

научный журнал

ISSN 2410-7344

ШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА



16+

1

2016

ISSN 2410-7344

Школьная педагогика

Международный научный журнал

№ 1 (04) / 2016

Редакционная коллегия:

Главный редактор: Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Члены редакционной коллегии:

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Кузьмина Виолетта Михайловна, *кандидат исторических наук, кандидат психологических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственный редактор: Осянина Екатерина Игоревна

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Максим Голубцов

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 10.02.2016. Цена свободная.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.
Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*
Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*
Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*
Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*
Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*
Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*
Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*
Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*
Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*
Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*
Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*
Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*
Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*
Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*
Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*
Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*
Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*
Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*
Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*
Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*
Узаков Гулом Норбоевич, *кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)*
Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*
Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*
Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ

Бит-Мирза К.С., Буюккыу Н.Н., Егорова И.В., Спиридонова Е.П., Сидорова А.В., Токарева Г.В., Токарев А.А., Шикалова В.С., Иванова Е.А.	
Взаимосвязь ключевых моментов теории мышления ребенка в возрастных периодизациях З. Фрейда, Э. Эриксона, Ж. Пиаже и Л. С. Выготского (часть № 1)	1
Бит-Мирза К.С., Буюккыу Н.Н., Егорова И.В., Спиридонова Е.П., Сидорова А.В., Токарева Г.В., Токарев А.А., Шикалова В.С., Иванова Е.А.	
Взаимосвязь ключевых моментов теории мышления ребенка в возрастных периодизациях З. Фрейда, Э. Эриксона, Ж. Пиаже и Л. С. Выготского (часть № 2)	5
Бурачевская О.В.	
Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка	21
Жужгова Н.В.	
Мировоззрение как условие формирования метапредметной компетентности	24
Салимжанова Г.Т.	
Роль сетевых профессиональных педагогических сообществ в условиях глобализации	27
Сергеева А.И.	
Роль тренера в формировании личности юных баскетболистов	29
Шишкина Н.В.	
Дидактические игры как средство мотивации в изучении русского языка в начальной школе при формировании фонетических и орфоэпических умений	32
Ядрышников К.С.	
Преимственность правовых компетенций в системе непрерывного образования «школа-колледж»	33

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ, ДИДАКТИКА

Яхшиева М.Ш., Хасанова Ш.Б., Абдулахатов А.Р., Бурибоев Б.	
Взаимосвязь и взаимообусловленность деятельности учителя и учащихся на уроке физической культуры	42

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Банникова Т.В.	
Комплексная работа — инструмент оценки сформированности навыков смыслового чтения в начальной школе	44
Бежанова Н.Л., Беляева С.А.	
К вопросу этапности внедрения технологии «Метод проектов» для развития читательской самостоятельности младших школьников	50
Маеренкова В.В.	
Технологии проблемного обучения как средство формирования и развития универсальных учебных действий учащихся на уроках математики в условиях реализации ФГОС	53
Романова Н.В.	
Использование метода проектов на уроках физической культуры в условиях здоровьесформирующей среды ОУ	55

Суханинская У.И. Анализ приемов, способствующих успешному написанию эссе	57
Юсупова Ш.Б., Ким Т.Ю., Султонов Й.У. Стили мышления в освоении технологий программирования в среднем образовательном учреждении	60
ВНЕУЧЕБНАЯ РАБОТА	
Фокина Т.Л. Организация накопительной системы отметки: портфолио ученика	63
Шевченко Л.И., Федюшина В.В., Медведева Ю.С., Левенцова А.И. «В мир приходит женщина, чтобы мир спасти». Сценарий литературно-музыкальной композиции, составленной на основе воспоминаний женщин-фронтовичек	64
Связов С.В. Программа «Школьное лесничество». Экологическое воспитание школьников	68
ТИПЫ И ВИДЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	
Скворцова Т.А. Из опыта работы по воспитанию экологической культуры в коррекционной школе VIII вида	70

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ

Взаимосвязь ключевых моментов теории мышления ребенка в возрастных периодизациях З. Фрейда, Э. Эриксона, Ж. Пиаже и Л. С. Выготского (часть № 1)

Бит-Мирза Кристина Сергеевна, воспитатель;
 Буюклыу Наталья Николаевна, воспитатель;
 Егорова Ирина Владимировна, воспитатель;
 Спиридонова Екатерина Павловна, учитель-логопед, воспитатель;
 Сидорова Анна Владимировна, воспитатель;
 Токарева Галина Владимировна, руководитель структурного подразделения, старший воспитатель;
 Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог;
 Шикалова Валентина Сергеевна, воспитатель;
 Иванова Екатерина Альбертовна, учитель-логопед
 ГБОУ Школа № 2101 «Филевский образовательный центр», площадка № 13 (г. Москва)

Процесс развития человека во многом определяется тем, как происходит его процесс развития начиная с момента рождения. Формирование значимых новообразований происходит в раннем и дошкольном возрасте и расширяется в течение всей жизни.

Одним из главных условий полноценного развития ребенка и его успешной социализации в школе является его интеллектуальная деятельность. Начало же развития мышления начинается в раннем возрасте. Причем этот процесс не должен протекать стихийно, без контроля, а должен проходить под контролем взрослых (педагогов, родителей) и с использованием их помощи. Применение специальной системы приемов и способов развития мышления под контролем взрослых способствует полноценному развитию мышления в раннем возрасте.

Роль познавательных процессов в раннем детстве достаточно полно раскрыта в работах Л.И. Божович, Л.Н. Галигузовой, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина и др. Особое внимание в работах А.Н. Гвоздева, Р. Граббета, В.В. Котелевской, Т.Б. Анисимовой уделялось развитию мышления. Но несмотря на пристальное внимание психологов и педагогов к проблеме развития у детей такого процесса как мышление, необходимо отметить, что мало педагогов, а тем более родителей знакомы с психолого-педагогической литературой по данной теме и знают приемы развития мышления, его виды и особенности развития мышления в каждом возрастном периоде. Такое положение вещей и определило тему нашей работы: «Взаимосвязь ключевых моментов теории развития мышления ребенка. Пиаже и теории возрастных кризисов Эриксона и Выготского».

Цель работы: исследовать взаимосвязь ключевых моментов теории развития мышления ребенка.

Объект исследования: мышление как познавательный процесс.

Предмет исследования: характеристика теорий возрастных кризисов в развитии мышления ребенка.

Для достижения цели исследования нами были определены следующие задачи: проанализировать литературу по теме исследования; охарактеризовать особенности развития мышления дошкольного возраста; рассмотреть теории возрастных кризисов в теориях Пиаже, Выготского и Эриксона.

Методы исследования, применяемые в работе: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение и систематизация материалов.

Ключевые моменты теории развития мышления ребенка

Наше познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятия и переходит к мышлению. Функция мышления — это расширение границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Мышление позволяет с помощью умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии.

Задача мышления — раскрытие отношений между предметами, выявление связей и отделение их от случайных совпадений.

Мышление — это высший познавательный процесс, это движение идей, раскрывающее суть вещей. Его итогом является не образ, а некоторая мысль, идея (понятие — обобщенное отражение класса предметов в их наиболее общих и существенных особенностях); это особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно — исследова-

тельского, преобразовательного и познавательного характера.

Мышление — высшая ступень человеческого познания. Позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания. Формы и законы мышления изучаются логикой, механизмы его протекания психологией и нейрофизиологией.

Под мышлением, кроме того, понимают психический процесс отражения действительности, высшая форма познавательной и преобразующей активности человека. Часто определяется как познавательная деятельность человека, которая может быть различной в зависимости от уровня обобщения и характера используемых в этой деятельности средств. Наиболее распространенное понимание мышления связано с процессом решения задач. При этом выделяются требования задачи и ее условия. Задача должна быть не только понята субъектом, но и принята им, т.е. включена в систему его потребностей и мотивов. Мышление человека характеризуется единством сознательного и неосознанного.

Становление и совершенствование мышления зависит от развитости у ребенка воображения. Сначала ребенок приобретает способность просто механически замещать в игре одни предметы другими, придавая предметам заместителям не свойственные им по природе, но определяемые правилами игры новые функции. Главные линии развития мышления в раннем возрасте можно наметить следующим образом: совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения; улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредованной памяти; начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

Словесно-логическое мышление ребёнка, которое начинает развиваться в конце раннего возраста, предполагает уже умение оперировать словами и понимать логику рассуждений. Способность использовать словесные рассуждения при решении ребёнком задач можно обнаружить уже в начале дошкольного возраста, но наиболее ярко она проявляется в феномене эгоцентрической речи, описанном Ж. Пиаже. Другое явление, открытое им же и относящееся к детям данного возраста, — нелогичность детских рассуждений при сравнении, например, величины и количества предметов — свидетельствует о том, что даже к концу дошкольного детства, т.е. к возрасту около 6 лет, многие дети ещё совершенно не владеют логикой.

Развитие словесно-логического мышления у детей проходит как минимум два этапа. На первом из них ребёнок усваивает значения слов, относящихся к предметам и действиям, научается пользоваться ими при решении задач, а на втором этапе им познаётся система понятий, обозначающих отношения, и усваиваются правила логики рассуждений. Последнее обычно относится уже к началу школьного обучения.

Важный вывод, который был сделан Н.Н. Подъяковым из исследований развития детского мышления, заключа-

ется в том, что у детей пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий и операций полностью не исчезают, но преобразуются, заменяются новыми, более совершенными. Они трансформируются в «структурные уровни организации процесса мышления» и «выступают как функциональные ступени решения творческих задач». При возникновении новой проблемной ситуации, или задачи, все эти уровни снова могут включаться в поиск процесса её решения как относительно самостоятельные и вместе с тем как составляющие логического звенья целостного процесса поиска её решения. Иными словами, детский интеллект уже в этом возрасте функционирует на основе принципа системности. В нём представлены и при необходимости одновременно включаются в работу все виды и уровни мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Трёх-четырёхлетний ребёнок может использовать слова, которые взрослые, анализируя смысловую структуру языка и речи, называют понятиями. Однако использует он их иначе, чем взрослый, зачастую не полностью понимая их значение. Ребёнок пользуется ими как ярлыками, заменяющими действие или предмет. Ж. Пиаже назвал эту стадию рече-мыслительного развития детей, ограничив её 2–7 годами, дооперациональной по той причине, что здесь ребёнок ещё фактически не знает и практически не применяет прямых и обратных операций, которые, в свою очередь, функционально связаны с использованием понятиями, по крайней мере, в их начальной, конкретной форме.

Развитие понятий идёт параллельно с развитием процессов мышления и речи и стимулируется тогда, когда они начинают соединяться друг с другом для того, чтобы лучше понять динамику развития понятий, наряду со знанием развития мышления необходимо иметь представление о соответствующей линии самостоятельного речевого развития.

Наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление — последовательные ступени интеллектуального развития. Уже первые предметные действия ребенка обладают рядом важных особенностей. При достижении практического результата выявляются некоторые признаки предмета и его взаимоотношения с другими предметами; возможность их познания выступает как свойство любого предметного манипулирования.

Примитивная чувственная абстракция, при которой ребенок выделяет одни стороны и отвлекается от других, приводит к первому элементарному обобщению. В результате создаются первые, неустойчивые группировки предметов в классы и причудливые классификации. Так, ребенок может обозначать одним словом плюшевую собачку, меховую шубу, кошечку, классифицируя их по признаку наличия меха. Эти «обобщения» по большей части осуществляются не на основании существенных свойств, а на основании эмоционально ярких частных, которые привлекают внимание ребят.

Важной основой для мыслительной деятельности ребенка является наблюдение. Мыслительная деятельность выражается, прежде всего, в сопоставлении и сравнении. При этом усваиваются различия между та-

кими понятиями, как вещь и свойства вещи. Наблюдая окружающее, ребенок замечает регулярность в следовании некоторых явлений, например то, что за накрытием стола следует еда. Эти наблюдения еще далеки от сознания закономерностей, но служат основой для развития понимания причинно-следственных связей.

Ребенок учится делать умозаключения, порой весьма забавные. В возрасте 3–6 лет ребенок уже начинает подмечать относительность некоторых свойств и положений: «трандукции» — умозаключение, переходящее от одного частного случая к другому, минуя общее.

Связь мышления с практическими действиями хотя и сохраняется, но не является такой тесной, прямой и непосредственной, как раньше. В ряде случаев не требуется практического манипулирования с объектом, но во всех случаях необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять объект, т.е. дети мыслят лишь наглядными образами и не владеют понятиями (в строгом смысле), хотя широко используют слова (но слова играют еще и роль обозначения предметов, а не как отражение существенных).

К разрешению задачи мышление идет с помощью разнообразных операций. Рассмотрим основные из них:

сравнение — мышление сопоставляет вещи, явления, их свойства, выявляя сходства и различия, что приводит к классификации;

анализ — мысленное расчленение предмета, явления или ситуации для выделения составляющих элементов. Таким образом мы отделяем несущественные связи, которые даны в восприятии;

синтез — обратный анализу процесс, который восстанавливает целое, находя существенные связи и отношения;

абстракция — это выделение одной какой-либо стороны, свойства и отвлечение от остальных. Так, рассматривая предмет, можно выделить его цвет, не замечая формы, либо, наоборот, выделить только форму;

обобщение — это отбрасывание единичных признаков, при сохранении общих, с раскрытием существенных связей. Обобщение может свершиться путем сравнения, при котором выделяются общие качества. Так совершается обобщение в элементарных формах мышления. В более высших формах обобщение совершается через раскрытие отношений, связей и закономерностей.

Мышление первоначально проявляется в самом процессе практической деятельности. И лишь затем, на последних этапах этого возрастного развития в деятельности ребенка прослеживается активное вмешательство мышления, организующего целенаправленные действия.

Мышление развивается в процессе практической деятельности и из практической деятельности, поэтому, как считают психологи, оно отстает от нее по общему уровню развития и по составу операций.

Дошкольный возраст. Основная линия развития мышления в этом возрасте — переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и в конце периода — к словесному мышлению. Основным видом мышления тем не менее является наглядно-образное, что соответствует репрезентативному интеллекту (мышлению в представлениях) в терминологии Ж. Пиаже.

Дошкольник образно мыслит, он еще не приобрел взрослой логики рассуждений. Несмотря на своеобразную детскую логику, дошкольники могут правильно рассуждать и решать довольно сложные задачи. Верные ответы от них можно получить при определенных условиях. Прежде всего, ребенку нужно успеть запомнить саму задачу. Кроме того, условия задачи он должен представить себе, а для этого — понять их.

В дошкольном возрасте в связи с интенсивным развитием речи усваиваются понятия. Л. С. Выготский различал «житейские понятия», которые вызывают систему наглядно-действенных связей, и «научные понятия», которые вводят предмет в систему вербально-логических определений. Житейские, или эмпирические понятия фиксируют нечто одинаковое в каждом отдельном предмете класса на основе сравнения. А научные, или теоретические, понятия отражают объективную связь всеобщего и единичного, отражают переход, отождествление различного в едином, происходящий в самой действительности. Хотя понятия остаются у детей на житейском уровне, содержание понятия начинает все больше соответствовать тому, что в это понятие вкладывает большинство взрослых. Дети часто производят неправомерные обобщения, недостаточно учитывая особенности предметов и явлений, ориентируясь на яркие внешние признаки (маленький предмет — значит, легкий; большой — значит, тяжелый; если тяжелый, то в воде утонет, и т.д.).

К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Возникновение ее важно для дальнейшего развития мышления и интеллекта.

Младший школьный возраст. В этом возрасте мышление становится доминирующей функцией. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции. Однако это еще не формально-логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале.

Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Хотя у большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

В процессе обучения у младших школьников на основе житейских понятий формируются научные понятия. Оказывая крайне важное влияние на становление словесно-логического мышления, они, тем не менее, не возникают на «пустом месте». Для того чтобы их усвоить, дети должны иметь достаточно развитые житейские понятия. Овладевая логикой науки, ребенок устанавливает соотношения между понятиями, осознает содержание обобщенных понятий, а это содержание, связываясь с житейским опытом ребенка, как бы вби-

рает его в себя. Научное понятие в процессе усвоения проходит путь от обобщения к конкретным объектам.

Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного, или теоретического мышления. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние существенные свойства и отношения.

Отрочество. Отношение реального и возможного, отношение между «есть» и «может быть» — вот та интеллектуальная инновация, которая, согласно классическим исследованиям Ж. Пиаже и его школы, становится доступной детям после 11–12 лет. Многочисленные критики Пиаже пытались показать, что возраст 11–12 лет является весьма условным и может быть сдвинут в любую сторону, что переход на новый интеллектуальный уровень совершается не рывком, а проходит целый ряд промежуточных стадий. Но никто не оспаривал сам факт того, что на границе младшего школьного и подросткового возраста в интеллектуальной жизни человека появляется новое качество. Подросток начинает анализ вставшей перед ним задачи с попытки выяснить возможные отношения, применимые к имеющимся в его распоряжении данным, а потом пытается путем сочетания эксперимента и логического анализа установить, какие из возможных отношений здесь реально имеются.

Фундаментальная переориентация мышления с познания того, как устроена реальность, на поиск потенциальных возможностей, лежащих за непосредственной данностью, именуется переходом к гипотетико-дедуктивному мышлению.

Новые гипотетико-дедуктивные средства постижения мира резко раздвигают границы внутренней жизни подростка: его мир наполняется идеальными конструкциями, гипотезами о себе, окружающих, человечестве в целом. Эти гипотезы далеко выходят за границы наличных взаимоотношений и непосредственно наблюдаемых свойств людей (себя в том числе) и становятся основой экспериментального опробования собственных потенциальных возможностей.

Гипотетико-дедуктивное мышление основывается на развитии комбинаторики и пропозициональных операций. Первый шаг когнитивной перестройки характеризуется тем, что мышление становится менее предметным и наглядным. Если на стадии конкретных операций ребенок сортирует предметы только по признаку тождества или сходства, теперь становится возможной классификация неоднородных объектов в соответствии с произвольно выбранными критериями высшего порядка. Анализируются новые сочетания предметов или категорий, отвлеченные высказывания или идеи сопоставляются друг с другом самыми разнообразными способами. Мышление выходит за рамки наблюдаемой и ограниченной действительности и оперирует произвольным числом каких угодно комбинаций. Комбинируя предметы, теперь можно систематически познавать мир, обнаруживать возможные в нем изменения, хотя подростки пока еще не способны выразить формулами скрывающиеся

за этим математические закономерности. Однако сам принцип такого описания уже найден и осознан.

Таким образом, можно отметить, что в раннем детстве мышление развивается в процессе овладения орудийными действиями и решения практических задач, когда необходимо установить отношения между предметами, прямо не данные в наглядной ситуации. На протяжении раннего детства генезис мышления идет в двух направлениях: развиваются формы мышления и мыслительные операции. Для раннего детства характерно преобладание образных форм мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного). В это же время закладывается образный фундамент интеллекта. Начинает развиваться и понятийное мышление. Преобладание определенной формы мышления зависит от сформированности мыслительных операций внутри каждой из них, а также от характера задачи, подлежащей решению. Для развития образных форм мышления существенное значение имеет формирование и совершенствование единичных образов и систем представлений, умения оперировать образами, представлять объект в разных положениях.

Во всех видах деятельности ребенка развиваются мыслительные операции, такие как обобщение, сравнение, абстрагирование, классификация, установление причинно-следственных связей, понимание взаимозависимостей, способность рассуждать.

Дошкольный возраст — время активного становления индивидуальности каждого ребенка, активного познания окружающей действительности, эмоционального отношения к окружающему миру.

К концу дошкольного периода ребенок владеет необходимыми качествами и свойствами личности для того, чтобы приступить к систематическому овладению общественно-историческим опытом человека. Однако для этого необходима специальная учебная деятельность. Сформировавшийся у дошкольника этап чувственного познания достаточен для дальнейшего овладения общественно-историческим опытом человечества за исключением одной стороны этого опыта — науки. Ребенка нужно обучать в школе для того, чтобы сформировать абстрактное мышление и придать ему ведущее значение на этапе школьного обучения, когда ребенок овладеет важнейшей стороной общественно-исторического опыта человечества, обеспечивающего научно-технический прогресс. Поскольку элементы абстрактной мысли формируются задолго до поступления в школу, с точки зрения сформированности логических операций ребенка можно обучать с 6 лет, с 5 лет, и в более ранние сроки. Однако овладение систематическими научными знаниями требует определенного уровня готовности личности: умения управлять своим поведением, настойчивости, трудолюбия, упорства, логики рассуждений, интереса к познанию мира, потребности в знаниях. В современном обществе ребенок таковым становится примерно в 6 лет.

В детском саду (средняя, старшая и подготовительные группы) дети не могут долго сосредотачиваться на одном предмете, их внимание становится рассеянным,

если какой-либо объект долго находится в их внимании. В связи с этим, занятия любых кружков и проведение уроков по математике, информатике и др. предметам проводятся не более чем по 15–20 минут в день с большими перерывами (1,5–2 часа). Т. к. игра является ведущей деятельностью дошкольника, то изучение информатике должно проводиться в игровой форме, в основном делая упор на алгоритмы, логические и развивающие игры.

Эти же темы можно продолжить изучать и в начальной школе (или с них начать в начальной школе, если информатика ранее не изучалась).

По возможности можно комбинировать подвижные игры с настольными или «настенными» (т.е. на плакатах или доске).

При рассмотрении алгоритмизации необходимо дать детям понятие алгоритма, конечно же, на интуитивном уровне. Примеры приводить жизненные и сказочные. Например, можно на плакате (или доске) нарисовать схематично план местности, по которой муравей несет в муравейник соломинку. На его пути встречаются препятствия в виде поваленных сучков, вырытых норок и зловных ос. С помощью детей можно также на плакате или доске написать (нарисовать с помощью стрелочек) схему движения муравья по тропинке. Причем, можно разработать такие маршруты разной длины и уровня сложности. На первых уроках можно рассказать сказку о муравье и муравейнике, в котором он живет, затем вместе с детьми выполнить несколько уже составленных ранее алгоритмов движения муравья по схеме местности, разбирая параллельно условные обозначения на плане и в алгоритмах, а уже после этого предложить детям составить алгоритм движения муравья вместе с Вами. Вначале, это будут простые маршруты, а затем маршрут движения должен удлиняться и усложняться.

Таким образом, мышление начинается там, где оказывается уже недостаточным или даже бессильным чувственное познание. Мышление продолжает и развивает познавательную работу ощущений, восприятий и представлений, выходя далеко за их пределы.

Для мыслительной деятельности человека существенна ее взаимосвязь не только с чувственным познанием, но и с языком, с речью. В этом проявляется одно из принципиальных различий между человеческой психикой и психикой животных. Элементарное, простейшее мышление животных всегда остается лишь наглядно-действенным; оно не может быть отвлеченным, опосредствованным познанием. Оно имеет дело лишь непосредственно воспринимаемыми предметами, которые в данный момент находятся перед глазами животного. Такое примитивное мышление оперирует с предметами в наглядно-действенном лане и не выходит за его пределы.

Только с появлением речи становится возможным отвлечь от познаваемого объекта то или иное его свойство и закрепить, зафиксировать представление или понятие о нем в специальном слове. Мысль обретает в слове необходимую материальную оболочку, в которой она только и становится непосредственной действительностью для других людей и для нас самих. Человеческое мышление — в каких бы формах оно ни осуществлялось — невозможно без языка. Всякая мысль возникает и развивается в неразрывной связи с речью. Чем глубже и основательнее продумана та или иная мысль, тем более четко и ясно она выражается в словах, в устной и письменной речи. И наоборот, чем больше совершенствуется, оттачивается словесная формулировка какой-то мысли, тем отчетливее и понятнее становится сама эта мысль.

Взаимосвязь ключевых моментов теории мышления ребенка в возрастных периодизациях З. Фрейда, Э. Эриксона, Ж. Пиаже и Л. С. Выготского (часть № 2)

Бит-Мирза Кристина Сергеевна, воспитатель;

Буюккыу Наталья Николаевна, воспитатель;

Егорова Ирина Владимировна, воспитатель;

Спиридонова Екатерина Павловна, учитель-логопед, воспитатель;

Сидорова Анна Владимировна, воспитатель;

Токарева Галина Владимировна, руководитель структурного подразделения, старший воспитатель;

Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог;

Шикалова Валентина Сергеевна, воспитатель;

Иванова Екатерина Альбертовна, учитель-логопед

ГБОУ Школа № 2101 «Филевский образовательный центр», площадка № 13 (г. Москва)

Теория возрастных кризисов Пиаже, Эриксона, Выготского и Фрейда

Задача, которую поставил перед собой выдающийся швейцарский психолог Ж. Пиаже (1896–1980), состояла в том, чтобы раскрыть психологические меха-

низмы целостных логических структур. Но прежде он изучил скрытые умственные тенденции и наметил механизмы их возникновения и смены.

С помощью клинического метода Ж. Пиаже исследовал содержание и формы детской мысли: 1) своеобразные по своему содержанию представления ребенка

о мире; 2) качественные особенности детской логики; 3) эгоцентрический характер детской мысли.

Основное достижение Пиаже — открытие эгоцентризма ребенка как центральной особенности мышления, скрытой умственной позиции. Своеобразие детской логики, детской речи, детских представлений о мире является лишь следствием этой эгоцентрической умственной позиции.

Своеобразие представления ребенка о мире состоит в том, что на определенной ступени своего развития он рассматривает предметы такими, какими их дает восприятие, и не видит вещи в их внутренних отношениях. Например, ребенок думает, что луна следует за ним во время его прогулок, останавливается, когда он останавливается, бежит за ним, когда он бежит. Это явление Ж. Пиаже назвал реализмом. Именно такой реализм мешает ребенку рассматривать вещи независимо от субъекта, в их внутренней взаимосвязи. Свое мгновенное восприятие ребенок считает абсолютно истинным. Это происходит потому, что дети не могут отделить свое «Я» от окружающего мира, от вещей.

Реализм бывает двух типов: интеллектуальный и моральный. Например, ребенок уверен, что ветви деревьев делают ветер. Это интеллектуальный реализм. Моральный реализм выражается в том, что ребенок не учитывает в оценке поступка внутреннее намерение и судит о поступке только по внешнему эффекту, материальному результату.

Пиаже считал, что развитие представлений о мире идет в трех направлениях: 1) от реализма к объективности; 2) от реализма к реципрокности (взаимности); 3) от реализма к релятивизму.

Развитие детских представлений, происходящее от реализма к объективности, заключается в том, что данное развитие проходит несколько этапов: партиципации (сопричастие), анимизма (всеобщее одушевление) и артифициализма (понимание природных явлений по аналогии с деятельностью человека), на которых эгоцентрические отношения между «Я» и миром постепенно редуцируются. Только после осознания своего собственного положения среди вещей внутренний мир ребенка выделяется и противопоставляется внешнему миру.

Первые факты из области психологии, полученные Пиаже, показали, что самые простые задачи на рассуждение, требующие включения части в целое, координации отношений и мультипликации классов, то есть нахождение части, общей двум целым, вызывают у детей 11–12 лет неожиданные трудности. Как уже упоминалось, эти факты показали возможность исследования психических процессов, лежащих в основе логических операций. Центральная задача его исследований состояла в том, чтобы изучать психологические механизмы логических операций, устанавливать постепенное возникновение стабильных, целостных, логических структур интеллекта. Он пытался решить эту задачу очень широко: в сферах биологии, эпистемологии, социологии и психологии. Для решения этой проблемы Пиаже прежде всего анализировал отношения между субъектом и объектом в процессе познания.

Пиаже изучал связи между мыслью ребенка и реальностью, которая им познается как субъектом. Он признавал, что объект существует независимо от субъекта. Но для того, чтобы познать объекты, субъект должен осуществлять действия с ними, и, поэтому трансформировать их: перемещать, связывать, комбинировать, удалять и вновь возвращать. На всех этапах развития познание постоянно связано с действиями или операциями, то есть трансформациями, преобразованиями объекта.

Идея трансформации — это первая центральная идея теории Пиаже. Из нее следует, что граница между субъектом и объектом не установлена с самого начала и она не стабильна. Во всяком действии смешаны субъект и объект. Чтобы осознать свои собственные действия субъект нуждается в объективной информации, как, впрочем, и во многих субъективных компонентах. Без долгой практики и без построения уточненных инструментов анализа субъект не может понять, что принадлежит объектам, что ему самому как активному субъекту и что принадлежит самому действию преобразования объекта. Источник знания, считал Пиаже, лежит не в объектах и не в субъектах, а во взаимодействиях, первоначально неразделимых, между субъектом и этими объектами.

Проблема познания («эпистемологическая проблема») не может поэтому рассматриваться отдельно от проблемы развития интеллекта. Она сводится к анализу того, как субъект способен познавать объекты все более адекватно, то есть каким образом он становится способным к объективности. Объективность не дана ребенку с самого начала, как утверждают эмпирики, и для ее понимания, по Пиаже, необходима серия последовательных конструкций, все более приближающихся к ней.

Идея конструкции — вторая центральная идея теории Пиаже. Объективное знание всегда подчинено определенным структурам действия. Эти структуры — результат конструкции: они не даны ни в объектах, поскольку зависят от действий, ни в субъекте, поскольку субъект должен научиться координировать свои действия.

Субъект, по Пиаже, это организм, наделенный функциональной активностью приспособления, которая наследственно закреплена и присуща любому живому организму. С помощью этой активности происходит структурирование окружения. Интеллект представляет собой частный случай структуры — структуру мыслительной деятельности. Характеризуя субъекта деятельности, можно выделить его структурные и функциональные свойства.

Функции — это биологически присущие организму способы взаимодействия со средой. Субъекту свойственны две основные функции: организация и адаптация. Каждый акт поведения организован или, иначе говоря, представляет собой определенную структуру, а ее динамический аспект составляет адаптация, которая, в свою очередь, состоит из равновесия процессов ассимиляции и аккомодации.

В результате внешних воздействий у субъекта происходит включение нового объекта в уже существующие

схемы действия. Этот процесс называется ассимиляцией. Если новое воздействие не полностью охватывается существующими схемами, то происходит перестройка этих схем, их приспособление к новому объекту. Этот процесс прилаживания схем субъекта к объекту называется аккомодацией.

Одно из самых важных понятий в концепции Пиаже — понятие схемы действия. В узком смысле слова, схема — это сенсомоторный эквивалент понятия. Она позволяет ребенку экономно адекватно действовать с различными объектами одного и того же класса или с различными состояниями одного и того же объекта. С самого начала ребенок приобретает свой опыт на основе действия: он следит глазами, поворачивает голову, исследует руками, тащит, ощупывает, схватывает, исследует ртом, двигает ногами и т.п. Весь приобретенный опыт оформляется в схемы действия. Схема действия, по Пиаже, — это то, наиболее общее, что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах. Схема действия, в широком смысле слова, — это структура на определенном уровне умственного развития. Структура, по определению Пиаже, это умственная система или целостность, принципы активности которой отличны от принципов активности частей, которые эту структуру составляют. Структура — саморегулирующаяся система. Новые умственные структуры формируются на основе действия.

В течение всего онтогенетического развития, считает Пиаже, основные функции (адаптации, ассимиляции, аккомодации) как динамические процессы неизменны, наследственно закреплены, не зависят от содержания и от опыта. В отличие от функций, структуры складываются в процессе жизни, зависят от содержания опыта и качественно различаются на разных стадиях развития. Такое соотношение между функцией и структурой обеспечивает непрерывность, преемственность развития и его качественное своеобразие на каждой возрастной ступени.

Подробно характеризуя субъекта деятельности, Пиаже практически не раскрывает понятие объекта. В концепции Пиаже объект — это всего лишь материал для манипулирования, это только лишь «пища» для действия.

Согласно Пиаже, формула $S - R$ недостаточна для характеристики поведения, так как нет одностороннего воздействия объекта на субъект, а есть взаимодействие между ними. Для того, чтобы стимул вызвал реакцию, надо, чтобы субъект был чувствителен, сенситивен к этому стимулу. Еще в 30-х годах Пиаже отметил, что любой поведенческий акт, даже новый для организма, не представляет собой абсолютной новизны, поскольку всегда основывается на предшествующих схемах действия. «Вначале был ответ!» — говорят в Женевской школе.

Пиаже ввел в область детской психологии эпистемологическое различие между формой и содержанием познания. Содержание детского познания — все то, что приобретается благодаря опыту и наблюдению. Форма познания — та схема (более или менее общая) мысли-

тельной деятельности субъекта, в которую внешние воздействия включаются.

С биологической точки зрения, познаваемому содержанию соответствует некая сумма влияний, которые окружающая среда оказывает на организм. Форма познания, с этой точки зрения, есть специальная структура, придаваемая содержанию организмом. Влияние окружения никогда не может быть воспринято в «чистом виде», так как на каждый внешний стимул всегда имеется ответ, внутренняя реакция. Когда познание начинается развиваться, у субъекта уже готовы, сформированы определенные моторные схемы, которые по отношению к познанию играют роль формы. Как говорит Пиаже, человек усваивает то, что его окружает, но он усваивает это соответственно своей «умственной химии». Познание реальности всегда зависит от господствующих умственных структур. Это — непреложный закон. Одно и то же знание может быть разного достоинства в зависимости от того, на какие мыслительные структуры оно опирается. Это очень важно знать, чтобы различать простое натаскивание от подлинного развития и никогда не удовлетворяться первым.

Важнейший исходный принцип исследования для Пиаже состоит в том, чтобы рассматривать ребенка как существо, которое ассимилирует вещи, отбирает и усваивает их согласно своей собственной умственной структуре. В познании, с точки зрения Пиаже, определяющую роль играет не сам объект, который выбирается субъектом, а, прежде всего, доминирующие умственные структуры субъекта. От них решающим образом зависит познание мира. Богатство опыта, которым человек может располагать, зависит от количества и качества интеллектуальных структур, имеющихся в его распоряжении. Саморазвитие — это смена господствующих умственных структур.

Активность субъекта в процессе познания определяется не только наличием доминирующих умственных структур, но и тем, что они (как определяющие познание) строятся на основе действия субъекта. Согласно Пиаже, мысль есть сжатая форма действия. К этому он пришел еще тогда, когда проводил свои ранние психологические исследования, однако, детальный анализ роли действия в процессе формирования мышления был им проведен позднее. В ряде публикаций 40-х годов Пиаже подчеркивал, что познание на всех генетических уровнях есть продукт реальных действий, совершаемых субъектом с объектами.

Параллельно эволюции детских представлений о мире, направленной от реализма к объективности, идет развитие детских идей от реализма к реципрокности (взаимности). На этом этапе ребенок открывает для себя точки зрения других людей, приписывает им то же значение, что и своей собственной, устанавливает между ними определенное соответствие. С этого момента он начинает видеть реальность уже не только как непосредственно данную ему самому, но и как бы установленную благодаря координации всех точек зрения, взятых вместе.

Мысль ребенка развивается и в третьем направлении — от реализма к релятивизму. Вначале ребенок

думает, что существуют абсолютные субстанции и абсолютные качества. Позже он осознает, что явления связаны между собой, а наши оценки относительны. Например, сначала ребенок думает, что в каждом движущемся предмете есть мотор, благодаря которому этот предмет двигается, но потом понимает, что перемещение отдельного тела есть воздействие внешних сил.

Наряду с качественным своеобразием содержания детской мысли эгоцентризм обуславливает следующие особенности детской логики: синкретизм (тенденцию связывать все со всем), соположение (отсутствие причинной связи между суждениями), трансдукцию (переход в рассуждении от частного к частному, минуя общее положение), нечувствительность к противоречию и др. У всех этих особенностей детского мышления имеется одна общая черта, которая также внутренне зависит от эгоцентризма. Она состоит в том, что ребенок до 7–8 лет не умеет выполнять логические операции сложения и умножения класса. Логическое сложение — это нахождение класса, наименее общего для двух других классов, но содержащего оба этих класса в себе, например: «животные = позвоночные + беспозвоночные».

Логическое умножение — это операция, состоящая в том, чтобы найти наибольший класс, содержащийся одновременно в двух классах, т.е. найти совокупность элементов, общую для двух классов, например: «женевцы + протестанты = женевские протестанты».

Это неумение отражается на том, как дети дают определение понятиям. Было экспериментально установлено, что каждое детское понятие определяется большим числом разнородных элементов, никак не связанных иерархическими отношениями. Например, ребенок, давая определение силы, говорит: «Сила — это когда можно нести много вещей». Особенно трудно ему дается определение относительных понятий — таких, как брат, правая и левая рука, семья и др.

Неумение производить логическое сложение и умножение приводит не только к тому, что дети дают неправильные определения понятиям, но и к противоречивости этих определений. Причину этого Пиаже видел в отсутствии равновесия: понятие избавляется от противоречия, когда достигается равновесие. Критерием устойчивого равновесия он считал появление обратимости мысли. По его мнению, каждому умственному действию соответствует симметричное действие, которое позволяет вернуться к отправному пункту.

В своих ранних работах Пиаже связывал отсутствие обратимости мысли с эгоцентризмом ребенка. Но прежде чем обратиться к характеристике этого центрального явления, остановимся еще на одной важной особенности детской психики — феномене эгоцентрической речи.

Пиаже считал, что детская речь эгоцентрична потому, что ребенок говорит только «со своей точки зрения» и не пытается понять позицию собеседника. Для него любой встречный — собеседник. Ребенку важна лишь видимость интереса. Вербальный эгоцентризм проявляется в том, что ребенок говорит, не пытаясь воздействовать

на другого и не осознавая различия своей точки зрения с точкой зрения собеседника.

Эгоцентрическая речь не охватывает всей речи ребенка, ее доля зависит, во-первых, от активности самого ребенка, во-вторых, от типа социальных отношений, установившихся как между ребенком и взрослым, так и между детьми-ровесниками. Там, где господствуют авторитет взрослого и отношения принуждения, эгоцентрическая речь занимает значительное место. В среде сверстников, где могут вестись дискуссии и споры, процент такой речи снижается. Но с возрастом коэффициент эгоцентрической речи уменьшается независимо от среды. В три года он достигает наибольшей величины — 75%, от трех до шести лет эгоцентрическая речь постепенно убывает, а после семи лет совсем исчезает.

Значение экспериментальных фактов, полученных в исследованиях Пиаже, состоит в том, что благодаря им открывается оставшееся долгое время малоизученным и непризнанным важнейшее психологическое явление — умственная позиция ребенка, определяющая его отношение к действительности.

Особое внимание Пиаже уделил эгоцентризму познания. Он рассматривал эгоцентризм как неспособность индивида изменить свою познавательную позицию по отношению к некоторому объекту, мнению или представлению. Корни эгоцентризма, по его представлению, лежат в непонимании субъектом существования точки зрения, отличной от его точки зрения. Это происходит потому, что субъект уверен в тождественности психологической организации других людей и своей собственной.

Эгоцентризм может быть познавательным, моральным, коммуникативным. Познавательный эгоцентризм характеризует процессы восприятия и мышления. Моральными эгоцентризм отражает неспособность восприятия моральных действий и поступков других людей. Коммуникативными эгоцентризм наблюдается при передаче информации другими людям и отрицает существование другого смысла в передаваемой информации.

Изначальный эгоцентризм познания — это не гипертрофия осознания «Я», а, напротив, непосредственное отношение к объектам, где субъект, игнорируя «Я», не может выйти из «Я», чтобы найти свое место в мире отношений, освобожденных от субъективных связей. Пиаже считал, что снижение эгоцентризма связано не с увеличением знаний, а с возможностью субъекта соотносить свою точку зрения с другими.

Переход от эгоцентризма (или, как позже его называл Пиаже, центрации) к децентрации характеризует познание на всех уровнях развития. Всеобщность и неизбежность данного процесса позволили Пиаже назвать его законом развития.

Чтобы преодолеть эгоцентризм, необходимо: 1) осознать свое «Я» в качестве субъекта и отделить субъект от объекта; 2) координировать свою собственную точку зрения с другими.

По Пиаже, развитие знаний о себе возникает у субъекта только при социальном взаимодействии, т.е. под влиянием развивающихся социальных взаимоотношений индивидов. Общество Пиаже рассматривает

таким, как оно выступает для ребенка, т.е. как сумму социальных отношений, среди которых можно выделить два крайних типа: отношения принуждения и отношения кооперации.

Отношения принуждения не способствуют смене умственных позиций. Для того чтобы осознать свое «Я», следует освободиться от принуждения, кроме того, необходимо взаимодействие мнений. Но взрослый и ребенок вначале не могут достигнуть такого взаимодействия — слишком велико неравенство между ними. Только индивиды, считающие себя равными, могут осуществлять «развивающий» взаимный контроль. Такие взаимоотношения возможны среди представителей одного возраста, например, в детском коллективе, где отношения начинают формироваться на основе кооперации.

Отношения кооперации строятся на основе взаимного уважения. Сразу возникает потребность приспособиться к другому человеку и необходимость осознать существование другой точки зрения. Вследствие этого формируются рациональные элементы в логике и этике.

Еще одно важное понятие, существующее в системе психологических взглядов, — социализация. По Пиаже, социализация — это процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, что ребенок, достигнув определенного уровня развития, становится способным к сотрудничеству с другими людьми благодаря разделению и координации своей точки зрения и точек зрения других людей. Социализация обуславливает решающий поворот в психическом развитии ребенка — переход от эгоцентрической позиции к объективной. Такой переход происходит к 7–8 годам.

Основными механизмами, благодаря которым ребенок переходит с одной стадии развития на другую, Пиаже назвал ассимиляцию, аккомодацию и равновесие. Ассимиляция — это действие с новыми предметами на основе уже сложившихся умений и навыков. Аккомодация — стремление изменить свои умения и навыки в результате изменившихся условий и в соответствии с ними. Аккомодация, восстанавливая нарушенное равновесие в психике и поведении, устраняет несоответствие между имеющимися навыками, умениями и условиями выполнения действий.

Пиаже полагал, что надо стремиться к тому, чтобы ассимиляция и аккомодация всегда находились в равновесии, потому что, когда ассимиляция доминирует над аккомодацией, мышление становится ригидным, поведение — негибким. А если аккомодация превалирует над ассимиляцией, поведение детей становится непослуживательным и неорганизованным, наблюдается задержка в формировании устойчивых и экономных приспособительных умственных действий и операций, т.е. возникают проблемы в обучении. Равновесие между ассимиляцией и аккомодацией обеспечивает разумное поведение. Достижение равновесия — трудная задача. Успешность ее решения будет зависеть от интеллектуального уровня субъекта, от новых проблем, с которыми он столкнется. К равновесию необходимо стремиться, и важно, чтобы оно присутствовало на всех уровнях интеллектуального развития.

Благодаря ассимиляции, аккомодации и равновесию происходит когнитивное развитие, продолжающееся на протяжении всей жизни человека.

На основании теории развития, в которой основным законом служит стремление субъекта к равновесию с реальностью, Пиаже выдвинул гипотезу о существовании стадий интеллектуального развития. Это следующее (после эгоцентризма) крупное достижение Пиаже в области детской психологии. По Пиаже, существует четыре такие стадии: сенсомоторная, дооперационная, стадия конкретных операций, стадия формальных операций.

Сенсомоторная стадия по длительности протекает от рождения до 18–24 месяцев. В этот период ребенок становится способным к элементарным символическим действиям. Происходит психологическое отделение себя от внешнего мира, познание себя как субъекта действия, начинает осуществляться волевое управление своим поведением, появляется понимание устойчивости и постоянства внешних объектов, осознание того, что предметы продолжают существовать и находиться на своих местах и тогда, когда не воспринимаются через органы чувств.

Дооперационная стадия охватывает период от 18–24 месяцев до 7 лет. Дети этого возраста начинают пользоваться символами и речью, могут представить предметы и образы словами, описать их. В основном ребенок использует эти предметы и образы в игре, в процессе подражания. Ему трудно представить, как другие воспринимают то, что наблюдает и видит он сам. В этом выражается эгоцентризм мышления, т.е. ребенку трудно встать на позицию другого человека, увидеть явления и вещи его глазами. В этом возрасте дети могут классифицировать объекты по отдельным признакам, справляются с решением конкретных проблем, связанных с реальными отношениями людей, — трудность заключается лишь в том, что им трудно выражать все это в словесной форме.

Стадия конкретных операций проходит с 7 до 12 лет. Этот возраст называется так потому, что ребенок, пользуясь понятиями, связывает их с конкретными объектами.

Данная стадия характеризуется тем, что дети могут выполнять гибкие и обратимые операции, совершаемые в соответствии с логическими правилами, логически объяснять выполненные действия, рассматривать разные точки зрения, они становятся более объективными в своих оценках, приходят к интуитивному пониманию следующих логических принципов: если $A = B$ и $B = C$, то $A = C$; $A + B = B + A$. В 6 лет усваиваются представления о сохранении числа, в 7 лет — массы, около 9 лет — веса предметов. Дети начинают классифицировать объекты по отдельным существенным признакам, выделять из них подклассы.

Рассмотрим освоение ребенком сериации на следующем примере. Детям предлагают разложить палочки по размеру, начиная от самой короткой и кончая самой длинной. У детей эта операция формируется постепенно, проходя ряд этапов. На начальном этапе дети утверждают, что все палочки одинаковые. Затем они делят их

на две категории — большие и маленькие, без дальнейшего упорядочивания. Потом дети отмечают, что среди палочек есть большие, маленькие и средние. Далее ребенок методом проб и ошибок пытается упорядочить палочки, опираясь на свой опыт, но снова неверно. И только на последней стадии он прибегает к методу сериации: сначала выбирает самую большую палочку и кладет ее на стол, затем ищет самую большую из оставшихся и т.д., правильно выстраивая серию.

В этом возрасте дети могут упорядочивать объекты по различным признакам (высоте или весу), представлять в уме и называть серию выполняемых, выполненных действий или тех, которые еще надо выполнить. Семилетний ребенок может запомнить сложный путь, но графически способен воспроизвести его только в 8 лет.

Стадия формальных операций начинается после 12 лет и продолжается в течение всей жизни человека. На данной стадии становится более гибким мышление, осознается обратимость умственных операций и рассуждений, появляется способность рассуждать, используя абстрактные понятия; развивается способность к системному поиску способов решения задач с просмотром многих вариантов решения и оценкой эффективности каждого из них.

Пиаже считал, что на развитие интеллекта ребенка влияют созревание, опыт и действительное социальное окружение (обучение, воспитание). Он полагал, что биологическое созревание организма играет определенную роль в интеллектуальном развитии, а сам эффект созревания заключается в открытии новых возможностей организма для развития.

Пиаже полагал также, что успех обучения зависит от уровня интеллектуального развития, уже достигнутого ребенком.

Л. С. Выготский разработал концепцию, в которой этапы постепенных изменений чередуются с возрастными кризисами. Психическое развитие — это смена стабильных и критических возрастов. В рамках стабильного возраста созревают психические новообразования, которые актуализируются в возрастном кризисе.

Выготский описал следующие кризисы:

кризис новорожденного — отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста;

кризис 1 года — отделяет младенчество от раннего детства;

кризис 3 лет — переход к дошкольному возрасту;

кризис 7 лет — соединительное звено между дошкольным и школьным возрастом;

кризис подросткового возраста (13 лет).

На этих этапах происходит коренная смена всей «социальной ситуации развития» ребенка — возникновение нового типа отношений со взрослыми, смена одного вида ведущей деятельности другим. Возрастные кризисы — закономерные и необходимые этапы развития ребенка; таким образом, понятие «кризис» в данном контексте не несет негативной окраски. Однако нередко кризисы сопровождаются проявлениями отрицательных черт поведения (конфликтность в общении, упрямство, негативизм и т.п.).

Источник этого явления — противоречие между возросшими физическими и духовными возможностями ребенка и ранее сложившимися видами деятельности, формами взаимоотношений с окружающими, приемами педагогического воздействия. Эти противоречия нередко приобретают острую форму, порождая сильные эмоциональные переживания, нарушения взаимопонимания со взрослыми. В школьном возрасте в рамках возрастных кризисов у детей обнаруживается падение успеваемости, ослабление интереса к учебным занятиям, общее снижение работоспособности. На остроту протекания кризисов оказывают влияние индивидуальные особенности ребенка.

Яркую негативную окраску имеет, например, кризис 3 лет, когда прежде послушный ребенок может внезапно стать неуправляемым, и кризис подросткового возраста, опасный неожиданными формами протеста против реального или мнимого давления со стороны взрослых.

Негативные проявления возрастных кризисов не являются неизбежными. Гибкая смена воспитательных воздействий, учет происходящих с ребенком перемен могут значительно смягчить протекание возрастных кризисов.

О важности кризиса семи лет говорит то, что его изучением занимались многие отечественные психологи. Л. С. Выготский видит психологический смысл кризиса семи лет в том, что потеряв непосредственность, ребенок обретает свободу в наличной ситуации. Эту свободу ему дают произвольность и опосредованность его психической жизни. Он начинает понимать и осознавать свои переживания, возникает «логика чувств». Кроме того, появляется способность к обобщению собственных переживаний (только теперь ребенок, полностью отдавая себе отчет, может сказать «это мне нравится, а это нет», не ориентируясь на предпочтения значимого взрослого). За счет вовлечения в школьную жизнь, расширяется круг интересов и социальных контактов ребенка; общение со взрослыми и со сверстниками становится произвольным, «опосредствованным» определенными правилами.

Главное психическое новообразование, к которому приводит кризис семи лет — способность и потребность в социальном функционировании. Ребенок стремится получить определенную социальную позицию — позицию школьника. Надо заметить, что согласно теории Выготского, возрастные кризисы — это неотъемлемая часть формирования личности. Результатом каждого кризиса является психическое новообразование, на котором строится дальнейшее развитие.

Таким образом, без возрастных кризисов развитие не возможно. Выготский вводит представление о двух типах возрастов — критическом и стабильном. Во время кризиса «Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер». Критический период определяется дисгармонией, противоречием между средой и отношением ребенка к ней. Развитие в стабильный период приводит к возникновению новой структуры личности — новообразованию. Это новообразование приводит к нарушению гармонии

между ребенком и окружающей его действительностью. Возникновение нового в развитии есть обязательно одновременно и распад старого.

На примере кризиса семи лет в работах Л. И. Божович было продемонстрировано, что отсрочка перехода в новые условия жизни приводит к явлениям, которые были поняты как свидетельствующие о кризисе развития. В этом нашла свое выражение идея А. Н. Леонтьева о бескризисном характере развития. Кризисы полагались не нормой, а патологией развития. Кризис — следствие неправильного воспитания. Критический возраст в теории деятельности А. Н. Леонтьева — момент смены ведущей деятельности. В семь лет на смену игровой деятельности приходит учебная. Появление новой деятельности связано с механизмом возникновения новых мотивов, со «сдвигом мотива на цель». Леонтьев полагал, что кризис (болезненный, острый период в развитии) не есть необходимый симптом перехода от одного стабильного периода к другому, от одной ведущей деятельности к другой. В признании или непризнании необходимости отмирания — кардинальное расхождение позиций Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева.

В отечественной психологии существуют две принципиальные позиции в понимании критических возрастов.

1) Признание критических возрастов необходимыми моментами развития, в которых происходит особая психологическая работа. Это позиция Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина.

2) Признание необходимости качественных преобразований, которые состоят в смене ведущей деятельности и одновременном переходе в новую систему отношений. При этом акцент делается на внешних условиях, социальных, а не психологических механизмах развития. В таком виде позиция представлена А. Н. Леонтьевым, Л. И. Божович.

Как видите, даже среди профессиональных психологов нет единого мнения по поводу возрастных кризисов, так что каждый родитель сам определяет затаиться и переждать бурю или всеми силами бороться за то, чтобы ребенок избежал болезненных периодов в своем развитии. Есть лишь мнения, но общего рецепта нет.

По мнению Эриксона, длящийся на протяжении всей жизни процесс развития человека подразделяется на 8 стадий. Наиболее распространенной является эпигенетическая концепция Э. Эриксона, которую мы уже рассматривали в предыдущем разделе. Рассмотрим ее теперь под другим углом зрения — как теорию кризисов возрастного развития. По Эриксону, сущностью каждого кризиса является выбор, который человек должен сделать. Выбор осуществляется между двумя альтернативными вариантами решения возрастных задач развития. Характер выбора сказывается на дальнейшей жизни человека: ее успешности или неуспешности. Через кризисы и сопутствующие им выборы происходит развитие идентичности человека. Таким образом, кризис обозначает конфликт противоположных тенденций, возникающий как следствие достижения определенного уровня психологической зрелости и социальных требований,

предъявляемых к индивиду. Кризис не является чем-то деструктивным. Наоборот, Эриксон употребляет понятие «кризис» в контексте представлений о развитии, чтобы выделить «не угрозу катастрофы, а момент изменения, критический период повышенной уязвимости и возросших потенций, и вследствие этого онтогенетический источник хорошей или плохой приспособляемости».

По мнению Эриксона, человек на протяжении жизни переживает восемь психосоциальных кризисов, специфических для каждого возраста, благоприятный или неблагоприятный исход которых определяет направленность дальнейшего развития личности.

1. Младенчество: базальное доверие — базальное недоверие

Первая психосоциальная стадия соответствует оральной стадии по Фрейдю и охватывает первый год жизни. По Эриксону, в этот период краеугольным камнем формирования здоровой личности является общее чувство доверия; другие ученые называют ту же самую характеристику «уверенностью». Младенец, имеющий базальное чувство «внутренней определенности», воспринимает социальный мир как безопасное, стабильное место, а людей как заботливых и надежных. Это чувство определенности лишь частично осознается в период младенчества.

Согласно Эриксону, степень развития у ребенка чувства доверия к другим людям и миру зависит от качества получаемой им материнской заботы.

«Я полагаю, что матери формируют чувство доверия у своих детей благодаря такому обращению, которое по своей сути состоит из чуткой заботы об индивидуальных потребностях ребенка и отчетливого ощущения того, что она сама — тот человек, которому можно доверять, в том понимании слова «доверие», которое существует в данной культуре применительно к данному стилю жизни. Благодаря этому у ребенка закладывается основа для чувства «все хорошо»; для появления чувства тождества; для становления тем, кем он станет, согласно надеждам других».

Таким образом, чувство доверия не зависит от количества пищи или от проявлений родительской нежности; скорее оно связано со способностью матери передать своему ребенку чувство узнаваемости, постоянства и тождества переживаний. Эриксон также подчеркивает: младенцы должны доверять не только внешнему миру, но также и миру внутреннему, они должны научиться доверять себе и в особенности должны приобрести способность к тому, чтобы их органы эффективно справлялись с биологическими побуждениями. Подобное поведение мы наблюдаем тогда, когда младенец может переносить отсутствие матери без чрезмерного страдания и тревоги по поводу «отделения» от нее.

Вопрос о том, что является причиной первого важного психологического кризиса, глубоко проанализирован Эриксонем. Он связывает этот кризис с качеством материнского ухода за ребенком — причиной кризиса является ненадежность, несостоятельность матери и отвергание ею ребенка. Это способствует появ-

лению у него психосоциальной установки страха, подозрительности и опасений за свое благополучие. Данная установка направлена как на мир в целом, так и на отдельных людей; она будет проявляться во всей своей полноте на более поздних стадиях личностного развития. Эриксон также считает, что чувство недоверия может усилиться тогда, когда ребенок перестает быть для матери главным центром внимания; когда она возвращается к тем занятиям, которые оставила на время беременности (скажем, возобновляет прерванную карьеру), или рождает следующего ребенка. Наконец, родители, придерживающиеся противоположных принципов и методов воспитания, или чувствующие себя неуверенно в роли родителей, или те, чья система ценностей находится в противоречии с общепринятым в данной культуре стилем жизни, могут создавать для ребенка атмосферу неопределенности, двусмысленности, в результате чего у него появляется чувство недоверия. Согласно Эриксону, поведенческими последствиями подобного неблагоприятного развития являются острая депрессия у младенцев и паранойя у взрослых.

Основная предпосылка психосоциальной теории состоит в том, что кризис «доверие — недоверие» (или любой другой последующий кризис) не всегда находит разрешение в течение первого или второго года жизни. В соответствии с эпигенетическим принципом, дилемма доверие — недоверие будет проявляться снова и снова на каждой последующей стадии развития, хотя она и является центральной для периода младенчества. Адекватное разрешение кризиса доверия имеет важные последствия для развития личности ребенка в дальнейшем. Укрепление доверия к себе и к матери дает возможность ребенку переносить состояния фрустрации, которые он неизбежно будет переживать на протяжении следующих стадий своего развития.

Как отмечает Эриксон, здоровое развитие младенца не является результатом исключительно чувства доверия, но скорее обусловлено благоприятным соотношением доверия и недоверия. Понять, чему не следует доверять, так же важно, как и понять, чему доверять необходимо. Эта способность предвидеть опасность и дискомфорт также важна для совладания с окружающей реальностью и для эффективного принятия решений; поэтому базальное доверие не стоит трактовать в контексте шкалы достижений. Эриксон заявлял, что животные обладают почти инстинктивной готовностью к приобретению психосоциальных навыков, а у людей психосоциальные способности приобретаются в процессе научения. Кроме того, он утверждал, что в различных культурах и социальных классах матери учат доверию и недоверию по-разному. Но путь приобретения базального доверия по самой сути своей универсален; человек доверяет социуму подобно тому, как он доверяет собственной матери, словно она вот-вот вернется и накормит его в подходящее время подходящей пищей.

Положительное психосоциальное качество, приобретаемое в результате успешного разрешения конфликта «доверие — недоверие», Эриксон обозначает термином надежда. Иначе говоря, доверие переходит

в способность младенца надеяться, что, в свою очередь, у взрослого может составлять основу веры в соответствии с какой-либо официальной формой религии. Надежда, это первое положительное качество эго, поддерживает убежденность человека в значимости и надежности общего культурного пространства. Эриксон подчеркивает: когда институт религии утрачивает для индивидуума свое осязаемое значение, он становится неуместным, устаревает и, возможно, на смену ему даже приходят другие, более значимые источники веры и уверенности в будущем (например, достижения науки, искусства и общественной жизни).

2. Раннее детство: автономия — стыд и сомнение

Приобретение чувства базального доверия подготавливает почву для достижения определенной автономии и самоконтроля, избегания чувств стыда, сомнения и унижения. Этот период соответствует анальной стадии, по Фрейд, и продолжается в течение второго и третьего годов жизни. Согласно Эриксону, ребенок, взаимодействуя с родителями в процессе обучения туалетному поведению, обнаруживает, что родительский контроль бывает разным: с одной стороны, он может проявляться как форма заботы, с другой — как деструктивная форма обуздания и мера пресечения. Ребенок также научается различать предоставление свободы типа «попробуй» и, напротив, попустительство как деструктивную форму избавления от хлопот. Эта стадия становится решающей для установления соотношения между добровольностью и упрямством. Чувство самоконтроля без потери самооценки является онтогенетическим источником уверенности в свободном выборе; чувство чрезмерного постороннего контроля и одновременная потеря самоконтроля может послужить толчком для постоянной склонности к сомнениям и стыду.

До наступления этой стадии дети почти полностью зависят от заботящихся о них людей. Однако, поскольку у них быстро развивается нервно-мышечная система, речь и социальная избирательность, они начинают исследовать свое окружение и взаимодействовать с ним более независимо. В особенности они гордятся своими только что обнаруженными локомоторными навыками и все хотят делать сами (например, умываться, одеваться и есть). Мы наблюдаем у них огромное желание исследовать предметы и манипулировать ими, а также установку по отношению к родителям: «Я сам» и «Я — то, что я могу».

С точки зрения Эриксона, удовлетворительное разрешение психосоциального кризиса на этой стадии зависит прежде всего от готовности родителей постепенно предоставлять детям свободу самим осуществлять контроль над своими действиями. В то же время он подчеркивает, что родители должны ненавязчиво, но четко ограничивать ребенка в тех сферах жизни, которые потенциально или актуально представляются опасными как для самих детей, так и для окружающих. Автономия не означает, что ребенок получает неограниченную свободу. Скорее она означает, что родители должны удерживать возрастающую способность ребенка делать выбор в пределах определенных «степеней свободы».

Эриксон рассматривает переживание стыда у ребенка как нечто родственное гневу, направленному на самого себя, когда ребенку не разрешается развивать свою автономию и самоконтроль. Стыд может появиться, если родители нетерпеливо, раздраженно и настойчиво делают за детей что-то, что те могут сделать сами; или, наоборот, когда родители ожидают, что дети сделают то, чего они еще сами сделать не в состоянии. Разумеется, каждый родитель хотя бы однажды подталкивал своего ребенка к действиям, которые на самом деле лежат за пределами разумных ожиданий. Но только в тех случаях, когда родители постоянно чрезмерно опекают ребенка или остаются глухими к его потребностям, у него появляется либо преобладающее чувство стыда перед другими, либо сомнения в своей способности контролировать окружающий мир и владеть собой. Вместо того, чтобы быть уверенными в себе и ладить с окружением, такие дети думают, что другие пристально их рассматривают, относятся с подозрением и неодобрением; или же они считают себя совершенно несчастными. У них слабая «сила воли» — они пасуют перед теми, кто над ними главенствует или их эксплуатирует. В результате формируются такие черты, как неуверенность в себе, приниженность и слабоволие.

По убеждению Эриксона, приобретение ребенком постоянного чувства автономии в значительной степени укрепляет у него чувство доверия. Эта взаимозависимость доверия и автономии может иногда замедлять будущее психическое развитие. Например, дети с неустойчивым чувством доверия могут на стадии автономии стать нерешительными, робкими, могут бояться отстаивать свои права, так что будут искать помощи и поддержки у окружающих. В зрелости у таких людей наиболее вероятно проявится обсессивно-компульсивная симптоматика (что обеспечивает им необходимый контроль) или паранойяльный страх преследования.

Социальное дополнение автономии — система правопорядка. Эриксон использует термины «право» и «порядок», невзирая на возможные эмоциональные коннотации. Согласно его теории, родители должны быть всегда справедливыми и уважать права и привилегии других, если они хотят, чтобы их дети были готовы» в зрелом возрасте принять ограниченную автономию.

«Сила воли означает постоянное осуществление свободного выбора, так же как и самоограничения, невзирая на неизбежные переживания стыда, сомнений и раздражения из-за того, что кто-то вас контролирует. Источник доброжелательства коренится в рассудительности родителей, руководствующихся уважением к духу закона»

3. Возраст игры: инициативность — вина

Конфликт между инициативой и виной — последний психосоциальный конфликт в дошкольном периоде, который Эриксон называл «возрастом игры». Он соответствует фаллической стадии в теории Фрейда и длится от четырех лет до поступления ребенка в школу. В это время социальный мир ребенка требует от него активности, решения новых задач и приобретения новых на-

выков; похвала является наградой за успехи. Кроме того, у детей появляется дополнительная ответственность за себя и за то, что составляет их мир (игрушки, домашние животные и, возможно, братья и сестры). Они начинают интересоваться трудом других, пробовать новое и допускать, что и на других людях в их окружении лежит определенная ответственность. Успехи в освоении речи и развитие моторики дают возможность контактировать со сверстниками и более старшими детьми за пределами дома, что позволяет им участвовать в разнообразных общественных играх. Это возраст, когда дети начинают чувствовать, что их воспринимают как людей и считаются с ними и что жизнь для них имеет цель. «Я — то, что я буду» — становится у ребенка главным чувством идентичности во время периода игры. Прочитываем Эриксона:

«Инициатива добавляет к автономии способность принимать на себя обязательства, планировать, энергично браться за какие-нибудь дела или задачи, чтобы продвигаться вперед; если же раньше появится своеволие, поведение скорее воодушевляется неповиновением или, во всяком случае, протестующей независимостью»

Будет ли у ребенка после прохождения этой стадии чувство инициативы благополучно превосходить чувство вины, в значительной степени зависит от того, как родители относятся к проявлению у него собственного волеизъявления. Дети, чьи самостоятельные действия поощряются, чувствуют поддержку своей инициативы. Дальнейшему проявлению инициативы способствует и признание родителями права ребенка на любознательность и творчество, когда они не высмеивают и не тормозят фантазию ребенка. Эриксон указывает на то, что дети на данной стадии, начиная идентифицировать себя с людьми, чью работу и характер они в состоянии понимать и высоко ценить, все больше ориентируются на цель. Они энергично обучаются и начинают строить планы.

Согласно психосоциальной теории, чувство вины у детей вызывают родители, не позволяющие им действовать самостоятельно. Появлению чувства вины также способствуют родители, чрезмерно наказывающие детей в ответ на их потребность любить и получать любовь от родителей противоположного пола. Эриксон разделяет мнение Фрейда о сексуальной природе кризиса развития (то есть о сексуально-ролевой идентификации и комплексах Эдипа и Электры), но его теория, бесспорно, охватывает более широкую социальную сферу. В любом случае, когда ребенок скован чувством вины, он чувствует покинутость и собственную никчемность. Такие дети боятся постоять за себя, они обычно ведомые в группе сверстников и чрезмерно зависят от взрослых. Им не хватает целеустремленности или решимости, чтобы ставить перед собой реальные цели и добиваться их. Кроме того, как полагает Эриксон, постоянное чувство вины может впоследствии стать причиной патологии, в том числе общей пассивности, импотенции или фригидности, а также психопатического поведения.

Наконец, степень инициативности, приобретаемой ребенком на этой стадии развития, Эриксон увязывает

с экономической системой общества. Он утверждает, что потенциальные способности ребенка трудиться продуктивно в будущем, его самодостаточность в контексте данной социально-экономической системы существенно зависят от его способности разрешить кризис вышеописанной фазы.

4. Школьный возраст: трудолюбие — неполноценность

Четвертый психосоциальный период продолжается от шести до 12 лет («школьный возраст») и соответствует латентному периоду в теории Фрейда. Предполагается, что в начале этого периода ребенок осваивает элементарные культурные навыки, обучаясь в школе. Этот период жизни характеризуется возрастающими способностями ребенка к логическому мышлению и самодисциплине, а также способностью взаимодействовать со сверстниками в соответствии с предписанными правилами. Любовь ребенка к родителю противоположного пола и соперничество с родителем своего пола обычно в этом возрасте уже сублимировались и выражаются во внутреннем стремлении к приобретению новых навыков и успеху.

Эриксон отмечает, что в примитивных культурах образование детей не слишком усложнено и социально прагматично. Умение обращаться с посудой и хозяйственными принадлежностями, инструментами, оружием и другими вещами в этих культурах напрямую связано с будущей ролью взрослого. Наоборот, в тех культурах, где имеется своя письменность, детей прежде всего учат грамоте, которая в свое время поможет им приобретать сложные умения и навыки, необходимые в различных профессиях и видах деятельности. В результате, хотя в каждой культуре детей обучают по-разному, они становятся повышено восприимчивыми к технологическому этосу своей культуры и своему тождеству с ним.

Согласно Эриксону, у детей развивается чувство трудолюбия, когда они начинают постигать технологию своей культуры, обучаясь в школе. Термин «трудолюбие» отражает в себе основную тему данного периода развития, поскольку дети в это время поглощены тем, что стремятся узнать, что из чего получается и как оно действует. Интерес этот подкрепляется и удовлетворяется окружающими людьми и школой, где им дают первоначальные знания о «технологических элементах» социального мира, обучая их и трудясь вместе с ними. Эго-идентичность ребенка теперь выражается так: «Я — то, чему я научился».

Опасность на этой стадии кроется в возможности появления чувства неполноценности, или некомпетентности. Например, если дети сомневаются в своих способностях или статусе в среде сверстников, это может отбить у них охоту учиться дальше (в этом периоде постепенно приобретаются установки по отношению к учителям и учению). Чувство неполноценности может также развиваться в том случае, если дети обнаруживают, что их пол, раса, религия или социально-экономическое положение, а вовсе не уровень знаний и мотивация, определяют их личностную значимость и достоинство.

В результате они могут утратить уверенность в своей способности эффективно функционировать в существующем мире.

Как упоминалось выше, чувство компетентности и трудолюбие у ребенка сильно зависят от школьной успеваемости (по крайней мере, в тех культурах, где есть письменность). Эриксон усматривает в этом ограниченном определении успеха возможные негативные последствия. А именно, если дети воспринимают школьные достижения или работу как единственный критерий, в соответствии с которым можно судить об их достоинствах, они могут стать простой рабочей силой в установленной обществом ролевой иерархии. (Карл Маркс писал, что такие люди подчиняются «ремесленной тупости».) Следовательно, истинное трудолюбие означает не просто стремление быть хорошим работником. Для Эриксона трудолюбие включает в себя чувство межличностной компетентности — уверенность в том, что в поисках важных индивидуальных и общественных целей индивид может оказывать положительное влияние на общество. Таким образом, психосоциальная сила компетентности является основой для эффективного участия в социальной, экономической и политической жизни.

5. Юность: эго-идентичность — ролевое смешение

Юность, на которую приходится пятая стадия в схеме жизненного цикла Эриксона, считается очень важным периодом в психосоциальном развитии человека. Уже не ребенок, но еще и не взрослый (от 12–13 до примерно 19–20 лет в американском обществе), подросток сталкивается с различными социальными требованиями и новыми ролями, что и составляет существо задачи, которая предъявляется человеку в этом возрастном периоде. Теоретический интерес Эриксона к подростковому возрасту и характерным для него проблемам побудил его проанализировать эту фазу более глубоко, чем другие стадии развития эго.

Новый психосоциальный параметр, появляющийся в юности, на положительном полюсе предстает в виде эго-идентичности, на отрицательном полюсе — в виде ролевого смешения. Задача, с которой встречаются подростки, состоит в том, чтобы собрать воедино все имеющиеся к этому времени знания о самих себе (какие они сыновья или дочери, студенты, спортсмены, музыканты, девушки-скауты, хористы и т.д.) и интегрировать эти многочисленные образы себя в личную идентичность, которая представляет осознание как прошлого, так и будущего, которое логически следует из него. Эриксон подчеркивает психосоциальную сущность эго-идентичности, обращая пристальное внимание не на конфликты между психологическими структурами, а скорее на конфликт внутри самого эго — то есть на конфликт идентичности и ролевого смешения. Основной упор делается на эго и на то, как на него влияет общество, в особенности группы сверстников. Следовательно, эго-идентичность можно определить следующим образом.

«Растущая и развивающаяся молодежь, переживающая внутреннюю физиологическую революцию, прежде всего пытается укрепить свои социальные роли.

Молодые люди иногда болезненно, часто из любопытства проявляют озабоченность тем, как они выглядят в глазах других по сравнению с тем, что они сами думают о себе; а также тем, как сочетать те роли и навыки, которые они культивировали в себе раньше, с идеальными прототипами сегодняшнего дня... Появляющаяся интеграция в форме эго-идентичности — это больше, чем сумма идентификаций, приобретенных в детстве. Это сумма внутреннего опыта, приобретенного на всех предшествующих стадиях, когда успешная идентификация приводила к успешному уравниванию базисных потребностей индивидуума с его возможностями и одаренностью. Таким образом, чувство эго-идентичности представляет собой возросшую уверенность индивида в том, что его способность сохранять внутреннюю тождественность и целостность (психологическое значение эго) согласуется с оценкой его тождественности и целостности, данной другими».

В определении идентичности, данном Эриксоном, можно выделить три элемента. Первое: молодые люди и девушки должны постоянно воспринимать себя «внутренне тождественными самим себе». В этом случае у индивидуума должен сформироваться образ себя, сложившийся в прошлом и смыкающийся с будущим. Второе: значимые другие люди тоже должны видеть «тождественность и целостность» в индивидууме. Это значит, что юным нужна уверенность в том, что выработанная ими раньше внутренняя целостность будет принята другими людьми, значимыми для них. В той степени, в какой они могут не осознавать как свои Я-концепции, так и свои социальные образы, их появляющемуся чувству самотождественности могут противостоять сомнения, робость и апатия. Третье: молодые люди должны достичь «возросшей уверенности» в том, что внутренние и внешние планы этой целостности согласуются между собой. Их восприятие себя должно подтверждаться опытом межличностного общения посредством обратной связи.

В социальном и эмоциональном отношении созревание подростков включает в себе новые пути оценки мира и своего отношения к нему. Они могут придумывать идеальные семьи, религии, философские системы, общественные устройства, а потом сравнивать и сопоставлять задуманное с весьма несовершенными личностями и организациями, знания о которых они почерпнули из собственного ограниченного опыта. Согласно Эриксоному, «ум подростка в поисках вдохновляющего единства идеалов становится умом идеологическим». Таким образом, «диффузия идеалов» является следствием того, что индивидуум не может принять ценности и идеологию, носителями которой выступают родители, церковь и другие источники авторитета. Индивидуум, страдающий от расплывчатости своей идентичности, никогда не пересматривает своих прошлых представлений о себе и о мире, так же, как и не приходит к решению, которое ведет к более широкому и, возможно, более «подходящему» взгляду на жизнь. Таким образом, кризис идентичности становится психосоциальной проблемой, требующей немедленного разрешения.

Согласно Эриксоному, основа для благополучной юности и достижения интегрированной идентичности закладывается в детстве. Однако за пределами того, что подростки выносят из своего детства, развитие личной идентичности происходит под сильным влиянием тех социальных групп, с которыми они себя идентифицируют. Например, Эриксон обращал внимание на то, как чрезмерная идентификация с популярными героями (кинозвездами, суператлетами, рок-музыкантами) или представителями контркультуры (революционные лидеры, «бритоголовые», делинквентные личности) вырывают «расцветающую идентичность» из ее социального окружения, тем самым подавляя личность и ограничивая растущую идентичность. Кроме того, поиск идентичности может быть более трудным процессом для определенных групп людей. Например, молодой женщине труднее достичь ясного ощущения идентичности в обществе, которое рассматривает женщин как людей «второго сорта». С точки зрения Эриксона, феминистское движение потому получило большую поддержку, что общество до недавнего времени препятствовало усилиям женщин достичь позитивной идентичности (то есть общество неохотно предоставляло женщинам новые социальные роли и новые позиции в сфере занятости). Группы социальных меньшинств тоже постоянно сталкиваются с трудностями в достижении четкого и согласованного чувства идентичности.

Уязвимость подростков для стрессов, сопровождающих резкие социальные, политические и технологические изменения, Эриксон рассматривает как фактор, который также может серьезно мешать развитию идентичности. Подобные изменения, в совокупности с современным информационным взрывом способствуют возникновению чувства неопределенности, тревоги и разрыва связей с миром. Они представляют угрозу и для многих традиционных и привычных ценностей, которые подростки усвоили еще в детстве. По крайней мере, некоторые проявления этой неудовлетворенности общепринятыми социальными ценностями находят свое выражение в пропасти между поколениями. Лучшей иллюстрацией тому является недобросовестность крупных политических фигур и ответственных лиц в прошлом десятилетии: коррумпированность национальных лидеров превратила правду одного поколения в мифы для следующего. Поэтому Эриксон объясняет социальный протест молодежи ее попыткой построить собственную систему ценностей, чтобы найти те цели и принципы, которые придадут смысл и направленность жизни их поколения.

Неспособность юных достичь личной идентичности приводит к тому, что Эриксон назвал кризисом идентичности. Кризис идентичности, или ролевое смешение, чаще всего характеризуется неспособностью выбрать карьеру или продолжить образование. Многие подростки, страдающие от специфичного для этого возраста конфликта, испытывают пронзительное чувство своей бесполезности, душевного разлада и бесцельности. Они ощущают свою неприспособленность, деперсонализацию, отчужденность и иногда кидаются в сто-

рону «негативной» идентичности — противоположной той, что настойчиво предлагают им родители и сверстники. В этом ключе Эриксон интерпретирует некоторые виды делинквентного поведения. Однако неудачи в достижении личной идентичности не обязательно обрекают подростка на нескончаемые поражения в жизни. Возможно, даже в большей степени, чем другие представленные здесь персонологи, Эриксон подчеркивал, что жизнь — это постоянные изменения. Благополучное разрешение проблем на одной жизненной стадии не дает гарантии, что они не появятся вновь на следующих стадиях или что не будет найдено новое решение старых проблем. Эго-идентичность — это борьба «на всю жизнь».

Во многих, а может быть и во всех обществах определенной части подростковой популяции разрешены и законодательно закреплены определенные отсрочки в принятии ими ролей взрослых. Для обозначения этих интервалов между подростковостью и взрослостью Эриксон ввел термин психосоциальный мораторий. В США и других технологически развитых странах психосоциальный мораторий институционализирован в форме системы высшего образования, что дает возможность молодым людям попробовать определенное количество различных социальных и профессиональных ролей до того, как они решат, что им нужно на самом деле. Есть и другие примеры: многие молодые люди бродяжничают, обращаются к различным религиозным системам или пробуют альтернативные формы брака и семьи до того, как найдут свое место в обществе.

Положительное качество, связанное с успешным выходом из кризиса периода юности, — это верность. Эриксон использует термин верность в значении «способности подростка быть верным своим привязанностям и обещаниям, несмотря на неизбежные противоречия в его системе ценностей». Верность — краеугольный камень идентичности, она представляет собой способность юных принимать и придерживаться морали, этики и идеологии общества. Здесь следует внести ясность в значение термина «идеология». Согласно Эриксону, идеология — это неосознанный набор ценностей и посылок, отражающий религиозное, научное и политическое мышление культуры; цель идеологии — «создание образа мира, достаточно убедительного для поддержания коллективного и индивидуального чувства идентичности». Идеология предоставляет молодым людям упрощенные, но четкие ответы на главные вопросы, связанные с конфликтом идентичности: «Кто я?», «Куда я иду?», «Кем я хочу стать?» Воодушевленные идеологией молодые люди вовлекаются в разного рода деятельность, бросающую вызов устоявшимся традициям культуры — акции протеста, бунты и революции. В более широком смысле, считает Эриксон, утрата доверия к идеологической системе может обернуться всеобщей неразберихой и неуважением к тем, кто регулирует совокупность социальных правил.

6. Ранняя зрелость: интимность — изоляция

Шестая психосоциальная стадия обозначает формальное начало взрослой жизни. В целом, это период

ухаживания, раннего брака и начала семейной жизни. Он продолжается от поздней юности до ранней зрелости (от 20 до 25 лет). В течение этого времени молодые люди обычно ориентируются на получение профессии и «устройство». Эриксон, так же как и Фрейд, утверждает, что только теперь человек по-настоящему готов к интимным отношениям с другим человеком как в социальном, так и в сексуальном плане. До этого времени большинство проявлений сексуального поведения индивидуума были мотивированы поиском эго-идентичности. Напротив, раннее достижение личной идентичности и начало продуктивной работы — то, что знаменует собой период ранней зрелости — дают толчок к новым межличностным отношениям. На одном полюсе этого измерения находится интимность, а на противоположном — изоляция.

Эриксон использует термин «интимность» как многоплановый и по значению, и по широте охвата. Прежде всего, он имеет в виду интимность как сокровенное чувство, которое мы испытываем к супругам, друзьям, братьям и сестрам, родителям или другим родственникам. Однако он говорит и о собственно интимности, то есть способности «слить воедино вашу идентичность с идентичностью другого человека без опасения, что вы теряете нечто в себе» (Evans, 1967, p. 48). Именно этот аспект интимности (то есть слияние вашей собственной идентичности с идентичностью другого человека) Эриксон рассматривает как необходимое условие прочного брака. Однако, заявляет он, настоящее чувство интимности невозможно испытать до тех пор, пока не достигнута стабильная идентичность. Иными словами, для того, чтобы находиться в истинно интимных отношениях с другим человеком, необходимо, чтобы к этому времени у индивидуума было определенное осознание того, кто он и что собой представляет. Напротив, подростковая «любовь» может оказаться ничем иным, как попыткой проверить собственную идентичность, используя для этой цели другого человека. Это подтверждается следующим фактом: юношеские браки (в возрасте от 16 до 19 лет) не такие продолжительные (по статистике разводов), как браки среди тех, кому за двадцать. Эриксон усматривает в данном факте доказательство того, что многие, особенно женщины, вступают в брак с целью обрести собственную идентичность в другом человеке и благодаря ему. С его точки зрения, невозможно построить здоровые интимные отношения, стремясь к идентичности таким путем. Определение способности к интимности, данное Эриксоном, похоже на фрейдовское определение здорового индивидуума, то есть способного любить и заниматься общественно полезной работой. Хотя Эриксон не предполагает расширить эту формулу, все-таки интересно было бы понять в рамках его схемы, способен ли человек, давший обет безбрачия (священник, например), к истинному чувству интимности. Ответ на этот вопрос — «да», поскольку Эриксон усматривает в интимности нечто большее, чем просто сексуальную близость, она может также включать эмпатию и открытость между друзьями или, в более широком смысле, способность верить себя кому-либо.

Главная опасность на этой психосоциальной стадии заключается в излишней поглощенности собой или в избегании межличностных отношений. Неспособность устанавливать спокойные и доверительные личные отношения ведет к чувству одиночества, социального вакуума и изоляции. Погруженные в себя люди могут вступать в совершенно формальное личностное взаимодействие (работодатель — работник) и устанавливать поверхностные контакты (клубы здоровья). Эти люди ограждают себя от любого проявления настоящей вовлеченности в отношения, потому что повышенные требования и риск, связанные с интимностью, представляют для них угрозу. Им также свойственно занимать позицию отчужденности и незаинтересованности в отношениях с сослуживцами. Наконец, как утверждает Эриксон, социальные условия могут задержать становление чувства интимности — например, препятствуют интимности условия урбанизированного, мобильного, обезличенного технологического общества. Он приводит примеры антисоциальных, или психопатических типов личности (то есть людей, у которых отсутствует нравственное чувство), встречающихся в условиях экстремальной изоляции: они манипулируют другими и эксплуатируют их без всякого сожаления. Это молодые люди, чья неспособность разделить свою идентичность с другими лишает их возможности вступать в глубокие доверительные отношения.

Положительное качество, которое связано с нормальным выходом из кризиса интимность — изоляция, — это любовь. В дополнение к ее романтическому и эротическому смыслу Эриксон рассматривает любовь как способность верить себя другому человеку и оставаться верным этим отношениям, даже если они потребуют уступок или самоотречения. Этот тип любви проявляется в отношениях взаимной заботы, уважения и ответственности за другого человека.

Социальным установлением, связанным с этой стадией, является этика. По Эриксону, нравственное чувство возникает тогда, когда мы осознаем ценность продолжительной дружбы и социальных обязательств, равно как и дорожим подобными отношениями, даже если они требуют личной жертвы. Люди с недостаточно развитым нравственным чувством плохо подготовлены к вступлению в следующую стадию психосоциального развития.

7. Средняя зрелость: продуктивность — инертность

Седьмая стадия приходится на средние годы жизни (от 26 до 64 лет); ее основная проблема — выбор между продуктивностью и инертностью. Продуктивность появляется вместе с озабоченностью человека не только благополучием следующего поколения, но также и состоянием общества, в котором будет жить и работать это будущее поколение. Каждый взрослый, по утверждению Эриксона, должен или принять, или отвергнуть мысль о своей ответственности за возобновление и улучшение всего, что могло бы способствовать сохранению и совершенствованию нашей культуры. Это утверждение Эриксона основано на его убежденности в том, что эволюционное развитие «сделало человека в равной степени

обучающим и обучающимся животным. Таким образом, продуктивность выступает как забота более старшего поколения о тех, кто придет им на смену — о том, как помочь им упрочиться в жизни и выбрать верное направление. Хороший пример в данном случае — чувство самореализации у человека, связанное с достижениями его потомков. Однако продуктивность присуща не только родителям, но и тем, кто вносит свой вклад в воспитание и руководство молодыми людьми. Взрослые, отдающие свое время и силы молодежным движениям, таким как Лига молодежи, бойскаутские и герлскаутские организации и другие, также могут быть продуктивными. Творческие и производительные элементы продуктивности персонифицированы во всем, что передается от поколения к поколению (например, технические изделия, идеи и произведения искусства). Итак, основной темой психосоциального развития личности во второй фазе зрелости является забота о будущем благополучии человечества.

Если у взрослых людей способность к продуктивной деятельности настолько выражена, что преобладает над инертностью, то проявляется положительное качество данной стадии — забота. Забота происходит из чувства, что кто-то или что-то имеет значение; забота — это психологическая противоположность безразличию и апатии. По Эриксону, она представляет собой «расширение взятых на себя обязательств заботиться о людях, результатах и идеях, к которым человек проявляет интерес». Являясь основным личностным достоинством зрелости, забота представляет собой не только чувство долга, но и естественное желание внести свой вклад в жизнь будущих поколений.

Те взрослые люди, кому не удается стать продуктивными, постепенно переходят в состояние поглощенности собой, при котором основным предметом заботы являются личные потребности и удобства. Эти люди не заботятся ни о ком и ни о чем, они лишь потворствуют своим желаниям. С утратой продуктивности прекращается функционирование личности как деятельного члена общества — жизнь превращается в удовлетворение собственных нужд, обедняются межличностные отношения. Это явление — «кризис старшего возраста» — общеизвестно. Он выражается в чувстве безнадежности, бессмысленности жизни. Согласно Эриксону, главным психопатологическим проявлением в возрасте средней зрелости является нерасположенность заботиться о других людях, делах или идеях. Все это имеет самое прямое отношение к человеческим предрассудкам, разного рода разрушительным явлениям, жестокости и «влияет не только на психосоциальное развитие любого индивидуума, но и имеет отношение к таким отдаленным проблемам, как выживание рода»

8. Поздняя зрелость: эго-интеграция — отчаяние

Последняя психосоциальная стадия (от 65 лет до смерти) завершает жизнь человека. Это время, когда люди оглядываются назад и пересматривают свои жизненные решения, вспоминают о своих достижениях и неудачах. Практически во всех культурах этот период знаменует начало старости, когда человека одолевают

многочисленные нужды: приходится приспособливаться к тому, что убывает физическая сила и ухудшается здоровье, к уединенному образу жизни и более скромному материальному положению, к смерти супруга и близких друзей, а также к установлению отношений с людьми своего возраста. В это время фокус внимания человека сдвигается от забот о будущем к прошлому опыту.

По убеждению Эриксона, для этой последней фазы зрелости характерен не столько новый психосоциальный кризис, сколько суммирование, интеграция и оценка всех прошлых стадий развития эго.

«Только у того, кто каким-то образом заботился о делах и людях, кто переживал триумфы и поражения в жизни, кто был вдохновителем для других и выдвигал идеи — только у того могут постепенно созреть плоды семи предшествовавших стадий. Я не знаю лучшего определения для этого, чем эго-интеграция»

Чувство интеграции эго проистекает из способности человека оглядеть всю свою прошлую жизнь (включая брак, детей и внуков, карьеру, достижения, социальные отношения) и смиренно, но твердо сказать себе: «Я доволен». Неотвратимость смерти больше не страшит, поскольку такие люди видят продолжение себя или в потомках, или в творческих достижениях. Эриксон полагает, что только в старости приходит настоящая зрелость и полезное чувство «мудрости прожитых лет». Но в то же время он отмечает: «Мудрость старости отдает себе отчет в относительности всех знаний, приобретенных человеком на протяжении жизни в одном историческом периоде. Мудрость — это осознание безусловного значения самой жизни перед лицом самой смерти»

На противоположном полюсе находятся люди, относящиеся к своей жизни как к череде нереализованных возможностей и ошибок. Теперь на закате жизни они осознают, что уже слишком поздно начинать все сначала или искать какие-то новые пути, чтобы ощутить целостность своего «Я». Недостаток или отсутствие интеграции проявляется у этих людей в скрытом страхе смерти, ощущении постоянной неудачливости и озабоченности тем, что «может случиться». Эриксон выделяет два превалирующих типа настроения у раздраженных и негодующих пожилых людей: сожаление о том, что жизнь нельзя прожить заново и отрицание собственных недостатков и дефектов путем проецирования их на внешний мир. Иногда Эриксон очень поэтично описывает отчаяние у пожилых: «Судьба не принимается как остов жизни, а смерть — как последняя ее граница. Отчаяние означает, что осталось слишком мало времени для выбора другого пути к целостности; вот почему старики пытаются приукрасить свои воспоминания» Касаясь случаев тяжелой психопатологии, Эриксон предполагает, что чувства горечи и сожаления могут в конце концов привести пожилого человека к старческому слабоумию, депрессии, ипохондрии, сильной озлобленности и паранойяльности. Общерапространенным у таких стариков является страх оказаться в доме для престарелых.

В книге «Жизненная вовлеченность в старости» (1986), написанной в соавторстве, Эриксон рассуждает

о путях оказания помощи пожилым людям в достижении чувства эго-интеграции. Книга основана на изучении историй многих людей в возрасте старше семидесяти лет. Эриксон прослеживал истории их жизни, анализировал, как они справлялись с жизненными проблемами на предыдущих стадиях. Он приходит к выводу о том, что пожилые люди должны участвовать в таких видах деятельности, как воспитание внуков, политика, оздоровительные физкультурные программы, если они хотят сохранить жизнеспособность в преддверии снижения физических и психических способностей. Короче говоря, Эриксон настаивает на том, что пожилые люди, если они заинтересованы в сохранении целостности своего «Я», должны делать гораздо больше, чем просто размышлять о своем прошлом.

Теперь, когда мы рассмотрели эпигенетическую теорию развития Эриксона, коснемся вопроса о том, какие перспективы она открывает. Во-первых, Эриксон сформулировал теорию, в которой обществу и самим людям придается равное значение в формировании личности на протяжении жизни. Это положение ориентирует людей, работающих в сфере социальной помощи, расценивать проблемы зрелого возраста скорее как неспособность найти выход из основного кризиса этого периода, чем усматривать в них только лишь остаточное влияние конфликтов и фрустраций раннего детства. Во-вторых, Эриксон уделил очень большое внимание подростковому возрасту, считая этот период центральным в формировании психологического и социального благополучия индивидуума. Наконец, Эриксон внушает определенный оптимизм, показывая, что каждая стадия психосоциального развития имеет свои сильные и слабые стороны, так что неудачи на одной стадии развития не обязательно обрекают индивидуума на поражение в следующем периоде жизни. Рассмотрим теперь позицию Эриксона по девяти основным положениям о природе человека.

Концепция Э. Эриксона называется эпигенетической концепцией жизненного пути личности, согласно которой все, что растет, имеет общий план. Исходя из этого общего плана, развиваются отдельные части, причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют функциональное целое. Эриксон считал, что последовательность стадий — это результат биологического созревания, а содержание развития определяется тем, что ожидает от человека общество. Он признавал, что его периодизацию нельзя рассматривать как теорию личности, это лишь ключ к построению такой теории.

Анализ свободных ассоциаций пациентов привел Фрейда к выводу, что болезни взрослой личности сводятся к переживаниям детства. Детские переживания, по Фрейду, имеют сексуальную природу. Это чувство любви и ненависти к отцу или матери, ревность к брату или сестре и т.п. Фрейд считал, что этот опыт оказывает неосознанное влияние на последующее поведение взрослого, а также играет определяющую роль в развитии личности (Фрейд, 1991).

Личность, по Фрейд, — это взаимодействие взаимно побуждающих и сдерживающих сил. Либидозная энергия, которая связана с инстинктом жизни, является также основой развития личности, характера человека. Фрейд говорил о том, что в процессе жизни человек проходит несколько этапов, отличающихся друг от друга способом фиксации либидо, способом удовлетворения инстинкта жизни. При этом Фрейд уделяет большое внимание тому, каким именно способом происходит фиксация и нуждается ли человек при этом в посторонних объектах. Исходя из этого, он выделяет несколько стадий — стадий психического генеза в течение жизни ребенка.

Оральная стадия (от рождения до одного года) характеризуется тем, что основной источник удовольствия, а следовательно, и потенциальной фрустрации сосредоточивается на зоне активности, связанной с кормлением. Оральная стадия характеризуется двумя последовательными либидозными действиями (сосание и укусы). Ведущая эрогенная область на этой стадии — рот, орудие питания, сосания и первичного обследования предметов. На оральной стадии фиксации либидо у человека, по мнению Фрейда, формируются некоторые черты личности: ненасытность, жадность, требовательность, неудовлетворенность всем предлагаемым. Уже на оральной стадии, согласно его представлениям, люди делятся на оптимистов и пессимистов.

Анальная стадия (1–3 года). На этой стадии либидо концентрируется вокруг ануса, который становится объектом внимания ребенка, приучаемого к опрятности. Теперь детская сексуальность находит предмет своего удовлетворения в овладении функциями дефекации, выделения. Здесь ребенок встречается со многими запретами, поэтому внешний мир выступает перед ним как барьер, который он должен преодолеть, и развитие приобретает конфликтный характер. По отношению к поведению ребенка на этой стадии можно сказать, что полностью образована инстанция «Я» и теперь она способна контролировать импульсы «Оно». Социальное принуждение, наказания родителей, страх потерять их любовь заставляют ребенка мысленно представлять себе некоторые запреты, интериоризировать их. Таким образом начинает формироваться «Сверх-Я» ребенка как часть его «Я», где в основном заложены авторитеты, влияние родителей и взрослых людей, которые играют очень важную роль в жизни ребенка. Особенности характера, формирующиеся на анальной стадии, по мнению психоаналитиков, — аккуратность, опрятность, пунктуальность; упрямство, скрытность, агрессивность; накопительство, экономность, склонность к коллекционированию.

Фаллическая стадия (3–5 лет) характеризует высшую степень детской сексуальности. Ведущей эрогенной зоной становятся генитальные органы. До сих пор детская сексуальность была аутоэротичной, теперь она становится предметной, то есть дети начинают испытывать сексуальную привязанность к взрослым людям. Первые люди, которые привлекают внимание ребенка, — это родители. Либидозную привязанность к родителям

противоположного пола Фрейд назвал эдиповым комплексом для мальчиков и комплексом Электры для девочек, определив их как мотивационно-аффективные отношения ребенка к родителю противоположного пола.

Латентная стадия (5–12 лет) характеризуется снижением полового интереса. Психическая инстанция «Я» полностью контролирует потребности «Оно»; будучи оторванной от сексуальной цели, энергия либидо переносится на освоение общечеловеческого опыта, закрепленного в науке и культуре, а также на установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми за пределами семейного окружения.

Генитальная стадия (12–18 лет) характеризуется возвращением детских сексуальных стремлений, теперь все бывшие эрогенные зоны объединяются, и подросток, с точки зрения Фрейда, стремится к одной цели — нормальному сексуальному общению. Однако осуществление его может быть затруднено, и тогда в течение генитальной стадии можно наблюдать феномены фиксации или регрессии к той или другой из предыдущих стадий развития со всеми их особенностями. На этой стадии инстанция «Я» должна бороться против агрессивных импульсов «Оно», которые вновь дают о себе знать. Так, например, на этом этапе может вновь возникнуть эдипов комплекс, который толкает юношу к гомосексуальности, предпочтительному выбору для общения лиц своего пола. Чтобы бороться против агрессивных импульсов «Оно», инстанция «Я» использует два новых механизма защиты: аскетизм и интеллектуализацию. Аскетизм с помощью внутренних запретов тормозит гомосексуальные тенденции, а интеллектуализация сводит их к простому представлению в воображении и таким путем позволяет подростку освободиться от этих навязчивых желаний.

Заключение

Проблема развития мышления, рассматриваемая в данной работе, волнует умы ученых и общественность с древних времен. Долгое время процесс мышления рассматривался в качестве предмета изучения таких дисциплин как философия, религия, логика. Лишь позднее проблема мышления стала рассматриваться в психологии и стала предметом точного экспериментального исследования.

На протяжении дошкольного детства ребенок развивается в процессе совместной деятельности со взрослым, овладевает под их руководством основными предметными действиями. Глубокие изменения происходят и в овладении языком. Речь становится основным средством общения ребенка со взрослыми

Когда говорят об общих способностях дошкольника, то также имеют в виду уровень развития и характерные особенности его познавательных процессов, ибо чем лучше развиты у человека эти процессы, тем более способным он является, тем большими возможностями он обладает. От уровня развития познавательных процессов дошкольника зависит легкость и эффективность его учения в школе.

Человек рождается с достаточно развитыми задатками к познавательной деятельности, однако познавательные процессы новорожденный осуществляет сначала неосознанно, инстинктивно. Ему ещё предстоит развить свои познавательные возможности, научиться управлять ими. Поэтому уровень развития познавательных возможностей человека зависит не только от полученных при рождении задатков (хотя они играют значительную роль в развитии познавательных процессов), но в большей мере от характера воспитания ребёнка в семье, в школе, от собственной его деятельности по саморазвитию своих интеллектуальных способностей. Познавательные процессы осуществляются в виде отдельных познавательных действий, каждое из которых представляет собой целостный психический акт, состоящий нераздельно из всех видов психических процессов. Но один из них обычно является главным, ведущим определяющим характер данного познавательного действия. Только в этом смысле можно рассматривать отдельно такие психические процессы, как восприятие, память, мышление, воображение.

Так, в процессах запоминания и заучивания участвует мышление в более или менее сложном единстве с речью; кроме того, они являются волевыми операциями и т.д.

Неравномерное развитие разных видов мышления проявляется и оказывает влияние на формирование восприятия, памяти, воображения. Необходимость развития всех видов мышления обусловлена поступлением ребенка в школу, где когнитивное развитие играет значительную роль.

Развитие мышления ребенка происходит постепенно. Поначалу оно в большей степени определяется развитием манипулирования предметами. Манипулирование, которое вначале не имеет осмысленности, затем начинает определяться объектом, на который оно направлено, и приобретает осмысленный характер. Интеллектуальное развитие ребенка осуществляется в ходе его предметной деятельности и общения, в ходе освоения общественного опыта.

Пиаже детально изучил развитие мышления вплоть до того момента, когда оно соединяется с речью, особенно мышления наглядно-действенного и наглядно-об-

разного. Он считал, что мышление складывается задолго до того, как оно становится речевым. Пиаже были выделены логические структуры мышления, названные операциями. Операция — это мыслительное действие, обладающее свойством обратимости, т.е. если ребенок выполнил нужное задание, то он может вернуться к его началу путем совершения обратного действия. (К обратимым можно отнести парные математические операции.) По мнению Пиаже, суть интеллектуального развития ребенка состоит в овладении операциями.

Знание для Ж. Пиаже — это процесс. Знать — значит действовать в соответствии с имеющимися знаниями. Действия могут осуществляться в уме или практически.

Основной целью разумного поведения, или мышления, Пиаже считал адаптацию к окружающей среде. Способы адаптации названы им схемами. Схема — это повторяющаяся структура или организация действий в определенных ситуациях. Это могут быть простые движения, комплекс двигательных умений, навыков или умственных действий.

Советский психолог Лев Выготский (1896—1934) был первым, кто подчеркнул важность социального контекста, в котором происходит большая часть когнитивного развития детей, а также значение исторического развития знания и понимания, являющихся совокупным достоянием всего общества. Он выдвинул основной вопрос: как мы коллективно извлекаем смысл из окружающего нас мира? В попытке ответа на него в контексте индивидуального развития Выготский привлек на помощь социологию, антропологию и историю. Его заключение было следующим: мы понимаем наш мир, усваивая значения, разделяемые окружающими нас людьми. Эксперты также подчеркивали, что подходы Выготского и Пиаже не противоречат, а, наоборот, дополняют друг друга в понимании целостного когнитивного развития. Дети (и взрослые) временами учатся у других, но иногда они научаются чему-либо самостоятельно.

Таким образом, цель, поставленная перед написанием работы, выполнена, но данная проблема несомненно требует дальнейшего рассмотрения.

Литература:

1. Аркин, Е. А. Дошкольный возраст. — М., 2005.
2. Бордовская, Н. В. Психология и педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб, 2009.
3. Григорович, Л. А. Педагогика и психология / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. — М.: Гардарики, 2009. — 408 с.
4. Зигмунд Фрейд. Малое собрание сочинений. — М., 2009.
5. Котелевская, В. В., Анисимова Т. Б. Дошкольная педагогика. Развитие речи и интеллекта в играх, тренингах, тестах. — Ростов н/Дону.: Феникс, 2002.
6. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка. — М. «Институт практической психологии», 2001.
7. Немов, Р. С. Психология. М., 2008.
8. Пантина, Н. С. Становление интеллекта в дошкольном детстве. — М.: Российская политическая энциклопедия, 2006.
9. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., ТЦ «Сфера», 2005.
10. Познавательные процессы и способности в обучении. / Под ред. В. Д. Шадрикова. М., 2007.
11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии, СПб., Питер 2007.

12. Слободчиков, В. И., Исаев Е. И. Психология человека. М., Школа-Пресс., 2008.
13. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. — М., 2007.
14. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», 2005.

Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка

Бурачевская Ольга Владимировна, педагог-психолог
Управление курортно-гостиничного хозяйства (г. Минск, Беларусь)

В статье описываются базовые составляющие психического развития ребенка. Приведены нейропсихологические модели формирования пространственных и пространственно-временных представлений. Рассматриваются блоки (уровни и подуровни) в модели развития пространственных функций. Затронуты вопросы диагностики, преемственности и коррекции в области пространственных представлений.

Ключевые слова: базовые составляющие психического развития, пространственный гнозис, соматогнозис, ощущения, восприятие, метрические, топологические, координатные, структурно-топологические, проекционные, лингвистические представления, ориентация в пространстве.

Основой для изучения базовых составляющих психического развития являются работы Л. С. Выготского, А. В. Семенович, К. С. Лебединской, О. С. Никольской, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, Н. Г. Малюковой. Введение в структуру психического развития ребенка базовых составляющих психического развития как дополнительной «макрододиницы» является конкретизацией теоретических положений Л. С. Выготского о переходе «... от фенотипической к каузально-динамической точке зрения в методике изучения и диагностике развития» [7]. Современными исследователями конкретизирована структура психического развития и психической деятельности, выявлены изменения в этой структуре при различных видах отклонений развития.

К базовым составляющим психического развития Н. Я. Семаго и М. М. Семаго относят: *произвольность психической активности, пространственные и пространственно-временные представления, базовая аффективная регуляция* [8]. Выделение данных базовых составляющих в некоторой степени условно, но позволяет оценить их взаимодействие и вклад каждой из них в целостную психическую деятельность. Пространственные представления являются сложной многоуровневой системой, которая планомерно формируется в процессе развития ребенка. Они начинают формироваться с момента рождения и в качестве составляющих встраиваются в дальнейшем как базовые элементы в психическую деятельность ребенка. Базовые составляющие развития опираются, с одной стороны, на нейробиологические, функциональные и социальные характеристики, с другой — сами являются предпосылками для формирования высших психических функций [7]. Поскольку базовые составляющие развития ребенка являются первичными по отношению ко всем высшим психическим функциям, то оценка и анализ деятельности ребенка с точки зрения именно этих составляющих пси-

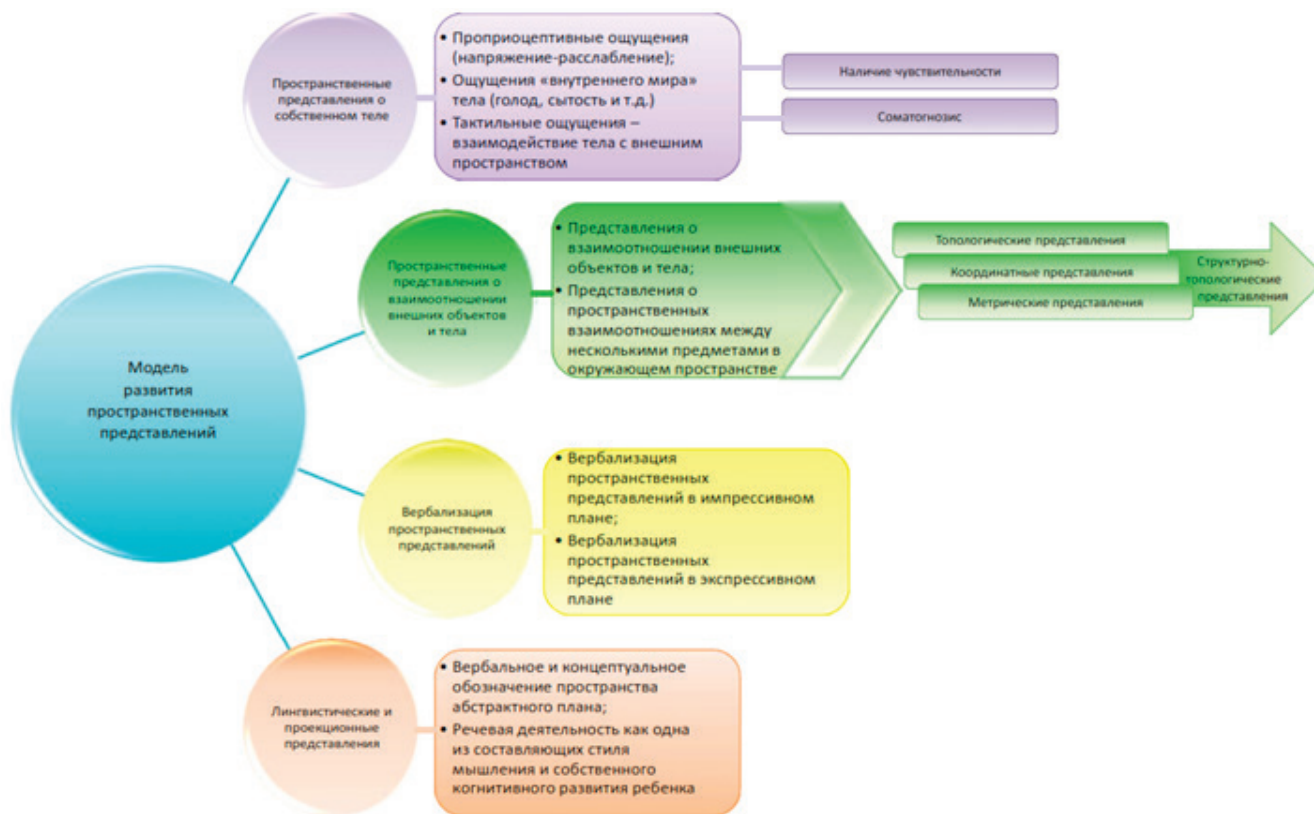
хического развития и их влияние на дальнейшее развитие высших психических функций является основной при углубленной психологической диагностике [10].

Для диагностики познавательной сферы ребенка наиболее важными параметрами являются пространственные и пространственно-временные представления, которые формируются практически одновременно с произвольной регуляцией психической деятельности [7]. А. В. Семенович отмечает, что пространственно-временные представления лежат в основе не только формирования высших психических функций, но и эмоционально-аффективной сферы ребенка [10]. В исследованиях Н. Я. Семаго, М. М. Семаго отмечается, что недостаточность сформированности пространственных и квазипространственных представлений у ребенка напрямую влияет на уровень его актуального интеллектуального развития [8].

В основе выделения блоков (уровней и подуровней) в модели развития пространственных и пространственно-временных представлений лежит последовательность овладения ребенком пространственными представлениями.

Все блоки в процессе развития ребенка идут последовательно, но в определенной мере концентрически пересекаются между собой во времени. Важное значение в оценке формирования и степени развернутости пространственных представлений имеет развитие психической активности и эмоционально-аффективной сферы [9].

С. Л. Рубинштейн отмечает, что «... в восприятии пространственных свойств вещей известную роль играют различные *ощущения*, в частности осязательные, кинестетические, а так как человек — существо по преимуществу оптическое — ориентируется в пространстве главным образом на основе зрительных данных; то восприятие пространства является у него по преимуществу



функцией зрения...» [6, с. 253–255]. Однако восприятие пространства — положения предмета в пространстве, его величины, контура, рельефа, так же как его покоя и движения, — совершается обычно движущимся глазом, и мышечное чувство — в сочетании с собственно зрительными ощущениями — играет в деятельности самого глаза существенную роль. Благодаря этому глаз может наподобие руки «ощупывать» предмет и функционировать в качестве измерительного прибора [1, с.29–30]. «Пространственное видение есть видение измерительное с самого начала своего развития», — отмечает И. М. Сеченов [5]. «Измерителями» служат ощущения, возникающие на основе движения. Они помогают внести расчлененность и оформленность, которой восприятие неподвижного глаза не могло бы достичь. Формирование первого блока пространственных представлений базируется на наличии чувствительности, основой которой является *проприоцептивная система* человека («темное мышечное чувство» по И. М. Сеченову). Важным этапом формирования пространственных представлений о собственном теле и о взаимоотношении внешних объектов и тела является *соматогнозис* — познание пространства, существующего в пределах собственного тела, взаимодействие с окружающим миром на основе собственного двигательного опыта. На основе представлений об основных пространственных направлениях пространство начинает дробиться *по закону «основной оси»* по основным линиям — *вертикальной, фронтальной и саггитальной* [1, с.253]. Сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали «от себя» вперед, затем — о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие «сзади». Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии

пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом. Причём точки на этих линиях постепенно отодвигаются от ребёнка всё дальше и дальше, с увеличением площади выделенных участков в длину и ширину они постепенно смыкаются, формируя общее представление о пространстве.

Чувственное освоение пространства происходит *по пути абстрагирования от собственного тела* и проходит три этапа: 1 — овладение ориентацией в схеме тела; 2 — овладение ориентацией за пределами собственного тела, при этом точка отсчета — собственное тело; 3 — овладение системой отсчета «от другого предмета»; затем ребенок абстрагируется от собственного тела [3]. *Ранние коммуникативные этапы*, как правило, совпадают с периодом овладения ориентацией за пределами собственного тела, при точке отсчета — собственное тело. Необходимость оценки пространственных отношений возникает, как правило, в рамках конкретной «наглядно-чувственной ситуации, на фоне которой совершается событие» (С. Д. Кацнельсон) [4]. Эта ситуация создает предпосылки к продуцированию ситуативно актуализированной речи. В ней отражаются, объединяясь в единое целое, три категории: действующее лицо, время, место («я — здесь — сейчас»). К словам, которые характеризуют эту ситуацию (действительным средствам языка), относят местоименные наречия (*здесь, там, тут* и их семантические производные *сюда, туда, оттуда, отсюда*), указательные местоимения (*этот, тот*) и частицы (*вот, вон*) [11, с.121–130]. Основанием для их употребления является отнесенность локализуемого предмета к личной сфере говорящего. Личная сфера говорящего определяется двумя факторами восприятия: *дистантностью*, т.е. близостью либо дальностью расположения предмета

по отношению к наблюдателю и/или *видимостью*, т.е. включением предмета в поле зрения, точнее — в поле внимания говорящего, в конкретно воспринимаемом пространстве или мыслимом квазипространстве. Местоположение предметов, включенных в личную сферу говорящего, обозначается как *здесь, тут, вот, этот*; исключенных из личной сферы — *там, вон, тот*.

Из дейктических наречий первым, как правило, является в речи *там*, а затем — *здесь, тут*. В речевой продукции разных детей закономерным является порядок появления дейктических наречий, отражающих параметры статики и динамики пространства (*где? — куда? — откуда?*): *там, тут* (статика), *туда, сюда* (динамика направленная достигаемая). Наречия *оттуда, отсюда* (динамика направленная отделительная) чаще появляются в дошкольном возрасте. В дальнейшем собственно дейктические средства приобретают иные функции и обозначение наглядных пространственных отношений (в среднем и старшем дошкольном возрасте) осуществляется предположно-падежными конструкциями и недейктическими наречиями, что связано с когнитивным развитием ребенка [2]. Проявления пространственных представлений на вербальном уровне соотносятся с законами развития движения в онтогенезе (закон основной оси). Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов по отношению друг к другу (*в, над, под, за, перед*), появляются в речи ребенка позже, чем пространственные понятия *верх, низ, близко, далеко*.

Познание пространства, ограниченного взаимодействием с каким-либо объектом, находящимся в определенных отношениях с телом способствует появлению *ближнего и дальнего оптико-модального, полимодального пространств*, которая способствует оценке расстояний, углов и пропорций. Следует отметить, что до 8–9-летнего возраста дизметрии могут сопровождать нормальный онтогенез. Появление понятий *вверху — внизу, спереди — сзади, слева — справа* от других объектов является завершающей фазой формирования *координатных представлений*. Дефекты координатных представлений, представляющие собой неправильные верхнее-нижнее, переднее-заднее и правое-левое расположения объекта (особенно при ориентации в «схеме тела» человека, стоящего напротив, либо использо-

вании человека, стоящего напротив, в качестве «точки отсчета») и его деталей в пространстве, могут встречаться у детей 5–7-летнего возраста. Восприятие принципиальной схемы пространственного строения предмета, его частей и целостного образа является завершающим этапом формирования *структурно-топологических представлений*.

Проекционные представления — проявление вербального, концептуального обозначения пространства, позволяющего ориентироваться в нем даже в абстрактном плане (например, на плоскости — листе бумаги). Несостоятельность проекционных представлений проявляется в трудностях осмысления трехмерности объекта. У детей только к 10 годам появляются устойчивые проекционные представления. Важным этапом формирования пространственных представлений является актуализация процесса взаимодействия внутреннего пространства с окружающей средой. Формирование *стратегии оптико-пространственной деятельности* протекает до 10–12 лет.

Лингвистический блок пространственных представлений является наиболее сложным и поздно формирующимся. Он уходит корнями в пространственные представления «низшего» порядка, формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка. Понимание пространственно-временных и причинно-следственных отношений и связей тоже является важной составляющей психического развития. Временной вектор играет значительную роль, определяя стиль мышления и собственно когнитивное развитие ребенка.

Выявление нарушений пространственных и пространственно-временных представлений в дошкольном возрасте поможет корректировать нарушения пространственных функций и не допустить развитие выраженных и стойких расстройств письменной речи (дислексии и дисграфии), нарушений счета [12]. Структурно-системный подход в изучении пространственных и пространственно-временных представлений позволит построить эффективную коррекционно-развивающую программу и реализовать ее максимально продуктивно в более короткие сроки.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. — М., 1974.
2. Бурачевская, О. В. Развитие пространственного гнозиса и праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Бурачевская // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — СПб., 2015. — с. 126–129.
3. Бурачевская, О. В. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста посредством конструирования / О. В. Бурачевская // Вопросы дошкольной педагогики. — 2015. — № 2. — С. 55–57.
4. Еливанова, М. А. Взаимосвязь когнитивного и речевого развития при освоении пространственных отношений у детей раннего возраста // Онтолингвистика: Некоторые итоги и перспективы. — СПб., 2006. — с. 58–66.
5. Иншакова, О. Б. Пространственно-временные представления / О. Б. Иншакова, А. М. Колесникова. — М., 2006.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб., 2000.
7. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — М., 2000.

8. Семаго, Н. Я. Формирование пространственных представлений у детей. Дошкольный и младший школьный возраст: Методическое пособие и комплект демонстрационных материалов / Н. Я. Семаго. — М., 2005.
9. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. — М., 2002.
10. Семенович, А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А. В. Семенович, С. О. Умрихин. — М., 1998.
11. Усова, А. П. Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника: Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. / А. П. Усова, А. В. Запорожец. — М., 2005.
12. Burachevskaya, O. The development of spatial perception and spatial representations in preschool children with General speech underdevelopment // European Applied Sciences: challenges and solutions, proceedings of the 2nd International scientific conference. — Stuttgart., 2015. — P. 54–59.

Мировоззрение как условие формирования метапредметной компетентности

Жужгова Наталья Валентиновна, учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории, заместитель директора по учебно-воспитательной работе и развитию
МОУ «Гимназия № 7» (г. Пермь)

Замечательный немецкий педагог и теоретик Фридрих Фребель в свое время отмечал, что существуют эпохи, когда образование становится в центр общественного интереса и общество, безусловно, предъявляет свои требования, которые можно назвать социальными вызовами времени. Ввиду многих причин, прежде всего, социально-экономических, научно-технических и политических, современная эпоха воспринимается и оценивается философами как особая историческая и социально-культурная реальность, в отношении которой человек должен выработать новую, уникальную, совершенно особую жизненную позицию. Глобальные изменения в мировой системе и те процессы, которые происходят в российском обществе, настойчиво диктуют необходимость изменений в системе ценностей. Подрастающее поколение должно освоить те категории ценностей, которые не были заложены в систему российского традиционализма, в основе которого примат коллективного над индивидуальным, и который на протяжении последних столетий является принципом мировоззрения и выражения ментальной сущности российского общества.

Важная особенность современной ситуации — «переходность» времени и культуры» [1.С.258]. Любая деформация ценностной, мировоззренческой системы, связанная с пересмотром идеалов, потребностей, привычек, проектирующих отношение человека к самому себе и к окружающему миру, на какое-то время подавляет конструктивное начало. Это затрагивает не всю структуру ценностных ориентаций, а лишь те позиции, которые связаны с межличностными отношениями, профессиональными обязанностями. В сфере духовно-онтологического существования личности в этом случае наблюдается, напротив, гиперпродуктивность, выражающаяся в актуализации широкого спектра ценностей — национальных общечеловеческих, религиозных, гражданских и т.д. В итоге в ценностном пространстве нарушаются иерархические связи и зависимости, вследствие чего возникает ценностный конфликт.

Наш мир — это среда не тел и вещей, не субстратов, а отношений, связей и коммуникаций. Здесь изменяется сама субстанция бытия и вся его целостность, что, в свою очередь, не может не влиять на состояние входящих в него частей и элементов. При формировании ценностных ориентаций и убеждений, воспитания идей гуманизма, уважения прав человека и демократических ценностей, патриотизма и взаимопонимания между народами, ценности и понятия должны носить императивный характер для личности и составлять основу самоидентификации и рефлексии. В данном случае, они являются феноменами, сущность которых состоит в значимости, а не в фактичности. Однако сегодня социальная среда отнюдь не способствует выработке таких ценностных ориентаций и «в сфере образования мы формируем эгоцентрическую и гедоническую личность, и в других областях социального действия разрушаем природу; мы вовлечены в глобальные процессы, которые не контролируем, но которые лишают нас свободы, направляя неизвестно куда» (2.С.24).

Для формирования особых качеств личности социальная общность должна иметь иной образ жизни и мышления. Можно с уверенностью предположить, что характер деятельности субъекта как целостного человека, существенно зависит от его внутреннего и социокультурного опыта, знания, характера деятельности, но в значительной мере определяется образованием. Образование как подсистема сама не производящая, «но осуществляющая отбор и транслирование фактов культуры в социум озадачена транслировать научную систему ценностей, готовя людей к исполнению различных потребных обществу социальных ролей» (3.С.50). Такая система образования сегодня испытывает кризис. Причина кризиса — кризис смысла. Перед современной системой образования стоит главная задача определения сущностного смысла, решение которой поможет сформировать парадигму образовательной системы в новых условиях. Образование должно выйти за пределы роли

транслирующего канала. По мнению В.А. Кайдалова, «в современной педагогике, ориентирующейся на гуманистическую парадигму, в понятие образование вводится очень важный компонент — развитие образования понимается как единство обучения, воспитания и развития. При таком подходе явно раскрывается философский смысл понятия образования. Образование (корень термина «образ»), а образ по Платону — это внешнее раскрытие сущности, — это восхождение (развитие) ученика в целостный образ человека, в образ человеческого мира, в человеческий микрокосм» [4.С.9]. Образование в глубинном смысле есть раскрытие человеческой сущности. «Главная интегральная компонента образования — развитие человеческой личности, актуализация ее телесных и духовных способностей» [5. С.26].

Ставится вопрос и об ином типе мышления. Под мышлением понимается способность к познанию через понятия, как высшую форму постижения человеком действительных процессов путем обобщения сущности связей и отношений предметов и явлений. Отношение человека к миру, к бытию и отношение человека к человеку рассматривается в их взаимозависимости и взаимообусловленности.

Образование в современном обществе является одним из значимых средств воспроизводства социального сообщества и приобщения его членов к познавательно-культурным ценностям, накопленным человечеством. Образование обладает в определенной мере возможностями социализации и гуманизации общества. Это дает возможность перехода к гуманистически ориентированному преподаванию, целью которого является не только трансляция знаний, но и первую очередь развитие способностей к самостоятельному мышлению. Основой образования и результатом является мировоззрение как обязательный структурный компонент представлений личности о мире и о своем месте в нем. Мировоззрение представляет собой целостную, осмысленную и опосредованную общественными и индивидуальными потребностями систему обобщенных представлений о мире в целом, о совершающихся в нем природных и социальных процессах, об отношении человека к окружающей действительности. Мировоззрение выступает важнейшим условием решения главной задачи образования — социализации и развития личности, ибо оно есть продукт саморефлексии человека. Мировоззрение есть одна из высших целей и одновременно ценностей образования. Образование преследует цели культурного развития ученика, и оно связано с воспитанием, усвоением необходимых норм, ценностей и знаний мировоззрение же своей интенцией имеет «привязку» духовного индивидуального опыта к мировому социокультурному целому, включение в него человека через усвоение ценностей, ориентаций, стереотипов социального поведения, необходимых для жизни в исторически конкретном социальном времени и пространстве. Соприженность мировоззрения с личностью и исторической эпохой есть то главное, что делает его тождественным образованию. Мировоззрение должно быть реальной нитью, которой отдельная личность объединена в своем

личном бытии с бытием окружающего ее мира, как природного, так и социального.

Реформируя систему образования в постсоветский период, мы вывели «за скобки» идеологизированность взгляда на воспитательный процесс, а вместе с тем и исключили понятие необходимости формирования мировоззрения. Цель была одна — сделать образование «чистым» и ориентированным только на обучение. Сегодня мы живем в деидеологизированном, но при этом в крайней степени политизированном обществе, где отсутствуют мировоззренческие ориентиры. Школа утратила единое образовательное пространство, ибо цементирующим основанием должно является не частное знание, пусть и объединенное общей программой обучения, а именно мировоззрение в названном выше смысле.

Ситуация породила ряд новых трудностей и поставила образовательную систему перед необходимостью решения проблем, до сих пор мало ей знакомых. Техногенному обществу враждебна рефлексия. Оно игнорирует мыслящее мировоззрение и подавляет в себе последние живые элементы. Для успешного преодоления бифуркационного кризиса нужно реформировать систему образования, приведя ее в соответствие с признаками информационной культуры.

Мировоззрение есть система представлений человека о мире и своем месте в нем с позиций общечеловеческих ценностей, и является значимым фактором формирования самосознания и развития личности. Элементы сознания — чувства, воля, интеллект, взаимодействуя, образуют условную подструктуру индивидуального сознания, а динамично устойчивое, социально-психологическое состояние индивида есть его духовность. Формирование мировоззрения одновременно является и формированием духовности молодого поколения. Духовность каждого нового поколения — продукт эпохи конкретных условий бытия и в то же время результат приобщения к культуре, знаниям, истории своего народа, его духовным ценностям и идеалам.

Важно отметить, то, что мировоззрение не только факт индивидуального самосознания, но и вектор самосознания эпохи: выражая состояние исторически определенного времени, оно характеризует целые периоды жизни человечества и в этом смысле является составляющей культуры в целом. В качестве такого оно образует тот культурный принцип, без опоры на который, как показывает опыт, образование теряет свой воспитательный потенциал и сталкивается с ситуацией, когда единая система обучения «рассыпается» на множество «дисциплин», «предметов» и утрачивает способность к осмыслению экзистенциальных вопросов человеческого бытия. Полноценное развитие человека в отрыве от мировоззренческих ориентаций невозможно. «Оно характеризует человеческое измерение общественного сознания, поскольку пропущено через личность, через ее внутренний мир...» [6.С.113]. Главная задача образования связана с определением ценностных мировоззренческих принципов, которые будут являться условием развития личности данной эпохи и дан-

ного времени, связанного культурными узами с судьбой своей страны, ее традициями, ее прошлым, настоящим и будущим. «Образование и есть не что иное, как образование мировоззрения, идущее параллельно с развитием личности». [7.С.207]. Поэтому мировоззрение и высокая степень образованности являются не только задачей, но и ценностью образования. Важнейшая задача современной системы образования формирование целостного человека, обладающего системой знаний и информационной стратегией их получения, субъекта интерпретирующего. Интерпретация поможет обеспечить не только считывание, но и осмысление, и понимание реалий, субъективизации всеобщего опыта и знания в контексте человеческой культуры. При изучении любой дисциплины, учитель сталкивается с двумя принципиальными задачами. Первая — обучение учащихся самой техники интерпретации, направленной на обоснование собственного суждения по поводу изучаемого явления или события. Вторая — развитие в них способности выработать собственную позицию. Принципиально важным является формирование у школьников понимания, что каждый контекст и вытекающая из него интерпретация есть следствие определенной системы ценностей и норм, т.к. личная позиция невозможна вне определенной культуры. Нужно согласиться с Х.Г. Гадамером, что «при понимании того, что передано нам исторической традицией, не просто понимаются те или иные тексты, но вырабатываются определенные представления и постигаются определенные истины». [8. С.4].

Более того, ученик должен осознавать, что он не объект управления, а сознательный субъект, выбирающий свое отношение к человеку и миру. Необходимо также осознать не столько важность репрезентативности знаний, сколько роль, которую они играют в конкретном индивидуальном существовании и значат для человека. Знание должно рождаться из переживаний.

Ученику дается возможность свободного исследования в насыщенной образовательной среде. Мировоззрение выступает связующим фактором «единения» всех дисциплин в необходимое целое и единого образовательного пространства. Образование без обращения к личности учащегося, его мотивационным и нравственно-духовным устремлениям, фиксируемым мировоззренческими установками, приобретает несколько формальный характер. Личностная культура ученика — центр культуuroбразовательной среды школы. Образование — это понимание учеником, того, что ему интересно знать, как что-либо делать, и зачем ему это надо. Полученные знания должны быть подобны «естественному кожному покрову», по образному выражению Макса Шелера, а не «готовым костюмом» сшитым не по его меркам. Одним из важнейших условий для самореализации школьников является не что иное, как диалог, который способен превратить учителя и школьников в сообщество исследователей, где будут действовать демократические принципы равенства возможностей и право каждого на самовыражение и высказывание своей точки зрения, какой бы она абсурдной не была.

Поскольку в диалоге есть элемент спонтанности и игры, это и будет привлекательным моментом для детей. Наша цель — научиться предметному диалогу, который является средством формирования культуры знания и творческого мышления, а иначе мировоззрения. Ученику дается возможность каждый раз, вступая в диалог, самостоятельно выбирать подходящий способ осмысления ситуации, при этом сочетать рациональные и интуитивные подходы к нему. Культура ведения диалога предполагает соблюдение, и выполнение ряда правил, которые ни в коем случае не мешают развитию творческого мышления и самоопределения. Рефлексивно-созидательный педагогический процесс, основанный на отношениях по принципу: Личность — Личность способствует в полной мере быть основанием формирования такого мировоззрения ученика.

Сегодня к целям и содержанию образования можно смело предъявить новые требования: во-первых, новое понимание знаний и способов их получения; во-вторых, необходимо учитывать контексты знаний (области их употребления, социальные практики и т.д.). Формировать знания можно традиционным методом, который опирается на запоминание и трансляцию словесно оформленной совокупности знаний, но можно усваивать знания через выведения и обобщения, посредством учебных действий и разумного осмысления, при этом выстраивать их взаимосвязь и целостность, т.е. способствовать соединению целостного знания о процессе с живым конкретным человеческим сознанием и мировоззренческим поиском. Учитель формирует как предметные, так и метапредметные компетентности. Данный процесс осуществляется через систему компонентов: а) знания, как конструктивный компонент; б) коммуникативный и организаторский компонент, которым является познавательный учебный диалог, выступающий как средство рефлексии. Организаторский компонент является механизмом интерпретации, выступающий как условие рефлексии и определение авторской позиции школьника. М. М. Бахтин противопоставлял два метода познания мира: объяснение «мысль о мире» об объективных процессах природы, независимых от познающего субъекта, и понимание «мысль в мире», в культуре, в которую погружен человек. «При объяснении — только одно сознание, один субъект, при понимании — два сознания. К объекту не может быть диалогического отношения. Понимание должно носить диалогический характер. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, какие она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины» [9.С.80]. Диалоговое понимание ценностно-культурных отношений и процессов имеет широкие перспективы. Такой подход позволяет не только глубже понять структуру ценностей, но и полнее высветить их роль в социодинамике: «культура будет выглядеть не просто как способ человеческой деятельности, а как диалог, смысл как «со-мыслие», знание как «со-знание», действие как разрешение «противоречия», а исторический факт как «со-бытие». Чужие сознания

нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи, с ними можно только диалогически общаться». [10.С.228]. Только в этом случае можно развить интерес и уважение к другому мировоззрению, не соглашаясь с другими убеждениями, но при этом быть толерантным. Умение понять новое, вписать его в свою деятельность, отказавшись от уже сложившихся и суще-

ствующих стереотипов. Научиться переносить ценности из «внешнего мира» (поля культуры) во внутренний, личностный мир, с целью образования внутренней мотивации деятельности, т.е. самостоятельно производить эти ценности, которые будут носить нравственный, конструктивный характер, и являться основой прогрессивного развития XXI века.

Литература:

1. Неретина, С. С. Точки на зрении. — СПб., 2005. — С.258
2. Розин, В. М. Философия образования: Этюды-исследования/В. М. Розин. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007 С.24.
3. Жидков, В. С. Соколов К. Б. Десять веков российской ментальности: картина мира и власть. — СПб, 2001.С.50.
4. Кайдалов, В. А. Философия образования в педагогической деятельности // ВУЗ XXI век: Науч. — информ. вестник. Западно-Уральский институт экономики и права. — Пермь, 2001.С.9.
5. Кайдалов, В. А. О философско-антропологическом обосновании педагогической теории. Человеческое в человеке: фундаментальные категории современного образования. // Сборник статей межрегиональной конференции «Философия модернизации российского образования 16–17 апреля 2003. С.26.
6. Гуревич, С. П. Философия культуры. — М., 1995. С 113.
7. Гессен, С. И. Мировоззрение и образование // Гессен С. И. Педагогические сочинения. — Саранск. 2001 С.207.
8. Гадамер, Х. Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М, 1988.С.4.
9. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979. С.80.
10. Бахтин, М. М. К философским основам гуманитарных наук. — СПб., 2000. С.228

Роль сетевых профессиональных педагогических сообществ в условиях глобализации

Салимжанова Гульнур Токтамысовна, учитель биологии
Назарбаев интеллектуальная школа (г. Павлодар, Казахстан)

Наше современное время характеризуется достаточно сильными тенденциями глобализации, усилением межрегиональных и международных связей, и образование не является исключением. Сегодня учителю для успешного профессионального развития просто необходимо продуктивно взаимодействовать друг с другом. И дистанционное взаимодействие, обмен опытом через сетевые профессиональные сообщества набирают свою актуальность являясь ключевым условием построения инновационной среды обучения.

Профессиональное развитие учителя — основа обновления системы образования

Сегодня от учителя требуется «готовность достойно встречать каждую профессиональную ситуацию, быть готовым к переподготовке в быстро меняющихся условиях». Современное самообразование учителя и повышение его квалификации должно идти через сетевые педагогические сообщества.

Что же такое сообщество? Единого определения того, что есть сообщество, не существует. Для разных людей это понятие означает различные вещи. В наиболее простом смысле сообщество — это множество людей, общающихся между собой. Наибольшее значение для формирования и существования сообщества имеют следующие характеристики:

- Общие цели, интересы, и потребности.

- Общие ресурсы, к которым члены сообщества имеют доступ

- Общий контекст и язык общения, в который погружены члены сообщества.

Сообщество — группа людей, активно общающихся между собой.

Сетевые сообщества или объединения учителей — это новая форма организации профессиональной деятельности в сети. Участие в профессиональных сетевых объединениях позволяет учителям, живущим в разных уголках одной страны и за рубежом общаться друг с другом, решать профессиональные вопросы, реализовать себя и повышать свой профессиональный уровень.

Основными целями педагогических сообществ являются:

- обмен педагогическим опытом с коллегами;

- совместная деятельность, общение с коллегами различных регионов;
- повышение собственной квалификации;
- получение новых знаний, опыта, рекомендаций и отзывов от коллег.

Сетевое педагогическое сообщество — это группа людей, поддерживающих общение и ведущих совместную педагогическую деятельность при помощи компьютерных сетевых средств.

С развитием компьютерных технологий у сообществ обмена знаниями появляются новые формы для хранения знаний и новые программные сервисы, облегчающие управление знаниями и использование этих знаний новичками, находящимися на периферии сообщества.

Сетевое сообщество = простые действия участников + обмен сообщениями + социальные сервисы

Среда сетевых сообществ наполнена объектами, агентами и ситуациями, которые помогают нам думать по-новому и воспитывать в себе толерантность, критическое и экологическое мышление.

Сетевые сообщества могут служить педагогической практике для воспитания следующих умений:

1) **совместное мышление**

Совместное мышление. Наша познавательная, творческая и учебная деятельность изначально имеют сетевой и коллективный характер. Переход от эгоцентричной позиции к пониманию роли и значения других людей, других способов конструирования реальности является важным этапом психологического развития личности.

2) **толерантность**

Толерантность. Нам важно воспитать человека, способного посмотреть на событие с другой точки зрения, способного понять позицию не только другого человека, но и другого существа. Расширение горизонтов нашего общения, которому способствуют информационные технологии, приводит к тому, что мы все чаще сталкиваемся с людьми из незнакомых ранее социальных культур и слоев. Все чаще нашими партнерами в сетевой деятельности оказываются программные агенты. Мы должны быть готовы понимать их и объясняться с ними.

3) **освоение децентрализованных моделей и экологических стратегий**

Освоение децентрализованных моделей и экологических стратегий. От участников совместной деятельности не требуется синхронного присутствия в одном и том же месте, в одно и то же время. Каждый член сообщества может выполнять свои простые операции. Эта новая модель сетевого взаимодействия может использоваться в педагогической практике для освоения учениками идей децентрализации и экологических стратегий

4) **критичность мышления**

Критичность мышления. Коллективная деятельность множества агентов, готовых критиковать и видоизменять гипотезы, играет решающую роль при поиске ошибок, проверке гипотез и фальсификации теорий. Мы можем рассказывать обучающимся о том, что такое критическое мышление, а можем погрузить их в среду, где критическая дискуссия является обязательной.

Сегодня, в условиях глобализации, сетевое сообщество открывает перед педагогической практикой следующие возможности:

- 1) использование открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов;
- 2) самостоятельное создание сетевого учебного содержания;
- 3) освоение информационных концепций, знаний и навыков;
- 4) наблюдение за деятельностью участников сообщества практики;
- 5) возможность создание собственного сайта и размещение наработок из личного опыта.

Педагоги ориентируются на принципы построения инновационной образовательной среды, которые требуют одновременно:

- ставить в центр образовательной работы не работу педагогов, а процессы учения
- рассматривать учение, как процесс, который невозможен без кооперации, сотрудничества, постоянной поддержки социальной среды
- настраивать учебное окружение с учетом мотивов и эмоционального состояния обучаемых
- проявлять высокую требовательность, оставаясь при этом в зоне ближайшего развития обучаемых.

Как следует из вышеперечисленных принципов, эффективная среда для профессионального развития учителей должна способствовать их продуктивному взаимодействию с коллегами.

Каждый учитель постоянно учится, совершенствует свое профессиональное мастерство. И, конечно же, чтобы «учить учиться» ему самому необходимо быть «мастером учения». Для этого, учителю необходимо видеть свою работу со стороны, сравнивать ее с работой коллег. А ведь это происходит как раз в ходе профессиональной коммуникации.

Коллеги — это главные партнеры профессионального совершенствования учителей. Подобные педагогические коммуникации имеют место быть и дистанционно, а именно через сетевые профессиональные сообщества. В ходе такого общения у них возникают идеи, стремление поменять свою педагогическую практику. У учителя в процессе педагогического поиска рождаются вопросы, ответы на которые можно найти из опыта коллег, из совместного обсуждения. И делать столь важную для педагога работу — дистанционно. Всем известно, что когда человек знакомится с работой коллег, с тем, как, каким образом решают те или иные проблемы, какие цели ставят и к чему стремятся — является ключевым условием профессионального развития. Как сказала Маргарет Мид: «То, о чем беседуют работники образовательной среды во время свободного непринужденного общения, и есть педагогическая культура профессионального сообщества школы». А сегодня, когда технологии стремительно идут вперед, вести подобное общение стало еще проще и интереснее, и полезнее. И в этом сетевые сообщества имеют свою неоспоримую актуальность, когда можно обмениваться дистанционно, обучаться онлайн, перенимать опыт других коллег и транслировать свой с любой точки мира.

Возможности для взаимодействия учителей, которые возникают с использованием интернет, подталкивают рассматривать сетевые сообщества как новую самостоятельную задачу. Соответственно меняются и требования от учителя. Сегодня современный учитель:

- владеет навыками работы с ИКТ, знает веб-ресурсы, умеет находить учебно-методические ресурсы для профессионального развития
- использует компьютерные сети для сотрудничества с коллегами
- использует ИКТ для построения профессиональных педагогических сообществ, нацеленных на получение новых знаний.

Для успешной работы сетевого сообщества необходимо придерживаться ряда определенных правил и положений, а также принципа построения профессионального сообщества. Среди которых имеют место следующие принципы (Уваров 2001):

- позитивная взаимозависимость. Члены группы чувствуют себя, что они нужны друг другу для выполнения поставленной задачи. Создавая для этого условия, учитель:

- устанавливает общие цели (например, группа изучает определенный материал и убеждается, что его знают все члены группы)
- вводит систему наград и поощрений
- распределяет материал и информацию (ресурсы)
- определяет роли для каждого члена группы (прямо или косвенно)

Сегодня для построения сетевых профессиональных педагогических сообществ используют программные средства систем дистанционного обучения.

Появление облачных платформ ориентированные на использование в сфере образования, обещает предоставить в распоряжение специалистов в области подготовки и профессионального развития педагогов новые высокопроизводительные средства для их работы. Перенос в организации профессионального развития педагогов акцента с лекционно-семинарской системы на работу в сетевых профессиональных сообществах представляет собой инновацию, которая способствует неизбежной трансформации традиционной образовательной системы [2, с. 115–116].

I Модель распространения инноваций в традиционной системе	II Модель распространения инноваций в обучающей системе
Элементом инновации является продукт или техника	Элементом инновации является функциональная система
Модель распространения: из центра к периферии	Модель распространения: системная трансформация
Фиксированное представление об инновации, которое является точной копией представления, распространяемого центром	Эволюционирующее представление об инновации, распространение семейства схожих представлений
Контур обратной связи проходит от вторичного центра к первичному центру, а затем замыкается на всех вторичных центрах	Контур обратной связи действует на местах и проходит через всю систему

Нетрудно видеть, что традиционная система провоцирует действовать в рамках модели I. В то же время многие существенные составляющие функционирования сетевого профессионального сообщества связаны с моделью II. Это означает, что появление профессиональных педа-

гогических сообществ связано с качественной трансформацией самой системы (включая изменение представления о функциях этой системы, описания и оценки результатов ее работы и т. д.).

Литература:

1. Шон Д (1973). За пределами нормы. Общественное и частное обучение в изменяющемся обществе
2. Педагогический диалог. № 3 (9) 2013
3. Педагогический диалог. № 2 (9) 2013
4. Уваров, А.Ю (2001). Групповая работа: кооперация в обучении
5. erokina.volsk-sch11.edusite.ru/p85aa1.html

Роль тренера в формировании личности юных баскетболистов

Сергеева Александра Ивановна, магистр педагогики, тренер-преподаватель
МБОУ ДО г. Иркутска «Детско-юношеская спортивная школа № 4»

Баскетбол самая интересная игра с мячом, является средством физического развития и воспитания молодежи. [3].

Американский преподаватель физкультуры, профессор колледжа в Спрингфилде, в 1891 г. придумал игру, которую можно было проводить в закрытом поме-

щении на относительно небольшом пространстве. Эта игра получила название «баскетбол» [6].

Занятия баскетболом помогают развивать настойчивость, смелость, решительность, честность, уверенность в себе, чувство коллективизма, ответственность перед командой.

Баскетбол состоит из естественных движений (ходьба, бег, прыжки) и специфических двигательных действий без мяча (остановки, повороты, передвижения приставными шагами, финты и т.д.), а также с мячом (ловля, передача, ведение, броски). Противоборство, целями которого являются взятие корзины соперника и защита своей, вызывает проявление всех жизненно важных для человека физических качеств: скоростных, скоростно-силовых и координационных способностей, гибкости и выносливости. Достижение спортивного результата требует от играющих целеустремленности, настойчивости, решительности, смелости, уверенности в себе, чувства коллективизма [5].

Такое всестороннее и комплексное воздействие на занимающихся дает право считать баскетбол не только увлекательным видом спорта, но и одним из наиболее действенных средств физического и нравственного воспитания в различные возрастные периоды [7].

Поэтому баскетбол входит в программу воспитания и обучения детей, начиная с детских садов, школ и заканчивая вузами.

Права и обязанности игроков

Школьники, такие же люди со своим характером, особенностями развития, возможностями и правами, психологией. Тренер должен всегда помнить об этом и уважать их. Детские спортивные школы определяют следующие права молодых спортсменов: на участие в спортивных соревнованиях разного уровня и квалификации, уровень которых соответствует их способностям и возрасту. Игрок должен тренироваться определенное количество дней и участвовать в определенном количестве игр, и это надо исполнять даже тогда, когда совсем не хочется. Обязанности означают, что в каких-то случаях игрок должен жертвовать своими личными желаниями, думать о других, а не только о себе, соблюдать дисциплину. Пример: один молодой игрок не хочет идти на тренировку и не идет. Другому игроку тоже не хочется идти на тренировку, но, выполняя свои обязанности перед командой, он идет тренироваться [4].

Укрепление здоровья при занятиях баскетболом

Правильная организация занятий баскетболом необходима для физического развития, дает положительные эмоции, позволяет выработать полезные привычки при занятиях спортом: организовать правильное питание, соблюдать требования гигиены, заботиться о своем здоровье. Но одни только баскетбольные тренировки не могут обеспечить всестороннее развитие физических качеств: в учебно-тренировочный процесс необходимо

включать элементы из других видов спорта, таких как легкая атлетика, акробатика, плавание и т.д. Когда занятия правильно организованы и ими руководит квалифицированный специалист, это дает хороший результат. Если занятия проводятся без учета физических возможностей молодого спортсмена и нагрузка окажется для него слишком велика, не исключена вероятность того, что он прекратит занятия. Постоянный контроль тренера-преподавателя над состоянием здоровья молодого игрока поможет избежать негативных последствий [2].

Ответственность перед командой

Очень важно воспитывать у детей чувство ответственности за успех команды. Например, защитник должен уметь держаться один на один против нападающего. Он несет персональную ответственность за результат своих действий, который влияет на результат всей команды. Товарищеские и официальные игры очень полезны. Поэтому очень важно, чтобы тренер подчеркивал значение взаимодействия игроков и так строил тренировки, чтобы каждый спортсмен сознавал свою ответственность перед партнерами и командой [7].

Пример: На соревнованиях команда сначала выигрывает, но по истечению игрового времени начинает проигрывать. Дети начинают винить не себя, а других, получается игрок со слабым психологическим состоянием бросает играть и уходит в раздевалку, подводя всю команду. И конечно конец игры команда проиграла. Игрок своим поведением подвел не только команду, но и тренера. В таких случаях тренер должен быть готов к различным психологическим ситуациям и во время сделать замену, взять минутный перерыв, но ни в коем случае кричать на детей, а спокойно объяснить тактические действия в защите и нападении.

Соблюдение правил

При игре в баскетбол обязательно придерживаются правил тренировок и правил игры, а также исполнять свои личные обязанности в команде. Учащиеся должны научиться работать в команде. И баскетбольная команда — самое лучшее место для развития этих качеств [6]. Пример: бывает, что на тренировках дети агрессивно играют, что приводит к различным травмам. Тренер должен объяснить детям, что это не выход — так себя вести, нужно работать в команде слажено, и не важно какое отношение между друг другом, кто кого ударил и т.д.

Уважение к другим

Тренер должен уделять особое внимание поведению своих игроков по отношению к соперникам: они не должны оскорблять их, но, наоборот, нужно помочь им подняться при падении, поговорить после игры, поздравить в случае их победы и т.д. Тренер должен учить своих игроков понимать, что соперники — это такие же дети, как они, и так же любят играть в баскетбол, тоже

стараятся достичь успеха и что спортивное соперничество должно быть взаимно дружеским [3].

Тренер — всегда пример для детей, и он никогда не должен об этом забывать. Поэтому ему ни в коем случае не следует оскорблять, высмеивать или унижать своих учеников, команду противника или судей. Он должен подавать пример. На тренере, работающем с молодыми игроками, лежит огромная ответственность за их воспитание, и об этой ответственности он должен постоянно помнить [2].

Умение соревноваться

Естественно очень важно, чтобы команда детей приобретала соревновательный опыт в ходе учебного года, которые включали в себя победы и поражения, хорошие и плохие игры, и чтобы этот опыт помогал воспринимать победы со спокойствием, а поражения — с надеждой. Понятно, что игроки больше радуются, когда побеждают, чем когда проигрывают. Победа не должна быть главной целью. После игры тренер должен разобрать с игроками игровые ситуации, не уделяя внимания на ее результате, поставить новые задачи и в дальнейшем их совершенствовать.

Уверенность в себе

Уверенность тренера — это убежденность в том, что его игроки обладают способностью добиваться своей цели. Уверенность в себе — это внутреннее состояние человека при преодолении трудностей для достижения результата. Уверенность игрока возрастает, если он чувствует, что может выполнить все, что требуется во время игры или тренировки. Для баскетболиста уверенность является ключом к прогрессу, так как позволяет спокойно реагировать на стрессовую ситуацию в игре и рассчитывать на достижение цели [4].

Пример: бывают такие тренеры которым все равно, команда выигрывает или проигрывает, которые ничего не понимают в баскетболе или наоборот не уверенные в себе и в своем решении. От этого зависит и настрой команды на игру и проведение игры. Поэтому лучше таким людям сидеть дома, а не работать с детьми.

Самосознание и самоуважение

Самосознание определяет представление человека о самом себе, а самоуважение показывает степень развития этого представления. У детей и подростков самосознание и самоуважение не являются постоянными и часто меняются в зависимости от успеха или неудачи в тех занятиях, которые ребенок считает для себя важными, например в занятиях баскетболом. Отношения между тренером и молодыми спортсменами могут иметь

решающее влияние на воспитание у них самосознания и самоуважения. Поэтому тренер может оказать положительное влияние на игроков, используя следующую стратегию: точное и конкретное разъяснение поставленных целей; помощь в их достижении и поощрение правильных действий; тактичное отношение к игрокам при разборе их ошибок и объяснение способов их исправления [3].

Рабочий стиль тренера

Рабочий стиль тренера должен соответствовать в любой ситуации. Одна из наиболее общих и распространенных проблем связана с тем, что тренеры, работающие с молодыми игроками, стараются копировать работу тренеров взрослых профессиональных команд. Такой стиль работы может оказаться не продуктивным. Лучший тренер — не тот, кто слепо подражает именитым наставникам, а тот, кто работает, учитывая особенности своей команды, такие, как возраст игроков, их мастерство, общие цели и отношения к подопечным. Тот, кто тренирует молодых игроков, не должен забывать, что профессия тренера — это огромная ответственность перед детьми, образованием и обществом в целом [2].

При работе с молодежью следует уделять особое внимание оценке решения, оказывающего влияние на игроков, требованию от игроков старания и приложения усилий, оценке действий игроков соответственно их возрасту, умению и желаниям независимо от результата игры.

Баскетбол может стать прекрасной школой, в которой молодые игроки учатся находить компромиссное решение, сохранять настойчивость в самых сложных ситуациях, нести личную ответственность за успех команды, работать слаженно, всем вместе, уважать других людей, воспринимать победы и поражения как путь к самосовершенствованию.

Баскетбол — прекрасный воспитательный инструмент, которым тренер должен уметь пользоваться и развивать для блага своих учеников [7].

Таким образом философская культура тренера — это проявление духовной культуры которая заключается в интегрированных качествах личности позволяющих мыслить высоко, созидать творчески устремленно, жить достойно на благо развития молодого поколения баскетболистов. В силу своих профессиональных качеств добиваться успехов. Строить свою педагогическую работу на принципах гуманизации и социализации личности.

Чем более учитель будет помнить, что ученики смотрят на него, как на существо высшее, — тем сильнее будет его влияние на детей, тем более будет доставлять отрады каждая его похвала, тем глубже врежется в сердце ученика каждый упрек его, а следовательно, и все дело воспитания будет несравненно благотворнее. (Добролюбов Н. А.) [1].

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева, М. Е., Крившенко Л. П. Педагогика: Конспект лекций. — 2-е изд., пераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2010. — 239 с.

2. Гатмен, Б., Финеган Т. Все о тренировке юного баскетболиста. — М.: АСТ, Астрель, 2007. — (Серия «Шаг за шагом»).
3. Гомельский, А. Я. Энциклопедия баскетбола от Гомельского. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003.
4. Гомельский, Е. Я. Игра гигантов. — М.: Вагриус, 2004.
5. Железняк, Ю. Д., «Баскетбол». Поурочная учебная программа для детско-юношеских спортивных школ и специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. Москва — 1984 г., 239с.
6. Нестеровский, Д. И. Баскетбол. Теория и методика обучения. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. —: Издательский центр 1. «Примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ (ДЮСШ), специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва (СДЮШОР)» Ю. М. Портнов и др. Москва — 2004 г. «Советский спорт». 100 с.
7. Программа дисциплины «Теория и методика баскетбола». Для вузов физической культуры. Под редакцией Ю. М. Портнова. Москва — 2004 г.

Дидактические игры как средство мотивации в изучении русского языка в начальной школе при формировании фонетических и орфоэпических умений

Шишкина Надежда Владимировна, магистрант

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Для младших школьников игровые упражнения, особенно интересны и увлекательны. Это очень привлекает учителей, именно поэтому они стараются использовать на своих уроках различные игры. В играх все дети равны. Она посильна как слабым, так и сильным ученикам. Когда дети чувствуют равенство, атмосферу увлеченности и радости, атмосферу легкости знаний — то это дает им уверенность в своих силах и хорошо влияет на результаты обучения.

Всегда любые умения, в том числе фонетические и орфоэпические, эффективнее формируются в ходе игр, так как наряду с учебной, ведущей в младшем школьном возрасте остается игровая деятельность.

Игра учит одновременно, как детей, так и взрослых, в игре рождается живая реальность свободного, радостного, эффективного, творческого обучения. У игр есть уникальное свойство — она сама организует обучение.

Игра как главное условие эффективного обучения младших школьников обосновывается в работах таких педагогов и ученых, как Ш.А. Амонашвили, Л.А. Венгера, А.П. Усовой, Ф.Н. Блехер, Б.И. Хачапуридзе, З.М. Богуславской, Е.Ф. Иваницкой, В.Н. Аванесовой, А.К. Бондаренко.

Особое значение в развитии детей младшего школьного возраста имеют дидактические игры. Игры всегда широко используются ещё на первых этапах обучения грамоте в процессе формирования фонетических умений, на которых базируется дальнейшее обучение русскому языку в начальной школе. Известно, что игры облегчают усвоение программных знаний и значительно активизирует познавательную деятельность детей в учебном процессе. [4, 127]

Дидактические игры — это различные игры с правилами, которые специально создаются педагогикой для обучения и воспитания детей. Эти игры направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

Советские психологи (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубенштейн, Д.Б. Эльконин, Л.В. Выготский и др.) и педагоги (Н.К. Крупская, Е.А. Аркин, М.Я. Басов, А.С. Макаренко и др.) исследовали игры детей. По исследованиям этих великих людей можно говорить о том, что дидактические игры социальны по своим мотивам, по содержанию, происхождению, структуре и функциям.

Если детей дошкольного возраста больше всего интересует сам процесс игры, то школьники предпочитают игры с правилами и с распределением ролей, кроме того, учащиеся сосредотачивают свое внимание на ее результатах, в силу чего их игры приобретают более целенаправленный и организованный характер. В связи с этим целесообразно в процессе учебной деятельности проводить с детьми школьного возраста различные игры, направленные на усвоение нового учебного материала. [1, 103]

Отечественная дошкольная психология и педагогика накопила большой опыт изучения игры детей различного возраста. В результате специальных исследований и многолетних наблюдений были получены данные о влиянии игры на мотивационную, когнитивную, эмоциональную и личностную сферы развития детей. Эти закономерности, выделенные, прежде всего Д.Б. Элькониним, носят комплексный характер и могут служить надежными направлениями в практическом использовании дидактической игры.

Своеобразие игры младшего школьника заключается в целостности игровой деятельности и неразложимости ее на отдельные компоненты как с точки зрения развития самой игры (нельзя отдельно рассматривать вклад мышления, речи, памяти и других функций в развитие игры), так по характеру влияния игры на формирование конкретных навыков и умений. Игра представляет особую форму жизни ребенка в окружающей его социальной среде и не только оказывает влияние на развитие тех или иных психических функций, но многие но-

вообращения психической жизни ребенка формируются в игре. «В процессе игры, — как подчеркивает Д. Б. Эльконин, — не только развиваются отдельные психические функции, но и происходит изменение психики ребенка в целом». [5, 248]

В исследованиях Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, В. С. Мухиной было показано, что развивающее значение игры определяется теми задачами, которые она ставит перед ребенком и характером усваиваемых в ходе игровой деятельности внешних, материальных средств и операций, через которые формируются внутренние психические действия.

Уже в дошкольном возрасте дети оказываются способны планировать и организовывать собственную деятельность самостоятельно. При этом самостоятельность возникает преимущественно в проблемных ситуациях, где ребенок сталкивается с теми или иными трудностями и вынужден их решать, т. е. организовывать структуру собственной деятельности. [2, 376]

В процессе обучения по различным причинам учебный материал порою может не привлекать к себе внимание и интерес детей, вследствие чего учитель сталкивается с такими преградами, как рассеянность и скука учеников. Рассеянность в высшей форме своего развития обнаруживается в том, что ученик оказывается не в силах сосредоточивать свое внимание на содержании изучаемого материала, в результате чего он не готов к размышлению. Во избежание такого нежелательного явления необходимо менять метод работы на уроке, стремиться вызвать у детей интерес к изучаемому материалу.

В педагогической литературе встречается часто утверждение, что для достижения этих целей необходимо всячески заботиться о систематизации отвлеченного материала и о строго логическом его изложении. Необходимо объяснить учебный материал так, чтобы ученик имел возможность мыслить. Безусловно, все это хорошие рекомендации. Однако этого еще недостаточно

для того, чтобы дети не уставали и работали с большим усилием и интересом.

Практика показывает, что в таких случаях, и особенно в случаях, когда материал кажется детям большим и сложным, нужно так ставить преподавание, чтобы безразличные на первый взгляд вещи могли производить сильное, или, по крайней мере, заметное впечатление. Хорошим средством этого является периодическое проведение разнообразных дидактических игр. Они делают урок для учеников привлекательным и интересным.

Работа над звуковой и буквенной формами слова представлена четырьмя направлениями: обучение фонетике, орфоэпии, графике и орфографии. Первые два связаны с изучением звуковой стороны языка, третье и четвертое — с анализом его письменной формы. В школьной программе названные направления обычно не разграничиваются.

Одна из необходимых характеристик развитой личности — это наличие у нее диалектно-материалистического мировоззрения, в частности понимание материалистической природы языкового знака. Материальную природу языкового знака составляет его звучание [3, 294].

Изучение педагогического опыта учителей начальных классов показывает, как строятся одинаковые по содержанию игры по-разному. Ведь каждый учитель старается внести в урок что-то новое, полезное и интересное детям, учитывая особенности своего класса и каждого ученика в целом.

Ценность дидактических игр заключается в том, что дети в значительной мере самостоятельно учатся, активно помогая друг другу и взаимно себя проверяя. Приемы и формы работы на уроках обучения грамоте возможны самые разнообразные. Все зависит от профессионализма и творчества учителя. Использование игр в процессе обучения превращает их в категорию дидактических, где процесс образования погружен в процесс общения, а активность обучающихся сравнима или даже превосходит активность самого педагога.

Литература:

1. Волина, В. О. От игры к знаниям / В. О. Волина. — М.: Просвещение, 2001. — 129 с.
2. Жуковская, Р. И. Воспитание ребенка в игре / Р. И. Жуковская. — М.: 1963. — 450 с.
3. Львов, М. Р. и др. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. — М.: Просвещение, 1987. — 415 с.
4. Мищенкова, Л. В. Развивающие занятия в начальной школе: методическое пособие / Л. В. Мищенкова. — М.: — Дрофа, 2007. — 140 с.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М.: Просвещение, — 1978. — 304 с.

Преимственность правовых компетенций в системе непрерывного образования «школа-колледж»

Ядрышников Константин Сергеевич, аспирант

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

Данная статья посвящена анализу правовых компетенций, содержащихся в ФГОС общего образования и среднего профессионального образования, их преимущественности. Автор определяет понятие «правовая

компетенция», содержательно максимально соответствующее системе «школа-колледж», прослеживает преемственность правовых компетенций, различных уровней образования.

Ключевые слова: компетенция, правовая компетенция, непрерывное образование, школа, колледж, федеральный государственный образовательный стандарт, общие компетенции, профессиональные компетенции.

Система образования Российской Федерации, в соответствии со ст. 10 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», призвана обеспечить для обучающегося возможность реализовать право на непрерывное образование — образование в течении всей его жизни [1].

Трансформация мировой экономики и глобальная экономическая конкуренция, открывает для России новые возможности развития и расширения своего влияния на мировых рынках, в том числе, на мировом рынке рабочей силы.

Именно предоставление гражданам возможности получения непрерывного образования является одним из ответов Российской Федерации на те долговременные системные вызовы, отражающие как мировые тенденции, так и внутренние барьеры развития, обозначенные Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [2]. Безусловно, прежде всего, речь идет о вызове, связанном с возрастанием роли человеческого капитала как основного фактора экономического развития страны.

В данной работе, мы рассмотрим одну из основных характеристик, определяющих личность в системе непрерывного образования «школа-колледж» и разработанную на основе компетентного подхода — правовую компетенцию обучающегося, основы ее формирования на различных уровнях образования, содержательную составляющую правовой компетенции.

Общеобразовательные организации, выполняя требования федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, к результатам освоения обучающимися образовательных программ общего образования, формируют у обучающихся ряд компетенций, среди которых ключевое значение имеют правовые компетенции, которые федеральные государственные образовательные стандарты специально не выделяют, однако наличие которых предполагается, исходя из требуемых ФГОС результатов. Например, невозможно сформировать у обучающегося правосознание, как этого требует ФГОС, без формирования комплекса правовых компетенций, как таковых.

Кроме того, и Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», помимо прочего, ставит перед образовательными организациями задачи по изучению правовых норм, формированию правосознания, правовой культуры у обучающихся всех типов образовательных организаций, обучению основным компетенциям (общим и профессиональным) в правовой сфере, независимо от профиля обучения.

Само понятие «правовая компетенция» неоднократно являлось и является предметом изучения многих исследователей. Учитывая многоплановость целевого и содержательного компонента правовой компетенции,

многие исследователи рассматривают данное понятие как некий симбиоз общекультурных и профессиональных компетенций правовой направленности, что согласуется с логикой законодателя, выраженного в Федеральных государственных образовательных стандартах.

С учетом анализа определений понятия «правовая компетенция» таких исследователей, как Мягкова С. В., Коротун А. В., Высоцкий, Л. А., Безукладников К. Э., а также относительно системы «школа-колледж», имеем основания полагать, что определение, данное исследователем Мягковой С. В. определяющее структуру правовой компетенции, как: правовое сознание, правовое мышление, готовность и способность к правовой деятельности, максимально соответствует требуемому ФГОС содержанию [3].

Правовые компетенции являются гарантом способности и готовности обучающегося осуществлять, как межличностное общение, так и профессиональную деятельность по полученной профессии, ставить перед собой цели, адекватные социально-экономической ситуации в стране и мире, планировать свою профессиональную деятельность, решать задачи, используя творческий подход, рефлексировать полученный результат своей деятельности.

Безусловно, в виду изменяющейся и усложняющейся социально-экономической ситуации, прежде всего профессиональные компетенции имеют все перспективы для роста, а с ними, соответственно, будут расти и правовые компетенции, показывая синергический эффект с такими компетенциями, как: общекультурные, коммуникативными, профессиональными и общепрофессиональными т.д.).

Содержательный компонент правовых компетенций наглядней всего можно проследить, анализируя Федеральные государственные образовательные стандарты по различным уровням образовательных программ, начиная с начальной школы. Данные, приведенные в Приложении 1 и Приложении 2 настоящей работы наглядно демонстрируют присутствие содержательного компонента правовых компетенций в Федеральных государственных образовательных стандартах образовательных программ различного уровня.

Таким образом, мы видим, что целевой компонент правовых компетенций, предусмотренных Федеральным образовательным стандартом соответствующего уровня ставит перед педагогическим процессом главную цель образования — интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и (или) профессиональное развитие человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [10].

Помимо этого, утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» — Стратегия раз-

вития воспитания в Российской Федерации предусматривает как неотъемлемую часть образования, взаимосвязанную с обучением, такие аспекты воспитания как: развитие правовой и политической культуры детей, разработку и реализацию программ воспитания, способствующих правовой адаптации детей [4].

Данные требования указывают, что государственная доктрина непрерывного образования, в первую очередь, системы «школа-колледж», включающая в себя развитие и совершенствование воспитания детей вообще и гражданского воспитания, в частности невозможна

без целого комплекса правовых компетенций, формирование которых, в первую очередь ложится именно на связку «школа-колледж», на педагога.

Соответственно, главная цель и одновременно, содержательный компонент правовых компетенций достигается с помощью решения конкретных педагогических задач — через призму формирования правовой культуры и совершенствования правосознания обучающихся, создавая соответствующие этому педагогические условия (особо характерно, для основного общего и среднего общего уровня образования) [5].

Приложение 1

Содержательный компонент правовых компетенций

Таблица 1

Начальное общее образование		
Содержательная составляющая компетенции	Результат реализации компетенции	ФГОС
Воспитание основ правовой культуры.	Успешная социализация обучающегося в обществе	Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 N 15785)
Среднее общее образование		
Содержательная составляющая компетенции	Результат реализации компетенции	ФГОС
Осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством	Формирование правовой культуры и правосознания у обучающегося	Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 N 24480)
Требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы: сформированность системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание и т.д.	Сформированность правосознания	Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 N 24480)
Личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать: гражданскую позицию как активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок	Формирование уважительного отношения к закону и правопорядку	Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 N 24480)

<p>Требования к курсу «Право» (базовый уровень) — требования к предметным результатам освоения базового курса права должны отражать:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) сформированность представлений о понятии государства, его функциях, механизме и формах; 2) владение знаниями о понятии права, источниках и нормах права, законности, правоотношениях; 3) владение знаниями о правонарушениях и юридической ответственности; 4) сформированность представлений о Конституции Российской Федерации как основном законе государства, владение знаниями об основах правового статуса личности в Российской Федерации; 5) сформированность общих представлений о разных видах судопроизводства, правилах применения права, разрешения конфликтов правовыми способами; 6) сформированность основ правового мышления; 7) сформированность знаний об основах административного, гражданского, трудового, уголовного права; 8) понимание юридической деятельности; ознакомление со спецификой основных юридических профессий; 9) сформированность умений применять правовые знания для оценивания конкретных правовых норм с точки зрения их соответствия законодательству Российской Федерации; 10) сформированность навыков самостоятельного поиска правовой информации, умений использовать результаты в конкретных жизненных ситуациях. 	<p>Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 N 24480)</p>
<p>«Право» (углубленный уровень) — требования к предметным результатам освоения углубленного курса права должны включать требования к результатам освоения базового курса и дополнительно отражать:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) сформированность представлений о роли и значении права как важнейшего социального регулятора и элемента культуры общества; 2) владение знаниями об основных правовых принципах, действующих в демократическом обществе; 3) сформированность представлений о системе и структуре права, правоотношениях, правонарушениях и юридической ответственности; 4) владение знаниями о российской правовой системе, особенностях ее развития; 5) сформированность представлений о конституционном, гражданском, арбитражном, уголовном видах судопроизводства, правилах применения права, разрешения конфликтов правовыми способами; 6) сформированность правового мышления и способности различать соответствующие виды правоотношений, правонарушений, юридической ответственности, применяемых санкций, способов восстановления нарушенных прав; 7) сформированность знаний об общих принципах и нормах, регулирующих государственное устройство Российской Федерации, конституционный статус государственной власти и систему конституционных прав и свобод в Российской Федерации, механизмы реализации и защиты прав граждан и юридических лиц; 8) понимание юридической деятельности как формы реализации права; ознакомление со спецификой основных юридических профессий; 9) сформированность умений применять правовые знания для оценивания конкретных правовых норм с точки зрения их соответствия законодательству Российской Федерации, выработки и доказательной аргументации собственной позиции в конкретных правовых ситуациях с использованием нормативных актов. 	<p>Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 N 24480)</p>

Основное общее образования		
Содержательная составляющая компетенции	Результат реализации компетенции	ФГОС
Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника «портрет выпускника основной школы»	Социально активный, <i>уважающий закон и правопорядок</i> , соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством	Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 N 19644)
Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования:	Сформированность системы ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, <i>правосознание</i> и т.д.	Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 N 19644)
Изучение предметной области «Общественно-научные предметы» должно обеспечить:	Формирование правового самосознания	Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 N 19644)
Предметные результаты изучения предметной области «Общественно-научные предметы» должны отражать: Общественное сознание:	формирование у обучающихся личностных представлений об основах российской гражданской идентичности, патриотизма, гражданственности, социальной ответственности, <i>правового самосознания</i> , толерантности, <i>приверженности ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации</i> ; 4) <i>формирование основ правосознания</i> для соотнесения собственного поведения и поступков других людей с нравственными ценностями и нормами поведения, установленными законодательством Российской Федерации, <i>убежденности в необходимости защищать правопорядок правовыми способами и средствами</i> , умений реализовывать основные социальные роли в пределах своей дееспособности	Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 N 19644)
Программа воспитания и социализации обучающихся при получении основного общего образования должна быть направлена на:	Формирование у обучающихся личностных качеств, необходимых для конструктивного, успешного и ответственного поведения в обществе <i>с учетом правовых норм, установленных российским законодательством</i>	Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 N 19644)

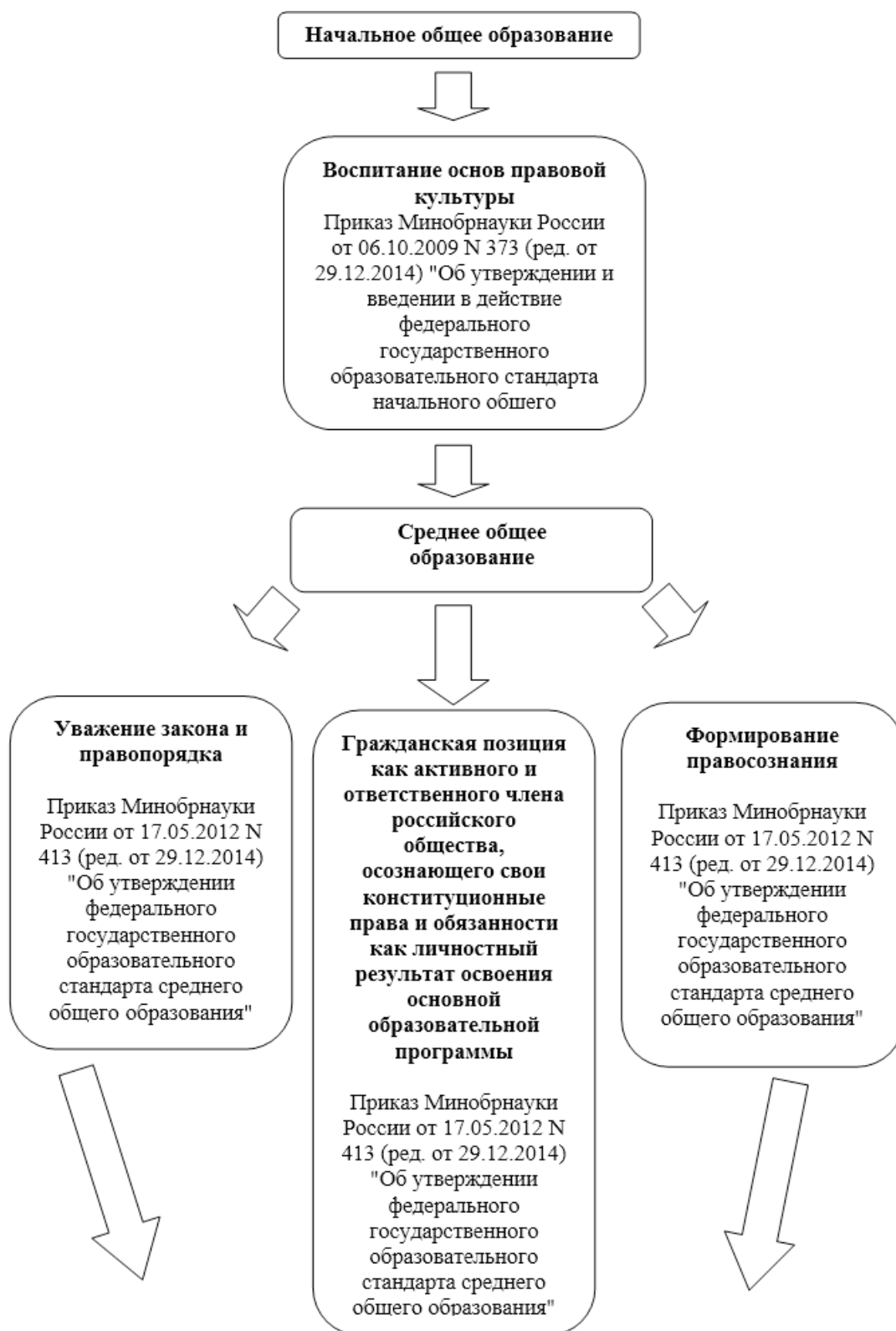
Таблица 2

Среднее профессиональное образование			
Наименование учебных циклов, разделов, модулей, требования к знаниям, умениям, практическому опыту	Индекс и наименование дисциплин, междисциплинарных курсов (МДК)	Коды формируемых компетенций	ФГОС
Общий гуманитарный и социально-экономический учебный цикл: знать: содержание и назначение важнейших нормативных правовых и законодательных актов мирового и регионального значения;	ОГСЭ.02. История	ОК 1–9	Приказ Минобрнауки России от 07.05.2014 N 474 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 43.02.10 Туризм»

<p>Общепрофессиональные дисциплины</p> <p>уметь: пользоваться законодательными актами и нормативными документами по правовому регулированию туристской деятельности;</p> <p>знать: законодательные акты и нормативные документы по правовому регулированию туристской деятельности, страхованию в туризме, по вопросам регулирования туристских формальностей;</p>	<p>ОП.02. Организация туристской индустрии</p>	<p>ОК 1–9 ПК 1.1–1.5, 1., 2.1–2.4, 2.6, 3.1, 3.2, 3.4, 4.2</p>	<p>Приказ Минобрнауки России от 07.05.2014 N 474 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 43.02.10 Туризм»</p>
--	--	--	--

Таблица 3

Требования к результатам освоения основных образовательных программ магистратуры	Код формируемой компетенции	ФГОС
<p>Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК): способностью использовать углубленные знания правовых и этических норм при разработке и осуществлении широкомасштабных и социально значимых проектов туристской индустрии, оценки результатов профессиональной деятельности (ОК-12);</p>	<p>ОК-12</p>	<p>Приказ Минобрнауки РФ от 28.10.2009 N 488 (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 Туризм (квалификация (степень) «магистр»)»</p>





**Необходимость
знать:**

**содержание и
назначение
важнейших
нормативных
правовых и
законодательных
актов мирового и
регионального
значения**

Приказ Минобрнауки
России от 07.05.2014 N 474
"Об утверждении
федерального
государственного
образовательного
стандарта среднего
профессионального
образования по
специальности 43.02.10
Туризм"

**Необходимость
уметь:
пользоваться
законодательными
актами и
нормативными
документами по
правовому
регулированию
туристской
деятельности**

**Необходимость
знать:
законодательные
акты и нормативные
документы по
правовому
регулированию
туристской
деятельности,
страхованию в
туризме, по вопросам
регулирования
туристских
формальностей**

Приказ Минобрнауки
России от 07.05.2014 N 474
"Об утверждении
федерального
государственного
образовательного
стандарта среднего
профессионального
образования по
специальности 43.02.10
Туризм"

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // «Российская газета», N 303, 31.12.2012.
2. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года») // «Собрание законодательства РФ», 24.11.2008, N 47, ст. 5489.
3. Мягкова, С. В. Структура и функции правовой компетентности руководителя общеобразовательного учреждения [Текст] / С. В. Мягкова // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2009. — № 3. — С.19–21.
4. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // «Российская газета», N 6693, 08.06.2015.
5. Ядрышников, К. С. К вопросу о педагогических условиях преподавания правовых дисциплин в учреждения среднего профессионального образования // Успехи современной науки, 2015, № 2.

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ, ДИДАКТИКА

Взаимосвязь и взаимообусловленность деятельности учителя и учащихся на уроке физической культуры

Яхшиева Мехринигор Шавкатовна, студент;
Хасанова Шохсанам Бахрамовна, студент;
Абдулахатов Акрам Рузмаатович, преподаватель;
Бурибоев Бахриддин, старший преподаватель
Джизакский государственный педагогический институт им. А Кадыри. (Узбекистан)

Каждый урок направляется на достижение триединой цели: обучать, воспитать, развить.

Ключевые слова: педагог, воспитание, физические нагрузки, гармония, дидактика, обучение, физическое воспитание

Воспитание — процесс систематического воздействия на духовное и физическое развитие личности
Советский энциклопедический словарь

Проблема воспитания, о которой сегодня так много говорят все больше и больше обретает остроту и актуальность. Основная цель современного воспитания — формирование всесторонне и гармонично развитой личности.

Учитель реализует свою учебную деятельность в непосредственной взаимосвязи с познавательной деятельностью класса, примерно одного возраста, занимающихся по общей для всех единой образовательной программе. В процессе такого взаимодействия осуществляются перевод системы знаний, двигательных и инструктивных навыков и умений в элементы структуры личности учащихся, развитие у них двигательных качеств в пределах не ниже требований учебной программы, а также воспитание духовно-нравственных и волевых качеств.

Задача учителя состоит в том, чтобы в каждом конкретном случае выбрать самый удачный вариант дидактического взаимодействия, когда наиболее полно учитываются возможности учащихся, чтобы на уроке они могли проявить познавательную самостоятельность. Однако нельзя шаблонно построить основное звено технологии учебно-воспитательного процесса, важно проявлять творческий подход.

Уроки физкультуры — это уроки физического воспитания. Они способствуют нравственному, эстетическому, духовному воспитанию, однако главное для них — это обеспечение развивающего физического воспитания. Здесь ясно, что процесс обучения является процессом воспитания. Если существуют умственное, нравственное, физическое воспитание, то уроки физкультуры в системе организованного воспитания обеспечивают в основном физическое воспитание. Известный

педагог В. А. Сухомлинский говорил, что к хорошему уроку учитель готовится всю жизнь. Один из старейших специалистов по теории и практике школьного урока физической культуры К. Х. Грантынь подчеркивал, что даже высококвалифицированные учителя не могут пренебрегать подготовкой к уроку. Действительно, систематическая подготовка к уроку — одновременно одна из наиболее эффективных форм и методов повышения педагогической квалификации самого учителя.

Подготовка учителя к уроку требует значительного времени. Важно, чтобы еще до окончания текущего учебного года педагоги знали, в каких классах конкретно они будут работать в следующем учебном году. Если классы новые для учителя, необходимо за оставшееся время изучить их, выявить индивидуальные особенности детей: направленность общих и физкультурно-спортивных интересов, дисциплинированность, отношение к урокам физической культуры и внеклассным физкультурно-оздоровительным и спортивно-массовым мероприятиям и др. Изучая коллективы классов, с которыми предстоит работать, педагог определяет не только негативные моменты, но и их причины и способы их устранения. Такие материалы позволяют конкретизировать цели, задачи, содержание и методы организации учебно-воспитательного процесса по физической культуре в новом учебном году.

После составления плана урока, который представляет собой модель организации учебно-воспитательного процесса, необходимо подготовить:

- себя к работе;
- актив класса;
- место для проведения занятия;

— состояние оборудования и учебного инвентаря и т.д.

Подготовка (проектирование) содержания урока начинается с обоснования, определения и конкретизации его педагогических целей и задач: образовательных, оздоровительных и воспитательных. Наибольшую трудность испытывают учителя при конкретизации дидактических целей и задач. Например чтобы обучить технике бега надо для начала:

- сформировать представление о беге с высокого (или низкого) старта;
- научить правильно работать руками в беге на скорость, на выносливость и т.д.;
- научить правильным положениям туловища или головы в беге;
- научить правильной постановке стопы.

Затем:

- научить сохранять правильную осанку в беге, ставить ногу с передней части стопы;
- учить быстро и плавно увеличивать скорость движения в стартовом разгоне.

Конкретная формулировка образовательной задачи позволит более глубоко разработать содержание урока: подобрать рациональные виды деятельности учителя, задания-задачи для учащихся, разновидности методов (словесный и наглядности), обеспечить их единство и взаимосвязь.

Наиболее рационален вариант, когда один и тот же комплекс общеразвивающих упражнений выполняется на 2–3 уроках, если он состоит из 6–8 упражнений; на 4–5 уроках, если в комплексе их 12–13. Логично, когда вначале проектируется, моделируется основная часть урока, а затем вводная и заключительная.

При подготовке к уроку педагог должен обратить внимание на свою речевую и двигательную подготовленность. Заранее должны быть продуманы разновидности словесного метода (рассказ или беседа), чтобы заинтересовать школьников и добиться сознательного отношения к выполнению цели урока; сформулированы предложения, с помощью которых учащимся будет сообщена цель (задачи) урока; подготовлено грамотное, доходчивое объяснение техники выполнения физического упражнения.

Педагогу полезно проверить себя в подаче (произношении) команд, заранее сформулировать определения, указания, рекомендации, которые должны быть восприняты и осознаны учащимися, форму вводной беседы, описания игры; определить интонации, смысловые акценты; продумать другие речевые приемы, связанные с использованием словесных методов.

Для учителя физического воспитания важно иметь требуемый уровень двигательной подготовленности. Немаловажное значение имеет внешний облик (одежда, манера держаться, умение пользоваться жестами и др.).

Учащиеся должны знать назначение различных физических упражнений, ошибки и уметь их подмечать; уметь устранять ошибки, оказывать помощь и поддержку одноклассникам при выполнении ими двигательных действий, страховать, судить подвижные и спортивные игры.

Важное место в подготовке к уроку занимает подбор физической нагрузки, отчего зависит и дифференцированный подход к учащимся по результатам углубленного медицинского осмотра, контрольным испытаниям двигательной подготовленности и итогам текущего учета успеваемости. Например, при обучении лазанью по канату кроме основного упражнения намечаются: вис на качающемся канате с последующим приземлением в пределах отметки на гимнастическом мате или прыжок через гимнастического коня из вися на качающемся канате и т.д. Это рассчитано на сильных учащихся. Для менее подготовленных предлагаются относительно простые по координационной сложности и проявлению физических качеств упражнения. У творчески работающих учителей физической культуры спортивные залы оборудованы проекционной аппаратурой для изучения техники наиболее сложных упражнений, музыкальное сопровождение, магнитная доска (для воспроизведения размещения игроков на футбольном поле, баскетбольной, волейбольной и гандбольной площадках, их тактических комбинаций).

А. С. Макаренко писал, что в любой деятельности должны ставиться две задачи: специальные и воспитательные. Это означает, что второй результат, т.е. изменения в личности человека, как продукт его деятельности, и есть воспитательный результат, ради которого организуются все виды учебной деятельности. Формирование этого результата через учебную (умственную, нравственную, общественную, эстетическую, физическую и т.п.) деятельность и есть процесс воспитания. Оно осуществляется порождением и управлением деятельностью человека, направленной на изменение окружающего мира (первый результат). В этом процессе, благодаря которому осуществляется непроизвольное самосовершенствование, самосозидание и т.п., человек приобретает знания, потребности, способности и т.п., иными словами — создает себя.

На самом деле воспитание — это процесс много-содержательного изменения в духовном и физическом мире человека, его облике в результате всей мыслительной и практической деятельности. Посредством деятельности человек вносит заметные и незаметные изменения во внешний мир, тем самым этим процессом произвольно или непроизвольно вносятся определенные изменения в духовный и физический мир личности.

Литература:

1. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры. Введение в предмет: учебник / Л. СПб.: Лань, Омега-Л, 2004. 142 с.
2. Л. П. Матвеева, А. Д. Новикова, Теория и методика физической культуры: учебник / в 2-х т. — М.: Физкультура и спорт, 1991.
3. Ю. Ф. Курамшина. Теория и методика физической культуры: учебник / М.: 2004. С.47.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Комплексная работа — инструмент оценки сформированности навыков смыслового чтения в начальной школе

Банникова Татьяна Владимировна, учитель начальных классов высшей квалификационной категории
 MAOY Гимназия № 86 (г. Нижний Тагил, Свердловская обл.)

Статья содержит материалы для проведения комплексной диагностической работы для учащихся 3 классов, направленной на проверку одного из основных метапредметных результатов обучения — сформированности умений читать и понимать различные тексты, включая учебные; работать с информацией, представленной в различной форме; использовать полученную информацию для решения различных учебно-познавательных и учебно-практических задач.

Ключевые слова: *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, метапредметные результаты, смысловое чтение, комплексная работа.*

Федеральный государственный образовательный стандарт обозначает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения основной общеобразовательной программы. Оценка предметных результатов для педагогов, работающих в начальной школе, не вызывает вопросов, тогда как оценка метапредметных результатов, в частности навыков смыслового чтения, ещё остаётся проблемой. В качестве одного из инструментов оценивания уровня сформированности навыков смыслового чтения используется комплексная работа. Данные материалы могут быть использованы педагогами, работающими в начальной школе, для проведения контроля достижения метапредметных результатов в 3 классе. Материалы содержат пояснительную записку к комплексной работе, текст комплексной работы, рекомендации по оцениванию.

Пояснительная записка

Цель комплексной работы: выявление уровня достижения планируемых результатов освоения междисциплинарной программы «Формирование универсальных учебных действий» (раздел «Чтение. Работа с текстом») учащимися 3 классов

Структура и содержание: комплексная диагностическая работа включает тексты и задания, направленные на проверку одного из основных метапредметных результатов обучения — сформированности умений читать и понимать различные тексты, включая учебные; работать с информацией, представленной в различной форме; использовать полученную информацию для ре-

шения различных учебно-познавательных и учебно-практических задач.

Под метапредметными результатами разработчиками новых образовательных стандартов понимаются способы действий, освоенные учащимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Комплексная работа состоит из нескольких текстов и заданий, связанных с информацией, представленной в тексте. Выполнение работы предполагает чтение и понимание предложенных текстов, и на их основе выполнение заданий с привлечением знаний, полученных при изучении разных предметов. При ответе на одни задания необходимо выбрать из предложенных вариантов один или несколько ответов, в других требуется дать свободный самостоятельно сконструированный краткий или развернутый ответ.

В работе оценивается сформированность трёх групп умений, обозначенных в программе «Формирование УУД» (Раздел «Чтение. Работа с текстом»)

1. *Работа с текстом: поиск информации и понимание прочитанного.*

Среди основных умений, которые необходимо продемонстрировать при выполнении заданий данной группы, можно выделить следующие:

- Определять цель написания текста
- Выделять информацию, явно заданную в тексте
- Определять тип информационного источника
- Находить в текстах несколько примеров, доказывающих приведённое утверждение

– Подбирать заголовок к тексту, основываясь на определении темы и главной мысли текста

– Определять по содержанию текста значение незнакомых слов

2. *Работа с текстом: преобразование и интерпретация информации.*

Среди основных умений, которые необходимо продемонстрировать при выполнении заданий, можно выделить следующие:

– Проводить расчёты на основании информации из текста

– Сопоставлять основное содержание разных текстов

– Объяснять основное содержание текста, устанавливая причинно-следственные связи в тексте

– Преобразовывать информацию из текста в таблицу

– Использовать информацию текста для решения учебно-практической задачи

3. *Работа с текстом: оценка информации.*

– высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о прочитанном тексте;

– Определять место и роль иллюстративного ряда в тексте

Примерное распределение заданий по отдельным группам составляет: группа 1—50%, группа 2—36% и группа 3—14% от общего количества заданий.

План диагностической работы

Ниже представлен план работы, в котором дается информация о каждом задании, о контролируемых знаниях, видах умений и способах познавательной деятельности.

Условные обозначения: ВО — выбор ответа, КО — краткий ответ (в виде числа, величины, нескольких слов); РО — развернутый ответ (запись решения или объяснения полученного ответа).

Таблица 1

Номер задания	Группа умений	Контролируемое знание / умение	Тип задания	Примерное время выполнения (в мин)
1.	1	Определять цель написания текста	ВО	2
2.	3	Определять место и роль иллюстративного ряда в тексте	РО	3
3.	1	Выделять информацию, явно заданную в тексте	ВО	3
4.	1	Определять тип информационного источника	ВО	2
5.	1	Находить в текстах несколько примеров, доказывающих приведённое утверждение	ВО	4
6.	2	Проводить расчёты на основании информации из текста	ВО	3
7.	2	Сопоставлять основное содержание разных текстов	ВО	3
8.	2	Объяснять основное содержание текста, устанавливая причинно-следственные связи в тексте	РО	5
9.	1	Подбирать заголовок к тексту, основываясь на определении темы и главной мысли текста	КО	3
10.	1	Определять по содержанию текста значение незнакомых слов	ВО	2
11.	2	Преобразовывать информацию из текста в таблицу	КО	7
12.	1	Выделять информацию, явно заданную в тексте	ВО	3
13.	2	Использовать информацию текста для решения учебно-практической задачи	КО	7
14.	3	Высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о прочитанном тексте	РО	5
1 гр — 7		ВО — 8		
2 гр — 5		КО — 3		
3 гр — 2		РО — 3		
		60 мин (8 минут на первичное чтение текстов)		

Текст комплексной работы

Внимательно прочитай Тексты № 1–3. После чтения приступай к выполнению заданий, пользуйся информацией из текстов.

Текст № 1

Самое высокое животное.

Живёт это животное в Центральной Африке. Это жираф.

Взрослый самец достигает роста 5–6 метров и весит около 800 килограммов. Жираф только с первого взгляда нескладен: весьма длинные тонкие ноги, узкая грудь, длинная шея, которая заканчивается маленькой головой с непомерно большими ушами. И всё это венчают маленькие рожки. При таком внешнем облике это очень грациозное животное.

Жираф великолепно приспособлен, чтобы жить в самых засушливых районах саванны, там, где вода

и трава во время засухи практически исчезают. Он ведёт дневной образ жизни, далеко видит и прекрасно слышит, способен передвигаться плавным шагом до 12–14 часов в сутки, преодолевая в поисках корма довольно большие расстояния — до 20 километров.

Длинные ноги и шея позволяют ему во время засухи питаться его излюбленным кормом — листьями с верхушек акаций. Ест жираф относительно немного для своего веса. Взрослые самцы поглощают каждый день около 66 кг свежей зелени, самки — около 54 кг.

Поскольку пища жирафов большей частью состоит из воды, они не нуждаются в частом водопое, однако если доступна чистая вода, с охотой её пьют. Чтобы напиться воды, жирафу приходится широко расставлять передние ноги и низко опускать голову.

Текст № 2

Надо ли жирафу остерегаться какого-либо врага в саванне?

Гордо стоит жираф, вознося свою голову на пятиметровую высоту, а порой ещё и выше. В саванне только у птиц обзор лучше. Даже лев предпочитает обойти стороной стадо жирафов и избежать ударов тяжёлых копыт. Напасть на жирафа неожиданно льву не удастся, потому что это высокое животное сохраняет хороший обзор всё время, даже тогда, когда оно занято поглощением молодой листвы с деревьев.

Жираф обладает чутким слухом и острым зрением. Он замечает врагов на большом расстоянии, а сильные задние ноги позволяют ему молниеносно рвануть с места. Бегаёт жираф очень быстро — со скоростью 50 километров в час он способен бежать достаточно долго. При такой скорости он оставляет далеко позади себя единственного опасного хищника — льва. Ведь если лев не застанет жирафа врасплох, то ему грозит почти верная смерть под ударами тяжёлых копыт.

Окраска жирафа помогает ему скрыться от врагов. Обычно, когда эти животные стоят среди деревьев, их, действительно, почти невозможно увидеть. Благодаря сетчатому узору на их коже, очертание тел животных как бы распадается на множество тёмных пятен. Так жирафы сливаются с тенями от листьев деревьев, поэтому стадо жирафов тяжело разглядеть издали.

Кроме льва у жирафа ещё есть один враг. Это человек. Вплоть до прихода в Африку европейцев, жирафы жили во всех саваннах континента. Первые белые поселенцы истребляли жирафов, в основном, ради шкур, из которых делали кожу для верха повозок и ремней. А богатые европейские охотники, развлекаясь, убивали множество этих великолепных животных, причем трофеями служили лишь хвосты с кисточками. В результате такого варварства за последние 200 лет численность жирафов сократилась практически наполовину.

В настоящее время на жирафов охотятся мало, однако их количество в центральной части Африки продолжает сокращаться, в основном, из-за уничтожения среды обитания жирафов. Человек активно осваивает земли саванны для сельскохозяйственных целей, а значит, лишает жирафов жизненного пространства и пищи.

Текст № 3

Самсон Гамлетович Ленинградов — обитатель московского зоопарка

На Старой территории московского зоопарка есть «Дом жирафа», где живет всеобщий любимец — Самсон Гамлетович Ленинградов. Это единственное животное в зоопарке с таким полным именем. Самсон родился в Ленинградском зоопарке в 1993 году (отсюда и фамилия) и приехал в Москву в двухлетнем возрасте. Добродушный, миролюбивый, он с удовольствием общается с людьми.

Самая любимая еда Самсона — листики ивы, которые он объедает с веток, высоко подвешенных в вольере. Сено или траву он ест из кормушки, которая также расположена на четырёхметровой высоте. Даже его автопилка приподнята на 2 метра. Кормят Самсона 3 раза в день: утром он получает сено, ветки и около 3 кг геркулеса. Днём дают сочные корма: овощи и фрукты (картофель, морковь, свеклу, яблоки, бананы), которые обязательно нарезают, иначе животное может подавиться. Самсон в первую очередь выбирает бананы, яблоки и морковь, но к вечеру съедает все. На ночь добавляют в кормушку сено и ещё раз дают ветки. Ветки размещают во внутреннем помещении, поэтому вечером Самсона можно не увидеть в уличном вольере — он ушел есть свою любимую иву.

Самсон принадлежит к подвиду сетчатых жирафов, а на Новой территории зоопарка в павильоне «Копытные Африки» можно увидеть группу жирафов другого, южно-африканского подвида, приехавших из Кении. Летом животные гуляют на свежем воздухе, а зимой содержатся в закрытом помещении. Их распорядок дня такой же, как и у Самсона, но они родились на воле и поэтому не так доверчивы к людям. Большую часть времени они проводят у своих кормушек, но иногда пасутся на травке, растущей у них на поляне.

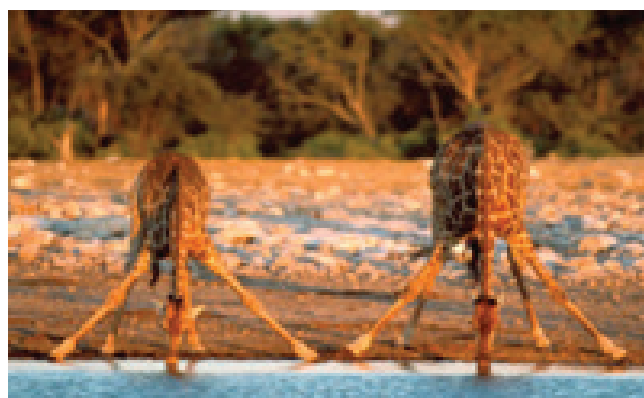
1. Ты прочитал Текст № 1 «Самое высокое животное». С какой целью автор написал этот текст? Обведи номер выбранного ответа.

1) убедить читателя, что жирафы умные и послушные животные

2) рассказать об особенностях и образе жизни жирафов

3) привлечь внимание к проблеме охраны жирафов

2. Какое предложение из текста можно подписать под этой иллюстрацией? Выпиши его _____



3. Прочитай приведённые ниже описания жирафа. Какое из описаний НЕ ПОДХОДИТ этому животному? Обведи номер выбранного ответа.

- 1) длинные тонкие ноги
- 2) ветвистые рога
- 3) длинная шея, которая заканчивается маленькой головой с непомерно большими ушами

4. Определи, в какой из перечисленных книг тебе может встретиться текст «Самое высокое животное»? Обведи номер выбранного ответа.

- 1) сборник рассказов о приключениях жирафов
- 2) энциклопедия животного мира
- 3) сборник русских народных сказок

5. В приведённых ниже утверждениях приведены примеры приспособления к жизни в саванне разных животных. Выбери ВСЕ утверждения, описывающие, как ЖИРАФ приспособляется к жизни в саванне. Обведи номера выбранных ответов.

- 1) днём спит, ведёт ночной образ жизни
- 2) далеко видит и прекрасно слышит, способен изда- лека заметить врага
- 3) длинные ноги и шея позволяют во время засухи питаться излюбленным кормом — листьями с верхушек акаций

4) проводят значительную часть дня в норах или под камнями и покидают их, когда солнце скрывается за горизонтом

5) окраска помогает ему скрыться от врагов в тени деревьев

6) способен передвигаться плавным шагом до 12–14 часов в сутки, преодолевая в поисках корма довольно большие расстояния

6. В настоящее время в Африке насчитывается около 100 тысяч жирафов. Какова была примерная чис-

ленность жирафов в Африке двести лет назад? Обведи номер выбранного ответа.

- 1) 200 тысяч
- 2) 300 тысяч
- 3) 50 тысяч

7. Какое из приведённых ниже утверждений соответствует содержанию всех трёх текстов? Обведи номер выбранного ответа.

- 1) жираф — растительноядное животное
- 2) человек часто оказывается врагом жирафа
- 3) в московском зоопарке находятся жирафы двух подвидов

8. Объясни, почему не смотря на то, что сейчас на жирафов охотятся мало, их количество сокращается?

Ответ: _____

Ты прочитал три текста о жирафах, но текст № 2 остался без названия. Придумай название для этого текста. Название должно наиболее точно отражать содержание текста.

Ответ: _____

В текстах тебе встретились слова, которые употребляются нечасто, но их значение при чтении текста вполне понятно. Найди верное толкование слова **ВАР-ВАРСТВО** из перечисленных ниже, обведи номер выбранного ответа.

- 1) Процесс приготовления пищи на открытом огне
- 2) Невежество, дикость, грубость, жестокость (от слова «варвар»)
- 3) Преступление, кража имущества

9. В зоопарке у каждого животного есть табличка, где кратко рассказано об этом животном. Помогите составить такую табличку для жирафа Самсона.

Полное имя	
Подвид	
Год рождения	
Место рождения	
Черты характера	
Чем питается	

11. В мире существует несколько подвидов жирафов. Выбери и обведи номера тех, которые содержатся в московском зоопарке.

- 1) нубийский жираф
- 2) южно-африканский жираф
- 3) сетчатый жираф
- 4) жираф кордофан
- 5) угандийский жираф

12. Представь, что тебе необходимо перевезти самца и самку жирафа из одного зоопарка в другой. Подсчитай, сколько необходимо корма жирафам на 3 дня пути. Запиши решение и ответ (необходимую информацию ты можешь найти в Тексте № 1)

Решение: _____

Ответ: _____

Как ты считаешь, почему жирафы из Кении, живущие в московском зоопарке, не очень доверяют людям? Объясни свою точку зрения.

Рекомендации по оцениванию выполнения заданий комплексной работы

Работы учащихся проверяются и оцениваются учителями начальных классов. После проверки работ результаты учащихся вводятся в электронные формы.

Проверка и оценка выполнения заданий осуществляется на основе приведенных ниже рекомендаций.

В заданиях с кратким ответом ученик должен записать требуемый краткий ответ. Если учащийся, наряду

с верным ответом приводит и неверные ответы, то задание считается выполненным неверно. Оценка выполнения работы осуществляется как по отдельным группам умений, так и по работе в целом.

В следующих таблицах к заданиям с выбором ответа приведены номера верных ответов, к заданиям с кратким ответом приведены верные ответы, к заданиям с записью

решения или объяснения приведены примеры решений и объяснений, дано описание полных и частично верных ответов и указано число баллов, которые выставляются за тот или иной ответ. К некоторым заданиям приведены примечания относительно влияния на правильность ответа возможных недочетов, которые допускают учащиеся. Орфографические ошибки не учитываются.

Рекомендации по проверке и оцениванию работы

Таблица 2

№ п/п	Правильный ответ (решение), начисляемые баллы
	Ответ: 2) рассказать об особенностях и образе жизни жирафов. 1 балл — выбран правильный ответ. 0 баллов — неверный ответ.
	Ответ: Чтобы напиться воды, жирафу приходится широко расставлять передние ноги и низко опускать голову. 1 балл — из текста выписано верное предложение. 0 баллов — неверный ответ.
	Ответ: 2) ветвистые рога 1 балл — выбран правильный ответ. 0 баллов — неверный ответ.
	Ответ: 2) энциклопедия животного мира 1 балл — выбран правильный ответ. 0 баллов — неверный ответ.
	Ответ: 2), 3), 5), 6). 2 балла — обведены все верные номера и номера других утверждений не обведены. 1 балл — обведены 2–3 верных ответа, и при этом номера неверных утверждений не обведены. 0 баллов — другие варианты ответов.
	Ответ: 1) 200 тысяч 1 балл — выбран правильный ответ. 0 баллов — неверный ответ.
	Ответ: 1) жираф — растительноядное животное. 1 балл — выбран правильный ответ. 0 баллов — неверный ответ.
	2 балла — в ответе приведена логическая цепочка: Количество жирафов сокращается, потому что 1) человек осваивает земли саванны для сельскохозяйственных целей 2) жирафы лишаются жизненного пространства и пищи 1 балл — в объяснении пропущен один из логических шагов. 0 баллов — ответ неверный.
	1 балл — приведено название, в котором отражена тема «Жизнь жирафа в саванне» («Жираф в саванне», «Жираф и опасности саванны») ИЛИ основная мысль «Какие опасности подстерегают жирафа в саванне и как он приспособлен для такой жизни?» («В саванне у жирафов есть враги») Например: — Жизнь жирафа в саванне — Жираф в саванне — Жираф и опасности саванны — Какие опасности подстерегают жирафа в саванне? — Как жираф преодолевает трудности саванны? — Как жираф приспособлен для жизни в саванне? — Надо ли жирафу опасаться какого-либо врага в саванне? — Враги жирафа в саванне — Есть ли у жирафа враги в саванне? — Как жираф спасается от врагов в саванне? и т.п. 0 баллов — ответ неверный.
	Ответ: 2) Невежество, дикость, грубость, жестокость (от слова «варвар»). 1 балл — выбран правильный ответ. 0 баллов — неверный ответ.

<p>Ответ: <i>Полное имя</i> <i>Самсон (Самсон Гамлетович Ленинградов)</i></p> <p><i>Подвид</i> <i>сетчатый жираф</i></p> <p><i>Год рождения</i> <i>1993</i></p> <p><i>Место рождения</i> <i>Ленинградский зоопарк (Ленинград)</i></p> <p><i>Черты характера</i> <i>добродушный, миролюбивый, с удовольствием общается с людьми (общительный)</i></p> <p><i>Чем питается</i> <i>листки ивы на ветках, сено, трава, геркулес, овощи и фрукты (картофель, морковь, свёкла, яблоки, бананы)</i> <i>Ответ считается верным, если учащийся указал от 50 до 100% продуктов питания, перечисленных в «ключе».</i></p> <p><i>2 балла</i> — все строки таблицы заполнены верно <i>1 балл</i> — верно заполнены 3–5 строк таблицы. <i>0 баллов</i> — верно заполнены 0–2 строки таблицы</p>
<p>Ответ: 2),3) <i>1 балл</i> — выбраны оба правильных ответа. <i>0 баллов</i> — неверный ответ.</p>
<p>Решение:1) $54+66=120$ (кг) 2) $120 \times 3=360$ (кг) ИЛИ $(54+66) \times 3=360$ (кг) Ответ: На 3 дня пути жирафам необходимо 360 кг корма. ИЛИ 360 кг <i>2 балла</i> — приведено правильное решение и ответ <i>1 балл</i> — приведён правильный ответ, но не записано решение ИЛИ записано решение, но не записан ответ. <i>0 баллов</i> — неверный ответ.</p>
<p><i>2 балла</i> — в ответе приведены два тезиса: Жираны из Кении не очень доверяют людям, потому что 1) они родились на воле, поэтому 2) не привыкли к людям ИЛИ могли испытывать жестокость людей (на них охотились люди) и т.п. <i>1 балл</i> — в объяснении пропущен один из тезисов. <i>0 баллов</i> — ответ неверный.</p>

Система оценки сформированности метапредметных результатов с учетом уровневого подхода, принятого в Стандарте, предполагает, так же как и при оценке сформированности предметных результатов, выделение базового уровня достижений как точки отсчета при построении всей системы оценки и организации индивидуальной работы с учащимися. Реальные

достижения учащихся могут соответствовать базовому уровню, а могут отличаться от него как в сторону превышения, так и в сторону недостижения. Для описания достижений учащихся в области сформированности метапредметных результатов установлены следующие уровни: *недостаточный, пониженный, базовый, повышенный.*

Таблица 3

КРИТЕРИИ	кол-во ЗАДАНИЙ		кол-во БАЛЛОВ	
	от	до	от	до
Уровни:				
Повышенный	11	14	14	19
	9	10		
Базовый	7	14	0	13
Пониженный	4	6	любое	
Недостаточный	0	3	любое	
Максимум:	14		19	

Литература:

1. Ковалева, Г. С., Логинова О. Б., Серков М. В. «Результаты внедрения инструментария и процедур оценки качества начального общего образования в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами. Достижение планируемых результатов. Метапредметные результаты: смысловое чтение, работа с информацией, регулятивные действия, коммуникативные действия» — Москва, Российская академия образования, 2013 год
2. Итоговая аттестация по окончании начальной школы: интегрированные тесты: окружающий мир, русский язык, математика/ авт. — сост. е.А. Болотова, Т. А. Воронцова. — Изд. 2-е. — Волгоград: Учитель, 2010.
3. Крылова, О. Н. Чтение. Работа с текстом: 4 класс/ О. Н. Крылова. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство «Экзамен», 2012.

К вопросу этапности внедрения технологии «Метод проектов» для развития читательской самостоятельности младших школьников

Бежанова Наталия Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Беляева Светлана Андреевна, магистрант;

Севастопольский государственный университет

В статье рассматриваются этапы внедрения технологии «Метод проектов», а также описываются проекты, направленные на развитие читательской самостоятельности младших школьников.

Ключевые слова: *этапы читательской самостоятельности, технология «Метод проектов», уровень самостоятельности.*

В Федеральном государственном стандарте второго поколения начального общего образования отмечается, что основная цель школы — развитие образованной, культурной личности [8]. Один из путей достижения этой цели — введение учащихся в культуру посредством приобщению к самостоятельному чтению и миру книг. Многие научные исследования доказывают непосредственную зависимость успешного развития личности с наличием у нее читательской самостоятельности; подчеркивают, что читательская культура и читательская самостоятельность — основа личностного, познавательного, эстетического и духовного развития личности.

Читательскую самостоятельность рассматривали в своих трудах следующие ученые: Р. Н. Бунеев, О. Ю. Богданова, О. В. Джежелей, А. П. Коваль, М. В. Качурин, П. И. Леонова, Е. И. Мороз, Т. С. Пиче-оол, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская, О. В. Чиндилова, а также психологи, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Н. И. Жинкин, И. П. Подласый, И. И. Тихомирова, и другие. Под читательской самостоятельностью Н. Н. Светловская понимает «личностное свойство школьника, которое характеризуется наличием у читателя комплекса значимых для него мотивов, побуждающих его обращаться к книгам, и системы знаний, умений, навыков, дающих возможность с наименьшей затратой времени и сил реализовать свои побуждения сообразно общественной и личной необходимости» [5, с. 13]. О. Ю. Богданова выделяет три этапа формирования читательской самостоятельности в начальной школе: подготовительный этап (первый класс);

начальный этап (второй класс); основной этап (третий и четвертый классы) [1]. Основной этап, как считает Л. Ф. Климанова, — это формирование умений подбирать и читать книги без помощи учителя, развитие читательских интересов и склонностей, формирование умений думать над книгой, формирование культуры чтения, развитие литературного кругозора, индивидуальных литературных вкусов и предпочтений [3]. На основном этапе развития читательской самостоятельности Н. Н. Светловская рекомендует организовать уроки внеклассного чтения на основе объединения в небольшие (по 4–5 человек) группы по читательским интересам в целях обмена мнениями о текущей домашней работе [6]. Именно технология «Метод проектов», как отмечает Н. Л. Бежанова, помогает объединить детей в группы для разработки какого-либо актуального и значимого вопроса [2].

Следуя трактовке М. В. Кларина, педагогическую технологию следует понимать как систему, имеющую определенную последовательность работы всех личностных, инструментальных и методологических средств, которые используются для результативности обучения [7]. По мнению Н. Ю. Пахомовой, «Метод проекта — это технология, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики» [4, с. 30].

Однако, несмотря на наличие научных теоретических и практических разработок, направленных на развитие

читательской самостоятельности младших школьников, их анализ свидетельствует о недостаточном использовании возможностей технологии «Метод проектов» и определенности этапов внедрения данной технологии для развития читательской самостоятельности младших школьников.

Цель статьи — рассмотреть этапы внедрения технологии «Метод проектов» для развития читательской самостоятельности младших школьников.

Младшие школьники приобретают навыки участия и организации проектов не одновременно, а постепенно, подчиняясь наиболее общим принципам развития и проходя определенные этапы, поэтому, выполняют проекты с различной степенью участия в них взрослого (т.е. проекты с различным уровнем самостоятельности). Открывая для себя необходимые приемы работы над проектом, учащийся развивает свою самостоятельность, в том числе, читательскую.

Рассмотрим характеристику этапов внедрения технологии «Метод проектов» в зависимости от уровня самостоятельности младшего школьника. М.К. Хуснетдинова выделяет следующие этапы внедрения «Метода проектов» в зависимости от степени участия в них взрослого: уровень (этап) полного контроля, усиленного контроля, ослабленного контроля, присутствия, самостоятельного выполнения [9]. Данные уровни самостоятельности позволили определить этапы внедрения технологии «Метод проектов» в процесс развития читательской самостоятельности младших школьников.

Уровень полного контроля. М.К. Хуснетдинова отмечает, что проекты уровня полного контроля подразумевают выполнение учащимися всех этапов задания за учителем, презентация проводится по заранее составленному и заученному плану, рефлексия организуется как совместная проработка по вопросам. После проекта отрабатываются последующие пути развития темы, и проводится работа над ошибками [9]. Г.И. Щукина в своем исследовании называет его «репродуктивно-подражательный уровень», на котором происходит подражание образцам, усвоение и воспроизведение своими словами учебного материала [10]. Н.П. Тарасовой выделяется «уровень репродуктивных действий», который характеризуется репродуктивными действиями, когда цель, а также способы ее достижения и контроля задаются извне. Таким образом, основной целью на данном этапе будет формирование у младших школьников умения поставить цель, удерживать ее в процессе деятельности, выбирать лучшую идею для воплощения [8].

В процессе работы с детьми мы реализовали проект «Самые умные книги». Задачами проекта «Самые умные книги» является развитие умений: учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве; формулировать собственное мнение и позицию; ориентироваться в соответствующих возрасту словарях и справочниках; использовать формальные элементы текста (например, подзаголовки, сноски); сопоставлять информацию, полученную из нескольких источников; составлять самостоятельно текст

для энциклопедического словаря. Содержание проекта: подготовка сообщения «Что такое словарь», «Энциклопедия», «Какие бывают словари и энциклопедии»; оформление книжной выставки «Книги, которые знают все»; мастер-класс «Как найти информацию в словаре или энциклопедии»; презентация заинтересовавшей статьи; составление текста для энциклопедического словаря; оформление читательского дневника.

Уровень усиленного контроля. Данный этап Н.П. Тарасовой определен как «этап самостоятельного целеобразования», на котором школьники еще не обладают необходимыми умениями организации проекта, однако уже осознают их отсутствие у себя, стремятся поставить цель своей деятельности [7]. На этом этапе, по мнению М.К. Хуснетдиновой, происходит постепенная передача младшему школьнику инициативы в выполнении задания под усиленным (пошаговым) контролем учителя [9]. Нами был реализован проект «Мама, папа, я — читающая семья». Достижение поставленной цели возможно при решении следующих задач проекта: приобщать родителей к воспитанию грамотного читателя; обучать учащихся планировать работу и контролировать выполнение действий в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации, в том числе на внутреннем плане. Содержание проекта предполагает проведение конкурса семейной рукописной книги, выставки каталожных карточек по прочитанным произведениям, составление выставки «Наши любимые книги», презентации выбранных семейных книг, оформление читательского дневника.

Уровень ослабленного контроля Г.И. Щукина называет «поисково-исполнительским этапом», на котором школьники получают знания из различных источников, производят оценку их с точки зрения своего опыта; приобретают необходимые умения самостоятельности, но еще не осознают их наличие у себя [10]. Н.П. Тарасова отмечает, что на данном этапе ученики могут самостоятельно осуществлять процесс постановки целей проектной деятельности, а также планировать отдельные этапы своей работы [7]. М.К. Хуснетдиновой отмечается, что выполнение заданий учащимися происходит под ослабленным контролем учителя — тема выбирается из нескольких предложенных, этапы планирования проекта необходимо не только поставить в нужный порядок, но и дописать недостающие; презентация составляется самостоятельно по плану; рефлексия проводится как совместная проработка по вопросам [9]. К концу данного этапа у младших школьников должно сформироваться умение распределять роли и адекватно воспринимать предложения и оценку других людей. Для достижения поставленной цели мы реализовали проект «Поэты о зиме», задачами которого выступили: формирование умения составлять рекомендательный список, подбирать сборники стихов к выставке книг, распределять роли и осуществлять контроль над ходом выполнения объема работ; адекватно воспринимать предложения и оценку учителей, товарищей, родителей и других людей. Содержание проектной деятельности учащихся: составление книжной выставки «В мире по-

эзии»; рекомендательного списка «Поэты России»; оформление читательского дневника; конкурс «Лучший чтец»; конкурс иллюстраций к стихотворению; создание своего текста (в прозе или стихах) о зиме.

Уровень присутствия. М. К. Хуснетдинова указывает, что на данном этапе происходит самостоятельное выполнение задания в присутствии учителя, который вмешивается в случае крайней необходимости, тема выбирается учащимися самостоятельно, составляется план работы [9]. По мнению Н. П. Тарасовой, ученики обладают необходимыми умениями самостоятельности в организации проекта, осознают их наличие у себя, однако у них еще не сформирован навык проектной деятельности [7]. На данном этапе мы осуществили проект «Великий баснописец — Иван Андреевич Крылов» с целью развития умения работать в группе, создавая сценарии и инсценируя прочитанное художественное произведение; развития умения составлять на основании текста небольшое монологическое высказывание. При выполнении данного проекта младшие школьники выполнили следующие задания: познакомились с биографией И. А. Крылова, выбрали иллюстративный материал, провели конкурс чтецов басен Крылова, составили альбом «Крылатые выражения из басен Крылова», разгадали кроссворд по басням И. А. Крылова, инсценировали басни в группах, создали критический отзыв о качестве своего выступления и предложениях об его улучшении.

Уровень самостоятельного выполнения. Г. И. Щукина выделяет «этап творческой самостоятельности», на котором ученики проявляют критическое отношение к знаниям, умениям и навыкам, а также продуктивный характер мышления и деятельности [10]. Н. П. Тарасова считает возможным выделение «этапа самостоятельного осуществления целеобразования, планирования, контроля и оценки» [7]. На данном этапе, как отмечает Н. П. Тарасова, наблюдается самостоятельное формирование мыслительных действий — целеобразующих,

планирующих и контрольно-оценочных. М. К. Хуснетдинова подразумевает, что этап самостоятельности характеризует полная передача выполнения задания учащемуся с итоговым контролем [9]. На этапе, который организуется с целью развития навыков рефлексии и организационных умений, младшим школьникам предлагалось выполнить проект «Писатели о подвигах и доблести». Задачи проекта: учить составлять устный рассказ на основе прочитанных произведений с учетом коммуникативной задачи (для разных адресатов); участвовать в работе проекта; распределять роли; находить нужную информацию; представлять её в соответствии с заданной тематикой; развивать навыки самооценки, рефлексии получают свою конкретную реализацию в его содержании: составление рассказов о родной стране, передавая свои чувства, своё отношение к Родине, используя прочитанные произведения; оформление книжной выставки «Писатели о героях и доблести», плаката; конкурс на лучший отзыв о прочитанном произведении; презентация прочитанной книги; создание небольшого текста на тему «Мои проекты по чтению»; конкурс на лучший читательский дневник.

Таким образом, внедрение технологии «Метод проектов» для развития читательской самостоятельности младших школьников имеет определённые этапы, которые определены с учетом постепенного уменьшения степени участия учителя и повышение уровня самостоятельности в деятельности младших школьников, происходит формирование проектных действий — целеобразующих, планирующих и контрольно-оценочных, в результате чего постепенно повышается творческий характер участия в проекте. На каждом этапе, имеющем определенную цель, предполагается выполнение проектов с заданным содержанием.

Дальнейшее направление нашей работы мы видим в оценке результативности внедрения технологии «Метод проектов» для развития читательской самостоятельности младших школьников.

Литература:

1. Богданова, О. Ю. Методика преподавания литературы / О. Ю. Богданова, С. А. Леонова, В. Ф. Чертова. — М.: Академия, 2002. — 400 с.
2. Бежанова, Н. Л. Педагогические технологии изучения русского языка в начальной школе: учебно-методическое пособие / Наталия Леонидовна Бежанова. — Севастополь: Рибэст, 2013. — 140 с.
3. Климанова, Л. Ф. Уроки литературного чтения / Л. Ф. Климанова. — М.: Просвещение, 2004. — 64 с.
4. Пахомова, Н. Ю. Учебный проект: его возможности / Н. Ю. Пахомова // Учитель. — 2000. — № 4. — с. 25–29.
5. Светловская, Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н. Н. Светловская // Начальная школа. — 2003. — № 1. — С. 11–18.
6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
7. Тарасова, Н. П. Уровни развития самостоятельности мышления младшего школьника: Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1988. — 27 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: проект / РАО, рук. проекта: Н. Д. Никандров, А. М. Кондаков, А. А. Кузнецов. — М.: Просвещение, 2008. — (Стандарты второго поколения).
9. Хуснетдинова, М. К. Развитие самостоятельности младшего школьника на основе метода проектов: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Хуснетдинова Мария Константиновна. — М., 2009. — 243 с.
10. Щукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1986. — 143 с.

Технологии проблемного обучения как средство формирования и развития универсальных учебных действий учащихся на уроках математики в условиях реализации ФГОС

Маеренкова Вера Васильевна, учитель математики
ГБОУ СОШ № 5 «Образовательный центр «Лидер»

Федеральные государственные образовательные стандарты поставили на первое место не предметный, а личностный результат. На первый план выходят не столько сами знания, сколько средства и инструменты их самостоятельного приобретения, углубления и обновления знаний, независимо от того, к какой предметной области они принадлежат. Для учителя работа по федеральным государственным образовательным стандартам — это переход от передачи знаний к созданию условий для активного познания и получения детьми практического опыта.

Для учеников это — переход от пассивного усвоения информации к активному ее поиску, критическому осмыслению, использованию на практике.

Эффективно активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся, овладеть опытом творческой деятельности, используя потребности ребенка открывать новое, позволяет технология проблемного обучения.

Основная проблема, связанная с изучением и введением нового стандарта — научить учителя строить новые взаимоотношения между детьми, партнёрские отношения между учителем и ребенком.

Формировать у ребенка, пришедшего в школу, правильную гражданскую активную позицию; научить его искать, думать, творить, делать — именно на эти важные задачи и направлен новый ФГОС.

Для достижения положительных результатов учебно-воспитательного процесса немаловажную роль играет заинтересованность детей обучением, а также привлечение к работе на уроках всех учеников с различным интеллектуальным потенциалом. Я решаю эту задачу с помощью технологии проблемного обучения.

Сегодня под проблемным обучением [3] понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Проблемное обучение основывается на творческих положениях американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи [3], который считал, что ребенок повторяет в своем познании путь человечества. Он усваивает материал, не просто слушая или воспринимая органами чувств, а как результат удовлетворения возникшей у него потребности в знаниях.

Для создания проблемных ситуаций учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения [2]:

— сталкивает противоречия в практической деятельности;

— излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;

— предлагает классу рассмотреть явление с различных позиций (например, с точки зрения юриста, финансиста, педагога);

— побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;

— ставить конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);

— определяет проблемные теоретические и практические задания (например, исследовательские);

— предлагает ставить проблемные задачи (например, с недостаточным или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченными временами решения, на преодоление «психологической инерции» и др.).

Для реализации проблемной технологии необходимы [1]:

— отбор самых актуальных, сущностных задач;

— определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы;

— построение оптимальной системы проблемного обучения;

— создание учебных и методических пособий и руководств;

— личностный подход и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность ребенка.

Технология проблемного обучения [1] — это создание в учебной деятельности проблемных ситуаций и организация активной самостоятельной деятельности обучающихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками, развиваются мыслительные способности

Проблемность при обучении математики возникает совершенно естественно, не требуя никаких специальных упражнений, искусственно подбираемых ситуаций. В сущности, не только каждая текстовая задача, но и много других упражнений, представленных в учебниках математики и дидактических материалах, и есть своего рода проблемы, над решением которых ученик должен задуматься, если не превращать их выполнения в чисто тренировочную работу, связанную с решением по готовому, данному учителем образцу.

Содержание проблемного обучения представлено системой проблемных задач различного уровня сложности. В процессе их решения у учащихся развиваются творческие способности, воображение, формируется познавательная мотивация.

В практике работы использую самые различные методы, приемы и средства проблемного обучения, ко-

торые различаются степенью возрастания сложности и самостоятельности учащихся при решении учебных проблем.

Создание проблемных ситуаций через умышленно допущенные учителем ошибки

Решаю быстро уравнение:

$$(3x + 7) \times 2 - 3 = 17$$

$$x = 0$$

При проверке ответ не сходится. Проблемная ситуация. Ищем ошибку. Дети решают проблему.

Создание проблемных ситуаций через выполнение практических заданий

Длина аквариума 80 см, ширина 45 см, а высота 55 см. Сколько воды надо влить в этот аквариум, чтобы уровень воды был ниже верхнего края аквариума на 10 см?

Проблема: не знают понятие объема и формулу для нахождения объема параллелепипеда.

Учащиеся выбирают необходимую им информацию, используя текст учебника. Обсуждают решение задачи, делают вывод, записывают формулу в тетради.

Задачи с несформулированным вопросом

Шоколад стоит 45 руб., коробка конфет 230 руб. Задайте все возможные вопросы по условию данной задачи;

Создание проблемных ситуаций через противоречие нового материала старому, уже известному

Вычисляем: $(3 + 4)^2 = 3^2 + 4^2 = 9 + 16 = 25$

Попробуйте сосчитать по другому: $(3 + 4)^2 = 7^2 = 49$

Проблемная ситуация создана. Почему разные результаты? $(3 + 4)^2 \neq 3^2 + 4^2$

Задачи с недостающими данными

Учащимся ставятся вопросы: почему нельзя дать точного ответа на вопрос задачи? Чего не хватает? Что нужно добавить? Докажи, что теперь задачу можно будет точно решить.

Поезд состоит из цистерн, товарных вагонов и платформ. Цистерн на 4 меньше, чем платформ, и на 8 меньше, чем товарных вагонов и платформ? (Неизвестно их общее число).

Задачи с излишними данными

Масса 11 ящиков яблок 4 ц 62 кг, а масса 18 ящиков груш 6 ц 12 кг. В магазин привезли 22 ящика яблок и 6 ящиков груш. На сколько килограммов масса одного ящика яблок больше массы одного ящика груш.

Задачи с измененными данными

У мальчика было несколько рублей. Когда ему дали еще 14 рублей, то он на все деньги купил 4 карандаша, заплатив за каждый вдвое больше того, что он имел прежде. (На свои прежние деньги он не мог купить и одного карандаша). Сколько денег было у мальчика до получения 14 рублей?

Задачи с несколькими решениями

Задачи, которые могут быть решены различными способами. Эти задачи направлены не формирование способности переключения внимания от одной операции к другой, от одного способа к другому.

1. В кинотеатре число мест в ряду на 8 больше числа рядов. Сколько рядов в кинотеатре, если всего в нем имеется 884 места?

2. Послан человек из Москвы в Вологду и велено ему проходить всякий день по 40 верст. На следующий день вслед ему был послан другой человек и велено ему проходить по 45 верст в день. Через сколько дней второй догонит первого?

Приём «Столкновение мнений»

Сколько нужно купить ленты, если на отделку юбки необходимо 13,5 метра, а для пояса — 1,83 метра ленты? Предлагают варианты ответов, среди них есть как верный, так и неверные.

Задаю вопросы: Задание было одно? А какие получились ответы? Как вы думаете: почему? Какова же цель нашей работы на уроке?

Ситуация предположения

В каком треугольнике сумма внутренних углов больше — в остроугольном или тупоугольном? (Выдвигается предположение, проверяемое на практике).

Таким образом, технология проблемного обучения на уроках математики — это способ достижения цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом.

Использование технологии проблемного обучения требует от меня значительных затрат времени при подготовке уроков, т.к. сформулировать проблемный вопрос достаточно сложно, важно продумывать каждое задание и каждое слово, чтобы они вызвали затруднение у учащихся и в то же время не отбили желания это затруднение преодолеть.

Проблемное обучение приучает учащихся сталкиваться с противоречиями, разбираться в них, искать решение. Проблемное обучение является одним из средств формирования универсальных учебных действий, что позволяет достичь метапредметных результатов; именно это важно сегодня, когда от современного выпускника школы требуются мобильность, креативность, способность находить и применять свои знания на практике, умение мыслить нестандартно [1].

Создание проблемных ситуаций на уроках математики не только формирует систему математических знаний, умений и навыков, которая предусмотрена программой, но и самым естественным образом развивает у школьников творческую активность. Ситуация затруднения школьника в решении задач приводит к пониманию учеником недостаточности имеющихся у него знаний, что в свою очередь вызывает интерес к познанию и установку на приобретение новых. Нельзя заставлять ребёнка слепо штудировать предмет в погоне за общей успеваемостью. Необходимо давать ему возможность экспериментировать и не бояться ошибок, воспитывать у учащихся смелость быть не согласным с учителем.

Я стараюсь строить образовательный процесс таким образом, чтобы каждый ученик имел возможность системно выполнять весь комплекс универсальных учебных действий, определённых ФГОС, сохраняя и укрепляя при этом своё здоровье и достигая личностных, метапредметных и предметных результатов.

Я считаю, что использование технологии проблемного обучения позволяет мне повысить эффективность учебного процесса, достичь лучшего результата в об-

учении математики и формировании универсальных учебных действий учащихся в соответствии с требованиями ФГОС.

Литература:

1. Карелина, Т. М. Методы проблемного обучения / Т. М. Карелина // Математика в школе. — 2000. — № 5. — с. 31–32.
2. Кульневич, С. В. Современный урок. Ч. III. Проблемные уроки: научно-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей образовательных учреждений / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. — Ростов — н/Д.: Учитель, 2006. — 288 с.
3. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. — М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. — 392 с.

Использование метода проектов на уроках физической культуры в условиях здоровьесформирующей среды ОУ

Романова Наталья Витальевна, учитель физической культуры
МБОУ «Гимназия № 13» (г. Ульяновск)

Двигательная активность людей должна быть озарена мыслью.

П. Ф. Лесгафт

ФГОС нового поколения впервые определил такую составляющую, как здоровье школьников, в качестве одного из важнейших результатов образования. Физическая культура рассматривается как важнейшая часть государственной программы оздоровления населения, укрепления здоровья, формирования привычек здорового образа жизни у школьников.

Созданная в гимназии модель здоровьесберегающего обучения («тренирующая» и «сохраняющая» здоровье ребенка среда) способствует наиболее полному раскрытию задатков ребенка, обеспечивает ему условия для формирования интереса к учению, максимальной творческой самостоятельности, активности. «Сохраняющая здоровье ребенка среда» опирается на факторы санитарно-гигиенические, психологического комфорта, эмоциональной активности, эмоционального эффекта, двигательной активности и другие критерии, которые влияют на успешность в обучении. «Тренирующая среда гимназии» связана с развитием интеллектуальных и физических способностей ребенка, развитием физических качеств. Она основывается на активной педагогике, в основе которой системно-деятельностный подход, активные формы и методы обучения.

Владея элементами здоровьесберегающих образовательных технологий, учителя физической культуры гимназии используют те из них, которые обеспечивают в конкретной ситуации достижение цели — формирование здоровой, спортивно-ориентированной, адаптированной к жизни в социуме личности, владеющей информацией и физкультурно-спортивными способами деятельности, которые бы позволяли ученику успешно познавать и преобразовывать самого себя.

Для достижения указанной цели в практической деятельности применяют следующие технологии: здоровьесберегающую, игровую, информационно-коммуникационную технологии, интегрированного и разноуровневого обучения, обучение в сотрудничестве, с направленным развитием двигательных способностей, систему инновационной оценки «Портфолио», компетентностный подход, метод проектов.

Метод проектов является одним из новых направлений в совершенствовании физического воспитания школьников.

Проектная деятельность позволяет реализовать требования к результатам освоения основной образовательной программы по ФГОС второго поколения, которые предусматривают развитие личностных, метапредметных и предметных умений.

Метод проектов, являясь личностно-ориентированной технологией обучения, реализует ряд педагогических принципов — развитие потенциала личности, самостоятельность, сотрудничество, индивидуализация, дифференциация, успешность, актуализация субъективной позиции ребенка в педагогическом процессе, взаимосвязь педагогического процесса с окружающей средой, творчество, что является критериями здоровьесберегающего пространства образовательного учреждения.

Но!! Использование проектной технологии в образовательном процессе требует не только психологической готовности детей к новому способу обучения, необходимы кардинальные изменения в отношениях учитель — ученик, изменения в стиле поведения педагога — таким образом, чтобы имела место ситуация, в которой ученик

учится сам, а учитель осуществляет всестороннее управление его учения, то есть мотивирует, организует, координирует, консультирует.

Новые образовательные стандарты нацеливают учащихся на самостоятельное и осознанное развитие физических качеств. А использование проектной технологии позволяет совершенствовать навыки самостоятельной работы, учащиеся приобретают опыт организации самостоятельных занятий физической культурой.

Тематика и типы проектов, созданных учащимися под руководством учителей физической культуры гимназии на уроках и во внеурочное время за последние три года, разнообразны:

1. Прикладные проекты: их отличает четко обозначенный с самого начала конечный продукт деятельности его участников.

Например:

- «Комплекс утренней гимнастики» (учащиеся 1–2-х классов)
- «Мой режим дня» (учащиеся 2–3-х классов)
- «Саморазвитие: программа по развитию гибкости», «Саморазвитие: программа по развитию силовых способностей» (учащиеся 7-х классов)
- Сборник игр «Любимые подвижные игры учащихся 2Б класса»
- акробатические комбинации, комплексы физических упражнений

2. Социальные проекты:

- видеофильм «Баскетбол — это наша судьба» на немецком языке (Романов В., ученик 8 Б класса)
- видеоролик «Скажи жизни — ДА!» (Крючков А., ученик 8 Б класса)
- флеш-моб «Делать вместе зарядку — это весело!» (ученицы 3 А класса Абрамочкина М., Баландина А., Кармакова В.)

Их ценность заключается в реальном использовании продукта на практике и его направленности на решение заданной социальной проблемы, задачи.

3. Учебно-исследовательские проекты:

- проекты-презентации «Спорт в моей жизни и семье» (ученики 3Б класса Мердеева В., Ермолаев Я. — 3В)
- презентация «Здоровый образ жизни нашего класса» (групповой проект учащихся 6Б класса)
- проект «Моя двигательная активность в норме?» (Каткова Д., ученица 6А класса)

Чаще всего такие проекты являются межпредметными, поэтому решают проблему формирования метапредметных результатов и представлений.

4. Информационные проекты:

- проект «Олимпийские игры Древней Греции» (ученик 5Б класса Шищенко С.)
- проект «Олимпийские игры древности и современности» (учащиеся 3Б класса Любушкин И., 3А класса Константинова К.)
- буклет «Вот это мышцы!» (ученик 9 класса, Матвеев А)
- проекты по истории возникновения и развития видов спорта, например:

- «Интересные факты: шахматы»,
- «Почему баскетбольный мяч похож на апельсин»,
- «Бокс и кулачный бой — одно и то же?»

Информационные проекты используем как форму домашнего задания исследовательского характера.

5. Игровые и ролевые проекты:

– спортивные конкурсы, подвижные ролевые игры, мини-соревнования на уроках физической культуры и организуемые учащимися во внеурочное время

Например, сценарный спортивный праздник с участием театральных героев «На пороге Новый год» был организован учащимися 4-х классов для первоклассников

– школьная газета «Мы — за здоровый образ жизни» — 7 А класс

Их ценность заключается в том, что ученики приобретают опыт социальных практик, соответствующих их возрасту.

С лучшими проектами учащиеся выступают на конкурсе творческих учебно-исследовательских работ «Малая академия», итоговом мероприятии научного общества учащихся «Эврика» (среднее и старшее звено) в гимназии.

У учащихся при разработке собственного проекта закладываются основы знаний и умений применения разнообразных методик поддержания здоровья и физического совершенствования. Таким образом, они становятся компетентными в теории предмета, что необходимо как условие грамотного исполнения физических упражнений.

Наиболее значимыми и интересными в моей практике являются мини-проекты, которые укладываются во временные рамки одного урока.

Предлагаю вам более детально рассмотреть фрагмент урока во 2-м классе с применением проектного метода. Урок проводился как заключительный по теме «Оздоровительные комплексы физических упражнений».

Цель урока: контроль знаний и умений учащихся по пройденной теме в рамках группового проекта «Утренняя гимнастика».

Планируемые предметные результаты:

- Понимание утренней гимнастики как средства организации здорового образа жизни;
- Умение разрабатывать содержание комплекса утренней гимнастики;
- Применять полученные знания и умения в работе над проектом.

Планируемые метапредметные результаты:

- Формирование навыков проектной деятельности;
- Проявление культуры взаимодействия, терпимости и толерантности в достижении общих целей при совместной деятельности.

Планируемые личностные результаты:

- Владение навыками выполнения разнообразных физических упражнений;
- Способность активно включаться в совместные проекты, принимать участие в их реализации.

Применение проектного метода подразумевает деление урока на следующие этапы:

1 этап — Организационный момент — мотивирование учащихся к учебной деятельности посредством создания эмоциональной обстановки.

2 этап — Самоопределение к деятельности — постановка учебной проблемы, выделение и формулирование познавательной цели. Перед учащимися была поставлена проблема: почему некоторые взрослые и дети не делают зарядку?

Первых два этапа во фрагменте не представлены

4 этап — Создание проекта: формирование состава проектных групп (группа девочек и мальчиков); распределение обязанностей в группах (выбор капитана, который направляет работу группы и распределяет обязанности между участниками, оформителя проекта); выполнение практической части проекта (составление комплекса упражнений). Каждая группа получила «Набор исследователя»: заготовка проекта, карточки физических упражнений, образцы комплексов физических упражнений, клей. Учащиеся использовали технологическую карту, которая представляет собой план последовательных действий.

5 этап — Представление продукта проекта — демонстрация и защита проектов, самооценка и взаимоо-

ценка групп. Оценивается вся группа в целом, но также учитывается участие каждого ученика в работе над проектом.

6 этап — Рефлексия — самооценка и самоанализ. Учащиеся продолжают фразы за учителем типа — «теперь я могу...», «у меня получилось...». Таким образом создается ситуация, связанная с приятными эмоциями, чувством удовлетворения от работы, ощущением собственной компетентности, самоуважения.

Педагогическое наблюдение показало, что использование метода проектов в физическом воспитании школьников превращает урок физкультуры из урока лишь двигательной активности в урок образовательного направления, ставит его в один ряд с другими основными предметами. Но нельзя забывать о традиционных методах, которые не менее действенны, а в иных случаях без них просто не обойтись. А. Адамский утверждал, что: «Только наивный или заблуждающийся человек может полагать, что инновационная педагогика является универсальной заменой традиционных методов обучения». Поэтому традиционные и инновационные методы обучения должны быть в постоянной взаимосвязи и дополнять друг друга.

Анализ приемов, способствующих успешному написанию эссе

Суханинская Ульяна Ивановна, магистр, учитель русского языка и литературы

Назарбаев интеллектуальная школа химико-биологического направления (г. Павлодар, Казахстан)

Реалии современного мира предполагают, что успешный человек должен уметь работать с информацией: воспринимать, интерпретировать, отбирать, сжимать и хранить, разворачивать, передавать. Природа наделила человека уникальной способностью говорить, человек же научился передавать информацию невербально (письменно). Все это открывает массу возможностей для взаимодействия.

Современному ученику важно не столько получить готовые знания, которые могут не пригодиться в быстроменяющемся мире, сколько освоить универсальные алгоритмы по добыванию знаний. Деятельность педагогических коллективов Интеллектуальных школ направлена на формирование личности учащегося и выпускника — будущего гражданина страны, проявляющего:

- активную патриотическую позицию;
- ответственность, безупречность и честность;
- трудолюбие и стремление к обучению на протяжении всей жизни;
- критическое и творческое мышление;
- уважение к разнообразию культур и мнений, коммуникативность;
- открытость к новому;
- высокую деловую и социальную репутацию

[1, с. 38].

В связи с этим коммуникативные компетенции выходят на главный план в процессе преподавания русского языка.

Интегрированная образовательная программа (ИОП) [2] предполагает различные виды деятельности по развитию навыка письма. Вершиной же этого навыка мы считаем умение писать эссе. В современной лингвистической науке есть масса классификаций видов эссе. Опираясь на кембриджскую модель преподавания, мы можем говорить о следующих видах эссе: *сопоставительное, обосновывающее, причинно-следственное, интерпретирующее (комментирующее), иллюстративное, описательное*. О каждом типе эссе стоит сказать отдельно, так как на уроке следует работать над каждым из них в отдельности и далее усложнять, давая эти виды эссе в совокупности.

Сопоставительное эссе предполагает сравнение тем, событий, предметов и даже текстов. Основная задача эссе продемонстрировать умение учащихся выделять общее и различное, преимущества и недостатки (если мы говорим об оценке анализируемых субъектов).

Обосновывающее эссе предполагает умение автора доказывать свою точку зрения по предложенному вопросу или же автору необходимо предложить собственное решение указанной в вопросе проблемы. В данном виде эссе учащимся необходимо продемонстрировать различные способы убеждения, воздействия на читателя (опираясь на авторитетные источники, ссылаясь на собственный жизненный опыт, приводя аналогии с явлениями и процессами). Следует избегать эмоциональных высказываний и оценочности. Данное эссе может быть оформ-

лено от 1-го лица и от 3-го. Оформление от 3-го лица позволяет избегать субъективности в суждениях, воспринимается как более аргументированное.

Причинно-следственное эссе направлено на обсуждение причины или же на выявление последствий явления или события, указанного в заглавии. В данном эссе особую роль занимают грамматические конструкции. Часто эссе пишутся в сослагательном наклонении, которое задается самой формулировкой вопроса: «Что произойдет, если ...». Также на протяжении обучения данному типу эссе, учителю следует, опираясь на предыдущий опыт учащихся, усложнять задания, требуя разнообразия применяемых конструкций: от употребления подчинительных союзов до синонимических синтаксических конструкций, выражающих причинно-следственную связь.

Интерпретирующее или комментирующее эссе является формой письма по разворачиванию смысла. В качестве задания для такого эссе может служить цитата в 1 или несколько предложений, которую необходимо развернуть. Вначале учащимся следует перефразировать данную цитату, показав свое понимание смысла. Затем автор эссе может либо дать свои комментарий по поводу данного высказывания, либо интерпретировать смыслы, заложенные в высказывании автором. Как правило, в данном виде эссе приветствуются отсылки к личному опыту, к обобщению общественного опыта (кино, литература и др.).

Иллюстративное эссе направлено на пояснения собственного тезиса конкретными примерами и иллюстрациями.

Описательное эссе является творческой работой, так как предполагает передачу чувственного восприятия явления (процесса и др.) по средствам языка. В данном эссе употребляются все изобразительно-выразительные средства способные передать образ того представления о предмете или явлении, которое имеет автор. Задача ученика при помощи глаголов передающих чувственное восприятие передать свойства описываемого явления. Однако следует избегать оценочных суждений: хорошо, плохо, нравится и др. Так как читателю предстоит самому выстроить свое отношение к описываемому. Основную сложность в написании и составляет подбор синонимических замен оценочным словам. Одним из тренировочных упражнений к подготовке данного эссе можно считать задание по описанию предмета человеку, который никогда не видел данного предмета в своей жизни. Например: Опишите иностранцу юрту. Избегая готовых суждений, учащийся не должен говорить, что юрта красива в своем убранстве, его задача более высокого порядка — передать красоту в описании.

Подводя некоторый итог по типам эссе можно сказать, что некоторые из них строятся на аргументации (сопоставительное, обосновывающее, причинно-следственное, интерпретирующее, иллюстративное), поэтому часто используются в совокупности. И данную совокупность можно назвать *аргументативным эссе*, которое в свою очередь противопоставляется *описательному эссе*.

Таким образом, на протяжении обучения русскому языку задача учителя развить навык написания данных видов эссе. Сформированность навыка оценивается на внешнем суммативном оценивании по русскому языку. Приведем примеры заданий на внешнем суммативном оценивании по русскому языку.

Проанализируем задания, которые предлагаются в тестовой спецификации по предмету «Русский язык» с русским языком обучения.

Экзаменационная работа 1. *Чтение и анализ текстов*

Учащиеся выполняют два обязательных задания, которые оцениваются в 25 баллов.

Вопрос 1 содержит два отрывка, объем которых не превышает в общем 700 слов и которые соответствуют пройденным темам. Учащимся необходимо **сравнить** стиль и язык отрывков.

В вопросе 2 необходимо написать текст объемом 170–200 слов с конкретной целью и для определенной целевой аудитории, при этом используя соответствующую лексику, стиль, в качестве **аргументов** переработанный материал текстов из 1 вопроса.

Экзаменационная работа 2. *Письмо*

Учащиеся выполняют одно задание из трех предложенных, которое оценивается в 25 баллов. Необходимо написать письмо, состоящее из 450–600 слов, или два коротких абзаца, связанных по содержанию, каждый из которых содержит 225–300 слов. Учащимся необходимо написать повествовательный или описательный текст. Данный вопрос оценивает способность учащихся *образно* описывать события, создавая определенные эффекты, например, при передаче настроения или при описании персонажа.

Мы выделили ключевые слова в заданиях, по которым можно сделать вывод, что все вышеупомянутые виды эссе будут проследиваться в экзаменационных вопросах. Однако на этапе обучения важно научить видеть конкретную задачу в самом вопросе: по вопросу определять, какой вид эссе необходимо будет писать.

Таким образом, мы считаем, что учащемуся необходим определенный алгоритм по предварительной работе над эссе. Мы предлагаем ряд шагов, помогающих вычленив проблему, которую необходимо решить, подобрать языковой материал и структурировать его согласно цели эссе.

Алгоритм написания аргументативного эссе:

1. Чтение вопроса. Необходимо выделить глагол, который натолкнет на определения вида эссе или же комбинацию некоторых его типов.

Например:

Задание 1 а. **Сравните** оба текста и **прокомментируйте**, в чём их сходство и различие по форме, языку и стилю.

Задание 1 б. Представьте, что вас пригласили **сделать доклад** на межшкольной научной конференции по теме существования внеземных цивилизаций. **Напишите тезисы** своего выступления (170–200 слов), **основываясь** для защиты своей точки зрения **на аргументах** и фактах из текстов задания 1а.

Таким образом, первый шаг помогает ученику определить цель написания эссе. Словами-помощниками также являются слова определяющие жанр эссе.

2. Запись ключевой лексики. Учащимся следует построить лексическое гнездо или парадигму слов, относящихся к теме эссе.

Например:

Задание 1 б. Представьте, что вас пригласили сделать доклад на межшкольной научной конференции по теме **существования внеземных цивилизаций**. Напишите тезисы своего выступления (170–200 слов), основываясь для защиты своей точки зрения на аргументах и фактах из текстов задания 1а.

Выбираем ключевые слова и строим лексическое поле: в центре которого — синонимы; периферия ближайшая — антонимы; далее ассоциации и аналогии:

«существование»:

— *наличие, реальность чего-либо, проживание, бытие;*

— *отсутствие, иллюзорность чего-либо;*

— *борьба за существование; жалкое существование; я мыслю, следовательно, я существую.*

«внеземные цивилизации»:

— *гипотетические цивилизации, инопланетяне, пришельцы, зеленые человечки, братья по разуму;*

— *земляне, жители нашей планеты;*

— *вторжение инопланетян, похищения людей, угроза человеческой цивилизации, развитие цивилизации, ступень цивилизации и др.*

Таким образом, учащийся прорабатывает лексико-синонимичные замены для будущего текста. Если как в данном примере, текст должен писаться на основе уже существующих, то данная работа проводится и со словами из текста-источника.

3. Постановка тезиса (формулирование проблемы) текста. Ученик формулирует свою позицию по данной проблеме. Например: *Внеземные цивилизации представляют потенциальную угрозу для человечества.*

4. Подбор аргументов. Так как задание 1 б. строится с опорой на текст-источник, то здесь важно умение не только лексических замен, но и навык синтаксических замен одних конструкций на синонимичные. Кроме того важен прием сворачивания и разворачивания предложения. Такую практику необходимо вводить на начальном этапе обучения. Упражнения могут быть следующими: сократите абзац до минимума, сохраняя его

идею. Или же распространите предложение, используя весь арсенал синтаксических единиц.

Если же в задании не предусмотрена опора на текст-источник, то поиск аргументов занимает больше времени. Учащемуся необходимо структурировать все знания по данной проблеме: личный опыт, культурно-исторический фактор и др. Вопросы, которые помогут найти аргументы: Что я знаю по теме? Предпосылки проблемы и ее последствия? Читал ли я об этом/ смотрел кино? Какие точки зрения существуют? Какая из них ближе мне и почему?

5. Структура будущего эссе. После подбора аргументов необходимо продумать их последовательность. Какой из них будет ведущим? Какие факты следует объединить в один аргумент? Чем следует закончить эссе? Эти вопросы помогут выстроить структуру текста и еще раз оценить качество аргументов.

6. Написание эссе.

Описательное эссе, как мы уже говорили, противопоставлено аргументативному. Поэтому, мы считаем полезным, выработать отдельные пункты для данного вида эссе. Данные пункты можно назвать отдельными приемами по подготовки к описательному эссе.

Возьмем для примера задание из спецификации: *Напишите отрывок описательного характера под названием «Рабочее место». В своём отрывке уделите внимание описанию цвета, звуков и материалов, чтобы помочь читателю лучше представить себе картину этого места.* Для начала определимся с понятием рабочее место и подберем к этому гипероним ряд понятий.

«Рабочее место»: *рабочий стол, офис, станок на производстве, цех, студия художника, мастерская, мольберт, стол на кухне, кабина самолета, поле и мн. др.*

После определения рабочего места (пространства для описания). Наполняем его, наполнение можно изобразить на листке бумаги, можно представить в мыслях. Наполнение должно быть объемным, трехмерным (цвет, фактура, запах). После того, как составлены предметы для работы, их необходимо описать, указать их значимость

Еще один прием — построение ассоциативного ряда. Данный прием позволяет проводить аналогии для большей наглядности. Например: в два столбика пишутся понятия по лексической теме («Космос», «Мир труда» и др.). Представим это в виде лексем объединенных в лексической теме «Космос».

Понятие	Логическая связь между понятием и аналогией	Аналогия
планета	Является домом для ...	дом
Земля	Двигается в открытом космосе	корабль

Таким образом, учащимся предлагаются только понятия и аналогии, задача детей заключается в поиске связей между ними. Со временем учащиеся могут работать лишь с понятием, занимаясь самостоятельным поиском аналогий. Данный прием по-

зволяет детям научиться применять изобразительно выразительные средства в эссе. В частности метафоры.

Интегрированная образовательная программа направлена на формирование целостной личности уча-

щегося, так как, кроме знаниевого компонента, в ней усилен воспитательный компонент. Учащиеся на выходе должны представлять современные процессы и видеть свою роль в глобальных течениях. Это требует от учителя разносторонности и осведомленности о процессах,

происходящих в мире, а также четкой гражданской позиции.

Таким образом, подготовка учащихся к написанию эссе — это многоаспектный процесс, требующий готовности от учителя учиться самому.

Литература:

1. Годовой отчет автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» за 2014 год. Электронный доступ: <http://www.nis.edu.kz/ru/about/reports/?id=3749>
2. Стратегия развития автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» до 2020 года. Электронный доступ: <http://www.nis.edu.kz/ru/about/str-doc/>

Стили мышления в освоении технологий программирования в среднем образовательном учреждении

Юсупова Шохидат Ботирбоевна, старший преподаватель;

Ким Татьяна Юрьевна, магистр;

Султонов Йулдошбой Уразметбаевич, студент

Ташкентский университет информационных технологий, Ургенчский филиал (Узбекистан)

Взаимопонимание во многом зависит от стилей мышления, описанных американскими психологами А. Харрисоном и Б. Брэмсоном и дополненных А.Л. Алексеевым и Л.А. Громовой. Поскольку мы обнаружили взаимосвязь между стилями мышления и способами восприятия, переработки и выдачи информации, присущими различным социотипам, этот подход поможет взглянуть на гармонизацию отношений между типами личности еще с одной стороны.

Курс программирования является одним из ключевых дисциплин, включая предмет подготовку учеников в информационной индустрии. Многолетний опыт автора в преподавании программирования школьников позволяет выявить ряд организационных и педагогических аспектов.

Прежде всего, следует отметить крайне низкий уровень заинтересованности учеников в области программирования. Несмотря на то, что изучение основ структурного программирования является частью государственного образовательного стандарта общего и среднего образования в области информатики, тем не менее у многих учащихся есть некоторые пробелы в своем развитии. Это связано с тем, что во многих школах в разделе «Программирование» нет квалифицированных специалистов которые могли бы понятным и доступным языком объяснить этот предмет. И эта ситуация достаточно стабильна в последние годы. Ученики изучают основы программирования в рамках школьного курса информатики, и испытывают значительные трудности в учебной программе. Успех составляет только очень небольшая часть учеников (10–15% от общего количества).

Государственный образовательный стандарт среднего образования по информационным технологиям и направлениям подготовки включает в себя изучение программирования в объектно-ориентированной па-

радигме, которая практически невозможна без предварительной базовой подготовки обучающихся. Поэтому, если учитель действительно хочет научить своих учеников, он должен начинать с нуля.

Ученики, изучающие программирование, считают ее одной из наиболее сложных дисциплин, которые испытывают трудности при ее освоении. Большинство учеников (60–70%) в конце обучения остаются на уровне репродуктивного обучения (могут решать только типичные проблемы).

Все вышеперечисленное объясняется тем, что программирование является специфический вид человеческой деятельности, для успешного выполнения которых требуется не только использование приобретенных в процессе обучения знания и навыки, но потребности и наличие определенного стиля мышления.

Под стилем мышления, понимают открытую систему интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей. Некоторые исследователи определяют стиль мышления как системы нормативных требований, формирования подхода к работе и ее результатам.

Некоторые психологи относятся к категории механических проблем, которые влияют на мыслительные процессы при работе с компьютером. Тем не менее, реализация преподавания и обучения учащихся часто предлагаются алгоритмы для решения определенных классов или алгоритмов (последовательность операций или шагов) выполнения задачи. Предполагается, что ученик должен быть в состоянии выполнить его. Трудности в этом случае, связаны с неправильной интерпретации исходных данных и отсутствия способности формального исполнения алгоритма. Сформированные таким образом мышления называется аналитическим. Таким образом, аналитический стиль мышления требует

способность действовать на ученика данного алгоритма, так же способность выполнять его.

Компоненты аналитического стиля мышления:

1. Анализ задачи исходных данных и их интерпретации в соответствии с заранее заданным входным алгоритмом данных.

2. Выбор алгоритма из существующего набора готовых алгоритмов, т.е. проблемы отображения и алгоритма.

3. Осуществление процесса решения с помощью формального и точного выполнения операций, которые составляют алгоритм для решения этих проблемы.

4. Анализ результатов и коррекции исходных данных в случае расхождения результатов между предполагаемыми.

Специфические свойства аналитического стиля мышления:

— конкретность, при которой ученик использует общий (абстрактный) алгоритм для решения конкретной проблемы с конкретными входными данными;

— дискретность (степень детализации) — пошаговое исполнение алгоритма.

В научной и методической литературе по проблемам преподавания программирования для школьников, используется понятие «алгоритмического стиля мышления», которое имеет специфический способ мышления и требует способности к созданиям алгоритм, в следствии этого происходит наличие психических схем, как в целом, ее решения в больших блоков, с последующим подробным и осознанного процесса фиксации получения конечного результата в языковых формах.

Несомненно, алгоритмическое мышление является важной частью интеллектуальной деятельности человека с использованием современных информационных технологий. Система мышления, определяется как алгоритмическое мышление (систематическое), необходимые и достаточные компоненты, которые позволяют определить особый стиль мышления.

Компоненты алгоритмического стиля мышления:

1. Анализ и выбор желаемого результата на основе этих входных данных для задачи.

2. Распределение операций, необходимых для решения.

3. Выбор исполнителя, в состоянии выполнять эти операции.

4. Упорядочение и модель процесса строительства решения.

5. Осуществление решений, и связь результатов с тем, что должны получить.

6. Коррекция исходных данных или операционной системы в случае расхождения результатов между полученными и изначальными.

Специфические свойства алгоритмического стиля мышления включают в себя:

— дискретность (пошаговое действие спецификации алгоритма, структурирование операций);

— абстрактность (способность абстрагирования от конкретных исходных данных и перехода к проблеме в целом);

— сознательное воплощение в формах языка (способность представить алгоритм, используя формальный язык).

Следует отметить, что понятие «алгоритмический стиль мышления» сложилась в тот период времени, когда ввели парадигмы структурного программирования. Он основан на использовании алгоритмической декомпозиции для решения проблемы.

Произошел переход к объектно-ориентированной парадигме, то есть создания и использования информационных технологий не отрицает необходимость формирования алгоритмического стиля мышления, но расширяет его.

Процесс обучения программирования в школе должен включать не только изучение одного или нескольких языков программирования, но также должна быть направлена на формирование стилей мышления учеников упомянутого выше, без которых эта подготовка не будет эффективной. Это требует пересмотра и поиск новых методов, форм, средств и методов обучения программированию. Мы различаем комплексные методические приемы, использования которых способствует развитию каждого из вышеуказанных стилей мышления. Изучение предмета «Программирования» позволяет расширить возможности учащихся в использовании современных информационных технологий в производстве, в сфере услуг, быть конкурентоспособными на рынке труда. Программирования дает необходимые знания и практические умения работы с компьютером.

Алгоритмизация — один из сложных и проблемных разделов курса информатики средней школы. Вопрос о месте и объеме темы в базовом курсе информатики остается дискуссионным. На началах становления школьной информатики алгоритмизация являлась основной темой курса. Визуальная среда позволяет учащимся создавать приложения, аналогичные тем, что используются ими в повседневной жизни, что повышает мотивацию учащихся к изучению раздела. Авторы современных учебных пособий используют визуальные объектно-ориентированные среды для обучения школьников. Так стоит отметить предметные олимпиады, которые фактически являются олимпиадами по программированию, задачи повышенной сложности также требуют глубоких знаний по разделу «Алгоритмизация и программирование».

При решении сложных задач для закрепления знаний используя различные подходы: либо предлагается готовый алгоритм, который необходимо реализовать в программу или изменить имеющийся алгоритм с учетом условия для решения другой задачи.

К сожалению, времени отводимого примерной программой основного общего образования по информатике и информационные-коммуникационные технологии на изучение раздела «Алгоритмы и исполнители» явно недостаточно для успешного овладения навыками.

Для решения проблемы необходимы особые методы и средства обучения. Один из этих средств является симуляционная программа Crocodile ICT.

Работа с программой симуляция Crocodile ICT Использование панелей

При открытии окна программы на левой стороне появляется категории, где можно выбрать нужную. При

нажатие категории появляются подкатегории. Например при выборе подкатегории Introduction на экране появляется программа, которая показывает задание, при нажатие start программа запускается и стимулирует обучение алгоритма.

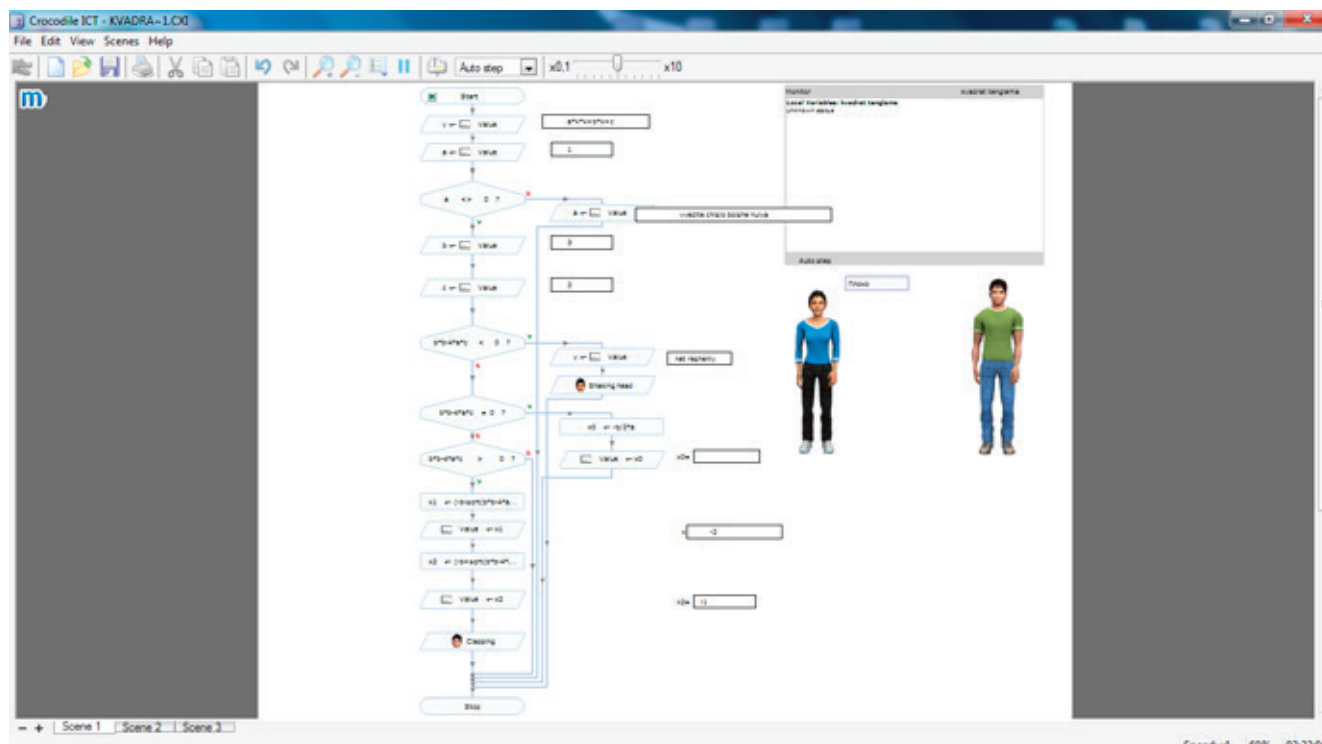


Рис. 1. Алгоритм задачи квадратного уравнения в программе Crocodile ICT

К примеру: Задача № 1 решение квадратного уравнения из книги «Основы информатики и вычислительной техники» 9-го класса, раздел «Основные свойства алгоритма». На рисунке показано как состоит алгоритм в программе Crocodile ICT (рис.1.).

Сама программа является несложное в использовании, с этой стороны она очень удобно.

Данную программу можно широко использовать в средних школах, а также колледжах и академических

лицеях. Она облегчает работу учителям при обеспечении алгоритма по программированию и демонстрирует процесс. И можно легко заинтересовать школьников.

Использование этих методов и средств обучения в образовательном процессе позволит ученикам узнать способы мышления, необходимые для успешной реализации программного обучения, а также для других видов обучения и познавательной и практической деятельности.

Литература:

1. Абдукадыров, А. А. Основы информатики и ВТ. Учебник для 9 класса. Чулпан. Т.:2006 г. — 129ст.
2. Козубовский, В. М. Общая психология: познавательные процессы. Мн., 2008.
3. Фридман, Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.; Психология, «Наука — школе», Москва, 1991 г.

ВНЕУЧЕБНАЯ РАБОТА

Организация накопительной системы отметки: портфолио ученика

Фокина Татьяна Леонидовна, учитель начальных классов
МБОУ «СОШ № 92» (г. Кемерово)

Оптимальным способом организации накопительной системы отметки является портфолио ученика, понимаемое как коллекция работ и результатов учащихся, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения в различных областях.

Индивидуальная накопительная оценка (портфолио) — комплект документов, оценка предметных, метапредметных и личностных результатов, индивидуальных достижений, являющаяся основой для определения образовательного рейтинга ученика.

Портфолио — это не только современная эффективная форма оценивания, но и действенное средство для решения ряда важнейших педагогических задач, позволяющее:

- поддерживать высокую учебную мотивацию школьников;
- поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;
- развивать навыки рефлексивной и оценочной (в том числе самооценочной) деятельности учащихся;

— формировать умение учиться — ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.

Выделяются следующие **функции портфолио**:

- диагностическая (фиксирует изменения и рост знаний учащихся за определённый период времени);
- целеполагания (поддерживает учебные цели ученика);
- содержательная (раскрывает весь спектр выполняемых учеником работ);
- развивающая (обеспечивает непрерывность процесса обучения)
- мотивационная (поощряет результаты деятельности учащихся, преподавателей и родителей)
- рейтинговая (позволяет определить количественные и качественные индивидуальные достижения ученика).

Принципы портфолио:

- открытость
- прозрачность
- простота



Рис. 1. Пример оформления листов портфолио

- доступность
- полнота представления

Жёстких требований (государственного образца) по оформлению портфолио на данный момент не существует. Работа над портфолио — хорошая возможность проявить себя, подойти творчески к этой задаче ученикам, родителям и учителям.

Обязательной составляющей портфолио являются материалы стартовой диагностики, промежуточных и итоговых стандартизированных работ по отдельным предметам.

Остальные работы должны быть подобраны так, чтобы их совокупность демонстрировала нарастающую успешность, объём и глубину знаний.

Примерами таких работ могут быть: различные диктанты, проверочные работы и сочинения, тесты, иллюстрации, фотоизображения своих работ, исследовательские работы, оценочные листы и т.д.

Примерный перечень разделов портфолио:

- Техника чтения
- Математические диктанты
- Решение задач
- Контрольные работы
- Проверочные работы по русскому языку
- Словарные диктанты
- Участие в конкурсах, конференциях и т.д.
- Мои достижения
- Мои творческие работы

«В мир приходит женщина, чтобы мир спасти». Сценарий литературно-музыкальной композиции, составленной на основе воспоминаний женщин-фронтовичек

Шевченко Любовь Ивановна, учитель истории;

Федюшина Валентина Владимировна, учитель русского языка и литературы;

Медведева Юлия Сергеевна, учитель русского языка и литературы;

Левенцова Аурика Ивановна, учитель математики

МОУ «Ракитянская СОШ № 1» (Белгородская область)

Цель данного мероприятия хотелось бы огласить в поэтической форме. Эти строчки написала Мария Галицкая из посёлка Пролетарского Белгородской области. Всё дальше от нас эта дата... Теряя друзей и года, уходят из жизни солдаты. Уходят они навсегда. Им многое было по силам, солдатам Победы, а мы *запас этой жизненной силы удвоить, утроить должны.*

Воспитательные задачи — пропаганда художественными средствами героической истории Отечества, воспитание высоких нравственных принципов, долга и ответственности у подрастающего поколения, изучение исторического прошлого нашей Родины. Во время войны все были героями, ибо каждый совершил свой незабываемый подвиг. Одни шли под пули в атаку, другие спасали раненных, третьи налаживали связь и снабжение боевых частей, четвёртые растили урожай для фронта и т.д. Этим рядовым женщинам-солдатам и посвящено это мероприятие.

Адресаты: учащиеся 9–11 классов, родители. Рекомендуются для проведения общешкольного мероприятия, посвящённого 70-летию Победы в Великой Отечественной войне (общешкольное родительское собрание).

Оформление: плакат со словами:

На вид она не очень-то крепка,

Когда дитя качает в колыбели,

Но как, друзья, сильна она на деле —

заботливая женская рука. В. Инбер

Оборудование: *на сцене — зелень (еловая лапа, большие декоративные растения), бутафорский костер, котелок, вокруг — места для сидения (замаскированные банкетки).*

Действующие лица: ведущая, *пять* девушек в солдатских формах.

ВЕДУЩАЯ: Женщина и война... Оба эти слова женского рода, но как же они несовместимы. Женщина и война... В мир приходит женщина,

Чтоб свечу зажечь. (*Выходят Девушки, одна за другой.*)

ДЕВУШКА (1) (*подходит и встает рядом с Ведущей*): В мир приходит женщина, чтоб очаг беречь.

ДЕВУШКА (2): В мир приходит женщина, чтоб любимой быть.

ДЕВУШКА (3): В мир приходит женщина, чтоб дитя родить.

ДЕВУШКА (4): В мир приходит женщина, чтоб цветам цвести.

ДЕВУШКА (5): В мир приходит женщина, чтобы мир спасти. *Л. Патракова*

ВЕДУЩАЯ: Женщинам грозных 1940-х довелось спасти мир. Они, защищая Родину, шли в бой с оружием в руках, перевязывали раненных, стояли у станка, рыли окопы, пахали и сеяли. (*Звучит отрывок из песни «Священная война» (муз. А. Александрова, сл. В. Лебедева-Кумача).* *Ведущая и девушки рассаживаются по местам.*) В один день мир разделился для них на прошлое — то, что было еще вчера: последний школьный звонок, новое платье к выпускному балу, первая любовь, мечты о будущем... И войну. То, что называлось войной, обрушилось прежде всего необходимостью выбора. И выбор между жизнью и смертью для многих из них оказался простым как дыхание.

ДЕВУШКА (1): У нас всех было одно желание: только на фронт! Пошли мы в военкомат, а нам говорят: «Подрастите девочки, вам еще рано на фронт...» Нам по 16 лет было. Но я добила своего, меня взяли. Мама потом несколько дней сторожила на станции, когда нас повезут. Увидела, как мы шли уже к составу, передала мне какую-то еду и упала в обморок.

ДЕВУШКА (2): Выстроили нас по росту, я самая маленькая. Командир идет, смотрит. Подходит ко мне: «Это что за Дюймовочка? Что ты на фронте будешь делать? Может, вернешься к маме, подрастешь?» А мамы у меня уже не было...

ДЕВУШКА (3): Нам перед отправкой на фронт, помню, два часа дали на сборы. Так я побежала в магазин, накупила конфет, какие еще были, набила ими чемодан, да еще положила фотографии родных. С этим чемоданом и отправилась на фронт.

ДЕВУШКА (4): А я взяла с собой на фронт любимую юбку, две пары носков и туфли, изящные такие, на каблуке. А еще духи взяла. Думала, ненадолго еду, война быстро кончится.

ВЕДУЩАЯ: У каждой из них была своя дорога на фронт. Но цель одна — защищать Родину.

Шел 1943 год... Наши войска обороняли Курск. На подступах к нему шли ожесточенные бои с гитлеровцами. В одном из таких сражений, в районе села Вишнево, погибло много бойцов, и еще больше было раненых. Их стали переправлять в Ракитянский район. Из райкома партии поступил приказ: организовать на базе Сахзаводской больницы госпиталь. Большую помощь оказывала раненым фельдшер Вера Кузьминична Абрамова.

ДЕВУШКА (2): Я дежурила с утра до ночи, старательно ухаживала за ранеными, стирала белье, бинты.

ВЕДУЩАЯ: Жизнь Натальи Александровны Варваровой полна испытаний. Одним из тяжелейших стала Великая Отечественная война. 21 июня, оставив детей в п. Ракитное, молодая женщина взяла билет на Ленинградский поезд. То июньское утро 1941 года стало для нее, самым страшным испытанием за все военные годы. Никто из пассажиров того поезда не знал, что через несколько часов начнется война.

ДЕВУШКА (3): Когда поезд достиг станции Луга, началась бомбежка. Поезд загорелся, началась паника. Повсюду гремели взрывы. Я получила многочисленные осколочные ранения и потеряла сознание. Пришла в себя через несколько дней в военном госпитале, врачам только чудом удалось спасти мне жизнь. В госпитале я пробыла почти год, готовила еду для раненых, обучилась практическим навыкам медицинской сестры, закончила школу санинструкторов. Летом 1942 года я ушла на фронт. До весны 1944 года была ротным санинструктором в 835 стрелковом полку 237 стрелковой дивизии. Солдаты моего полка освобождали от немецко-фашистских захватчиков города и села Воронежской и Курской областей, участвовали в боях за г. Белгород.

ВЕДУЩАЯ: В феврале 1943 г., ближе к вечеру, в селе Солдатское появилась конная разведка: два красноармейца и с ними в военной форме девушка. Такая

красивая. У Пелагеи Давыдовны Агаркова возникло желание тоже пойти служить в армию.

ДЕВУШКА (5): Как же помочь нашим солдатам отстоять Родину? Чем могу быть я полезна? Эти мысли не покидали мою голову. Я вместе со своей подругой Лазаревой Натальей Анисимовной решили пойти печь хлеб красноармейцам. Так, 25 мая 1943 года в селе Борисполье приняла присягу, и была зачислена красноармейцем-пекарем в 436-ю полевую хлебопекарню в состав 309 стрелковой Прятинской дивизии. А впереди были искромсанные снарядами и гусеницами танков, опаленные зноем, политые кровью и потом, солдатские военные дороги. Немало прошагала я по ним. Они провели меня по полям, городам и селам России, Украины, Польши.

ВЕДУЩАЯ: В апреле 1942 года Ксению вызвали в Райком комсомола и предложили ей обучиться специальности военного телеграфиста-бодиста в школе связистов. И Ксения Подгорная, как и сотни тысяч советских девушек-патриоток, встала в ряды защитников Родины.

ДЕВУШКА (4): 5 мая 1942 года всех девчат, получивших повестки собрали на привокзальной площади, построили в шеренги и повели на вокзал. Там нас погрузили в товарные вагоны и отправили в неизвестном направлении. И вот уже не слышно вокзального шума, не видно перрона, на котором остались родные люди. Тут, в вагонах началось, где робкое, где дружное знакомство, угощение домашним, приготовленным маминими руками. Ехали мы целый месяц, пока не попали на Кавказ. 7 июня 1942 года в Тбилиси я вместе с подругами приняла присягу.

ДЕВУШКА (1): Я ушла из детства в грязную теплушку,

В эшелон пехоты, в санитарный взвод.

Дальние разрывы слушал и не слушал

Ко всему привыкший 41-й год.

Я пошла из школы в блиндажи сырые.

От Прекрасной Дамы в «мать» и «перемать»,

Потому что имя ближе, чем Россия, не могла сыскать.

Ю. Друнина

ВЕДУЩАЯ: Пожилые люди ехали на фронт молча, сосредоточенно, а они, молодые, смеялись, пели песни. (*Девушки исполняют песню «Катюша» (муз. М. Блантера, сл. М. Исаковского).*) Как же эти обыкновенные девчонки становились необыкновенными солдатами? Они были готовы к подвигу, но не были готовы к армии. Не сразу и нелегко давалась им солдатская наука.

ДЕВУШКА (2): Стоим как-то мы с подругой на посту. А в уставе говорится, что если кто идет, надо останавливать словами: «Стой, кто идет?» Подруга моя увидела командира полка и кричит: «Стойте, кто идет? Вы меня извините, но я буду стрелять!»

ДЕВУШКА (3): А я навсегда запомнила свой первый бой, хотя действовала автоматически: перевязала одного раненого, второго, третьего. Но тут услышала крики: «Танк! Танк!» — и увидела бегущих солдат... Я мчалась через лес, спотыкаясь и падая, расшибаясь и не чувствуя

боли... А потом надо мной смеялся весь батальон, потому что оказалось, что я убежала не от фашистского, а от нашего танка.

ДЕВУШКА (4): А я когда впервые увидела раненого, упала в обморок. Когда первый раз полезла под пули за бойцом, кричала так, что, казалось, перекрывала грохот боя. А потом ничего, привыкла. Через десять дней меня саму ранило, так и осколок вытащила сама, и перевязалась.

ДЕВУШКА (5): И как бы ни был тяжел бой, солдаты получали свежий пахнущий хлеб. Трудно было сразу в печь посадить 120 буханок. За сутки мы выпекали до 8 тонн хлеба. И ведь приходилось все делать вручную: и тесто месить и кадки таскать. А бывало, после горячего боя, не в чем было хлеб печь, так как все было разбито, и тогда приходилось по селам просить кадки у жителей, а примитивную печь тут же сами и сооружали, натягивали брезент, брали ломы и кирки, искали, где есть поближе разбитые дома, и там добывали кирпич, выкапывали яму. Особенно тяжело приходилось зимой, потому что очень трудно бить мерзлую землю. Укладывали в яме кирпич, ставили железные взводы и получалось что-то похожее на русскую печь.

ВЕДУЩАЯ: Война заставляла их многое увидеть, многое из того, что лучше бы вообще не видеть человеку, тем более женщине. Тяжелораненых приходилось отправлять в центральный госпиталь, в г. Старый Оскол (220 км. пути) в сильный мороз на лошадях, под гул вражеских бомбардировщиков. Один из таких обозов сопровождала двадцатилетняя Вера Абрамова.

ДЕВУШКА (4): Когда подъехали к Томаровке, нас остановил военный патруль, и сказал, что дальше ехать нельзя: налетают немецкие самолеты и бомбят, заведет цель. Но мы рискнули, иначе раненые погибли бы. А самолеты, покружив несколько минут над нами, которые показались вечностью, улетели.

ВЕДУЩАЯ: Вера совершила действительно подвиг, показав при этом стойкость, мужество и героизм. Ведь несмотря ни на что, раненых довели до места назначения, и еще 2 недели Вера Абрамова вместе со своей напарницей Галиной Михайленко помогала спасать и выхаживать привезенных бойцов в Старом Осколе. Даже по истечении 70 лет, Вера Кузьминична вспоминает это с ужасом, так было страшно. «Самое невыносимое для меня были ампутации... Часто такие высокие делали, что отрежут ногу, и я ее еле держу, несу, чтобы положить в таз, несу, как ребенка.»

ДЕВУШКА (2): 7 марта мне пришел приказ явиться в санитарную роту для получения награды и партийного билета, но на следующий день наша дивизия начала штурмовать станцию Жмеринка и бой за нее продолжался до 19 марта. В тот день, я как всегда, выполняя свой долг, перевязывала раненых. Надеюсь спасти чью-нибудь жизнь, побежала ко рву, хотя мне и кричали, что там нет живых. А когда добежала до места, рядом со мной раздалось несколько взрывов: немцы взорвали мост и машину. В тот момент меня и ранило. Ночью немцы проходили, добывали раненых, но меня не заметили, а утром пришли наши. Слышу, меня кто-то зовет по имени, подошел солдат из нашей дивизии, Диденко.

Мне пить очень сильно хотелось, так он меня прямо из своей шапки напоил. Очень радовался. Что нашел меня, ведь они уже и не надеялись, что я жива.

ДЕВУШКА (5): Когда вспоминаю атаки, рукопашные схватки, стоит в ушах хруст, хруст хрящей, костей человеческих. Со всех сторон режут, колют, душат, убивают — и все на моих глазах.

ДЕВУШКА (1): Я только раз видала рукопашный,

Раз — наяву и сотни раз — во сне,

Кто говорит, что на войне не страшно,

Тот ничего не знает о войне. *Ю. Друнина*

ВЕДУЩАЯ: В экстремальных условиях женщина, это хрупкое эмоциональное создание, оказывалась сильнее мужчины, выносливее. Дальний поход — в 30–40 км... Лошади падают, мужчины падают, а женщина идет, поет песни. (*Девушки исполняют песню «Дороги» (муз. А. Новикова, сл. Л. Ошанина).*) Какой бы ужасающей ни была действительность, но и на войне женщина остается женщиной. Где бы ни была женщина, она стремится создать уют. Подснежники в консервной банке, занавесочки из портянок, мелочи военного быта вызывали улыбки окружающих.

ДЕВУШКА (2): Однажды после боя, я увидела в лесу фиалки и не удержалась, нарвала букетик. Нарвала и привязала к штыку. Пришли в лагерь. Командир построил всех и вызывает меня. Я выхожу... и забыла, что у меня фиалки на винтовке. А он меня начал ругать: «Солдат должен быть солдат, а не сборщик цветов...» Ему было странно, как это в такой обстановке можно о цветах думать.

ДЕВУШКА (3): А у нас командир понимающий был, берег нас, заботился. Под Москвой — отступление, самое страшное время, а он нам говорит: «Девушки, Москва рядом. Я привезу парикмахера. Красьте брови, ресницы, завивки делайте. Я хочу, чтобы вы были красивыми...» — и представляете, привез какую-то парикмахершу. Мы сделали завивки, покрасились. И такие счастливые в бой пошли...

ВЕДУЩАЯ: Удивительно, но многие из них писали на фронте стихи. Они и теперь старательно хранятся в семейных архивах — неумелые, трогательные, но полные искреннего чувства строки.

ДЕВУШКА (4): Нет ничего прекраснее на свете —

А было всяко в жизни у меня, —

Чем заслонить товарища от смерти

И вынести его из-под огня. *И. Вишневская*

ВЕДУЩАЯ: Нам, привыкшим к удобствам сегодняшней жизни, трудно представить обстановку, в которой они жили. И жили не месяц, не два, а годами. Мы не можем понять всей тяжести физических и душевных перегрузок, обрушившихся на них, опасности, которой они подвергались ежедневно. Трудно понять, какой ценой им удавалось сохранить женские привычки.

ДЕВУШКА (5): В одном немецком поселке нас разместили на ночь в жилом замке. Много комнат, целые залы. Такие огромные залы! В шкафах полно красивой одежды. Девочки — каждая платье себе выбрала и давай мерить, наряжаться. А уже спать надо ложиться, все устали страшно. Мы надели эти платья и легли

спать. Утром встали, сняли все, надели опять свои гимнастерки, брюки. Ничего с собой не взяли: не положено. Ложку за голенище воткнешь, и все...

ДЕВУШКА (1): А мы однажды нашли заброшенную шляпную мастерскую. Выбрали каждая по шляпке и, чтобы побыть в них хотя бы немного, спали всю ночь сидя.

ВЕДУЩАЯ: И радовались шляпкам тем девчата
В шинелях и тяжелых сапогах.

Они, поправ достоинство солдата,

Вертели шляпки легкие в руках.

И в зеркала разбитые смотрелись,

И так легко смеялись зеркала!

И этой вечной женственности прелесть

В те дни неповторимо была. *Я. Сашин*

ДЕВУШКА (1): Мне удалось сохранить эту шляпку. *(Достаёт из вещмешка шляпку, надевает.)* Эх, девочки, сейчас бы потанцевать... *(Начинает напевать мелодию вальса и подтанцовывать.)* *(Вальс звучит громко. Все девушки вальсируют с воображаемыми партнерами и танцуют удаляются за кулисы. Музыка резко обрывается, звучит автоматная очередь. Пауза, затем тихо начинает звучать музыкальная тема «Журавли» (муз. Я. Френкеля, сл. Р. Гамзатова). Девушки выходят на сцену, выстраиваются в ряд. Начинают говорить на фоне музыки, затем музыка стихает.)*

ДЕВУШКА (1): Нас не нужно жалеть, ведь и мы никого б не жалели.

Мы пред нашим комбатом, как пред господом Богом чисты. На живых порыжели от крови и глины шинели,

На могилах у мертвых расцвели голубые цветы.

ДЕВУШКА (2): Расцвели и опали... Четвертая осень.

Наши матери плачут, и ровесницы молча грустят,

Мы не знали любви, не изведали счастья ремесел,

Нам досталась на долю нелегкая участь солдат.

ДЕВУШКА (3): Нас не нужно жалеть, ведь и мы никого б не жалели,

Кто в атаку ходил, кто делился последним куском

Тот поймет эту правду — она к нам в окопы и щели,

Приходила поспорить ворчливым охрипшим баском.

ДЕВУШКА (4): Пусть живые запомнят и пусть поколения знают

Эту взятую с боем суровую правду солдат,

И твои костыли, и смертельная рана сквозная

И могилы над Волгой, где тысячи юных лежат.

ДЕВУШКА (5): Это наша судьба, это с ней мы ругались и пели,

Поднимались в атаку и рвали над Бугом мосты,

Нас не нужно жалеть: ведь и мы никого б не жалели,

Мы пред нашей Россией и в трудное время чисты.

ВЕДУЩАЯ: Женщины отгремевшей войны... Трудно найти слова, достойные того подвига, что они совершили.

ДЕВУШКА (1): Мы доставляли раненых на руках, носилках и тележках в общежитие завода и школу. На стадионе были поставлены палатки, работали круглосуточно, чтобы оказать своевременную помощь раненым. Сама нуждалась в помощи и все же находила время, чтобы уделить внимание дочери, управиться с хозяйством.

ВЕДУЩАЯ: То были годы тяжелых, бесконечных потерь, невероятных испытаний холодом, голодом, непосильным трудом, борьбой за выживание своих близких и всех, кто ее окружал. Милосердие было тем источником сил, которые помогли выстоять, все вынести в то страшное лихолетье. Именно тогда, таких, как Вера Кузьминична, народ наделил высоким званием «Сестра милосердия». Такие привычные, простые слова, но в годы войны они вернули себе истинный высокий смысл, когда по первому зову шли на помощь своим родным землякам и тем молодым солдатам из 43-го, многих из которых удалось вернуть в строй.

ДЕВУШКА (2): Наталья Александровна Варварова награждена орденом Отечественной войны 2-й степени, медалями «За отвагу» и «Боевые заслуги». Невероятная жизненная сила помогла ей перенести все ужасы войны, выжить самой, спасти сотни других жизней, а главное — сохранить мирным будущее нашей страны.

ДЕВУШКА (3): Особенно хорошо помнит Пелагея Давыдовна случай, который произошел в Польше, и за что она и ее подруги получили медаль. «В Польше не на чем было печь хлеб, все было разбито, приехал помощник командира дивизии полковник Нестеренко, приказал срочно печь. Нашли кадку для замеса хлеба, и за одну ночь выпекли столько, сколько было нужно. Это был ударный фронт, за это я получила медаль «За боевые заслуги». Медаль мне вручили в этот же день.

ВЕДУЩАЯ: За успехи в народном хозяйстве и культуре, за трудовые и боевые подвиги, проявленные в годы войны, свыше 250 тысяч женщин награждены орденами и медалями. Свыше 130 женщин стали лауреатами Государственной премии СССР, многие удостоены звания Героя Социалистического Труда. Судьбы их не измерит; привычной мерой, и жить им вечно — в благодарной памяти народной, в цветах, весеннем сиянии березок, в первых шагах детей по той земле, которую они отстаивали. *(Все исполняют песню «Хотят ли русские войны?» (муз. Э. Колмановского, сл. Е. Евтушенко).)*

Литература:

1. Алексиевич, С.А. У войны не женское лицо...: док. Проза. С. А. Алексиевич. М.: Правда, 1988. — 464 с.
2. День Победы: песни военных и послевоенных лет. сост. Ю. Зацарный. М.: Сов. композитор, 1984. — 68 с.
3. Друнина, Ю. В. Светлосый солдат: избранное. Ю. В. Друнина. Калининград: Кн. изд-во, 1984. — 224 с.
4. Женская военная судьба. сост.: Г. Иванова, Л. Корнешов. М.: Планета, 1995. — 320 с.
5. Женские судьбы, опалённые войной. Они сражались за Родину. Книга памяти Ракитянского района 60-летию Победы в Великой Отечественной войне посвящается. — Белгород: Издат. Дом «Шаповалов», 2005. с. 49–74.

Программа «Школьное лесничество». Экологическое воспитание школьников

Связов Сергей Васильевич, учитель биологии, географии
МАОУ «Захарьинская основная общеобразовательная школа» (Новгородская обл.)

В настоящее время в соответствии с национальным проектом “Образование” экологическое воспитание школьников становится одним из наиболее перспективных направлений. При школах организуются детские и подростковые экологические объединения. Они различаются по форме, методам, приемам и стилю работы, однако задачи у них одни: привить учащимся любовь к родному краю, научить их бережно относиться к природе, расширить знания в области биологии, экологии и других естественных наук, сформировать трудовые умения и навыки.

Программа «Школьное лесничество» Муниципального Автономного Общеобразовательного Учреждения «Захарьинская ООШ».

1. Информационная карта

1.1. Программа “Школьное лесничество”.

1.2. Основные цели: экологическое образование, трудовое воспитание, профессиональная ориентация лесохозяйственного профиля и охраны природы.

1.3. Авторы программы: Бунин А. М. — участковый лесничий Мясноборского лесничества, Связов С. В. — учитель биологии и географии МАОУ «Захарьинской ООШ».

1.4. Адрес: Новгородская обл., Новгородский район, д. Захарьино, ул. Рахманинова, д. 6

1.5. Структура программы:

- теоретическая часть — 150 ч;
- практическая часть — 80 ч;
- исследовательская часть — 32 ч.

1.6. Практическая часть осуществляется в условиях летнего экологического лагеря с июня по август, а также осенью и зимой по выходным дням.

1.7. “Зеленая лаборатория” школьного лесничества — обустройство пришкольного участка (территории). Озеленение школьного двора (посадка сосен, ёлочек).

1.8. Условия реализации: программа рассчитана на вариативное применение в зависимости от решаемых педагогических, жизненных задач и уровня активности, заинтересованности и включения в нее учащихся. Изучение программы предусматривает теоретическую, практическую, научноисследовательскую, опытническую и пропагандистскую деятельность. Курс могут вести учителя географии, биологии, экологии, которые проявляют интерес к сфере экологического образования и воспитания. Программу можно вводить во 2–9 классах.

2. Цели и задачи программы

Цели: воспитать чувство единства с природой, привить любовь к родному краю, научить бережному отношению к “зеленому другу”.

Задачи:

– укрепление и расширение знаний об основах охраны природы, особо охраняемых территориях, раз-

витие навыков практической работы по охране и защите леса: посадка и посев леса, сбор лекарственного сырья, умение вести наблюдения, описания леса;

– осмысление связи между деятельностью человека и природой, выработка собственного нравственного отношения к окружающему миру, стремление улучшить его.

3. Отличительные особенности программы:

Разработанная программа школьного лесничества учитывает национально-региональный компонент. Школьники, изучая природу и экологию родного края, приобретают знания о природно-культурном комплексе Новгородского края.

По программе предусмотрено активное вовлечение детей в самостоятельную учебно-творческую деятельность через личностное познание родного края — экскурсии, походы, экспедиции, практические задания по изучению явлений и объектов лесного биоценоза, влияния антропогенного воздействия на лес, проведение опытов, научно-исследовательских работ.

4. Тип и вид программы

4.1. Возрастной контингент обучающихся — 7–15 лет.

4.2. Статус — объединение.

4.3. Вид программы — межпредметная, ориентационная, активная (призывает вооружить учащихся определенными умениями, деятельностными навыками по экологическому образованию).

4.4. Состав группы — сменный.

4.5. Срок реализации программы — 3 года

5. Формы и режим занятий

Формы занятий: используются коммуникативные методы, групповые занятия, активные и интерактивные формы взаимодействия, проектные технологии. Предполагаются сочетание обзорных лекций с творческими встречами; проведение публичных защит исследовательских проектов, а также включение в учебную деятельность экскурсии в Новгу на лесохозяйственный факультет, работа на экологических тропах, полевые экспедиции. Режим занятий — 2 часа в неделю.

6. Ожидаемые результаты

Программа нацелена на следующие результаты:

– развитие у ребят предметных и ключевых компетентностей — ценностно-смысловых, учебно-познавательных, коммуникативных, общекультурных и других, необходимых в любой профессиональной деятельности;

– профессиональную ориентацию лесотехнического направления;

– ориентацию на трудовую деятельность в родном крае;

– привитие любви к лесу, природе, выполнение интересных, занимательных заданий, связанных с познанием сложной разнообразной жизни лесного комплекса;

- получение необходимого минимума знаний по охране природы, в частности по лесному делу;
- практические навыки по выращиванию саженцев сосны, березы, тополя и уходу за ними;
- умение наблюдать за жизнью лесных животных и вести их учет, благоустройство территории школы, изготовление кормушек, скворечников;
- умение вести разъяснительную природоохранную работу среди посетителей леса, туристов, паломников: знакомить с правилами противопожарной безопасности и поведения в лесу, нормами и правилами сбора лекарственных трав, даров леса;
- участие в экологических акциях; научно-практических конференциях школьников;
- воспитание юных хозяев леса — будущих кадров “зеленого цеха”;

7. Подведение итогов реализации программы

Предусматриваются следующие формы:

- выставки;
- научно-практические конференции “Шаг в будущее”;
- школа тьюторов: выступления с докладами;
- пресс-конференции “Войди в лес с другом”;
- круглый стол с учеными НовГУ по экологии и криологии;
- конкурс плакатов по противопожарной безопасности и их защита;
- экологическая спартакиада;
- конкурсы, соревнования, праздники и т.д.;
- научно-исследовательская работа учащихся;

8. Содержание программы

8.1. Основы лесоведения и лесоводства — 150 ч:

- Мой Новгородский край. Легенды и рассказы старожилов.
- История создания лесокультур.
- Природнокультурные объекты леса.
- Лес — наше богатство.
- Основы лесоведения и лесоводства.
- Изучение леса в селе Захарьино.
- Лесной биоценоз, его охрана.
- Лесная подстилка — “одеяло почвы”.
- Дары нашего леса.
- Мелодии леса — птицы.
- Звериными тропами наших лесов.

- Парад лесных ягод.
- Грибное лукошко.
- Лесная аптечка.
- Лес и здоровье человека.
- Роль леса. Биосферное значение леса.
- Культура общения с природой.
- Традиции русского народа по охране леса.
- Народные промыслы нашего края.
- По лесным экологическим тропам.
- Мой любимый уголок леса.
- Писатели и поэты о красоте родного леса.
- Рубка леса. Очистка мест рубки.
- Посади свое дерево.
- Полезные насекомые леса.
- Подведение итогов работы.

8.2. Исследовательская и практическая работа — 32 ч:

- геоботаническое описание лесного массива;
- флора и флористические исследования, изучение особенностей флоры на данном участке;
- фитоценоз. Количественные и качественные отношения между растениями;
- ярусы и ярусное расчленение фитоценоза;
- фенологическое состояние растений;
- фитопатологическое обследование леса на закрепленном участке леса;
- учет естественного возобновления под пологом леса и на вырубках закрепленного участка;
- наблюдения за хвоелистогрызущими насекомыми;

8.3. Опыты в школьном лесничестве — 80 ч:

- правила очистки лесов и лесных насаждений;
- подготовка черенков красной и черной смородины к посадке;
- размножение красной и черной смородины черенками и уход за ними;
- размножение шиповника и малины сахалинской корневыми отпрысками в лесу и определение лучших сроков посадки;
- определение грунтовой всхожести семян сосны в зависимости от срока посева. Организация подкормки птиц и зверей в зимнее время;
- наблюдение за поведением и образом жизни полезных и вредных птиц;
- создание кабинета лесничества;
- создание зеленой зоны вокруг школы.

ТИПЫ И ВИДЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Из опыта работы по воспитанию экологической культуры в коррекционной школе VIII вида

Скворцова Татьяна Александровна, учитель биологии

МКОУ «Краснобаковская специальная (коррекционная) школа-интернат VIII вида» (Нижегородская обл.)

Ещё Константин Дмитриевич Ушинский рассматривал воспитание, связанное неразрывно со свободой, инициативой, самостоятельностью ребёнка и утверждал, что нормальное развитие и становление личности ребёнка может происходить только при эмоциональном комфорте. Он отмечал, что эмоциональный человек активно воспринимает окружающее, а, следовательно, стремится заботиться, ухаживать за окружающими природными объектами, проявлять заботу о них.

Экологическое образование способствует воспитанию у детей правильного отношения к окружающему, отношения к людям, к природе и к самому себе, что впоследствии становится стержнем и показателем нравственного воспитания ребенка. Поэтому, одной из задач экологического образования детей с ОВЗ является развитие эмоциональной сферы.

Работа по формированию экологического сознания у детей в школе-интернате проводится педагогами ежедневно, непрерывно и охватывает все сферы деятельности.

Дети с ОВЗ познают мир с открытой душой и сердцем. И то, как они будут относиться к этому миру, научатся ли быть рачительным хозяевами, любящими и понимающими природу, воспринимающими себя, как часть единой экологической системы, во многом зависит от педагогов, участвующих в их обучении.

В «Единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья» рассматривались два взаимосвязанных и взаимодействующих компонента: «академический» и «жизненной компетенции». Под «Жизненной компетенцией» концепция предусматривала «формирование доступных ребенку базовых навыков коммуникации, социально-бытовой адаптации, готовя его, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме».

В естественно-географических дисциплинах формирование экологических знаний происходит на биологии и географии согласно требованиям программы и учебного плана. Для более полного и осознанного формирования этих знаний проводятся уроки-экскурсии, пред-

лагается детям выразить своё отношение к техногенным катастрофам в мини-сочинениях, составить план мероприятий по охране водных, воздушных и почвенных ресурсов и т.д.

Воспитание экологической культуры прослеживается на таких предметных курсах, как чтение и развитие речи, развитие речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности. Одним из условий успешного воспитания гуманных чувств является постоянное обращение к природоведческой тематике, поэтому в программный материал включены произведения, которые способствуют воспитанию нравственной и экологической культуры школьников. Читая эти произведения, дети проживают чувства героев-животных, проживают их действия, деятельность. Педагог на уроках — не столько информатор, сколько соучастник, вдохновитель, умеющий не столько вести за собой, но и обладающий способностью сострадать, сопереживать. Тем самым реализует ресурсы учащегося, скрытые в подсознании.

Практика показывает, что учащиеся и воспитанники с ограниченными возможностями здоровья положительно относятся к урокам трудового обучения. На них они могут проявить себя и реализовать свои, пусть и ограниченные, но возможности. Используя на уроках ручного труда современные технологии и направления, позволяют учителю не только включать учащихся в творческую трудовую деятельность, но и параллельно прививать экологические знания. Например, во время работы над аппликацией «Полевые цветы», учащиеся дополнительно узнают: какие бывают полевые цветы, время их цветения, какой цветок какого цвета, формы, размера, какое имеют значение для человека.

Дети с большим интересом принимают участие в общешкольных конкурсах-акция, таких как «Креативная кормушка», «Вторая жизнь пластиковой бутылки». Эти конкурсы проводятся в рамках реализации социальных проектов или на предметных неделях. Во время изготовления поделок учитель акцентирует внимание учащихся на том, что используя бросовый материал, учащиеся могут изготовить не только полезную вещь, но и внести

свой вклад в охрану окружающей среды. На уроках профессионально-трудового обучения старшеклассники каждый год для школьного сада изготавливают кормушки и скворечники. Это уже стало традицией.

Для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья внеклассная деятельность по предмету является, прежде всего, эффективным методом для развития творческого потенциала, эмоционально-волевой сферы, интеллекта и психики. Поэтому, традицией в нашей школе стало проведение предметной недели по экологии и биологии. Для формирования и развития у детей с ОВЗ основ экологической культуры на предметных неделях проводим праздники, например, «День Земли», «День Зиновия Синичника», «Возвращаются певцы», «Виртуальная экскурсия в Московский зоопарк». Благодаря спонсорам в 2013 году появилась возможность свозить активных членов организации «Росток» в зоопарк «Лимпопо». Ребята не только отдохнули и провели интересно время, но получили знания о многообразии животного мира, о среде обитания животных, и их экологических проблемах.

На предметной неделе ребята, с большим удовольствием, включаются в организацию праздников: разучивают стихи, рисуют рисунки, инсценируют сценки. Все это в конечном итоге содействует становлению личности ребёнка, компенсаторному развитию их способностей, определению жизненной перспективы и экологическому просвещению.

На протяжении нескольких лет в школе-интернате действует детская организация «Росток». Цель, которую «Росток» ставит перед собой: «Помочь каждому познать и изучить окружающий мир, вырасти достойными гражданами своего Отечества», красной нитью проходит через все дела организации.

В течение трех лет с 2012–2014 года «Росток» организует работу трудовой подростковой бригады. Традиционными делами трудовой бригады является благоустройство школьной территории, посадка деревьев, цветников. Воспитательная ценность трудовой бригады состоит в том, что она создаёт условия не только для педагогически целесообразного, эмоционально привлекательного досуга школьников, но и творческую самореализацию, включающую экологическое познание, искусство, культуру, и другие сферы возможного самоопределения.

Интеграция в обществе человека с особыми образовательными потребностями означает процесс и результат предоставления ему возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни, включая и исследовательские, в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии и ограничении возможностей. Этому способствует метод социальных проектов. Благодаря тесному взаимодействию детской организации «Росток», педагога-организатора и учителя биологии были разработаны и реализованы социальные проекты: «Родничок», «Поможем зимующим птицам». И другие социально-значимые проекты, которые способствовали формированию у школьников надпредметных навыков и личностных качеств, социально значимых компетентностей, навыков мобилизации полученных знаний и умений в определённой ситуации.

Участие в районных туристических слётах рассматривается, как обязательный элемент экологического воспитания. Основная задача этих мероприятий — отработка не только туристических навыков и повышение физической подготовленности, но и приобретение опыта экологической и краеведческой работы. Успех участия в туристическом слёте во многом зависит от того, насколько оно подготовлено. Поэтому, подготовка к этому мероприятию в школе-интернате ведётся постепенно на протяжении всего учебного года, с учетом навыков, приобретенных в ходе изучения программного материала, но и знаний, полученных на занятиях туристического кружка.

Также хочется выделить и участие младших школьников в районном конкурсе «Юные Робинзоны». На данном этапе происходит пропедевтическая работа по получению первоначальных знаний, умений и навыков, которые потребуются учащимся для участия в туристических слётах. А также происходит формирование первоначальных знаний по биологии и экологии.

Решая задачи экологического образования детей с ОВЗ, в первую очередь, стараемся сформировать систему знаний о природе, научить понимать и устанавливать существующие в ней связи и зависимости, действовать в соответствии с полученными знаниями. Одним из залогов успешного экологического обучения — создание такой атмосферы, которая способствует развитию эмоциональной восприимчивости и отзывчивости детей.

Школьная педагогика

Научный журнал

№ 1 (04) / 2016

Редакционная коллегия:

Главный редактор:
Ахметова М. Н.
Члены редакционной коллегии:
Иванова Ю. В.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Данилов О. Е.
Жуйкова Т. П.
Игнатова М. А.
Кузьмина В. М.
Макеева И. А.

Международный редакционный совет:
Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела:
Кайнова Г. А.

Ответственный редактор:
Осянина Е. И.

Художник: Шишков Е. А.
Верстка: Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Адрес редакции:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2410-7344

Тираж 500 экз.

Подписано в печать 5.02.2016. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25