представления о жизни. Другая сторона проблемы состоит в том, когда обучающиеся, даже при сочетании многообразия различных форм деятельности на уроке, могут задать вопрос: «А зачем нам все это знать?». Как с помощью истории и обществознания развить личность, творческое мышление, умение критически анализировать прошлое и настоящее, делать собственные выводы? На современном этапе, на первое место выходит саморазвитие обучающегося как личности и культурно-исторического субъекта, а не просто приспособление индивида в внешней целесообразности. Обучающиеся должны иметь право на обоснование своих решений нравственных проблем на уроках обществознания и истории, а также на субъективность и пристрастность. Именно на этих уроках обучающиеся приобретают навыки общения, умения дискутировать в атмосфере творческого поиска. Каким же образом необходимо задействовать и реализовать весь образовательно-развивающий и воспитательный потенциал.

Применять приоритетно только одну какую-либо технологию: сконцентрироваться только на изучении источника, материала учебника, выгля-

дит весьма односторонне, поэтому необходимо использовать весь учебно-методический потенциал в комплексе, учитывая при этом индивидуальные различия ребят. Использование различных форм групповой работы предоставляет возможность дифференцированного подхода к обучающимся, индивидуализируя при этом процесс обучения. Использование учебно-ролевых игр, дискуссий, решение творческих задач способствует развитию познавательной активности, организации самостоятельной деятельности обучающихся и является необходимым условием эффективности уроков истории и обществознания.

Активизация мыслительной деятельности обучающихся в основной школе способствуют такие приемы, как:

- игра «Вопрос-ответ». Вопросы ребята задают друг другу по цепочке, что особенно эффективно при проверке домашнего задания. Чтобы задать и дать убедительный ответ, надо хорошо знать материал, уметь четко, понятно сформулировать свою мысль, привести факты подтверждающие ее;

- составление обучающими тестов по теме. Обучающиеся вновь обращаются к учебнику, тетради, учатся отбирать главное, формулировать свои мысли;

- организовать деловую игру «Пишем учебник». Класс делится на три группы. Первая группа – редакторы. Это те, кто составляет краткие фактические справки. Им надо восстановить ход событий, используя только учебник. Результаты работы оформляются письменно. Вторая группа – журналисты, должны создать яркие описания исторических деятелей, событий, явлений. Они не ограничиваются учебником. Результаты работы представляются в устном виде. Третья группа – историки (обществоведы). Им предстоит объяснить трудные, дискуссионные проблемы, термины, понятия, приготовить диспут, «круглый стол». Здесь необходимо пользоваться дополнительной литературой. Можно также использовать такие формы, как: составить рассказ по данным учителем словам, выделить ключевые слова в изученном материале, восстановить цепочки событий, исправить текст с ошибками и многие другие.

Именно сочетание использования всего многообразия универсальных учебных действий предоставляет возможность создания необходимых условий в процессе учебно-воспитательной работы развивать собственное «Я» обучающегося, его понимания сущности событий исторического прошлого и процессов настоящего в своей стране и мире, что является необходимым условием в процессе формирования его мировоззрения и активной гражданской позиции. В процессе формирования представления о мире как о сложнейшей целостной системе, в которой человек оказывается «мерой всех вещей» и центральной темой в области жизни общества, необходимо развивать видение обучающимся собственного «Я» как части этого мира и таким обра-

зом заложить психологические основы механизма мобильных реакций на изменения в социуме современного общества.

Горбунова С.Г. , учитель русского языка
и литературы МБОУ «Гимназия №75» г. Казани

УЧИТЕСЬ, ЧИТАЙТЕ, РАЗМЫШЛЯЙТЕ И ИЗВЛЕКАЙТЕ ИЗ ВСЕГО САМОЕ ПОЛЕЗНОЕ

Культура чтения – понятие многогранное. В современном обществе этот вопрос актуальный, ведь вместе с культурой чтения постепенно происходит и утрата культуры вообще. Конечно, любовь к чтению прививается в семье. Ребенок начинает читать, часто глядя на своих родителей. Часто, но не всегда. В современном мире ребенка окружает большое количество источников информации: телевизор, компьютер и Интернет. Поэтому книги, как ни прискорбно, постепенно отходят на второй план. Кроме того, цена на книги часто непомерно высока, а культура посещения библиотек практически не прививается.

Человек, истинно читающий, должен быть знаком с литературой разного уровня. Но современная молодежь далека от образов и понятий классической литературы – вот причина неприятия классики и причина того, что полки книжных магазинов заставлены детективами и любовными романами (спрос рождает предложение). Задача учителя литературы ТАК преподать классическое произведение, чтобы оно зазвучало по-новому, стало интересным и востребованным со стороны учеников.

Перед учителем встает вполне закономерный вопрос, как «заразить» наших учеников желанием стать культурным читателем? Изучая произведения, созданные писателями XVIII – XIX и даже XX в.в., конечно, необходимо проводить предварительную и «разъяснительную» работу, учитывать, что современных школьников отделяют от героев произведения почти два столетия, они недостаточно знакомы с культурно-историческим контекстом конца XVIII - XX века, на фоне которого разворачивается повествование в произведениях, чаще всего у детей отсутствует представление о быте того времени, о жизни, например, русских дворян в своих родовых поместьях.

Открыть окно в отдаленную эпоху, познакомиться с укладом жизни в определенный исторический период поможет подробная словарная работа, которую можно проводить и на уроках русского языка.

Привить интерес к чтению помогают и внутрипредметные и межпредметные связи. Например, при изучении «Слова о полку Игореве» учащимся можно предложить выучить наизусть отрывок («Плач Ярославны») в любом переводе и обосновать свой выбор.

Всегда интересным для учащихся является такой вид внеклассной работы, как литературная игра. Среди учеников 8 классов можно провести игру «Путешествие в страну Литературию», которая включает в себя следующие этапы: Литературная география, Литературная история, Литературная математика, Литературная логика, Литературная живопись. Такая игра помогает учащимся по-новому взглянуть на изучаемые произведения, увидеть связь литературы с другими предметами.

Чтобы расширить читательский кругозор учащихся, необходимо ненавязчиво руководить их чтением. Важную роль в этом играет читательский дневник. Основная работа в нем проводится во время каникул. Читая произведения по предложенному списку, ученики заполняют соответствующие его графы: Автор, Название книги (выходные данные), Главные герои, Где и когда происходит действие? О чем произведение (тема)? идея произведения? Кто из героев понравился (почему?) Над чем произведение заставило задуматься? Необходимо проводить подобную работу и во время всего учебного года, например, при изучении творчества конкретного автора учащиеся самостоятельно читают произведения этого писателя, не включенные в школьную программу. (В 6 классе при изучении творчества Н.С. Лескова прочитать самостоятельно рассказ «Человек на часах»). Важно, чтобы учащиеся при работе с читательским дневником, могли отражать в нем и произведения по собственному выбору. Тогда учитель будет иметь представление и о читательском выборе своих учеников.

Свой «отчет» о самостоятельно прочитанных произведениях ученики могут представить и в форме заключительного урока-праздника. Например, в 5-7 классах в конце учебного года изучаются произведения зарубежной литературы. Можно предложить ученикам, предварительно разделив класс на группы, представить в любой форме одно из произведений. Как правило, ученики с удовольствием и творчески подходят к выполнению этого задания, особенно если в мероприятии участвуют все классы параллели.

Эта работа в старших классах дает свои плоды: старшеклассники с удовольствием участвуют в создании литературных вечеров, посвященных творчеству конкретного писателя или поэта («Театр Шекспира – волшебный мир»), или объединенных общей темой («О. золотые времена, Где взор смелей и сердце чище!», «Русская ярмарка»).

Литература – это, когда читатель столь же талантлив, как и писатель, говорил в свое время автор знаменитой «Гренады» Михаил Светлов. Наша задача - воспитать такого талантливого читателя.

Давыдова Э.Н., учитель начальных классов,
Шахмаева Г. Г., учитель начальных классов
МБОУ «Гимназия №75» г. Казани

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Младший школьный возраст – особый период развития ребёнка. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал ребёнка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире. Школьник должен обладать не только знаниями, но и уметь мыслить стройно, организовано, уметь рассматривать проблему с разных позиций. В процессе обучения и воспитания младшего школьника важно развивать компетенции - образовательную, исследовательскую, социальную, личностную. Один из способов развития этих компетенций необходимо владение информацией.

Информационная культура – часть общей культуры, которая обеспечивает полноценное развитие личности. В начальной школе по мере усвоения детьми элементарных умений и навыков в языкознании, при знакомстве с окружающим миром необходимо обучать детей рационально экономным по затрате времени и сил приёмам работы с информацией, каких бы информационных источников это ни касалось. Последовательное и продуманное обучение школьников работе с разными носителями информации, обучение быстрому ориентированию в информационном потоке, развитие способности анализировать, создавать, хранить, распространять информацию есть не что иное, как отвечающие нуждам образования общеучебные умения.

Таким образом, процесс формирования информационной культуры нужно рассматривать как составную часть программы развития умений, как способ развития познавательной самостоятельности младших школьников.

В процессе обучения расширяется количество источников, из которых черпаются учениками новые знания. Сегодня учащиеся ощущают потребность заглядывать в справочники, энциклопедии, словари, использовать научно-популярную литературу и информационный потенциал Интернета. Быстро ориентироваться в информационном потоке дети затрудняются. Этому нужно учить. Поэтому важно определить оптимальные пути повышения информационной культуры младших школьников, решать такие задачи, как:

- обучение детей современным приёмам работы с информацией;
- развитие познавательной самостоятельности детей;
- формирование у обучающихся самостоятельных навыков работы с книгой.

Таким образом, возникла идея проведения в классе на уроках литературного чтения занятий по развитию информационно - поисковых умений – «Наедине с книгой».

Школа призвана прививать любовь и уважение к книге, желание и умение читать. Основным источником информации в школе была и остаётся учебная книга. Развитие поисковых и аналитико-синтетических умений школьников в работе с печатным текстом, несомненно, составляет основу общего образования в современном информационном обществе. Тем более что слово присутствует как в традиционной книге, так и в современном информационном обществе. Тем более что слово присутствует как в традиционной книге, так и в современном компьютере.

Работа с книгой как носителем информации в начальном обучении является традиционно-приоритетным направлением. Обучению рациональным приёмам работы с книгой и текстом посвящены труды Е.И.Алиевой, Л.П.Бельковец, Г.Г.Граника, А.К.Громцевой, П.И.Пидкадистого, Н.М.Розенберга, Э.Н.Дудко, И.М.Носаченко, Н.Ф.Талызиной, А.В.Усовой, Е.Л.Харчевниковой.

Деятельность по формированию у учащихся умений работы с книгой начала со 2-го класса. Анализ учебных программ развивающего обучения Л.В.Занкова показал, что с каждым годом увеличивается количество творческих заданий. У учащихся всё чаще возникают проблемы – при резко возросшем объёме информации наблюдается увеличение затрат времени на поиск нужной информации. Дети не умеют работать с книгой как источником информации. Отсутствует избирательный подход к информации, что характерно для младших школьников.

Целенаправленная работа по формированию информационной культуры и познавательной самостоятельности, на мой взгляд, способна в какой-то мере снять остроту проблемы перегрузок учащихся и способствовать росту информационно-познавательной активности, формированию умений работать с текстом.

Работа с текстом – прежде всего понимание многозначности его содержания и запоминания, что предполагает непременно сотворчество автора и читателя. Неполное и неточное понимание отдельных слов, словосочетаний, фразеологических оборотов не даёт возможности представить все реалии, о которых сказано в тексте. Для тренировки в выяснении непонятных слов я предлагаю детям специальные задания по выделению главной мысли текста, подбору заголовков, установлению смысловых связей между предложениями. В процессе обучения использую жанры устного народного творчества: сказки, загадки, пословицы и поговорки.

Операционная составляющая процесса формирования информационной культуры учеников начальной школы представляет собой совокупность конкретных операций (действий), вариативное и творческое соединение которых позволяет школьнику рационализировать процесс учения. По ФГОС

приоритетной целью обучения является формирование читательской компетентности младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к использованию читательской деятельности как средства самообразования. Сущность педагогической технологии формирования информационной культуры младшего школьника заключается в межпредметной координации действий учителя по развитию у учащихся умений и навыков работы с информацией.

| Аспекты | Деятельность ученика |
|---------------------------------------|--|
| Планирование «информационного поиска» | - делит информацию на известную и неизвестную; - указывает, какой информацией для решения поставленной задачи обладает, а какой нет; - выделяет из представленной информации ту, которая необходима при решении поставленной задачи; - пользуется справочником, энциклопедией, ориентируется в книге по содержанию, а на сайте по ссылкам |
| Извлечение первичной информации | - проводит наблюдение по плану в соответствии с поставленной задачей |
| Извлечение вторичной информации | - извлекает и систематизирует информацию |
| Первичная обработка информации | - систематизирует извлечённую информацию |
| Обработка информации | - точно излагает полученную информацию; - задаёт вопросы, указывая на недостаточность информации; - находит выводы и аргументы в предложенном источнике информации |

Для повышения уровня сформированности умений работы с учебной книгой провожу уроки «Наедине с книгой» на базе школьной библиотеки один раз в две недели. Основное время этих занятий отводится целенаправленному развитию умений и навыков информационно-библиографической культуры учащихся, знакомству с основными приёмами работы с книгой.

Итак, первая задача – это уяснить себе и усвоить прочитанный материал. Вторая задача – подумать о прочитанном, пообщаться с товарищем. Третья – сделать из прочитанного для памяти выписки, зарисовки в читательском дневнике. И, наконец, четвёртая задача – это дать себе отчёт, насколько информация нужна и полезна, научила ли каким-нибудь новым приёмам наблюдения, работы, пробудила ли желание читать. Обязательное ведение

читательского дневника, который является способом фиксации полученных умений.

Изучение развития информационной компетенции у детей младшего школьного возраста провожу с использованием следующих методик: диагностики по темам «Умение работать с текстом», «Проверка умений учащихся составлять план»; проверки техники чтения (2 раза в четверть); тестирования детей и родителей «Отношение к чтению», проведение «Круглого стола» на тему «Как приобщить ребенка к чтению».

При проведении диагностики «Умение работать с текстом» учащиеся читают текст, письменно выполняют задания: формулируют главную мысль текста; разбивают текст на части и озаглавливают каждую часть; составляют 2-3 вопроса к тексту; определяют жанр текста.

Для определения уровня информационных и библиографических умений учащихся проводится опрос в начале года:

- умеешь ли ты ориентироваться в учебной книге;
- умеешь ли ты работать с текстом;
- умеешь ли ты выполнять задания к тексту.

Кроме того, проверяется качество использования детьми внеклассной литературы: энциклопедий, словарей, а так же умение подбирать литературу на заданную тему к уроку. К сожалению, уровень умений учащихся по данному показателю составил 25%.

Отношение к чтению (в % к числу ответов)

| Отношение к чтению | 2 класс | | 3 класс | | | Родители |
|----------------------------------|---------|----|---------|----|----|----------|
| | | | | | | |
| Нравится читать, много читаю | 10 | 15 | 20 | 30 | 71 | 25 |
| Люблю читать, но нет времени | 5 | 5 | 10 | 5 | 5 | 20 |
| Читаю лёгкое на досуге | 3 | 3 | 10 | 10 | 33 | 15 |
| Читаю для информации, для учёбы | 5 | 10 | 30 | 50 | 80 | 14 |
| Больше читаю журналы | 10 | 10 | 10 | 10 | 30 | 15 |
| Не люблю читать, ничего не читаю | 65 | 55 | 50 | 38 | 19 | 24 |

Самые популярные темы по чтению для детей «О природе и животных» и «Приключения», «Фантастика», «Легенды и история Казани», «О ребятах (сверстниках)», «Сказки».

Анализ проведённых обследований учащихся после годичной работы в 3 классе показал положительную динамику развития информационной культуры школьников. Качественно улучшилась техника чтения. Творческие работы (мини – сочинения, отзыв после прочитанного рассказа) выполняются учащимися на добровольных условиях. Темы рефератов дети выбирают самостоятельно, оценивается только информационность (качество и уровень презентуемой информации). Увеличилась инициативность детей на 80%, качество подготовки рефератов детьми улучшилось.

Таким образом, информационные умения выступают не только предпосылкой эффективного усвоения детьми новых знаний, но и являются условием преобразования имеющихся у детей знаний, что способствует саморазвитию личности.

Литература

1. Бородина В.А. Теория технологии читательского развития в отечественном библиотековедении.- М.: Школьная библиотека, 2006.
2. Дубина В.В. Методики определения индивидуальных особенностей школьника при работе с информацией: Сборник диагностических тестов. – Казань, 1995.
3. Жарова Л.В. Учить самостоятельности: Книга для учителя.- М.: Просвещение, 1993.
4. Соколова Т.Е. Информационная культура младшего школьника как педагогическая проблема: Учебно-методическое пособие.- Самара: Издательский дом «Фёдоров», 2007.
5. Соколова Т.Е. Системный подход к развитию речи младших школьников: Учебно-методическое пособие.- Мурманск: МГИ, 2002.
6. Формирование основ библиотечно- библиографической грамотности.- М.: Книга, 1981.
7. Чудинова В.П. Дети и библиотеки в меняющейся медиасреде.- М.: Школьная библиотека, 2004.

Кабудинова Э. М., учитель физики,
Ризатдинова Г. Х., учитель математики
МБОУ «Гимназия №75» г. Казани

РАБОТА НАД КРАТКОСРОЧНЫМ ПРОЕКТОМ НА УРОКЕ

Современная школа должна подготовить ученика, готового и способного творчески мыслить, находить нестандартные решения, проявлять инициативу, то есть конкурентоспособного выпускника. Выпускник в нашем веке должен обладать навыками коммуникации, сотрудничества, критического мышления, креативности. Стандарты второго поколения предписывают организацию системно-деятельностного подхода в обучении. Пункт 5 ФГОС ООО гласит: «В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;

- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательного процесса с учётом индивидуальных;
- возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся».

Одним из методов работы на уроках может быть организация проектной деятельности, направленная на развитие творческих способностей учащихся, что способствовало бы формированию вышеуказанных качеств будущих выпускников. Проект – самостоятельная творческая работа учащегося, выполненная от идеи до ее воплощения в жизнь с помощью консультаций учителя. Проект ценен тем, что в ходе его выполнения школьники учатся самостоятельно добывать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности.

Возможно ли выполнение учениками проекта за один урок. Этот метод предложен сингапурской компанией Educare и представляет собой четко структурированную схему деятельности учеников на уроке. Название метода РАФТ составлено из первых букв слов, которые обозначают основные элементы метода: роль, аудитория, форма, тема.

Например:

| | | |
|-----------|---|---|
| Роль | В какой роли выступает группа учеников | Депутаты молодежной думы |
| Аудитория | Для кого готовится проектный продукт | Общественность |
| Форма | В какой форме должен быть представлен проектный продукт (доклад, буклет, плакат и т.д.) | Буклет |
| Тема | Задается тема актуальная для данного урока | Вклад каждого жителя города в уменьшение вредных выбросов в атмосферу |

Примечательно, что данный вид реализации проектной деятельности возможен на уроке по любому предмету, по любой теме.

Для работы каждой группе подготавливается определенный комплект материалов. В группе учеников каждый ученик может писать или рисовать только одним маркером или фломастером, это обеспечит участие всех учеников в процессе. Время выполнения проекта задается минимальным, что будет побуждать учеников начинать действовать сразу же. При необходимости время можно добавить. Но общее время не должно превышать времени урока.

После окончания работы над проектным продуктом группы учеников презентуют свой проект. Это может быть проведено в следующих формах.

Презентация проекта: группа выходит и за ограниченное время заданное учителем должна презентовать проект классу. Группы могут презентовать проекты друг другу попарно. Обучающиеся могут оценивать проекты друг друга. Но это должна быть качественная оценка работы другой группы. При этом не следует забывать, что в первую очередь необходимо отметить сильные стороны работы одноклассников. В процессе такой взаимооценки формируются социальные навыки, где обучающиеся приобретают опыт позитивного общения.

Стендовая выставка проектных продуктов (если это плакат, буклет и т.д.). В этом случае в кабинете развешиваются результаты работы групп обучающихся. Все участники урока просматривают все работы и подписывают свои мнения.

Выставка-продажа проектных продуктов. Ученикам выдаются яркие стикеры, которые они наклеивают на работу той группы, которую оценивают выше всего. Можно наклеить стикер на любую работу, кроме своей. Подсчет стикеров позволяет подвести итоги конкурса.

На протяжении одного урока ученики участвуют в различных формах деятельности, развивают творческие способности, критическое мышление, навыки коммуникации и сотрудничества.

Главная идея обучения в сотрудничестве - учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе!

Капитонова Л. Н., Назарова М.И.,
учителя начальных классов
МБОУ «Гимназия № 75» г.Казани

ДЕТИ ДОЛЖНЫ УЧИТЬСЯ ВМЕСТЕ!

Современное образование становится все более интегрированным и инклюзивным, то есть включающим. Инклюзия предполагает не приведение всех к единому знаменателю, не гомогенизацию системы, как стремление к однородности, а сохранение обогащающих систему различий, при условии заинтересованного, доброжелательного, понимающего и толерантного диалога и взаимодействия.

В узком смысле слова – инклюзивное образование означает обучение и воспитание детей с различными отклонениями в развитии. В широком смысле слова – к этой категории можно добавить детей-сирот, мигрантов и всех отличающихся, отклоняющихся от так называемой нормы, стандарта.

Как свидетельствует международный опыт, в школах, где практикуется инклюзивное образование, повышается успеваемость не только у детей с

особыми образовательными потребностями, но и у обычных здоровых детей. Любой ребёнок уникален и имеет право быть принятым таким, каков он есть.

Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех (в плане приспособления его к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями).

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Система инклюзивного образования образует так называемую «вертикаль инклюзии», начиная с учреждений ранней помощи, и последовательно включая в себя затем дошкольные и учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее конечной целью является реализация индивидуальной траектории воспитания и обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, направленная на его полноценную и адекватную социальную адаптацию. Успешное движение ребенка с ограниченными возможностями здоровья по «вертикали инклюзии», прохождение всех ее этапов подразумевает техническое оснащение образовательных учреждений, разработку специальных учебных курсов для воспитателей, специалистов, педагогов, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами. Необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

Существует также потребность в постоянном и планомерном психолого-педагогическом сопровождении не только детей с особыми образовательными потребностями, но и обычных здоровых участников инклюзивного процесса, включая их семьи.

Все вышеизложенное создает объективные предпосылки для создания в рамках системы инклюзивного образования ресурсных центров, комплексная деятельность которых касается основных субъектов процесса инклюзии и направлена на решение указанных психолого-педагогических проблем и вопросов. Деятельность ресурсного центра инклюзивного образования позволяет реально накопить систематические, комплексные психолого-педагогические знания и технологии относительно процесса инклюзии в дошкольных и школьных учреждениях, осуществить его специальные мониторинговые исследования и обеспечить ему полноценную научно обоснованную поддержку и сопровождение.

Современная образовательно-инклюзивная политика опирается на развитие подходов, в том числе:

– расширение доступа к образованию, т.н. мейнстриминг, что предполагает разнообразные формы общения учеников-инвалидов со сверстниками в различных досуговых программах;

– интеграция, означающую приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них;

- инклюзия, т.е. включение, предполагающее реформирование школ и программ, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения.

«... школы должны отвечать потребностям всех детей, независимо от их материальных, интеллектуальных, социальных, эмоциональных или иных условий, они должны охватывать как детей-инвалидов, так и одаренных детей, беспризорных и работающих детей, детей из отдаленных районов и детей кочевников, детей, относящихся к языковым, этническим или культурным меньшинствам, а также детей из других находящихся в неблагоприятном положении или маргинальных групп населения».

В настоящее время в России развиваются две основные модели педагогической интеграции: интернальная – интеграция внутри системы специального образования, и экстернальная, предполагающая взаимодействие специального и массового образования.

Экстернальная инклюзия не сводится к открытым для детей-инвалидов дверям школы. Это серьезная интеллектуальная, организационная и эмоциональная работа, которая требует настоящей отдачи от всех субъектов образовательного

процесса в контексте институциональных изменений.

Хочется отметить также, что инклюзивное образование важно не только само по себе. Возможности и методики инклюзивного образования могут работать на всех детей. Образовательная среда инклюзивной школы должна формировать у всех детей убежденность в ценности образования для достижения жизненного успеха,



толерантное отношение к людям в чём-то отличающихся от большинства, умение сопереживать и помогать тому, кто рядом, кто в этом нуждается, проявлять лучшие свои человеческие качества в конкретной повседневной практической деятельности.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Литература:

1. Показатели инклюзии /практическое пособие. - Москва, РООИ Перспектива, 2008.
2. Социально-педагогическая интеграция. Первые шаги: толерантность – объединяем усилия. – М.: Теревинф, 2001.
3. Романов П. Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России. /П. Романов, Е. Ярская-Смирнова. – Саратов: Научная книга, 2006.

Красавина Ю.В. , учитель русского языка и литературы,
МБОУ «Гимназия №75» г. Казани

ОТ ПРАВИЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ЗАВИСИТ БЛАГОСОСТОЯНИЕ ВСЕГО НАРОДА

Семья имеет большие преимущества в подготовке молодежи к семейной жизни по сравнению с другими группами, благодаря особой нравственно-эмоциональной психологической атмосфере любви, заботы, уважения, чуткости. Дети, воспитывающиеся вне семьи, имеют более низкий уровень эмоционального и интеллектуального развития. У них заторможена способность любить ближнего, способность к сочувствию и сопереживанию. Благодаря тому, что в семье складываются самые тесные и близкие отношения, какие могут существовать между людьми, в силу вступает закон социального наследия. По этому поводу в народе говорят: «Яблоко от яблони недалеко падает». Дети по своему характеру, темпераменту, стилю поведения во многом похожи на своих родителей. В каждой семье складывается своя атмосфера, своя культурная среда, и именно она оказывает наибольшее воздействие на ребенка.

Развитие интеллекта и творческих способностей, первичного опыта трудовой деятельности, нравственное и эстетическое формирование, эмоциональная культура и физическое здоровье детей, их счастье - все это зависит от семьи, от родителей, и все это составляет задачи семейного воспитания. Именно родители - первые воспитатели - имеют самое сильное влияние на детей.

К настоящему времени стало понятно, что личная сфера выступает как функция развития других социальных сфер и вместе с тем как один из важнейших индикаторов выявления ситуации в обществе. Анализ этой сферы - неотъемлемая часть анализа любого общества. Особый интерес к сюжету личной жизни и личных отношений связан с кризисом духовных ценностей, господствовавших до 80-х годов XX столетия. В последние десятилетия приверженность этим ценностям все чаще трактуется как свидетельство архаики и потому провозглашается отказ от них. Концепция "человека-винтика" сменилась не менее опасной концепцией вседозволенности. В противовес этому превозносятся спонтанные эмоции, подчеркнутая пренебрежительность к

комфорту, полная индивидуальная раскованность, кратковременные союзы как антитеза моногамной семье.

С самого начала становления истории семьи как самостоятельной научной дисциплины наряду с ключевым вопросом об историчности современной формы семьи, был поставлен ряд проблем, имеющих отношение к частной (личной) жизни: об отсутствии понятия "privacy" и разграничения частного и публичного в домашней жизни доиндустриальной эпохи, а также "о прогрессе индивидуализма в лоне семьи". Примечательно, что из всех разнообразных сторон и сюжетов семейной жизни была выделена сфера эмоционально окрашенных родственных отношений, главным образом между мужем и женой, родителями и детьми.

Одним из средств познания мира, в том числе и чувственного, является литература. Именно в книгах мы можем почерпнуть многие сведения о законах жизни общества, страны, конкретного человека. К сожалению, литература, которой зачитывается современное поколение, демонстрирует изменение отношения к детям, семье, дому и, как следствие, обществу. В качестве примера можно привести такие книги, как «Пусть танцуют белые медведи» У. Старка, книги о Гарри Поттере Дж. Роулинг, «Похороните меня за плинтусом» П. Санаева, «Часодеи» Н. Щербы.

В современной литературе, особенно детской, мы видим изменение концепта семьи: главные герои зачастую оказываются сиротами или аутсайдерами для собственных домочадцев. Они не интересны собственным родителям в силу разных обстоятельств, а читатели (это же дети) проецируют эту ситуацию на собственную жизнь.

Изучение литературы в 5 - 11 классах подчинено идее воспитания нравственных ценностей, и среди них на первый план выходят отношения между родителями и детьми, между супругами. Не случайно при анализе рассказа «Конь с розовой гривой» В.П. Астафьева говорим об антитезе как основном приеме создания образов двух семей: Левонтьевых и героя-рассказчика. Во время изучения романа А.С. Пушкина «Дубровский» небольшое внимание уделяется особенностям формирования характеров Марии Троекуровой и Владимира Дубровского, когда учащиеся должны объяснить поступки этих героев в ситуации отказа Марии бежать с молодым разбойником. В 7 классе говорится о «Повести о Петре и Февронии Муромских», здесь делается особый акцент на объяснение причин объявления этих людей святыми, а их брака - образцовым. В связи с изменившейся обстановкой в мире, когда ведущие европейские страны принимают законы о легализации брачных союзов между лицами одного и того же пола, очень важно обсудить с учениками нормы русской и татарской традиционной семьи. На помощь в этой ситуации приходят такие задания, как создание электронного иллюстрированного сборника пословиц (этот проект есть в учебнике по литературе за 7 класс), только мы меняем тему сборника: «Подготовьте электронный иллюстрированный сборник пословиц народов мира о родине или о труде (на

выбор). Напишите краткую вступительную статью к сборнику» (В.Я. Коровин, 2013). В текущем учебном году дети составляли проекты по теме «Семья», подбирали несколько пословиц народов мира, например, о матери. При анализе «Поучения Владимира Мономаха» было дано традиционное задание - написать поучение для собственных потомков, раскрывая две сферы жизни ребенка: отношение к родителям и к учению, школе. Так учащиеся анализируют взаимоотношения в собственной семье, личную позицию в такой важной сфере жизни человека.

Мы можем утверждать, что обращение к теме семьи идет в каждом классе на протяжении всего периода обучения литературе в школе: «Станционный смотритель» (говорим также о библейской притче о блудном сыне), «Капитанская дочка», «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, «Два богача», «Отцы и дети» И.С. Тургенева, «В дурном обществе» В.Г. Короленко, «Господа Головлевы» М.Е. Салтыкова-Щедрина, «Обломов» И.А. Гончарова, «Недоросль» Д.И. Фонвизина, «Гроза», «Бесприданница» А.Н. Островского, «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского, «Вишневый сад» А.П. Чехова, «Детство», «Война и мир», «После бала» Л.Н. Толстого, «Тихий Дон» М.А. Шолохова, «Детство» М.Горького, «Мы» Е.И. Замятина, «Доктор Живаго» Б.Л. Пастернака, «Белая гвардия» М.А. Булгакова, «Время ночь» Л.С. Петрушевской – обязательные для изучения произведения. Однако и в этих книгах в основном говорится об ущербных семьях, которые воспитывают детей с неверными жизненными установками. Исключением могут являться только «Война и мир» Л.Н. Толстого, произведения И.С. Тургенева, «Тихий Дон» М.А. Шолохова, «Белая гвардия» М.А. Булгакова. Таким образом, можно констатировать тот факт, что мы формируем основы нравственности на отрицательных образцах, фактически не предлагая положительных эталонов.

Современный школьник находится в таких жизненных условиях (стремительный динамизм и вопиющие противоречия окружающей действительности, какофония голосов различных религиозных учений и сект, агрессивный напор потока информации, компьютеризация, меняющая и расширяющая взгляд человека на мир, деятельность людей и нравственные ценности), которые оставляют его в растерянности, подтверждают его неумение справляться со сложными задачами. В этом случае многие теряют жизненную опору, ведь только нравственный стержень может помочь человеку обрести собственное спокойствие, построить отношения с окружающим миром. Смена исторических эпох привела к потере многих моральных канонов. То, что считалось важным и правильным, сейчас воспринимается как дань моде, корой можно и не притрагиваться. Например, вспомним законы пионеров Советского Союза: пионер предан родине, ... настойчив в учении, труде и спорте, ... честный и верный товарищ, всегда смело стоит за правду. Кто может утверждать, что эти правила не актуальны в современном мире? Однако общественное мнение говорит об обратном.

Куракина Т.С., учитель русского языка и литературы,
директор МБОУ «Гимназия № 75», г.Казани

УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

В имеющейся управленческой литературе термин «управление» трактуется с трех позиций: как деятельность, как воздействие одной системы на другую, как взаимодействие субъектов.

Следует отметить, что при различных подходах к формулированию понятия «управление», можно выделить общие черты:

- это процесс воздействия подготовленных специалистов;
- создание условий для эффективной деятельности;
- особый вид деятельности по достижению результатов;
- это аппарат структур и людей, обеспечивающих координацию всех ресурсов для достижения цели.

Управленческий компонент инновационной программы гимназии опирается на следующие принципы:

- Принципы природосообразности.
- Принцип целостности учебно-воспитательного процесса.
- Деятельностный принцип.
- Опора на положительное.
- Принцип гуманизации воспитания.
- Единство воспитательных воздействий (сотрудничества).

Данные принципы вытекают из миссии образовательного учреждения. Составляющие миссии:

1. То, что присуще любому образовательному учреждению (предоставление образовательных услуг);
2. То, что свойственно различным типам и видам образовательных учреждений (гимназии);
3. То, что является уникальным предназначением образовательного учреждения; то, что демонстрирует индивидуальность образовательного учреждения.

Миссия формулируется на весь период жизненного цикла образовательного учреждения и является ответом на вопрос: зачем мы в образовательном пространстве. Миссия – это источник конкурентных преимуществ, который отражает сильные стороны учреждения и соотносится с приоритетами развития образования страны, стратегии развития отрасли на уровне субъектов Российской Федерации. Миссия нашей гимназии звучит так: воспитание интеллектуальной, нравственно здоровой, духовно полноценной, трудолюбивой и конкурентноспособной личности, сохраняющей традиции родного народа и стремящейся к многонациональному согласию.

Цикл управленческой деятельности:

1. **Диагностический** - определяется состояние на этапе начала работы, диагностируются трудности, которые возникают.

2. **Методически-организационный** - происходит разработка программы в соответствии с результатами диагностики, определяются необходимые учебно-методические, материальные средства сопровождения.

3. **Преобразующий** – проводится мониторинг и непосредственная коррекция деятельности, оказание помощи и поддержка с использованием различных методов, форм и средств сопровождения.

4. **Стимулирующий**

5. **Рефлексивно-контролирующий** - включает в себя оценку и самооценку достижения поставленных целей, проводится итоговая диагностика.

По результатам вводной диагностики в инновационной программе гимназии содержательную основу и гражданско-патриотического образования составляют компоненты: Предметный; Культурно-исторический; Героико-исторический; Институтосоциальный; Духовный; Военно-технический; -Физический.

Данные компоненты взаимосвязаны, из них сформированы различные направления.

Для реализации направлений созданы творческие группы (команды).

Команда, организуемая в действующем педагогическом коллективе, будет жизнеспособна, если при ее формировании будут учтены следующие факторы.

Совместимость целей. Ни совместные ценности, ни умение принимать решения недостаточны для того, чтобы педагоги устремились кооперировать свои усилия в достижении поставленных целей. Можно выделить ряд, выигрышей, удовлетворение личных интересов, ожидание дополнительных преимуществ (престиж, чувство защищенности, особые привилегии и пр.), нацеленность на достижение лично и профессионально значимых целей.

Подбор состава команды. Управленцу важно понимать, что причиной объединения в команду является совместимость личных и профессиональных целей и понимание того, что, сотрудничая друг с другом, коллеги добьются большего, чем работая поодиночке или по принципу «она моя/мой подруга/друг».

Стиль взаимоотношения членов команды. Можно отдавать предпочтение линейной структуре с закреплением конкретных задач за каждым членом команды. Можно четко разграничивать сферы деятельности и ответственности участников команды. Но лучше, если в основе взаимоотношений будет лежать взаимодействие, создающее основу для демократического распределения ролей и возможности их перераспределения в случае необходимости.

Организация совместной работы. Один из вариантов – составление графика работы и строгое его соблюдение (порой в ущерб личным интересам) и предоставление лидеру права принятия решений. Однако отметим, что

важно не столько абсолютное следование графику, сколько чувство срочности команды, возможность понимать с полуслова.

Приветствуется разногласие, так как это эффективный способ достижения согласия в диалоге и принятия совместных решений.

В отечественной педагогической теории и практике феномены построения отношений в организации иногда определяются с помощью понятий «уклад школьной жизни» (А.Тубельский) и «скрытое содержание образования» (И.Фруммин). Эти понятия связаны с тем, чего нет в учебных программах, но что оказывает существенное влияние на развитие и становление личности ребенка.

Предложенные направления гражданско-патриотического образования будут эффективно действовать, если гимназия станет открытой, взаимодействующей с разными структурными учреждениями, если педагогическое сообщество выберет принцип толерантности как основополагающий в деятельности.

В гимназии с этнокультурным русским компонентом сложилась своя модель гражданско-патриотического воспитания (подробнее о ней расскажет завуч Мамакина Т.Н.) Данная модель, ориентирована на конструктивное и результативное взаимодействие субъектов образовательно-воспитательного процесса. С точки зрения содержания, она нацелена на развитие всех – прямых (педагогов, обучающихся) и косвенных (родителей) – участников образования. С точки зрения формы, она учитывает потребности субъектов в самораскрытии и саморазвитии и представляет различные организационные формы учебно-воспитательного процесса.

Эта модель позволит достичь основного планируемого результата – достижения модели выпускника: будет сформирована социализированная жизнеспособная личность с активной гражданской позицией, обладающая социально ценностными, нравственными качествами с развитым творческим потенциалом и способностью к саморазвитию.

Другим важным результатом реализации модели станет изменение личности педагога. Его деятельность приведет к формированию новых ценностей, осознанию необходимости взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса на основе равноправного партнерства, изменению им видов, форм, подходов, содержания педагогической деятельности, личной заинтересованности в ее результатах.

О РАСШИРЕНИИ ОРГАНИЗОВАННОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Еще А. С. Макаренко писал: «Нет ни одного акта, ни одного слова, ни одного факта в нашей истории, которые, кроме своего прямого хозяйственного или военного, или политического значения, не имели бы и значения воспитательного, которые не были бы вкладом в новую этику и не вызвали бы нарастания нового морального облика» [2]. Поменялся политический строй, полностью перестроено общество, встает на новые рельсы образование, однако слова эти актуальны и по сей день.

Сегодня воспитательные «меры» проводятся только определенными людьми и в определенное время. По результатам исследования, приведенного Н.Л. Селивановой в книге «Теоретические исследования в 1999 г.» [4], воспитательное пространство рассматривается только как педагогически организованная среда (Л. Н. Новикова), как часть среды, где господствует определенный педагогически сформированный образ жизни (Ю.С. Мануилов), как сеть педагогических событий (Д. Григорьев). Тем самым педагогической наукой, а вслед за ней обществом и государством, из воспитательного пространства исключается большая часть влияющей на человека социальной среды. Воспитание человека осуществляется везде и всюду, в течение всей его жизни.

Сегодня основной воспитывающей средой школьника, увы, является Интернет. Это огромное неорганизованное воспитательное пространство, где никто не занимается вопросами этики, морали и нравственности. Рассчитывать на то, что школьник сможет сам отделить правильное от неправильного, нужное от ненужного, все равно, что рассчитывать на то, что ребенок сможет сам себя воспитать. Такое «воспитание» в большинстве случаев имеет отрицательную направленность. Его результаты – склонность к суициду, ранняя преступность, наркомания, низкая общая культура, агрессивность людей, отсутствие патриотизма и т. д. К сожалению, огромное воспитательное пространство не стало предметом педагогической науки и предметом внимания государства вообще.

В обществе признано, что существует и неорганизованное воспитание, т. е. влияние повседневной жизнедеятельности ребенка на его формирование. Вот как пишет об этом историк М.Ф. Шабаева: «В первобытном обществе ребенок воспитывался в процессе своей жизнедеятельности, в участии в делах взрослых, в повседневном общении с ними. Мальчики участвовали вместе со взрослыми мужчинами в охоте, рыбной ловле, в изготовлении оружия... Когда возникла необходимость в организованном воспитании, родо-

вая община поручила воспитание подрастающего поколения наиболее опытным людям» [1]

Значит, принято думать, что в воспитании молодого поколения участвуют все, кто окружает его, с чем и с кем он общается, что видит и слышит. В добавление к этому возникло организованное воспитание, осуществляемое опытными людьми.

Однако в педагогической науке воспитание понимается как совокупность двух основных значений: в широком педагогическом смысле воспитание — это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива воспитателей на воспитываемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемых в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающих весь учебно-воспитательный процесс. В узком педагогическом смысле воспитание — это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных задач.

В своем пособии «Актуальные проблемы современной педагогики» С.П. Манукян предлагает употреблять понятие «положительно воспитывающее пространство, что предполагает и существование отрицательно воспитывающего пространства (казино, часть телепередач, лотерея, улица и т. д.)» [3]. Если существует такое деление, то педагогика как наука, а также государство не имеют права не обращать внимания на отрицательное влияние неорганизованной воспитательной среды. Всяческими способами такое отрицательное пространство должно быть сокращено путем принятия соответствующих законов о, скажем, фильтрации доступной информации в Интернете.

Сегодня при отсутствии таких законов можно дать родителям и учителям несколько советов, как помочь школьнику сделать свое Интернет-пространство наиболее эффективным и безопасным:

1. Оценить языковую сложность материала. Содержатся ли в выбранном Интернет-ресурсе слова, выражения, грамматические конструкции, которые могут вызвать трудности у школьников?

2. Культурная сложность материала. Содержатся ли в выбранном Интернет-ресурсе ссылки или упоминание о культурных и исторических фактах, социальных явлениях, незнание которых может повлиять на понимание смысла текста?

3. Источник информации. Кто автор сайта? Частное лицо? Организация? Доверяете ли Вы этому источнику? Каким интересам служит информация, размещенная на сайте?

4. Надежность информации. На чем основаны выводы или основные аргументы автора сайта? Содержатся ли на сайте ссылки на другие источники? Какие? Надежные ли они?

5. Культуросообразность информации. Является ли размещенная на сайте информация необходимой для учащегося (необходимо учесть возраст, уровень когнитивного развития)? Способствует ли данный материал развитию личности ученика?

6. Объективность информации. Объективные ли материалы сайта? Отражают ли они позицию одной из сторон или способствуют формированию целостного плюралистического взгляда на реальность?

Таким образом должен происходить отбор Интернет-ресурсов для учебных целей. Учителям и преподавателям необходимо обращать внимание учащихся на такой учебный материал, который бы способствовал воспитанию их личности, выработке активной жизненной позиции, патриотизма, любви к родине и ближнему. Наиболее опасные и ненужные Интернет-ресурсы должны быть запрещены хотя бы на локальном уровне (на уровне одного компьютера).

Важно отметить и то, что необходимо всячески способствовать и расширению организованного воспитательного пространства. То есть давать возможность учителям и родителям проводить больше мероприятий, направленных на формирование моральных установок и нравственных ценностей.

Литература:

1. Константинов Е.Н. и др. История педагогики. - М., 1982.
2. Макаренко А.С. О коммунистическом воспитании. - М., 1956.
3. Манукян С.П. Актуальные проблемы современной педагогики. URL: <http://lib.pravmir.ru/library/readbook/2262>
4. Селиванова Н.Л. Теоретические исследования в 1999 г. - М., 2000.

Мамакина Т.Н., заместитель директора
по учебной работе МБОУ
«Гимназия № 75», г. Казани

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ И ТАЛАНТЛИВЫМИ ДЕТЬМИ В ГИМНАЗИИ

Проблема работы с одаренными и талантливыми обучающимися чрезвычайно актуальна для современного общества.

Педагогический коллектив МБОУ «Гимназия № 75» Московского района г. Казани проводит системную работу по работе с одаренными и способными в разных областях обучающимися, их поиск, выявление и развитие является одним из важнейших аспектов деятельности гимназии.

В гимназии создана и успешно реализуется комплексно – целевая программа «Одаренные дети». Цель программы – создание благоприятных условий для развития талантливых учащихся через оптимальную структуру основного и дополнительного образования.

В нашей гимназии ведется работа с сильным, одаренным учеником, которая направлена на включенность ребенка в мероприятия, развивающие его индивидуальные способности.

Таковыми формами и видами организации работы с детьми, склонными к творческому уровню освоения отдельных образовательных областей и предметов в нашей гимназии являются:

- организация и проведение школьного этапа всероссийской олимпиады школьников по всем предметам;
- участие во втором туре всероссийской олимпиады школьников по всем учебным предметам;
- участие в олимпиадах, научно-практических конференциях и конкурсах, проводимых на всех уровнях: от школьного до международного;
- организация участия обучающихся в заочных олимпиадах, конференциях, конкурсах.

В гимназии создан банк данных по одаренным детям, ведется учет индивидуальных достижений каждого учащегося. Создан банк текстов олимпиад различного уровня и интеллектуальных конкурсов, банк творческих работ учащихся.

В гимназии одаренным детям создаются условия, включающие:

- расширение содержания образования в определенной области науки (элективные курсы, спецкурсы, секции, кружки, научное общество учащихся);
- стимулирование познавательных способностей обучающихся;
- дифференцированный подход в образовательной деятельности;
- повышение уровня профессиональных компетенций учителей.

Педагоги гимназии совместно с психологом своевременно выявляют способных, талантливых учащихся, работают с ними по индивидуальной программе, используют на уроках разноуровневые задания, индивидуальные задания повышенной сложности.

Говоря о системе работы с одаренными детьми, хотелось бы подчеркнуть, что ее необходимо начинать с начальной ступени обучения на основе наблюдения, изучения психологических особенностей ребенка и вовлечение его в исследовательскую и поисковую работу. В гимназии давно стало традицией проводить предметные олимпиады, начиная со 2 класса. Наши учащиеся начальной школы стали победителями и призерами Всероссийского конкурса «Спасатели», Всероссийского марафона «Азбука животного мира», регионального этапа Всероссийского интеллектуального марафона-зачетовцев. Приняли активное участие на IX Российском рождественском фестивале «Юный исследователь» в г. Обнинске, Всероссийском фестивале творческих открытий и инициатив «Леонардо» в г. Москва. Высокие показатели на Республиканской научно-практической конференции им. Академика К.В.Валиева, городских олимпиадах «Выше радуги», «Техника чтения», Всероссийских олимпиадах по английскому языку, окружающему миру, математике, информатике.

Начиная с 5 класса учащиеся проявляют высокий уровень активности в проведении олимпиад по всем предметам на школьном, муниципаль-

ном, региональном и Всероссийском этапах и неоднократно награждались грамотами победителей и призеров. По итогам школьного этапа олимпиад из числа победителей и призеров (63 ученика) были сформированы команды для участия в муниципальном этапе всероссийских предметных олимпиадах по географии, истории, обществознанию, русской литературе, ОБЖ, экономике, физической культуре, технологии. На региональный этап прошло 3 ученика: по русской литературе (Хасаншин М.), обществознанию Хасаншин М., Грушин Б.), ОБЖ (Бритвина С.). На Всероссийский этап по ОБЖ прошла ученица 11 кл. Бритвина Светлана.

За последние три года выросло количество обучающихся, принимающих участие в мероприятиях, которые проводятся на международном, всероссийском, региональном и городском уровнях. Наши учащиеся стали призерами всероссийских конкурсов «Первые шаги», «Родное слово», «Высшая проба», «Исследователь - проектировщик» и многих других конкурсов. Приняли активное участие и заняли призовые места во Всероссийских дистанционных олимпиадах по математике проекта «Инфоурок», российской конференции «Созидание и творчество», Международных научно-исследовательских чтениях им. Каюма Насыри, открытом международном турнире математических игр им. А.П.Нордеса.

Стало уже традицией проводить на базе нашей гимназии Республиканскую конференцию школьников «Рождественские чтения». Это серьезная подготовка к будущей научной деятельности, где учащиеся исследуют интересные вопросы. Более 20 учащихся получили высокую оценку своей работы, стали победителями и призерами.

С 2002 года в гимназии работает научное общество учащихся «НОГи», деятельность которого предполагает активное участие школьников в организации и проведении школьных интеллектуальных и творческих марафонов, коллективную, самостоятельную исследовательскую деятельность школьников, участие в литературных чтениях, Днях науки, научно – практических конференциях. В научное общество входят более 30 учащихся с высоким уровнем познавательной активности. На занятиях секций НОГ учащиеся решают нестандартные и олимпиадные задачи, знакомятся с новинками литературы по предметам, готовятся к участию в школьных, муниципальных олимпиадах, исследуют задачи для поступающих в ВУЗы, требующие знаний сверх программы, выполняют задания на развитие интеллекта, подробно знакомятся с материалами ЕГЭ, ГИА.

Большая работа по развитию музыкальных, вокальных, способностей проводится в детской музыкальной школе, где учащиеся гимназии занимаются в классах фортепиано, баяна, аккордеона, на хоровом отделении школы. Наши дети – неоднократные победители и призеры городских, районных и областных конкурсов и фестивалей.

На высоком методическом уровне в гимназии проходят предметные недели. Проводимые внеклассные мероприятия педагогами и учащимися

внеклассные мероприятия способствуют расширению кругозора учащихся, развитию познавательной деятельности, привитию интереса к предмету.

Благодаря системной и планомерной работе всего коллектива сотрудников гимназии одаренные дети становятся успешными, счастливыми людьми, гармонично сочетающими деловую карьеру и личную жизнь.

Наши ученики и выпускники демонстрируют свою готовность и умение обучаться в течение всей жизни, способность к самоизменению и формированию, что и требуется от человека, живущего в век бурного роста и смены технологий.

Прокофьева А.П., учитель русского языка,
МБОУ «Гимназия № 75» г. Казани

ВОСПИТАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ

В настоящее время общество переживает духовно-нравственный кризис: разрушены идеалы, нарушаются нормы морально-этического поведения, разжигается национальная рознь. Для Татарстана характерно этническое многообразие, в котором растет юное поколение, поэтому очень важно уделять особое внимание воспитанию этнической толерантности учащихся: мирное сосуществование разных наций - основа воспитания подрастающего поколения, следовательно, и успешного развития и процветания нашей многонациональной республики.

Сегодня особенно актуально стоит вопрос о воспитании такой личности, которая, растворяясь в различных этнических группах, сумеет сохранить свои национальные корни, культуру, традиции и обычаи своих предков. Создание этнокультурной среды, основанной на исторических, духовных, нравственных ценностях русского, татарского и других народов является необходимым условием для формирования этнической толерантности.

В основу современного образовательного процесса положен *гуманистический принцип*, направленный на приобщение личности к общечеловеческим ценностям, развивающий индивидуальную культуру человека, осознание им собственной уникальности, самооценности и возможности творческой самореализации (Амонашвили, Н.В. Бордовская, Т.Г. Браже, Р.А. Валеева, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, В.А. Караковский., Г.Д. Кириллова, И.А. Колесникова, Н.Л. Селиванова, Н.И. Элиасберг и др.). Таким образом, перед школой стоят две взаимосвязанные задачи: 1) С одной стороны, необходимо уделять внимание патриотическому воспитанию учащихся: они должны осознавать себя гражданами своей страны, республики. 2) С другой стороны, школьники необходимо прививать уважение к языку, культуре, религии, искусству других наций, то есть воспитывать этническую толерантность.

Думается, что в моделировании этнокультурной среды во внеклассной и внешкольной деятельности можно условно выделить три направления: главное - вызвать у учащихся интерес к культуре, искусству, религии, истории, традициям других народов, показать их значимость.

1. Организация научно-познавательной (интеллектуальной) деятельности учащихся:

- интеллектуальные игры («Умники и умницы», «Что? Где? Когда?»), познавательные викторины. Темы должны быть посвящены именами известных людей, связанным с нашим городом, краем (Н.Лобачевский, К.Фукс, Л.Гумилев, Л.Толстой и другие).

- проектная деятельность. Например, создание проекта «Их именами названы улицы Казани», учащиеся работают в группах, защищают свой проект;

- участие в школьных, городских, республиканских олимпиадах по русскому языку и литературе, мировой художественной культуре;

- участие в городских и всероссийских интеллектуальных играх и олимпиадах по русскому языку и литературе («Родное слово», «Русский медвежонок», «Золотое руно», «Интеллект, познание, творчество», «Виктория»);

- участие в городских, республиканских, российских научно-практических конференциях (конференция имени Каюма Насыри, имени Н.Лобачевского, имени Л.Н.Толстого, Кирилло-Мефодьевские чтения, «Рождественские чтения»). В этом учебном году команда учащихся гимназии №75 участвовала в конференции в Обнинске, где школьники заняли призовые места в олимпиадах по русскому языку и литературе, получили дипломы лауреатов за научно-исследовательские работы. Также наши ученики активно участвуют в республиканской научно-исследовательской конференции «Рождественские чтения», которая проходит в нашей гимназии;

- организация встреч с известными людьми;

- экскурсии.

2. Организация творческой деятельности учащихся.

Творческая деятельность учащихся, несомненно, тесно связана с языком. Ведь язык - это хранитель знаний о мире, духовной жизни нации и её культуры, истории, обычаях и традициях.

- создание сборников творческих работ учащихся;

- выпуск школьной газеты (в нашей гимназии издается газета «Мы»);

- организация театрального кружка, в котором бы ставились произведения русских, татарских и других авторов;

- конкурсы сочинений на разнообразные темы («Моя семья», «Мой язык», «Почему я люблю свой край» и другие);

- конкурсы чтецов (чтение стихов известных татарских и русских поэтов, чтение стихов собственного сочинения);

- участие в районных конкурсах чтецов и сочинений;

- проведение фестивалей «Дружба народов» (концерты, где представлены песни, танцы разных народов);
- организация просмотров спектаклей в театрах с последующим обсуждением.

3. Использование этнокультурного компонента.

- проведение классных часов, викторин, посвященных известным деятелям искусства, связанным с нашим городом , краем (Л.Толстой, Г.Тукай, М. Джалиль,С.Губайдуллина, Р.Нуриев, И.Шишкин и многие другие) -«Знай наших!», «Знаете ли вы, что..» и другие;

-защита проектов «Народные промыслы Татарстана», «Декоративно-прикладное искусство России»;

-защита проектов «Праздники татарского народа», «Праздники русского народа», участие учащихся совместно с родителями в праздниках «Сабантуй», «Масленица»;

-посещение музеев, художественных выставок;

-создание учащимися проектов «Виртуальная экскурсия»;

-организация экскурсий по историческим и литературно-художественным местам (Болдино, Тарханы, Ясная Поляна, Кырлай, Елабуга, Булгары, Свияжск и другие);

4.Краеведческая работа.

-сбор материалов об известных людях Казани и Татарстана;

-участие в районном и городском конкурсах «Юный экскурсовод» (наши учащиеся не раз занимали призовые места в этих конкурсах);

-разработка экскурсионных маршрутов и проведение виртуальных экскурсий;

-создание школьного музея и проведение в нем экскурсий (в нашей гимназии создан музей русского романса и музей, посвященный декоративно-прикладному искусству татарского народа).

Таким образом, этнокультурная среда, создаваемая в школе через внеклассную и внешкольную работу, создаст условия для формирования у учащихся этнической толерантности: дети будут осознавать свою роль и предназначение, понимать , принимать и уважать культуру, обычаи и традиции не только своего народа. Кроме того, культура, искусство, духовно-нравственные ценности татарского , русского и других народов являются фундаментом для развития духовно богатой личности.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Культура безопасности жизнедеятельности - это состояние развития человека, характеризуемое отношением к вопросам обеспечения безопасной жизни и трудовой деятельности. При этом культура безопасности жизнедеятельности должна иметь активную практическую деятельность по снижению уровня опасности. Данное определение помогает понять цель культуры безопасности, которая достигается через совокупность материально-технических, экономических, философских, гражданско-правовых и иных аспектов жизни человека.

Когда же начинать формировать эту культуру? Кто должен это делать? Чаще всего именно школа становится отправной точкой в длительном и сложном пути формирования культуры безопасности личности. Но педагоги понимают, что недостаточно детям передать знания о закономерностях развития той или иной болезни, о катастрофических процессах, о травматизме или бедствиях. Мало знать, надо добиться, чтобы эти меры были приняты детьми, востребованы ими, перешли бы в их повседневную жизнь, находя отражение в психологических установках и ценностях. Отсюда вытекает масштабная задача учителя - формирование массовой культуры безопасности детей. Хотелось бы подчеркнуть, что через формирование личности учитель может добиться, чтобы ребенок стал личностью безопасного типа. Вспомним, личность безопасного типа – человек, ориентированный на добро и способный к продуктивной деятельности по сохранению своего духовного и физического здоровья, защите окружающих людей и природы от внешних угроз на уровне высокоразвитых духовных качеств, навыков и умений.

Для того чтобы быть компетентным в данной области практикующий учитель может проанализировать работы следующих авторов: Ю.В. Репина, А.М. Якупова, С.В. Петрова и др. Например, актуальны следующие цели и задачи формирования культуры безопасности учащихся, выделенные С.В. Петровым:

- постоянное поддержание интереса детей к безопасности и охране труда;
- убеждение обучающихся в необходимости мероприятий по безопасности и охране труда;
- воспитание сознательного отношения к безопасности;
- популяризация новых средств обеспечения безопасности;
- создание на каждом рабочем месте здоровых и безопасных условий труда и учебы и др.

В последние годы значительно расширился спектр источников опасностей для детей, наблюдается рост числа несчастных случаев с их участием, числа пропавших детей и фактов жестокого обращения с младшими школьниками, т. к. в силу возрастных особенностей психики при попадании в нестандартные обстоятельства школьники младшего возраста теряются, не могут адекватно оценить ситуацию. Поэтому коммуникативная и волевая подготовка младшего школьника к опасным ситуациям крайне важна. В связи с этим проблема повышения профессиональной компетентности педагогов начальной школы по данному вопросу актуальна.

Таким образом, компетентность учителя по проблеме формирования культуры безопасности заключается в информированности учителя об этих источниках опасности и причинах попадания детей в опасные ситуации, о возрастных особенностях младших школьников и связанных с ними закономерностях приобщения к культуре безопасности жизнедеятельности. Но каждому учителю важно знать, какой у детей жизненный опыт по данному вопросу, что они думают об источниках опасностей.

Для решения этих вопросов можно организовать на уроке окружающего мира, на уроках ОБЖ, на классном часе и т.д. дискуссию на тему «Опасности и их источники». Класс учитель делит на творческие группы. Каждой из них раздается бланк № 1 по одному из видов опасных ситуаций (дома, на улице, в общении, на природе, в школе). Дети обсуждают возможные опасные ситуации, их источники и заполняют соответствующие графы в бланках.

Образец бланка № 1

| Угроза для жизни | | Возможность нанесения ущерба здоровью | | Нарушение условий нормального функционирования органов и систем человека | |
|---|---------------------|---------------------------------------|---------------------|--|---------------------|
| Опасные ситуации | Источники опасности | Опасные ситуации | Источники опасности | Опасные ситуации | Источники опасности |
| Опасные ситуации дома (в общении и др.) | | | | | |
| | | | | | |

По итогам дискуссии на доску выписываются наиболее типичные причины попадания детей в опасные ситуации. Далее приводятся результаты, полученные в ходе дискуссии в 4 классе:

- ребенок не знает, как себя вести в определенной ситуации (70 %);
- не знаком с правилами поведения в данной ситуации (15%);
- не думает о последствиях своего поведения (80%);
- не предупрежден об опасности (5%);
- не смог рассчитать силы (60%);
- видит негативные образцы поведения родителей (90%) и т. д.

И в заключение, хотелось бы вспомнить слова В. А. Сухомлинского, который писал: «...я не боюсь ещё и ещё раз повторять: забота о здоровье-это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их одухотворенная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы».

Литература

1. Петров С.В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения. Учебное пособие. - М.: Издательство «Русский журнал», 2010 г. - 260 с.
2. Журнал «Управление начальной школы» №10, 2013.
3. Репин Ю.В. Безопасность и защита человека в чрезвычайных ситуациях. - М.: Дрофа, 2005.

Сабитова Г.В., учитель высшей квалификационной категории
Павлова И.М., учитель первой квалификационной категории
МБОУ «Гимназии №75» г.Казани

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

У детей присутствует неосознанное стремление к познанию чего - либо нового и необычного. В.А.Сухомлинский когда-то написал слова: "В душе каждого ребенка есть невидимые струны. Если тронуть их умелой рукой, они красиво зазвучат". [2,18].Задача учителя начальной школы найти эти струны через урочную и внеурочную работу, развивать у учащихся интерес к учебным предметам, углублять представления об использовании знаний на практике, прививать навыки самостоятельной работы.

Цель работы над методической темой: « Внеурочная деятельность в начальной школе» состоит в развитии творческих способностей учащихся, их интеллекта, мышления, через мыслительные операции, через развитие кругозора детей (научить учащихся самостоятельно добывать знания и применять их в разнообразной учебной деятельности).

Для реализации данной цели необходимо отбирать и создавать для работы разнообразный методический и дидактический материал, а также использовать различные приемы, направленные на формирование специальных и интеллектуальных умений.

Творческие способности не могут быть развиты у всех ребят одинаково в силу их индивидуальных возможностей. Поэтому индивидуальная работа с учащимися должна проводиться таким образом, чтобы все учащиеся, в особенности слабые, проявили большое желание и стремление учиться и не отставать от лучших учеников. Необходимо научить ребенка работать самостоятельно с полной отдачей сил; создать благоприятные условия для развития учеников с наиболее выдающимися способностями.

Константин Дмитриевич Ушинский когда-то сказал: «Если вы входите в класс, от которого трудно добиться слова, начните показывать картинки, и класс заговорит, а главное, заговорит свободно...»[4,21].

Одной из наиболее удачных форм подготовки и представления учебного материала к урокам в начальной школе можно назвать создание мультимедийных презентаций. «Презентация» – переводится с английского как «представление».

«Английская пословица гласит: «Я услышал – и забыл, я увидел – и запомнил». По данным учёных, человек запоминает 20% услышанного и 30% увиденного, и более 50% того, что он видит и слышит одновременно. Таким образом, облегчение процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов – это основа любой современной презентации.»[1,5].

В настоящее время процесс обучения всё больше связывают с деятельностным подходом к освоению детьми новых знаний. Одной из разновидностей такого подхода является проектная деятельность.

«В основе этого метода лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления, умение увидеть, сформулировать и решить проблему» [3,9].

Это справедливо и по отношению к учащимся начальных классов. Конечно, возраст накладывает естественные ограничения на организацию проектной деятельности в начальной школе, однако мы начинаем вовлекать младших школьников в проектную деятельность с первого класса.

В проектной деятельности младших школьников выделяются следующие этапы учебной деятельности:

- мотивационный (учитель заявляет общий замысел, создаёт положительный мотивационный настрой; ученики обсуждают, предлагают свои идеи);

- планирующий – подготовительный (определяются тема и цели проекта, формулируются задачи, вырабатывается план действий, устанавливаются критерии оценки результата и процесса, согласовываются способы совместной деятельности сначала с максимальной помощью учителя, позднее с нарастанием ученической самостоятельности);

- информационно-операционный (ученики собирают материал, работают с литературой и другими источниками, непосредственно выполняют проект; учитель наблюдает, координирует, поддерживает, сам является информационным источником);

- рефлексивно-оценочный (ученики представляют проекты, участвуют в коллективном обсуждении и содержательной оценке результатов и процесса работы, осуществляют устную или письменную самооценку, учитель выступает участником коллективной оценочной деятельности).

При таком построении проектной деятельности учащиеся оказываются в различных жизненных ситуациях, сталкиваются с затруднениями, преодолевают их как интуитивно, так и посредством новых знаний, которые нужно самостоятельно добывать для достижения поставленной цели.

Метод проектов очень хорош в том плане, что позволяет объединять детей при работе над одним проектом в группы по тому или иному признаку – уровню подготовленности, склонностям, интересам. Или же наоборот – создавать группы из детей разных типов.

Объединение детей над одним проектом дает им опыт коллективной работы, позволяет обмениваться идеями и критическими замечаниями, дает возможность осознать реальную экономию сил и времени, предоставляемую разделением труда.

Одна из основных трудностей усвоения знаний в школе состоит в том, что ребенок не может найти им применения на практике. Кроме того, младших школьников не удовлетворяет далекая перспектива обучения: заниматься в школе, чтобы применять свои знания во взрослой жизни. Они хотят получить практический результат сейчас, а не через годы. Проектная деятельность предоставляет детям возможность увидеть и прочувствовать практическое применение добытых ими знаний.

В учебном проекте ученики должны работать самостоятельно, и степень этой самостоятельности зависит не от их возраста, а от сформированности умений и навыков проектной деятельности.

Оценка выполненных проектов должна носить стимулирующий характер, но не следует превращать презентацию в соревнование проектов с присуждением мест. Школьников, добившихся особых результатов необходимо отметить дипломами или памятным подарком, не присуждая мест. В начальной школе должен быть поощрен каждый, кто участвовал в проекте. Выделить несколько номинаций, отметить победителей в каждой номинации. Например, могут быть следующие номинации: «Познавательный проект», «Нужный проект», «Памятный проект», «Красочный проект», «Веселый проект», «Творческий проект», «Исследовательский проект», «Игровой проект». Помимо личных призов приготовить общий приз всему классу за успешное завершение проекта.

Мотивация является незатухающим источником энергии для самостоятельной деятельности и творческой активности, интерес к работе и посильность во многом определяют успех. Для этого еще на старте, организуя погружение в проект, надо заинтересовать проблемой, перспективой практической и социальной пользы, увлечь работой над проектом. Важен неподдельный интерес к решению проблемы и у учителя и истинное желание работать над проектом в течение всего периода. Заряд энергии, творческого поиска, увлеченность учителя зажигают огонек пытливости и творчества в глазах детей, стремление совершить что-то важное и нужное.

Результаты выполненных проектов должны быть "осязаемыми", т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая - конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, во внеклассной работе, дома пр.). Необходимо, чтобы этот результат можно было увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Результатом проекта может быть видеофильм, коллекция, макет, публикация, словарь, экологическая программа, книга, сборник стихов, сказок, викторина, панно, поделка, реферат, серия иллюстраций, сценарий праздника, путешествие, реклама, спектакль, научная конференция, спортивная, интеллектуально- творческая игра.

Литература

1. Интернет ресурсы. Материалы по диагностике творческих способностей и исследовательских умений.
2. Нечаева Н.В. Развитие личности – цель современного образования / Н.В.Нечаева // Начальная школа. – 2009. - №20. – С.16-23
3. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. – М.: «Ось-89», 2006.
4. Степановская В. М. Воспитание творчеством.//Журнал «Начальная школа».-2007.- № 6. - С. 60-62.

Сергеева И. Ю., учитель химии
МБОУ «Гимназия №75» г. Казани

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ НОВОГО МАТЕРИАЛА

Одной из важных проблем обучения, вытекающей из потребностей современного общественного развития, является такая постановка учебно-воспитательного процесса в школе, которая обеспечивает глубокие и прочные знания основ наук и вместе с тем воспитывает у учащихся умение самостоятельно совершенствовать познание, развивает творческую инициативу и самостоятельность. Поэтому в настоящее время растёт внимание к многообразным видам самостоятельной работы учащихся на уроке и в связи с этим потребность в овладении методами и приёмами учебной работы. И не случайно необходимость увеличения доли самостоятельного познания в процессе обучения, большей самостоятельности учащихся при овладении знаниями нашла отражение в курсе естествознания средней школы. Это, с одной стороны, даст возможность учителю значительно повысить эффективность процесса обучения, активизировать позицию учащегося в учебном процессе, обеспечивая формирование у школьников готовности к самостоятельному совершенствованию своих знаний, а с другой - поможет учащимся

организовывать свою деятельность по овладению новым содержанием естественнонаучного образования.

Под самостоятельной работой учащихся я понимаю такую форму организации процесса обучения, которая осуществляется с целью приобретения новых знаний и умений в специально отведённое время без непосредственного участия учителя, но по его заданию (индивидуальному, групповому или фронтальному) и под его руководством. В процессе такой учебной деятельности учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, проявляя максимум активности, творчества, самостоятельности суждений, инициативы. Ученики справятся с подобной работой, только если владеют приёмами исследовательской деятельности и умеют правильно организовать своё время. Необходимо обучать школьников методике и технике конспектирования, рецензирования, написания творческих работ, проектов, рефератов, отзывов, составления тезисных планов, отбора материала и т.д.

При организации самостоятельной работы учитель определяет цель работы, намечает приёмы и средства её организации, виды проверки первичного усвоения материала. Учащиеся должны осознать цель и содержание задания, самостоятельно организовать свою познавательную деятельность: спланировать ход решения задачи, выбрав наиболее целесообразную форму её выполнения, спрогнозировать результаты, осуществить самоконтроль. При этом возможно осуществить разнообразные формы работы: лекции, семинарские занятия, практикумы, защиту проектов, учебные научно-практические конференции межпредметного характера, что позволяет значительно увеличить долю самостоятельного учебного труда школьников при обучении естествознания. В процессе этой работы учитель может использовать различные задания, дидактические игры с учётом типов познавательной деятельности школьников и степени их самостоятельности при выполнении заданий для разного вида предлагаемых учащимся работ по закреплению, совершенствованию и проверке знаний и умений, стремятся создать проблемные ситуации, что открывает большие возможности для развития познавательных и творческих способностей школьников.

Однако важная задача выработки у учащихся самостоятельно добывать знания не всегда учителями решается успешно. Многие учителя опасаются вводить в процесс обучения задания творческого характера, которые требуют высокой степени самостоятельности школьников. Причины разные. У одних выработалось мнение, будто учащиеся не смогут хорошо усвоить новую тему без предварительного объяснения учителя. Другие полагают, что насыщение уроков самостоятельными работами потребует значительно больше времени на изучение новой темы, а часов и так не хватает, или вовсе не верят в учебные возможности детей, ограничивая их самостоятельность в процессе приобретения новых знаний. Часть учителей опасается предоставлять ученикам самостоятельность в изучении нового материала из-за

отрицательного отношения некоторых учеников к введению разных форм самостоятельной работы на уроках, что объясняется привычкой их к пассивному восприятию знаний. Такие учителя ограничиваются самостоятельными работами лишь контролирующего характера. Вследствие этих причин, многие ученики не владеют всей совокупностью важных умений самостоятельного учебного труда.

В связи с вышесказанным при организации работы на уроке существенное значение необходимо придавать выбору темы для самостоятельного изучения. Нецелесообразно предлагать учащимся без предварительного объяснения учителя принципиально новые теоретические вопросы, а также материал, который рассматривается на данном уроке впервые и на него опирается изучение последующих вопросов курса.

Для того чтобы решить, возможно ли организовать изучение данной темы путём самостоятельной работы, необходимо выяснить доступность материала для самостоятельной проработки учащимися. Анализ содержания и характера изучаемого программного материала позволяет не только определить общеобразовательные цели урока, предусмотреть необходимые наглядные пособия и демонстрации, но и выяснить круг опорных знаний, которые учащиеся получили за предшествующий период обучения, при освоении смежных предметов. От соотношения числа сформированных знаний и умений и числа новых знаний и умений зависит решение вопроса доступности материала для усвоения, а от характера изучаемого материала — с каким источником знаний (учебником, экспериментом, графическим или объёмным наглядным материалам, Интернет-ресурсами) может быть организована самостоятельная работа учащихся на уроке.

При изучении материала, сложного по характеру и структуре, значительного по объёму, включающего большое количество новых понятий или научных фактов, законов, теоретических положений, требующего проведения анализа и синтеза, сравнения сложных закономерностей и обобщений, подведения итогов по какому-либо разделу или теме, можно предложить учащимся задание и инструкцию, в которой указывается познавательная задача, круг вопросов, подлежащих проработке, последовательность и методика работы с учебным материалом. Определяя учащимся круг вопросов для самостоятельного изучения, необходимо в доступной для них форме сообщить структуру знаний по данной теме, определить логику научного познания, объём и взаимосвязь элементов знания. Такие инструкции обучают школьников рациональным приёмам организации учебного труда, способствует развитию у них умений учиться и самостоятельно приобретать новые знания. Вопросы и задания, предусмотренные в инструкции, способствуют развитию познавательных способностей учащихся, побуждают их не просто запомнить и воспроизвести учебный материал, но и требуют различных умственных

операций: самостоятельно делать выводы, сравнивать и обобщать, устанавливать причинно-следственные связи.

После самостоятельного изучения темы целесообразно провести обобщающую беседу, чтобы выяснить, как усвоен новый материал, а также скорректировать приобретённые учащимися знания.

Симонов Ю.Ф., учитель географии и экономики,
Заслуженный Учитель РТ, Гимназия № 75, г. Казань

РУКОВОДСТВО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ

В гимназии № 75 более десяти лет проводится целенаправленная работа по привлечению старшеклассников к исследовательской работе. Толчок этой работе дала Поволжская конференция школьников имени Н.И.Лобачевского, проводимая Казанским университетом. Все эти годы учащиеся нашей гимназии ежегодно принимали активное участие в ее работе, занимая призовые места на различных секциях (литература, география, экономика и др.). Продолжением этой деятельности стало участие во Всероссийских конференциях для школьников – «Открытие» в Ярославле, имени Вернадского в Москве, Обнинске, «Первые шаги в науке» в Непецино и других конференциях.

С 2004 года на базе Гимназии № 75 по инициативе ее директора Сафроненко Т.А. ежегодно проводятся «Рождественские чтения», получившие статус Республиканской конференции. Именно они стала стартовой площадкой для многих учащихся нашей гимназии и других школ города Казани и Республики Татарстан. Все эти годы показали положительную динамику как количества, так и качества представляемых работ.

Разумеется, к научному руководству творческой деятельностью учащихся были привлечены практически все учителя. Как учитель географии и экономики я также принимаю активное участие в научном руководстве по привлечению старшеклассников к исследовательской деятельности. В своей практической работе я использую различные приемы и методы. Так, при изучении курса «Бизнес-планирование», предлагаю всем учащимся составить простой бизнес план по любому направлению для освоения структуры бизнес плана. Рекомендую составлять его для наиболее близкой и знакомой для них деятельности: хореографическая, театральная и другие студии, спортивные секции и т. д. Отдельно провожу конкурс бизнес-идей, поощряя наиболее удачные. Предлагаю внимательно посмотреть вокруг себя и найти то, что мешает нам жить и постараться решить данную проблему.

Одной из первых таких идей возникла у Зариповой Дины, которая каждый день по дороге в школу и из школы проходила мимо родильного дома и наблюдала обилие надписей счастливых отцов на стенах гаражей напротив. Дина предложила установить напротив родильного дома видеозэкран, на котором можно размещать любую информацию за определенную плату: поздравления жены с рождением ребенка, любые слайды, презентации и т. д. Реализации данного проекта. К сожалению, муниципальные власти отказали в реализации этого проекта, а стены гаражей продолжают пестрить поздравительными надписями. Нетрудно представить и реакцию на происходящее владельцев этих самых гаражей.

Ходалова Ксения предложила решить проблему сбора и утилизации пластиковой тары из род различных напитков – пива, кока-колы и других пластиковых бутылок. Ее поразило их обилие на ярмарочной площади во время празднования «Дня Республики», проходящего 30 августа на площади 1000-летия. Она предложила создать в Казани сеть пунктов по приему и прессованию пластиковой тары за определенную плату. Это был первый шаг. Я посоветовал обратиться к преподавателю университета и выяснить возможность переработки и дальнейшего использования полученного сырья. И выход был найден: недорогая и эффективная технология позволяла получить полезные добавки для повышения износостойчивости асфальтового покрытия и теплозащиты металлочерепицы.

Следующая бизнес идея принадлежала Хасаншиной Лейсан, которая по дороге в школу, увидела большое количество старых автопокрышек около пунктов шиномонтажа. Аналогично Ходаловой Ксении, Лейсан написала бизнес план по утилизации и дальнейшему использованию рванных покрышек, освобождая пункты шиномонтажа от головной боли по их утилизации и штрафов экологической милиции. Эти работы были по достоинству оценены на Республиканском конкурсе «Собственное дело», проводимого Комитетом по развитию малого и среднего бизнеса РТ совместно с технопарком «Идея». В 2013 году идея переработки старых покрышек была реализована в Нижнекамске на построенном нефтеперерабатывающем заводе, из которых стали получать топливо.

Второе направление предполагало создание того, чего пока не существовало, но могло быть нужным и востребованным. Первой такую идею предложила Волчкова Ольга, суть которой состояла в том, чтобы при продаже молока в 200-граммовой упаковке предлагать «чудо-соломинки» с различными наполнителями. Не секрет, что дети по-разному относятся к молоку, которое им необходимо. Для решения этой проблемы Оля и предлагала использовать чудо-соломинки, причем их производство очень простое и не требует больших капитальных затрат. С данной работой Оля успешно выступила на V Всероссийском открытом конкурсе достижений талантливой молодежи «Национальное достояние России», став ее победителем в 2012 году .

Следующее важное направление связано с проведением в 2013 году в Казани всемирной студенческой Универсиады, когда можно и нужно предлагать нашим гостям различные памятные сувениры и другие изделия. Волчкова Ольга предложила, используя «Изонить», создавать очень необычные и красивые изделия из позолоченных нитей с символикой Казани, Универсиады, знаков Зодиака и другой продукции. Их создание достаточно трудоемко, но не требует больших финансовых расходов. Эта работа Волчковой О. заняла второе место на Всероссийской конференции школьников 2011 года «Первые шаги в науку», а школьная компания, возглавляемая Олей, прекрасно реализовала замыслы во время Универсиады.

Также в преддверии Универсиады очень важным объектом исследования стал аспект улучшения качества жизни жителей города Казани при ее подготовке и после проведения. Изучались как прямые факторы, такие как изменения транспортной инфраструктуры, строительство олимпийской деревни, спортивных сооружений и их использование после Универсиады, а также косвенные факторы, связанные с понижением смертности и увеличением продолжительности жизни населения, привлекательности Казани для иностранных туристов и многие другие аспекты. Особенно актуальна для Казани будет проблема чистоты наших дворовых территорий, фасадов домов, опор освещения и т. д. В результате анализа ситуации у Тимеркаевой Алины возникла идея изготовления пластиковых крышек на мусорных контейнерах, которые могут быть как на новые, так и на имеющиеся контейнеры. Эти крышки состоят из двух «крыльев» с пружиной, закрепленных посередине контейнера. Во время загрузки мусора или очистки контейнера «крылья» складываются, а по окончании — расправляются. Это способствует чистоте контейнерной самой площадки и сокращению количества мух и животных. Пока неразрешимой остается проблема объявлений на стенах зданий и столбов. Их очистка стоит немало денег и времени, а носит кратковременный характер. Несколько предложенных проектов не решили всех проблем.

Таким образом, творческая деятельность старшеклассников Гимназии №75 достаточно разнообразна, имеет практическое применение благодаря квалифицированной поддержке и руководству со стороны ее преподавателей.

Султанова К. Х., учитель истории и
обществознания, МБОУ «Гимназия № 75»,
Клдров С. Н., учитель географии
МБОУ «СОШ № 177» г. Казани

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В современном мире проблемы воспитания толерантности становятся наиболее актуальными на всех уровнях образовательно-воспитательной деятельности.

Сегодня уже недостаточно только информирования учащихся о процессах, протекающих в современных реалиях, необходимо способствовать выработке активной гражданской и жизненной позиции будущих граждан России XXI века, способных к широкомасштабному мышлению, с учётом своих и чужих интересов.

В последнее десятилетие в научно-педагогическую литературу прочно вошел термин «толерантность». В разных языках слово «толерантность» имеет сходное значение и является своеобразным синонимом «терпимости».

В Декларации принципов толерантности, утвержденной резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года, дается следующее определение: «Толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой деятельности». То есть основой толерантности является признание права на отличие. Основными видами толерантности является политическая, религиозная, социальная.

Проблема воспитания толерантности в школе очень актуальна сама по себе. Современная школа становится местом, где создаются благоприятные условия для межэтнического общения. Проблему толерантности можно отнести к педагогической проблеме. Именно в школе начинается складываться взаимодействие между детьми из разных социумов, с разным жизненным опытом. Для успешного воспитания нужно свести эти противоречия в процессе взаимодействия к положительной общей основе, это предполагает мягкое, ненасильственное, уважительное отношение, гармонизация отношений в классе. Такое воспитание толерантности способствует развитию сотрудничества. Школьников необходимо подводить к пониманию того, что все люди разные и, что надо воспринимать другого человека таким, какой он есть, но и к своим собственным взглядам критически относиться.

Важная задача педагога - воспитание в подрастающем поколении потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения.

На своих уроках стараемся воспитать у детей миролюбие, принятие и понимание других людей, умение позитивно с ними взаимодействовать.

Но и в основе педагогического общения учителя и ученика, тоже должна присутствовать толерантность, педагог должен использовать такие принципы воспитания, которые создают оптимальные условия для формирования у учащихся культуры достоинства, самовыражения личности, исключают фактор боязни неправильного ответа.

В процессе воспитания толерантности особенно важно учитывать культурную и этническую среду воспитания ребенка, учитывать культурный уровень микросреды ребенка (класс, семья, друзья). При этом независимо от позиции ребенка, его мировоззрения, уважительное отношение к нему должно быть главным принципом воспитательного процесса. Учить диалогу, учить умению слушать, слышать, понимать, не манипулировать и не применять насилия к партнеру по общению, а пытаться ему открыть себя так, чтобы он тебя понял – вот задача на все времена. Педагогика сотрудничества и толерантность — важные постулаты деятельности педагога.

Тема культуры общения — одна из самых острых в школе, да и в обществе в целом. Дети не всегда ведут себя корректно и адекватно; важно учить быть терпимым по отношению друг к другу. В процессе воспитательного процесса в классе немаловажное значение имеет формирование у учащихся умения конструктивно вести себя во время конфликта, мирно разрешать конфликты, без насилия. Для этого следует создавать условия для формирования в классе атмосферы дружбы, взаимопонимания и поддержки. В этом неоценимую помощь оказывают психологические тренинги, которые показывают детям реальные пути выхода из конфликта. Психологические знания, полученные учениками на занятиях, помогут им завершать конфликты без насилия и во взрослой жизни.

Особое место в педагогической деятельности занимает воспитание у учащихся толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. И в деле воспитания толерантного отношения к инвалидам педагог должен начать с себя. Дух нетерпимости к людям-инвалидам, к их образу жизни, привычкам, к сожалению, всегда существовал и продолжает существовать. Поэтому, воспитание толерантности связано с приобщением ребенка к миру общечеловеческих ценностей – отзывчивости, терпения, принятия, доброжелательности, чуткости, сочувствия. Необходимо учить детей сопереживать, помогать, разделить чужую радость и беду. Толерантное отношение к людям-инвалидам должна формироваться на самых ранних этапах развития личности – уже в дошкольном детстве и в школьном возрасте – периоде приобщения ребенка к окружающему миру, его начальной социализации. У педагогов современной школы имеются большие возможности для воспитания у детей толерантности. Эти возможности могут быть реализованы как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности. Именно в школь-

ном возрасте у ребенка могут быть сформированы гуманистические ценности и реальная готовность к толерантному поведению.

В связи с этим перед нами - учителями географии, истории и обществознания стоит цель постоянной работы в данном направлении, так как формирование и воспитание толерантности является одной из важных составляющих повседневной деятельности педагога на уроках. В каждом классе необходимо создавать благоприятную среду для формирования толерантных установок.

На уроках обществознания есть много программных вопросов, где может происходить межкультурный диалог на ученическом уровне, который способствует коммуникативной открытости. Такие темы уроков как: «Что такое общество?», «Культура и духовная жизнь общества», «Правила и нормы поведения в обществе», «Социальные взаимодействия», «Глобальные проблемы современного мира», «Семья» и др. позволяют учителю корректно развивать уважительное отношение к различным культурам, ценностям, вкусам, позициям.

Уроки географии также позволяют вводить в мировоззрение учащихся понятие толерантности. Учебный предмет "География" представляет собой определенную систему знаний, ценностей и способов деятельности, обеспечивает развитие понимания, и принятие учащимися другой культуры, религии, языка, традиций. Носители культуры – это народы, каждый из которых имеет свои традиции и культуру отношений, поведения. На уроках географии учащиеся знакомятся с их традициями, религией, нормами определенного поведения разных народов; учителем делается акцент на патриотизм и толерантность. Таким образом, воспитание толерантности на уроках географии, истории и обществознания должно быть направлено на противодействие усиливающемуся влиянию, вызывающему чувство неприятия и ненависти по отношению к другим народам, вероисповеданиям; призвано противостоять насаждаемому национализму и способствовать формированию у подростков навыков позитивного мышления.

В педагогической практике накоплено немало методов, форм и приемов работы по воспитанию толерантности у школьников, связанных с организацией деятельности детей в классе, использованием произведений художественной литературы и кинофильмов, организацией диалоговых форм работы: дискуссий, диспутов, дебатов.

Литература:

1. Байбородова Л. В. *Воспитание толерантности в процессе организации деятельности и общения школьников.* - М.: Прогресс, 2003.
2. Безюлева Г.В., Шеламова Г.М. *Толерантность в педагогике.* — М.: АПО, 2002.- 92 с.
3. Воробьева О.Я. *Педагогические технологии воспитания толерантности учащихся.* - М., 2007
4. Макова Л.Л. *Воспитание толерантности в учебно-воспитательном процессе школы как путь к преодолению межличностных конфликтов подростков.* - М., 20011.

5. *Пикалова Т.В. Формирование толерантных качеств личности школьника в процессе поликультурного образования на уроках. – М., 2005.*
6. *Федоренко Л.Г. Толерантность в общеобразовательной школе: Методические материалы. – СПб: КАРО, 2007.*