

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

<i>Н.С. Денисенкова</i> Сопряжённость детско-родительских отношений и развития познавательных способностей дошкольников	3
--	---

НА ТЕМУ НОМЕРА

<i>Н.П. Мурзина</i> Взаимодействие педагогов и родителей: противостояние или согласие, или Время объединять усилия	9
<i>В.Л. Малашенкова</i> Общественно-семейное взаимодействие: методологический и исторический аспекты	14
<i>Е.В. Намсинк</i> Педагогическое взаимодействие с семьёй в период адаптации ребёнка к школе	20
<i>Е.В. Чердынцева</i> Технологии формирования психолого-педагогической компетентности у родителей младших школьников	24
<i>О.В. Якубенко</i> Сотрудничество семьи и образовательного учреждения в профилактике суицидального поведения обучающихся	27
<i>М.В. Мякишева</i> Воспитание личности ребёнка безопасного типа поведения: теория и практика решения проблемы во взаимодействии педагогов и родителей	30
<i>И.Г. Шпакина</i> Взаимодействие педагогов и родителей как фактор создания воспитательной среды лица с этнокультурным национальным компонентом	34

ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

<i>И.Н. Озерова</i> Становление младшего школьника как языковой личности в процессе формирования ценностного отношения к семье	38
<i>Л.В. Земляченко</i> Использование игровых технологий в этнокультурной социализации младших школьников	41
<i>Т.В. Панченко</i> Взаимодействие семьи и школы по формированию у младших школьников семейных ценностей	45
<i>А.Г. Рычкова</i> Интеллектуально-творческая и учебно-исследовательская деятельность младших школьников как форма организации семейного досуга	48

<i>Е.С. Бабушкина</i> Работа с родителями: организация творческой мастерской (Из опыта работы)	51
<i>Ю.Ю. Крюченкова</i> Сотрудничество с родителями	54
<i>В.В. Паскал</i> Применение невербальных техник в работе педагога с целью фиксации эмоционального состояния детей	56

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

<i>Е.И. Ждакаева</i> Выявление и коррекция деструктивных детско-родительских отношений в семье	59
<i>Н.Ю. Майданкина</i> Взаимодействие с родителями как условие реализации ФГТ	63

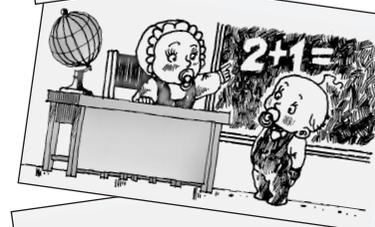
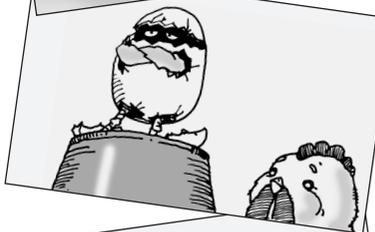
ПЕДПРАКТИКА

<i>Н.Ю. Штрекер</i> Пути реализации компетентного подхода в филологической подготовке учителей современной начальной школы	67
<i>Н.А. Исаева</i> Критерий научности в стратегии интегративного подхода к лингвометодической подготовке бакалавра педагогического образования ..	70
<i>А.Г. Биба</i> Формирование профессиональной компетенции будущих учителей в развитии учебной рефлексии у младших школьников	75
<i>А.В. Лыфенко</i> Развитие профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов в области применения ИКТ в образовании	79

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

<i>А.И. Рытов</i> Информационные технологии в управлении качеством образования (Из опыта г. Москвы)	83
<i>Л.А. Беспалова</i> Технология продуктивного чтения в системе формирования экологической компетентности учащихся	87
<i>О.Е. Ермилина</i> Герменевтический анализ художественного текста как способ совершенствования читательской деятельности	90
Summary	95

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



Дорогие коллеги!

В центре внимания этого номера журнала – тема взаимодействия педагогов и родителей на дошкольном и школьном этапах. Наши авторы подчёркивают актуальность этой темы в связи с внедрением в практику детских садов и школ Федеральных государственных требований и образовательных стандартов. В нововведениях порой непросто бывает разобраться самим педагогам и психологам, что же говорить о родителях, озабоченных проблемами своих детей. Без помощи профессионалов семье не обойтись. Однако у этой медали есть и обратная сторона: педагогам в не меньшей степени требуется помощь родителей. Только действуя вместе, заодно, ища и находя компромиссы и верные решения, они могут воспитать и обучить знающего, самостоятельного, мыслящего и готового к жизни в современном мире ребёнка.

Различным аспектам этого взаимодействия посвящены статьи на тему номера, пришедшие в редакцию из г. Омска. Мы благодарим наших коллег и, пользуясь случаем, поздравляем их с юбилеем Омского государственного педагогического университета, открывшегося 80 лет назад. Желаем его преподавателям, сотрудникам и студентам новых успехов, научных достижений, интересных работ.

Надеемся, что педагоги ДОУ и школы обогатят свой опыт взаимодействия с семьями воспитанников и учеников и на практике воспользуются знаниями, рекомендациями и советами, которые содержатся в наших публикациях.

Удачи всем!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**

Сопряжённость детско-родительских отношений и развития познавательных способностей дошкольников*

Н.С. Денисенкова



Статья посвящена различным аспектам влияния детско-родительских взаимоотношений на развитие познавательных способностей детей в дошкольном возрасте. Анализируются отечественные и зарубежные подходы к проблеме развития интеллекта и познавательных способностей, общения детей и родителей; описывается исследование влияния различных сторон детско-родительских отношений на развитие познавательных способностей дошкольников; делается вывод о том, что наиболее благоприятной является активная позиция родителей, направленная на амплификацию развития в сочетании с принятием и уважением личности ребёнка.

Ключевые слова: познавательные способности, стили детско-родительских отношений, амплификация и акселерация развития.

Семья – один из основных институтов воспитания ребёнка. В психологической и педагогической литературе существует множество работ, подтверждающих значение родителей (и семьи в целом) для эмоционально-личностного и социального развития ребёнка. То, что приобретается в детстве в общении с родными, играет существенную роль на протяжении всей жизни человека. При этом понимание механизмов и степени влияния семьи на развитие интеллектуальной сферы дошкольника, его познавательных способностей остаётся всё ещё недостаточно изученным.

Под **способностями** мы, вслед за Б.М. Тепловым, понимаем индивидуально-психологические особенности личности, основанные на задатках, определяющие успешность выполнения деятельности или различных её видов, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславлива-

ющие лёгкость и быстроту обучения новым способам и приёмам деятельности [13]. **Познавательные способности** базируются на таких процессах, как восприятие, образное и логическое мышление, воображение и др.

На протяжении последних десятилетий особый интерес проявляется к вопросу, какой потенциал родители передают своим детям по наследству, как родительский геном сказывается на развитии интеллекта и креативности детей. Исследования психогенетиков В.М. Гиндилиса, М.С. Егоровой, И.В. Равич-Щерба и других учёных открывают всё новые и новые факты, показывающие роль наследственности в развитии как специальных способностей (музыкальных, математических и др.), так и общей одарённости. По разным данным от трети до половины наших потенциальных способностей мы получаем вместе с генами от родителей [4]. При этом способности детей и родителей часто сильно отличаются друг от друга. Их жизненный путь, успешность, сферы реализации далеко не идентичны.

Что же обеспечивает эти различия?

Несмотря на то что полемика об этом ведётся многие годы, до настоящего времени единой точки зрения нет. Большинство специалистов утверждают, что именно социальная среда и прежде всего взрослые, окружающие и воспитывающие детей, в конечном итоге обеспечивают развитие их интеллекта и познавательных способностей, актуализацию задатков,

* Тема диссертации «Развитие общих способностей ребёнка-дошкольника в зависимости от ситуации развития». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор М.Ю. Кондратьев.

врождённых анатомо-физиологических особенностей организма.

Огромный вклад в понимание механизмов влияния взрослого на развитие способностей и одарённости ребёнка внесли отечественные психологи: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др. Эти учёные говорили о том, что общественно-исторический опыт, овеянный в продуктах человеческой культуры, скрыт от ребёнка таким образом, что невозможно непосредственно рассмотреть его. «Присвоение культуры» новым поколением может происходить только при помощи старших, которые, с этой точки зрения, являются как бы живыми носителями общечеловеческого опыта [6; 14].

Освоение человеческой культуры и привнесение своего вклада в её обогащение начинается с рождения человека и длится всю его жизнь. Однако именно дошкольный возраст становится той ступенью, когда происходит становление общих способностей, закладываются основы высших психических функций, формируется произвольность. Иными словами, создаётся базис для познавательного развития человека.

Л.А. Венгер определял способности как универсальные действия ориентировки в окружающем мире, складывающиеся внутри дошкольных видов деятельности через овладение образными средствами. Основными средствами мыслительной деятельности, с помощью которых ребёнок понимает, осваивает, структурирует окружающий мир, учится смотреть на него «сквозь очки человеческой культуры», являются такие образные средства, как сенсорные эталоны, наглядные модели (планы, схемы, чертежи и т.д.), символы и проч. [11].

Ведущую роль в данном процессе играет семья. Вместе с родителями и близкими людьми ребёнок открывает для себя «логику» средств и «логику» деятельности, «со-творяя» их вместе с взрослыми. Родные организуют деятельность детей, в процессе которой происходит передача опыта в особых, присущих дошкольнику формах [2].

Общаясь с близкими взрослыми, занимаясь с ними какой-либо

совместной деятельностью, маленькие дети получают новую информацию об окружающем мире (об отношениях между людьми, о свойствах незнакомых им предметов), учатся новым способам и средствам познания. При этом взаимоотношения детей и родителей настолько многогранны и сложны, что настоящей проблемой становится выделение присущих этим отношениям сторон, которые оказывают непосредственное влияние на развитие способностей. Проанализировав литературу на интересующую нас тему, мы выбрали те стороны общения родителей и детей, которые, по мнению авторов, оказывают влияние на развитие познавательных способностей ребёнка.

Так, например, Е.Л. Пороцкая важным параметром детско-родительских отношений, влияющим на развитие умственных способностей детей, считает способ воздействия родителей на детей и их позицию относительно процесса развития [9].

Способами воздействия могут быть **акселерация или амплификация** развития. Термин «амплификация» был введён в психологию А.В. Запорожцем [5]. Согласно его концепции о самоценности дошкольного периода, основной путь развития ребёнка – это амплификация, т.е. обогащение, наполнение дошкольника наиболее значимыми для него формами и способами деятельности. Противоположное понимание развития получило в работах учёного название «акселерация». Оно определяется как процесс сверхраннего форсированного обучения маленького ребёнка, не учитывающего его возрастных особенностей.

Позиция родителей относительно процесса развития может быть активной или пассивной. Первая, соответственно, подразумевает принятие необходимости своего активного участия в данном процессе, вторая – отстранение от него.

По данным проведённого авторами эмпирического исследования наиболее эффективным для развития познавательных способностей является сочетание активной позиции родителей и амплификации, т.е. обогащение развития ребёнка внутри возможностей его возраста. При пассивном

отношении родителей к развитию ребёнка в сочетании с ускоренным обучением, без учёта возможностей возраста, развитие способностей не только замедляется, но и значительно обедняется.

Другим важным для всех сфер психического развития параметром отношений между детьми и родителями принято считать **эмоциональные составляющие**, такие как принятие или отвержение ребёнка [1; 10].

Под **принятием** понимается безусловная любовь родителей к ребёнку. Высокие баллы, соответствующие этому показателю, означают, что родители выражают ребёнку сочувствие и любовь, с теплом к нему относятся, содействуют его духовному и физическому росту. Они испытывают удовлетворение и гордость от успехов своего ребёнка. Он нравится им таким, какой есть, со всеми индивидуальными особенностями (положительными и отрицательными). Именно принятие, по мнению большинства психологов, обеспечивает полноценное личностное, интеллектуальное и социальное развитие ребёнка. Дети, лишённые эмоциональной поддержки и любви родителей, впоследствии зачастую не только сталкиваются с большими проблемами в личностной сфере, но и являются педагогически запущенными, отстают в развитии познавательной сферы.

Эмоциональное отвержение – глобальное недовольство ребёнком, игнорирование его потребностей, раздражение, недостаток искренности в общении, бессознательное стремление избегать тесных контактов. Родители воспринимают своего ребёнка плохим, неприспособленным, неудачливым. Им кажется, что ребёнок не добьётся успеха в жизни из-за плохих способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. Они не доверяют ребёнку и не уважают его.

По мнению Д. Баумринда, на развитие детей оказывает влияние и такой фактор, как **стили контроля или руководства ребёнком**. Прежде всего имеются в виду гиперопека и как противоположность ей – демократический стиль [10].

Гиперопека подразумевает обострённое внимание к ребёнку и

заботу о нём, повышенный контроль, потакание всем его желаниям.

Демократический стиль предполагает высокий уровень вербального общения между детьми и родителями, учёт мнения ребёнка при обсуждении какой-либо проблемы, веру в успех его самостоятельной деятельности.

Р. Хес и В. Шипман предлагают два стиля контроля и руководства ребёнком, которые, по их мнению, тормозят или поощряют его развитие: императивный и инструктивный [Там же].

При императивном стиле родители ждут от ребёнка беспрекословного соблюдения их указаний. Для этого стиля типичны однозначные команды: «Делай, как я сказал», «Сиди спокойно» и т.п. Детско-родительские отношения основываются на авторитете взрослого, а не на сотрудничестве и уважении. Установлено, что императивный стиль развивает в ребёнке пассивность, податливость наряду с зависимостью и конформизмом. Какое-то время он обеспечивает желаемое поведение, но выказывает пассивное сопротивление. Ребёнок слушает команды, но следует им медленно и неохотно. Дети не вступают в открытый конфликт, но сознательно затягивают выполнение действия, стремятся найти любые отговорки. У таких детей, как правило, наблюдается низкий уровень познавательной активности.

При инструктивном стиле общение взрослого с ребёнком строится на партнёрских отношениях. Родители беседуют с ребёнком «на равных», объясняют закономерность и разумность своих требований. Такие отношения подталкивают детей к самостоятельному поиску и принятию решения, дают возможность выбора, воспитывают инициативу и твёрдость. Надо признать, что гораздо сложнее воспитывать ребёнка, который не боится идти на открытый конфликт и готов оспаривать свою точку зрения. В то же время ребёнок, осознанно выполняющий те или иные действия, будет делать их охотнее и быстрее. При таком стиле отношений у детей складывается **ориентация не на внешний, а на внутренний контроль**, который так необходим при

реализации замыслов и решении задач. Данный стиль родительского поведения стимулирует в ребёнке независимое поведение, самостоятельность суждений, оригинальный подход к решению проблем. Именно инструктивный стиль свойствен родителям, чьи дети обладают высокими интеллектуальными и творческими способностями.

Психологи исследуют и другие составляющие внутрисемейных отношений, оказывающих влияние на развитие способностей детей: это поддержка или игнорирование детских способностей и одарённости [8; 16]; состав и социальное положение семьи, порядок рождения детей [17]; отношения между родителями [3]; роль родителей противоположного пола [15; 16] и др.

Целью нашего исследования было определить, какие именно аспекты отношения детей и родителей играют наиболее существенную роль в развитии познавательных способностей дошкольников, а также оценить их конкретный развивающий эффект. Нами было проведено эмпирическое исследование, включавшее в себя анализ детско-родительских отношений в семьях старших дошкольников, оценку уровня развития познавательных способностей детей и сопоставление полученных результатов.

В результате анализа литературы были выбраны следующие стороны детско-родительских отношений:

позиция по отношению к развитию (активность – пассивность); способ воздействия на развитие детей (амплификация – акселерация); стили детско-родительских отношений (принятие – отвержение, гиперопека – демократический стиль); стили контроля и руководства ребёнком (императивный – инструктивный).

Для диагностики детско-родительских отношений были использованы следующие методы. Позиция по отношению к развитию (активность – пассивность) и способы воздействия на ребёнка (акселерация – амплификация) изучались с помощью опросника Е.Л. Пороцкой [9]. Эмоционально-личностные стили детско-родительских отношений (принятие – эмоциональное отвержение), а также стили контроля и руководства (гиперопека – демократический стиль, инструктивный – императивный стили) – с помощью опросника Т.О. Сидненко, созданного на базе теста-опросника родительского отношения А.Я Варги и В.В. Столина [7]. Познавательные способности оценивались с помощью методик, разработанных под руководством Л.А. Венгера: «Эталоны» О.М. Дьяченко, «Перцептивное моделирование» В.В. Холмовской, «Схематизация» Р.И. Бардиной, «Систематизация» Н.Б. Венгер [12].

В исследовании приняли участие 40 воспитанников Центра раннего развития – детский сад № 1511 ЗОУО г. Москвы и их родители. В результа-

Показатели уровня развития познавательных способностей детей в зависимости от позиции родителей

Группы родителей	Методики / Познавательные процессы				
	Эталоны / Восприятие	Перцептивное моделирование / Восприятие	Схематизация / Наглядно-образное мышление	Систематизация / Словесно-логическое мышление	Общий интеллектуальный показатель
Родители, направленные на акселерацию, пассивные	7	8,3	10,7	10,5	8,4
Родители, направленные на амплификацию, пассивные	7,3	8,3	10,6	10,0	8,6
Родители, направленные на амплификацию, активные	11,2	9,5	12,7	13,5	12,5
Родители, направленные на акселерацию, активные (в данной группе отсутствуют)	–	–	–	–	–

те мы получили данные, которые отражены в таблице на с. 6.

1. Отношение к развитию (активность – пассивность) и способы воздействия на ребёнка (акселерация – амплификация).

Анализ результатов позволяет говорить о том, что дети, родители которых занимают пассивную позицию вне зависимости от их отношения к развитию (амплификация или акселерация), значимо не отличаются друг от друга по уровню развития познавательных способностей. Развитие восприятия, образного и логического мышления, общий интеллектуальный показатель примерно равны и находятся на среднем уровне или ниже среднего.

Развитие восприятия, наглядно-образного и логического мышления, а также общий интеллектуальный показатель у детей, чьи родители активно включены в процесс развития ребёнка и понимают ценность дошкольного возраста (тип «амплификация»), находятся на среднем уровне или выше среднего. Кроме того, эти показатели значительно выше ($p \leq 0,05$), чем у остальных обследованных нами детей.

2. Эмоционально-личностные стили детско-родительских отношений (принятие – эмоциональное отвержение).

Сравнивая результаты опроса по стилям детско-родительских отношений, мы получили следующие данные.

Результаты детей, родители которых демонстрировали принятие и любовь, были значительно разбросаны. Их развитие колеблется от высокого уровня до ниже среднего. В результате эти дети оказались на среднем уровне (10,5 балла). Таким образом, сложно говорить о конкретном влиянии данного показателя на отдельные компоненты познавательного развития детей. Однако можно сделать вывод о том, что эмоциональное отвержение ребёнка, принятие его со стороны родителей негативно сказывается на развитии интеллектуальных способностей дошкольника. Общий интеллектуальный балл детей, чьи родители демонстрировали эмоциональное отверже-

ние, оказался ниже среднего и составлял 7,6.

Следовательно, можно говорить о том, что родители, которые эмоционально отвергают своих детей, не получают удовольствия от общения с ними, не любят их, негативно влияют на уровень развития детских познавательных способностей.

3. Стили контроля и руководства ребёнком (демократический – гиперопекающий, императивный – инструктивный).

Проанализировав показатели развития детей, чьи родители придерживались демократического или гиперопекающего, а также императивного или инструктивного стилей, мы не обнаружили значимых различий. Общий уровень развития познавательных способностей детей, родители которых придерживаются демократического стиля воспитания (10,8 баллов), незначительно превышал уровень развития познавательных способностей детей, в отношении к которым преобладает гиперопека (9,2 балла).

Между показателями развития детей, чьи родители демонстрируют инструктивный или императивный стили руководства, также не оказалось значимых различий.

Иными словами, наше исследование показало, что стиль контроля над ребёнком (чрезмерная опека или предоставление свободы, объяснение своих требований или высказывание их в императивной форме) не оказывает значительного влияния на развитие познавательных способностей дошкольников.

Для развития познавательных способностей оптимально сочетание активной позиции родителей и учёт ими возрастных особенностей ребёнка. Положительное влияние оказывает поведение родителей, принимающих активное участие в процессе развития ребёнка, учитывающих его возрастные особенности, использующих значимые для дошкольного возраста виды деятельности: игру, рисование, конструирование, литературно-художественные занятия. Пассивность родителей негативно сказывается на познавательном развитии детей.

Эмоционально-личностные параметры отношения родителей к детям, такие как принятие и любовь, являются обязательными для успешного познавательного развития ребёнка. Отвержение тормозит развитие не только личности, но и способностей. Стили контроля и руководства ребёнком не играют особой роли в развитии познавательных способностей.

В последние десятилетия физиологи, медики, педагоги отмечают акселерацию физического развития детей: они стали быстро расти, прибавлять в весе, сократились сроки созревания разных систем организма. Часто это приводит к тому, что многие родители и другие взрослые пытаются ускорить и умственное развитие ребёнка, давая ему как можно больше знаний, формируя умения и навыки без учёта его возрастных особенностей, используя формы, ещё недоступные ребёнку. На первый взгляд, результаты кажутся положительными: дети быстрее учатся читать, писать, считать, овладевают иностранными языками и т.п. Однако за попытками искусственной акселерации явно проступает старое, ошибочное понимание дошкольного возраста как периода, не имеющего самостоятельного значения. Следствием этого становится неравномерное и обеднённое умственное и социальное развитие, дефекты в становлении личности. Стоит ли раннее усвоение школьной программы, переход к несвоевременным для ребёнка школьным формам обучения таких жертв?

Литература

1. *Варга, А.Я.* Системная семейная психотерапия : Краткий лекционный курс / А.Я. Варга, Т.С. Драбкина. – СПб. : Речь, 2001.
2. *Веракса, Н.Е.* Личность и культура : структурно-диалектический подход / Н.Е. Веракса // Перемены. – 2000. – № 1.
3. *Годфруа, Ж.* Что такое психология : в 2-х т. / Ж. Годфруа. – М. : Мир, 2004. – Т. 1.
4. *Егорова, М.С.* Психология индивидуальных различий / М.С. Егорова. – М. : Планета детей, 1997.
5. *Запорожец, А.В.* Воспитание и обучение в детском саду / А.В. Запорожец. – М. : Просвещение, 1976.
6. *Леонтьев, А.Н.* О формировании способностей / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 3.

7. *Лидерс, А.Г.* Психологическое обследование семьи / А.Г. Лидерс. – М. : Академия, 2007.

8. *Одарённые дети* / Под ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991.

9. *Пороцкая, Е.Л.* Исследование особенностей позиции родителей по отношению к психическому развитию дошкольника / Е.Л. Пороцкая // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2–3.

10. Развитие личности ребёнка / Под ред. М.А. Фонарева. – М. : Прогресс, 1987.

11. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера ; Науч.-исслед. ин-т дошк. воспитания Академии пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1986.

12. Рекомендации по выявлению умственно одарённых детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко, А.И. Булычевой. – М. : МОиПК, 1996.

13. *Теплов, Б.М.* Избр. тр. : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1985.

14. *Эльконин, Д.Б.* Избр. психол. тр. / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989.

15. *Bem, S.L.* On Liberating the Female Student / S.L. Bem // School Psychology Digest. – 1973. – Vol. 2(3).

16. *Freeman, J.* Gifted Children / J. Freeman. – Baltimore, MD : University Park Press, 1973.

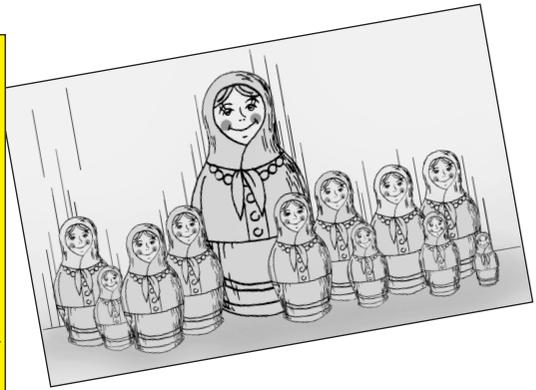
17. *Zayonc, R.B.* Birth order and intellectual development / R.B. Zayonc, G.B. Markus // Psychological Review. – 1975. – № 82.

Наталья Сергеевна Денисенкова – канд. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии развития Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва.

Представляем нашим читателям статьи, подготовленные преподавателями кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета и педагогами образовательных учреждений г. Омска и посвящённые опыту взаимодействия с родителями воспитанников и учеников.

**Взаимодействие педагогов
и родителей:
противостояние или согласие,
или время объединять усилия**

Н.П. Мурзина



В статье рассматривается проблема взаимодействия педагогов и родителей на этапе подготовки детей к школе и адаптации к ней. Приводятся результаты анкетирования педагогов дошкольных учреждений. Предлагаются идеи, которые позволят и педагогам, и родителям разрешать затруднения в процессе взаимодействия, занимать субъектную позицию в процессе обучения и воспитания детей.

Ключевые слова: взаимодействие, субъектная позиция, монологический и диалогический стиль общения, структура отношений педагогов и родителей, решение воспитательных задач, способ разрешения конфликтной ситуации.

Ключевым словом характеристики развития современного общества является слово «изменение». Сфера образования сегодня подвержена изменениям в большей степени, чем другие области общественной жизни. История показывает, что для России характерно начинать изменения с внедрения новшеств в практику образовательных учреждений, в управление образовательным процессом. Такой подход, по мнению ряда исследователей (назовём, например, Э.Д. Днепров), создаёт затруднения в реализации новых идей, средств и способов обучения и воспитания. Сначала должны быть проведены социокультурные изменения более высокого уровня во всех сферах общественной жизни: экологические, демографические, технологические, экономические, политические, социально-психологические и др. Многие педагоги не понимают смысл

образовательных изменений, не видят связи между различными новшествами. Сообществу родителей ещё сложнее разобраться в этом процессе. Они сопротивляются нововведениям, считая, что это вредит здоровью и развитию детей, или форсируют события, стремясь подготовить ребёнка к школе: учат писать, читать, считать, чтобы он не испытывал трудностей. Такая ситуация, во-первых, наносит вред физическому и психическому здоровью детей, а во-вторых, тормозит реализацию современных образовательных стандартов. Главное же, что только 10% дошкольников хотят учиться в школе.

Для решения этих проблем педагоги и родители могут и должны объединить свои усилия и действительно помочь детям в достижении современных образовательных целей (результатов): предметных, метапредметных, личностных; научить учиться и изменяться в течение жизни; применять знания в решении сначала учебных, а потом и профессиональных, и других важных задач.

Семья была и остаётся первым и важнейшим институтом социализации ребёнка. Общество в условиях профессиональной занятости матерей оказывает им поддержку в этом вопросе, но не подменяет главную роль семьи. Поэтому вполне логично возникает необходимость во **взаимодействии родителей и педагогов** в самых

разнообразных аспектах воспитания детей. Взаимодействие – это **взаимные действия для достижения цели**, решения определённой задачи. Они предполагают, что участники какого-либо дела активны и **равноправны** в выборе решения проблем воспитания.

Анкетирование педагогов и родителей по поводу выбора форм и методов взаимодействия показывает, что и те и другие отдают предпочтение консультациям, родительским собраниям, беседам (100%). Педагоги считают, что могут научить родителей общению с ребёнком, дать им рекомендации по некоторым вопросам, обучить умению играть с детьми, заниматься с ними, слышать и слушать своих детей. Однако мнения педагогов относительно вопроса, чему они могут научиться у родителей, разошлись: 66% считают, что учиться у родителей нечему, а 34% хотели бы научиться у некоторых из них терпению. Как видим, в идеале педагоги видят себя и родителей партнёрами в воспитании детей, а как обстоит дело в реальности? Анализ идеальных и реальных целей педагогов в вопросах взаимодействия с родителями показывает, что эти цели совпадают только на 50%. Почему? Что нужно изменить?

Анкетирование педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) свидетельствует о совпадении мнений в выборе форм просвещения родителей на этапе подготовки детей к школе. Чтобы родители понимали, в чём смысл такой подготовки и активнее участвовали в поддержке детей на этом этапе, нужно помещать на стендах интересную информацию, памятки, разъяснять важность подготовки к школе, проводить родительские собрания и консультации, побуждая родителей пересмотреть свою позицию. Но где вопросы формирования интегративных качеств и предпосылок учебной деятельности, которые помогут ребёнку быть успешным в школе?

Родители, отвечая на вопрос, каким они желали бы видеть своего ребёнка на пороге школы, отдают предпочтение следующим утверждениям:

- подготовленным, с хорошими знаниями (45%);
- дисциплинированным, любознательным (30%);

- уверенным в себе, своих силах, с желанием посещать школу (10%);
- более усидчивым и внимательным (5%).

Как видим, цели родителей и цели, сформулированные в Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, тоже не совпадают. Родители продолжают интересоваться знаниями, об интегративных качествах дошкольников они понятия не имеют, а о том, что в школе будут формировать метапредметные и личностные результаты, – и подавно.

На вопрос, что их больше всего беспокоит по вопросу подготовки ребёнка к школе, родители ответили:

- невнимательность, неусидчивость, недисциплинированность (45%);
- обучение счёту, чтению (25%);
- правильная речь (10%);
- неуверенность в своих силах (5%);
- адаптация к школе (5%);
- ничего не беспокоит (5%).

Эти результаты ещё раз демонстрируют, что родители не в курсе новых образовательных результатов и адаптация ребёнка к школе их меньше всего волнует! Это подтверждают и ответы на другие вопросы анкеты:

Какие знания, умения, навыки Ваш ребёнок должен приобрести в детском саду, чтобы ему было легче учиться?

- Чтение, счёт, письмо (45%);
- навыки социализации (общение со взрослыми и сверстниками) (25%);
- внимательность, усидчивость (20%);
- самостоятельность, дисциплина (10%).

На какие вопросы по теме подготовки детей к школе Вы желали бы получить ответы?

- Вопросы воспитания усидчивости (45%);
- вопросы обучения ребёнка управлять собой (25%);
- вопросы развития памяти и внимания (20%);
- вопросы неуспеваемости (10%);
- обучение чтению дома (10%);
- вопросы посещения подготовительного класса при школе (5%);
- готов ли ребёнок к школе (0%).

Даже часть результатов анкетирования, которую мы привели, демонстрирует, что родителям удобно, чтобы их детей учили и тем самым сняли ответственность за процесс воспитания, а педагогам – чтобы учить родителей жизни и подчинять их своему авторитету. В вопросах подготовки детей к школе большинство родителей продолжают считать самым важным, чтобы ребёнок читал, считал и писал, был усидчивым и дисциплинированным, достаточно интеллектуально развитым. Вопросы готовности ребёнка к школе, его адаптации к ней их практически не интересуют. Конечно, необходимо выяснить почему. Игнорирование этих вопросов может привести к трудностям у детей на этапах подготовки к школе и адаптации к ней.

Анализ показывает, что педагоги и родители хотят быть субъектами образовательного процесса, но планируют своё взаимодействие с позиций традиционного подхода в построении отношений участников образовательного процесса – субъект-объектных: педагог учит, как родителям нужно правильно вести себя с детьми, а родители слушают и... поступают так, как с ними поступали их родители, т.е. исходят из своего жизненного опыта. Это объясняет, почему их интересуют прежде всего знания и усидчивость в вопросах готовности ребёнка к школе, и не возникает вопросов о социальной и личностной готовности ребёнка, о достижении им новых результатов образования. Очевидно, что коэффициент эффективности такого взаимодействия педагогов и родителей в процессе достижения новых образовательных целей равен нулю.

Предлагаем обратиться к ряду позиций разных исследователей, что поможет определиться в выборе способов эффективного взаимодействия.

Что мы понимаем под взаимодействием? Чаще всего педагоги подразумевают под ним общение. Чем вызвано такое смешение понятий?

Прежде всего тем, что общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности

и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнёра) [2, с. 38, 229].

При рассмотрении педагогического общения исследователи (И.Б. Котова, С.А. Смирнов, Е.Н. Шиянов) рассматривают его как форму взаимодействия педагогов и других субъектов педагогического процесса по решению образовательных задач.

Обратимся к изучению толкования некоторых аспектов этой педагогической категории.

Значение слова «взаимодействие» – **взаимное действие по преобразованию партнёров**, т.е. каждый из них оказывает воздействие друг на друга, **прямое** (непосредственное обращение к партнёру, предъявление требований или предложений) или **косвенное** (усилия направляются не на партнёра, а на его окружение, условия жизнедеятельности). Таким образом, взаимодействие всегда начинается с воздействия, воздействие – единица взаимодействия. Этой точки зрения придерживается Н.Е. Щуркова.

Есть и противоположное мнение, что воздействие и взаимодействие – это разные понятия (И.В. Дубровина). По её мнению, взаимодействие людей рассматривается как сложное психологическое явление, включающее коммуникативный, деятельностный и перцептивно-эмоциональный компоненты.

Выбор компонентов взаимодействия поможет в выборе методик диагностики участников этого процесса. Подчёркнём, что процессы общения и взаимодействия в педагогической практике тесно переплетаются, и рассматривать одно без другого трудно.

Попытаемся ответить на вопрос: **когда возникает взаимодействие?**

Обычно тогда, когда у одного из партнёров возникает **потребность** обмена информацией или действиями, и чтобы её реализовать, этот партнёр использует коммуникативные способности.

Для чего педагог, руководитель образовательного учреждения начинает обмениваться информацией или

действиями? Чтобы научить, передать свой опыт, знания, умения, нормы поведения, решить профессиональные задачи.

Теоретики и практики в области педагогики предлагают **различные модели взаимодействия** в решении разных аспектов воспитания и обучения детей, сохранения их жизни и безопасности. При этом средства и формы организации определяются целями и задачами взаимодействия педагогов и родителей. Эффективность этих средств и форм доказывается результатами воспитания и обучения детей, наличием благоприятного психологического климата в детском коллективе и родительском сообществе, удовлетворённостью родителей, проявлением компетентности и педагогов, и родителей в вопросах образования.

Взаимодействие, как и любой вид деятельности человека, характеризуется потребностями (био – «Я хочу»), нормами действий (социо – «Я действующий»), способностями (дух – «Я осознающий»). Поэтому партнёры в ходе взаимодействия должны обмениваться своими потребностями, нормами действий и способностями. В профессиональной деятельности особенно важно учитывать, что взаимодействие будет эффективным, если все эти компоненты реализуются комплексно.

Однако всегда ли это происходит? М.Т. Громкова рассматривает несколько вариантов взаимодействия субъектов образовательной практики.

Если в ходе взаимодействия воздействовать только на потребности другого партнёра (педагогов, родителей), то будет превалировать однонаправленность выстраивания потребностей: либо в сторону материального, либо в сторону духовного. При попытке реализоваться в конкретных действиях эти качества деформируются в беспредел и вседозволенность. На уровне родителей это выражается в том, что у них формируется потребительское отношение к педагогам ДОУ и школы, которые якобы обязаны выполнять все желания родителей в вопросах воспитания, так как это входит в должностные обязанности педагогов.

Если в ходе взаимодействия один из партнёров (педагог, админи-

стратор) начинает воздействовать только на нормы действия другого партнёра (ребёнка, родителей) и личность последнего выступает как социальный заказ системе образования (образованный ребёнок, компетентный в вопросах эффективной поддержки детей в процессе воспитания и обучения родитель), т.е. воздействие основано на ключевом слове «должен» («надо», «нельзя»), то формируются хорошие исполнители, которые при изменении условий становятся при изменении условий становятся беспомощными. Родители выполняют все требования педагогов, но в новых ситуациях воспитания они чувствуют себя крайне неуверенно.

Если в ходе взаимодействия будет принижено воздействие на потребности и нормы действий, акцент делается только на ценностные ориентации, способности другого партнёра (ребёнка, родителя), т.е. воздействие основано на ключевом слове «могу», формируется позиция преувеличения собственной индивидуальности, исключительности, складывается завышенный уровень притязаний. В поведении родителей при таком взаимодействии проявляется стремление к исключительному отношению к ним и их детям, пренебрежение к чувствам и мыслям других людей.

Если педагоги знают об этих особенностях взаимодействия с детьми и родителями, они могут выбрать оптимальную стратегию в данном процессе: личностно-тормозящую, способствующую деформации личности, или личностно-развивающую, способствующую становлению субъектной позиции у детей и родителей. В связи с этим важно рассмотреть ещё один аспект заявленной проблемы: кто является субъектом и объектом в практике взаимодействия?

Объект – предмет приложения усилий субъекта, он по отношению к субъекту достаточно пассивен, терпит, чтобы его преобразовывали (М.С. Каган).

Субъект осознаёт себя носителем знания, воли, отношений, производит осознанный выбор, отдаёт отчёт в своих действиях, способен быть стратегом в своей жизни (Н.Е. Щуркова).

Исходя из этого определим, каким может быть характер взаимодей-

ствия участников инновационного процесса и стиль представления информации – как монолог или диалог.

Если один из партнёров (педагог, администрация) – субъект, а другой (ребёнок, родитель) – объект, то преобладает субъект-объектное воздействие (S – O) и стиль взаимодействия – монологический.

Если оба активно проявляют себя во взаимодействии, являются равноправными партнёрами, субъектами этого процесса, то характер взаимодействия субъект-субъектный (S – S) и стиль – диалогический.

Какой из них является эффективным во взаимодействии?

Вероятно, в ходе решения педагогических задач оптимальным будет **сочетание выделенных видов отношений и стилей взаимодействия**, т.е. можно использовать и простое сообщение-монолог, и диалог. В соответствии с этим определим структуру взаимодействия: кто и какое место занимает в ходе взаимодействия, какова его интегрированность. Рассмотрим варианты.

В случае если для взаимодействия характерны S – O отношения, прослеживается соблюдение строгой иерархии, подчинение одних партнёров другим, преобладает индивидуальная форма решения функциональных задач.

Если для взаимодействия характерны S – S отношения, возможно наличие множества ролей взаимодействия: организатор, критик (оппонент), генератор (автор) идей, понимающий и т.д.

Интегрированность характеризует совместной (коллективной) деятельностью по решению поставленных задач воспитания, в её основе лежит сотрудничество (педагог – родитель – ребёнок).

Необходимо отметить, что взаимодействие педагогов и родителей предполагает разрешение противоречий, наличие противоположных мнений. Это создаёт конфликтные ситуации, поэтому, характеризуя взаимодействие в таких случаях, важно понять, как разрешился конфликт – конструктивно для каждой из сторон или он привёл к деструкции

(разрушению) отношений, к непониманию позиций, к несогласованности действий.

Рассматривая взаимодействие как одно из условий эффективного обучения и воспитания, определим его **основные критерии и показатели** (что преобладает):

- характер: S – O, или S – S, или сочетание того и другого;
- стиль – монологический или диалогический;
- структура: иерархия (подчинение по вертикали) или многообразие ролей участников этого процесса;
- интеграция действий в ходе решения воспитательных задач: индивидуальная или совместная (сотрудничество);
- способ разрешения конфликтной ситуации: конструктивный или деструктивный [3].

Таким образом, анализ категории взаимодействия показывает, что в ходе этого процесса педагог, во-первых, должен определить, каковы мотивы родителей, какие ценности он хочет у них формировать и какие способности будет развивать, с помощью каких действий; во-вторых, должен помнить, что если игнорировать один из выделенных компонентов во взаимодействии, то это приведёт к деформации участников данного процесса. Понимание этих особенностей взаимодействия поможет определиться в выборе форм и методов, средств просвещения родителей в вопросах обучения и воспитания. Взаимодействие с родителями будет эффективным, если оно будет выстраиваться на принципах субъектности и согласия, гармонизации отношений всех участников образовательного процесса, учёта имеющегося опыта детско-родительских отношений, на основе взаимного уважения, тактичного отношения друг к другу, взаимного доверия, соблюдения интересов ребёнка, ориентации на современные образовательные результаты.

В печати отношения между родителями и педагогами характеризуют как передвижение по тонкому льду: нужно идти вперёд, но страшно и опасно, можно утонуть, так и не достигнув заветной цели.

Как разрешить эту проблему? От кого должна идти инициатива в том,

чтобы изменить ситуацию, перевести отношения в субъект-субъектные, активизировать стремление родителей занимать активную позицию в поддержке детей в образовательном процессе?

В зарубежных и отечественных исследованиях интеграции общественного и семейного воспитания предложены модели взаимодействия семьи и педагогов образовательных учреждений, накоплен немалый опыт, который может помочь педагогам разрешить затруднения в решении этого вопроса. Как видим, ключевым словом в современном понимании взаимодействия педагогов и родителей становится слово «опыт». Его можно получить, только проживая ту или иную ситуацию и извлекая из неё урок жизни.

Главное, чтобы педагогический коллектив выбрал оптимальную модель и нашёл свой способ объединения усилий в воспитании детей.

В предложенных ниже публикациях педагогов ОмГПУ и образовательных учреждений г. Омска мы представляем опыт, который поможет частично ответить на эти вопросы.

Литература

1. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пос. для вузов / М.Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ ДАНА, 2003. – 415 с.
2. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – Ростов-н/Д. : ФЕНИКС, 1998. – 512 с.
3. Мурзина, Н.П. Взаимодействие участников образовательного процесса и реализация принципа преемственности / Н.П. Мурзина // Начальная школа плюс До и После. – 2006. – № 6. – С. 14–17.
4. Практическая психология образования : учеб. пос. для вузов / Под ред. И.В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 2003. – 480 с.
5. Щуркова, Н.Е. Педагогические технологии / Н.Е. Щуркова. – М. : Пед. об-во России, 2001. – 224 с.

Наталья Павловна Мурзина – канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

Общественно-семейное взаимодействие: методологический и исторический аспекты

В.Л. Малашенкова

Воспитательным системам детского сада и семьи присуще много общего, но между ними имеются и существенные, даже принципиальные различия. Сближает их сущность воспитания, его глубинные внутренние механизмы, взаимосвязь с развитием личности и внешними условиями её существования. В то же время цели, содержание, построение взаимодействия между субъектами воспитательного процесса на уровне «взрослый – ребёнок» в семье и дошкольном учреждении обладают своей спецификой.

Общественное воспитание отличается большей научной обоснованностью, целенаправленностью, плановостью. Однако это не служит доказательством приоритетности общественного воспитания в формировании личности ребёнка, особенно в первые годы его жизни, так как в этот период именно семья является персональной микросредой для ребёнка, обеспечивающей ему всё жизненно необходимое. Характерные черты семьи как типа социального окружения – глубина контактов между её членами, основанная на отношениях родства, любви и ответственности друг за друга, эмоциональность, открытость. Семья и дошкольное учреждение призваны содействовать максимальному развитию ребёнка, поэтому они заинтересованы в том, чтобы объединить свои усилия, учитывая при этом те аспекты воспитательной деятельности, в области которых каждый из них обладает преимуществами. В настоящее время речь идёт не о замене семейного воспитания общественным или наоборот, а об их взаимодействии.

няемости в созидании личности ребёнка, о взаимодействии, сотрудничестве родителей и педагогов.

В философии понятие «взаимодействие» определяется как принцип существования природных и общественных явлений, взаимная связь структурных уровней материи, материальное единство мира [3, с. 64].

Взаимодействие рассматривается прежде всего как единство общения, отношений и деятельности (Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына), обеспечивающее преобразование совокупности индивидуальных действий в единую систему совместных действий (А.И. Донцов, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов). Взаимодействие на уровне межличностных отношений, с точки зрения А.А. Бодалева и Л.И. Уманского, выступает как реально действующая связь, взаимная зависимость между субъектами, позитивная цель которой – добиться взаимопонимания и сотрудничества на основе обмена информацией в совместной согласованной деятельности субъектов по достижению общих целей и результатов при решении значимых для них проблем [1, с. 57].

Дошкольное образовательное учреждение (ДОУ) сегодня является единственным общественным институтом, регулярно и неформально взаимодействующим с родителями. Другие социальные институты (школа, досуговый центр и проч.) не ориентированы на работу с семьёй на ранних стадиях её развития, хотя именно эти периоды являются сензитивными как для ребёнка, так и для родителей.

Общественно-семейное взаимодействие включает различные по содержанию понятия, отражающие **разные уровни взаимодействия**: воспитание родителей, сотрудничество с ними в воспитании детей, психолого-педагогическое сопровождение родительства.

Первым, в том числе и по времени возникновения, является уровень взаимодействия образовательного учреждения и семьи – **воспитание родителей**. Мысль о том, что родителей надо учить воспитывать своих детей, отражается в трудах выдающихся зарубежных (Я.А. Коменский,

Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель) и отечественных педагогов (Е.А. Аркин, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, И.А. Сикорский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский).

При организации взаимодействия на этом уровне ведущая роль принадлежит общественным институтам. На рубеже XIX – XX вв. для оказания педагогической помощи семье создавались родительские клубы, семейные группы, родительские кружки, с целью распространения педагогических знаний среди родителей устраивались публичные лекции. В помощь семье выходили многочисленные периодические издания: «Семейное воспитание», «Свободное воспитание», «На помощь матерям», где публиковались фрагменты сочинений Л.Н. Толстого, П.Ф. Лесгафта, Н.И. Пирогова, издавались книги для родителей. После революции 1917 г. отношение общества и государства к семье изменилось, политика касательно семьи диктовалась классовыми задачами. Советское государство не доверяло родителям воспитание детей, будущих строителей коммунизма. Семейное воспитание считалось отсталым, поэтому ответ на вопрос о соотношении общественного и семейного воспитания рассматривался по-разному, вплоть до изоляции детей от семьи. Е.А. Аркин, Н.К. Крупская, Л.И. Красногорская, Д.В. Менджерицкая, Е.И. Радина, А.В. Суровцева, Е.А. Флерина и др. выступали за необходимость оказания родителям педагогической помощи [2, с. 5].

Подобная ситуация была характерна и для донерестроечной России: закрытость государственных границ, наличие «железного занавеса» приводило к проницаемости границ семьи, что выражалось в прямом вмешательстве в её дела со стороны государства (парткома, профкома и т.п.) и недоверии семье. Для педагогов была характерна позиция «Мы (педагоги) знаем, что вам (родителям) надо». Родители выступали как объект приложения сил сотрудников образовательных учреждений. Предпочтение отдавалось информационному воздействию на родителей, при котором во главу угла

ставилась задача научить их тому, как воспитывать детей. Такая сфера деятельности педагога получила название «работа с родителями». В целях экономии сил и времени «обучение» велось преимущественно в коллективных формах (на собраниях, всеобщих лекциях и т.п.).

«Воспитание родителей» в узком понимании – это формальное сообщение родителям знаний, необходимых для воспитания детей. В широком смысле этот термин можно трактовать как организацию систематического обучения родителей воспитанию детей и навыкам жизни в семье, способствующим улучшению жизни всех членов семьи, обогащению и укреплению семейного образа жизни, развитию семьи (Ю. Хямляйнен).

В настоящее время на Западе существуют и получили широкое распространение следующие модели воспитания родителей: адлеровская модель (А. Адлер); учебно-теоретическая модель (Б.Ф. Скиннер); модель чувственной коммуникации (Т. Гордон); модель, основанная на транзактном анализе (Э. Берн, Т. Харрис, М. Джеймс, Д. Джонгвард); модель групповых консультаций (Х. Джинотт).

Основная задача воспитания родителей по адлеровской модели заключается в том, чтобы, с одной стороны, помочь родителям понять детей, войти в их образ мышления и научиться разбираться в мотивах и значениях их поступков, с другой – помочь каждому из родителей найти свои методы воспитания ребёнка с целью его дальнейшего развития как личности.

Воспитание родителей по учебно-теоретической модели направлено на то, чтобы научить их быть «техниками поведения» или «инженерами окружающей среды». Одной из основных целей воспитания по этой модели является подготовка родителей к диагностическому расчёту.

Модель чувственной коммуникации концентрирует внимание на коммуникационных отношениях и навыках общения в семье. Согласно этой модели, родители должны усвоить три основных умения: активно слушать; выражать слова и собственные чувства доступно для пони-

мания ребёнка; говорить с ним так, чтобы результатами этого разговора были довольны все его участники.

В модели, основанной на транзактном анализе, подчёркивается, что ключ к изменению поведения ребёнка лежит в изменении взаимоотношений между ним и родителями. В соответствии с этой моделью человек может ощущать, оценивать и вести себя в различных ситуациях тремя способами: по-детски, по-взрослому и по-родительски. Задача воспитания родителей – научить их оперировать моделями транзактного анализа при рассмотрении своего поведения или взаимоотношений в семье.

Цель модели групповых консультаций – укрепить у родителей веру в свои силы и помочь им путём передачи определённых навыков в практическом воспитании детей. Самоуважение родителей обязательно приведёт к чувству удовлетворения своей ролью, а довольные собой и уважающие себя родители воспитают здоровую личность. Групповые консультации должны помочь родителям справиться с проблемами, возникающими при воспитании детей.

Общим для рассмотренных моделей является то, что каждая из них по-своему пытается передать родителям какую-то идею действия, необходимого для осуществления ими воспитательных функций, выдвигает какую-то основную мысль, на базе которой родители вольны по-своему строить воспитание. Все эти модели создают условия для того, чтобы родители могли лучше выполнять свою родительскую функцию.

Среди отечественных моделей воспитания родителей особого внимания заслуживает технологическая модель, разработанная Ю.Б. Гиппенрейтер, цель которой – обучение родителей способам правильного обращения с детьми. Основанная на программе «Повышение родительской эффективности» Т. Гордона, она дополнена идеями отечественных учёных-психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина. Повышение родительской эффективности обеспечивается системой уроков, направленных на освоение важных коммуникативных и педагогических

умений (безусловное принятие ребёнка, помощь родителям, совместная деятельность, активное слушание, выражение и принятие чувств, убеждение, поведение в конфликтной ситуации, приучение к дисциплине, выражение эмоций). Основная форма обучения – тренинг, форма контроля – выполнение родителями домашнего задания с последующим его обсуждением в тренинговой группе.

Крайне важно, что новая информация порождает изменения в сознании родителей, это в свою очередь ведёт к изменению их поведения, а также образа жизни всей семьи и таким образом влияет на поведение и развитие детей (Т.А. Куликова, Ю.Б. Гиппенрейтер).

В послеперестроечный период развития России на смену «воспитанию родителей» приходит **общественно-семейное взаимодействие на уровне сотрудничества педагогов и семьи**: когда государство открыло свои границы, семейные границы закрылись. Теперь воздействие на ребёнка можно оказывать только с согласия семьи и непосредственно через семью.

На уровне сотрудничества ДОУ и семьи каждый из участников взаимодействия вносит свой вклад в достижение общей цели – воспитание и развитие ребёнка. Педагог и родитель идут рядом – «каждый делает своё дело», у обеих сторон есть что сказать друг другу относительно конкретного ребёнка, тенденций его развития. Отсюда – поворот к диалогу с каждой семьёй, предпочтение форм совместной деятельности (проекты, акции, праздники и др.) и индивидуальных форм (индивидуальные беседы, консультации, посещение семьи и др.).

Характерным для диалогового взаимодействия является опора на признаки межличностного сотрудничества: соприсутствие участников деятельности во времени и пространстве; наличие единой цели, общей для всех участников мотивации; наличие органов организации и руководства; разделение процесса деятельности между участниками; согласованность индивидуальных операций участников для получения конечного продукта, т.е. совмещение прав и обязанностей индивидов в со-

вместной деятельности; получение единого конечного результата (продукта) совместной деятельности; возникновение в процессе деятельности межличностных отношений, которые в свою очередь оказывают влияние на успешность совместной деятельности (А.А. Бодалев, М.С. Каган, М.И. Лисина, Р.С. Немов, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.).

Успех взаимодействия между субъектами определяется их готовностью принять общую цель, задачи, найти согласованные пути решения, добиться установления благоприятного психологического климата коммуникации и осуществить общие планы. Характер позиции субъектов взаимодействия во многом зависит от уровня их знаний, умений, профессиональной подготовки и социально-культурного опыта.

Взаимодействие с родителями на уровне широкого сотрудничества предусматривается в модели Д. Лешли; трёхступенчатой модели взаимодействия детского сада и семьи, разработанной на кафедре дошкольного воспитания Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Т.И. Бабаева, М.В. Крулехт); модели, описанной в программе «Из детства – в отрочество» (Т.Н. Доронова, Л.Г. Голубева, Н.А. Гордова и др.); модели участия родителей в образовательном процессе по программе «Сообщество» (Международный проект института «Открытое общество»).

Модель Д. Лешли предполагает совместное участие взрослых (педагогов и родителей) в работе с детьми. В ней подробно описана технология привлечения родителей к планированию и реализации педагогического процесса детского сада, показана возможность реального повышения роли родителей в воспитательном взаимодействии.

Модель взаимодействия детского сада и семьи, разработанная в РГПУ им. А.И. Герцена, предусматривает совместную деятельность педагогов и родителей на каждой ступени (единство целей, единство подходов и единство действий) и направлена на достижение общей цели – обеспечение со-

вместными усилиями воспитателей и родителей целостного развития личности дошкольника. Технологическими особенностями модели являются создание детско-взрослого сообщества, предполагающего расширение участия родителей в педагогическом процессе детского сада, удовлетворение своих потребностей и реализацию возможностей; взаимодействие родителей и педагогов в обогащении семейных традиций.

В программе для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей 4–7 лет «Из детства – в отрочество» предложена модель, основанная на идее преемственности в организации содержания деятельности ребёнка в детском саду и в семье. Отличительная особенность этой программы состоит в том, что она выстроена на концепции защиты прав и достоинства ребёнка. Основная тактика взаимодействия ДОО с родителями – активное включение их в изучение и оценку здоровья и развития ребёнка для выбора индивидуальной работы с ним.

В образовательной программе «Сообщество», философия которой основана на гуманистической идее о праве ребёнка на собственный путь развития, выделяются три основных направления: индивидуализация работы с ребёнком, предоставление ему свободы выбора, вовлечение семьи в процесс воспитания. В результате объединения усилий педагогов и родителей формируется коллектив единомышленников, согласующий свои воспитательные действия по отношению к конкретному ребёнку в семье и в ДОО.

Дифференцированный подход к взаимодействию с родителями со стороны дошкольного учреждения – отличительная черта современной образовательной парадигмы, и осуществляется она в русле концепции **психолого-педагогического сопровождения родительства**. Его методология отражена в концепции комплексного сопровождения как новой образовательной технологии Е.И. Казаковой. Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения является системно-ориентацион-

ный подход, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных вариантов. Человек постоянно находится в ситуации выбора. Каждая такая ситуация порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несёт сам субъект. Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта (ключевое положение «педагогика успеха»), а следовательно, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Однако часто осуществление этого права затруднено, и тогда становится важным научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги – в этом и заключается основная идея психолого-педагогического сопровождения [4].

Вслед за М.Р. Битяновой сопровождение понимается нами как система профессиональной деятельности педагога-психолога, социального педагога и воспитателей, направленная на создание социально-психологических и педагогических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка в ситуации детско-взрослого взаимодействия.

Методолого-теоретической основой психолого-педагогического сопровождения родительства являются:

– культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, позволяющая рассматривать родителей как часть культуры, как развивающую среду ребёнка и сориентировать их на зону его ближайшего развития;

– идеи системно-деятельностного подхода в психологии (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн), позволяющие рассматривать психологическое явление как совокупность диалектически взаимосвязанных и взаимообусловленных

компонентов, формирующих целостность системы;

- положения экзистенциально-гуманистического подхода (Р. Бернс, У. Джеймс, Д.А. Леонтьев, К. Роджерс, В.В. Столин) об основах развития позитивного «Я-образа», в нашем случае – позитивного образа себя как родителя и позитивного образа своего ребёнка;

- концепция личности как системы отношений В.Н. Мясищева, которая позволяет рассматривать материнское отношение к ребёнку как сознательную, избирательную в эмоционально-оценочном смысле, основанную на опыте психологическую связь, выражающуюся в действиях, реакциях и переживаниях матери;

- концепция феноменологии бытия и развития личности В.С. Мухиной, согласно которой истина о человеке как личности может быть объективно раскрыта через выявление взаимосвязи культурных условий (реальностей предметного, природного, образно-знакового, социального миров) и индивидуальных достижений в развитии;

- концепция комплексного сопровождения как новой образовательной технологии Е.И. Казаковой, согласно которой сопровождение может трактоваться как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несёт сам субъект.

Содержанием психолого-педагогического сопровождения родительства является:

- развитие различных компетентностей, позволяющих родителям эффективно действовать в трудных, кризисных ситуациях, связанных с воспитанием ребёнка;

- психолого-педагогическое ориентирование процесса семейного воспитания;

- информационное, предметно-развивающее обеспечение процесса воспитания.

Психолого-педагогическое сопровождение родительства предусматривает деятельность детского сада по следующим **направлениям**:

- развитие аутопсихологической и психолого-педагогической компетентностей;

- амплификация детского развития;

- развитие семейных отношений и традиций.

Система общественно-семейного взаимодействия направлена на оказание помощи семье в выполнении прежде всего воспитательной функции на всех стадиях родительства и протраивается в соответствии с этапами жизненного цикла семьи и возрастом ребёнка:

- семья, ожидающая ребёнка – на этом этапе реализуется технология психолого-педагогического сопровождения беременности;

- семья, воспитывающая ребёнка в период новорождённости и младенчества – здесь осуществляется психолого-педагогический патронаж раннего развития ребёнка в семье;

- семья, воспитывающая ребёнка раннего возраста и готовящая его к посещению детского сада в недалёком будущем – на этом этапе акцент делается на психолого-педагогическом сопровождении семьи в процессе адаптации к условиям ДОУ и развитию ребёнка в адаптационных группах;

- семья, воспитывающая ребёнка дошкольного возраста – на данном этапе осуществляется психолого-педагогическое сопровождение родителей при возникновении конкретных проблем воспитания и развития ребёнка-дошкольника через проблемные родительские группы, семейные гостиные, дни семьи и другие формы взаимодействия.

Система общественно-семейного взаимодействия предполагает:

- психолого-педагогическое сопровождение семьи, направленное на личностное развитие её членов, позитивное изменение семейной системы, становление и развитие родительства, реализацию субъект-субъектных отношений в системе «взрослый – ребёнок», что повысит удовлетворённость родителей результатами выполнения родительской роли;

- объединение усилий ДОУ и семьи на ранних этапах развития ребёнка, начиная с пренатального периода, что позволит сформировать позитивную установку на материнство и отцовство и обеспечить формирование

оптимальных детско-родительских отношений;

– диагностику развития ребёнка и воспитательного потенциала семьи, что даст возможность своевременно вносить коррективы в процесс семейного и общественного воспитания.

Система общественно-семейного взаимодействия основывается на принципах открытости, паритетности, добровольности, развивающего диалога, конфиденциальности, индивидуального подхода, системности, активности и деятельности, постоянства обратной связи, преемственности.

Общественно-семейное взаимодействие на уровне сопровождения родителей строится на паритетных началах. Родители и педагоги готовы к решению проблем не только в образовательном процессе, но и проблем, касающихся семьи ребёнка. Решение проблем ребёнка видится не столько в воздействии на него, сколько в изменении самих родителей и семейной системы в целом. Родители осознают свои возможности и потребности как воспитателей и способны осуществить запрос детского сада. Сотрудники ДОУ оказывают необходимую помощь через формирование пространства выборов, в котором ответственность принадлежит родителям. Особый вес приобретают подгрупповые формы, организуемые с малыми группами родителей (от 3–5 до 12 человек), имеющих общие проблемы. Работа в проблемной группе позволяет родителям как бы со стороны посмотреть на другие семьи, «больные» их проблемой, проанализировать свою воспитательную тактику, увидеть ошибки, приобрести новый опыт.

Признание родителя субъектом образования позволяет расширить пути повышения родительской компетентности, широко используя возможности дистанционного, модульного обучения, андрагогического потенциал неформального образования родителей.

Литература

1. *Бабаева, Т.И.* Творческое сотрудничество детского сада и семьи как фактор воспитания готовности дошкольников к обуче-

нию в школе / *Т.И. Бабаева* // *Детство : педагогический альманах : РГПУ им. А.И. Герцена.* – СПб. : АКЦИДЕНТ, 1998. – № 1.

2. *Зверева, О.Л.* Общение педагогов с родителями в ДОУ : методический аспект / *О.Л. Зверева, Т.В. Кротова.* – М. : ТЦ Сфера, 2007.

3. *Философский словарь* / Под ред. И.Т. Фролова. – М. : Сов. энциклопедия, 1986.

4. *Шипицына, Л.М.* Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / *Л.М. Шипицына [и др.]*; под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003.

Валентина Леонидовна Малашенкова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

Педагогическое взаимодействие с семьёй в период адаптации ребёнка к школе

Е.В. Намсинк

Базовым понятием многих основных дефиниций педагогики выступает педагогическое взаимодействие. Анализируя становление данной категории в науке, Е.В. Коротаева отмечает, что именно педагогическое взаимодействие является **сутью и механизмом всех без исключения процессов, происходящих в образовательном пространстве** [4, с. 224].

Отечественные учёные назвали следующие отличительные особенности педагогического взаимодействия: «взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых» (Ю.К. Бабанский) [1, с. 29]; «совместные действия индивидов, групп, организаций, позволяющие им реализовать какую-либо общую работу» (А.В. Мудрик) [6, с. 269]; «прямое

или косвенное воздействие субъектов друг на друга, порождающее их взаимную связь» (И.Б. Котова, Е.Н. Шиyanov) [8, с. 65]; «взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сферы участников образовательного процесса; их координация и гармонизация, случайный или преднамеренный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок контакт воспитателя и воспитанников» (Г.М. и А.Ю. Коджаспиров) [2, с. 18].

Понимание сути процесса формирования личности ребёнка, где значимым фактором является социальная среда, приводит каждого педагога, занимающегося проблемами школьного образования, к осмыслению важности педагогического взаимодействия с семьёй. Так, Н.Е. Щуркова, определяя назначение педагогического взаимодействия с семьёй, указывает на необходимость образования единого воспитательного поля, единой социальной среды, в которой наивысшие ценности являлись бы основой жизни либо были признаны как основа жизни желаемой, достойной для человека. При этом автор подчёркивает, что «объектом профессионального влияния выступает не сама семья, не родители ребёнка, а семейное воспитание <...> только в границах такой профессиональной заботы располагается педагогическое взаимодействие с родителями» [9, с. 187].

Стоит отметить, что семейное воспитание и взаимоотношения между родителями, детьми и педагогами в разные культурно-исторические периоды имели свои особенности. Педагогике известны инфантационный, бросающий, лепящий, навязчивый, социализирующий и поддерживающий стили воспитания. Новому веку свойствен приглашающий стиль, при котором педагог, родители и ученики становятся равноправными партнёрами.

Все научные типологии педагогических взаимодействий можно разделить на две большие группы: взаимодействия теоретического

и практико-ориентированного характера (по Е.В. Коротяевой). В связи с тем что предметом данной статьи является педагогическое взаимодействие с семьёй, наиболее близкой по смыслу считаем классификацию, опирающуюся на иерархию взаимодействий в учебном процессе Х.Й. Лийметса. Автором выделены взаимодействия школы и среды, взаимодействия в конкретном коллективе, взаимодействия конкретной личности [5, с. 16]. Согласно классификации, предложенной М.И. Рожковым и Л.В. Байбородовой, педагогическое взаимодействие с семьёй можно отнести к целенаправленному, управляемому взаимодействию «на равных», содержанием которого выступает семейное воспитание.

Адаптация ребёнка к школе – один из тех вопросов, которые, с одной стороны, находят своё отражение в психолого-педагогических исследованиях, а с другой – являются весьма актуальными в практике работы образовательных учреждений и специалистов, ежедневно соприкасающихся с проблемами младшего школьного возраста. Представим содержание деятельности педагога по адаптации ребёнка к школе на основе групп профессионально-педагогических задач, предложенных разработчиками компетентностного подхода В.А. Козыревым, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпичиной [3].

Прежде всего педагогу важно исследовать школьную адаптацию в образовательном процессе, что связывается с профессиональным вниманием к детям, изучением их адаптации, оценкой динамики адаптации в образовательном пространстве начальной школы. Педагог также должен строить образовательный процесс, т.е. определять цели, содержание, формы, методы, средства и результаты обучения и воспитания, направленные на достижение учениками школьной адаптации. Каждому педагогу необходимо устанавливать профессиональное взаимодействие с коллегами, что ориентирует учителя на работу в команде и расширение сферы профессионального влияния. Немаловажно осуществлять профессиональное самообразование по во-

просам адаптации учащихся. Наконец, педагогу, занимающемуся проблемами адаптации учеников, необходимо **организовать педагогическое взаимодействие с семьёй**. Решение последней задачи становится возможным при условии осознания тесной взаимосвязи «школьных» и «семейных» факторов адаптации учеников, взаимного доверия и понимания общей моральной ответственности за когнитивную, поведенческую и эмоциональную успешность ребёнка. Избежать стихийности в работе педагога по адаптации детей в целом и в педагогическом взаимодействии с семьёй в частности позволит предварительное обсуждение и планирование всей деятельности на заседании методического объединения учителей начальных классов.

Педагогическое взаимодействие с семьёй может быть результативным при соблюдении следующих **принципов**:

1) принцип уважения к проблемам семьи (не все семьи достаточно компетентны в вопросах воспитания, но то, что родитель заявил о своей проблеме, уже достойно уважения);

2) принцип адресности (обращение к конкретной семейной категории);

3) принцип практической значимости (этот принцип позволит обеспечить решение конкретных проблем каждого из родителей и повысит интерес к участию в различных формах работы);

4) принцип внесения опережающего знания (существуют типичные для большинства семей проблемы, связанные с кризисом развития ребёнка 7-ми лет или функционированием семьи).

Содержание и формы профессионального взаимодействия педагога с семьёй могут быть раскрыты через информационно-просветительское, творческое и организационно-деятельностное направления работы. Рассмотрим реализацию каждого из них на практике.

Информационно-просветительское направление взаимодействия с семьёй предполагает, что родители первоклассников сориентированы в содержании образования в конкретном классе. Учителю также

необходимо дать рекомендации по изучению учебного материала, привести характеристику домашних заданий и основных способов их выполнения. Важно сообщить родителям о требованиях к ведению тетрадей, оформлению зачётных работ и критериях оценивания.

В результате опытно-экспериментальной работы, организованной на базе общеобразовательной школы № 45 г. Омска, для нас стало очевидным, что значимо не только информирование, но и умение педагогов заинтересовать родителей содержательной стороной образовательного процесса. Этому способствуют индивидуальные и групповые консультации, «круглые столы» и семинары по проблемам семейного воспитания. Например, нами проводилось заседание в форме «круглого стола» по вопросам развития у учащихся познавательного интереса. Актуальными для родителей стали семинары по проблемам проявления и развития у детей различных видов способностей, а также участия семьи в помощи ребёнку (отработка навыков чтения, умения рассказывать, грамотно писать, учить наизусть и т.п.).

Следующим направлением работы является **совместная творческая деятельность** детей, родителей и педагогов. Она организуется в рамках различных праздников, конкурсов, выставок творческих работ учащихся и др. Любые мероприятия, позволяющие увидеть образовательный процесс в школе «изнутри», проникнуться теми проблемами, которые не всегда заметны со стороны, а также взглянуть по-новому на своего ребёнка в роли ученика и на труд учителя в целом, создают сильнейший психологический эффект, формируя у родителей чувство сопричастности к образовательному пространству школы. Так, практиковалось участие родителей в открытых уроках и внеклассных мероприятиях, а также в спортивной, театральной, художественной и другой общественной деятельности.

Третье направление, **организационно-деятельностное**, осуществляется опосредованно через обучение родителей различным способам под-

держки и помощи детям в момент начала школьного обучения. Сюда относятся психолого-педагогические консультации и семинары-практикумы по формированию у родителей навыков помощи ребёнку в освоении образовательных программ, а также навыки эффективного общения со своими детьми. В качестве действенных педагогических средств, позволяющих наладить продуктивное взаимодействие в триаде педагог – ребёнок – родитель, нами было разработано и апробировано несколько вариантов методик: «Карта успеха», «Профиль умений» и «Портфель достижений». Данные методики рассчитаны на совместную работу всех субъектов, позволяя получить достаточно полную информацию об образовательных достижениях ученика, проследить динамику развития учебных умений и навыков, а также увидеть, когда и в чём ребёнку необходима помощь.

Безусловно, не все семьи сегодня готовы к подобному сотрудничеству. Некоторые родители ссылаются на занятость. Однако нельзя отрицать, что есть немалая группа матерей и отцов, бабушек и дедушек, которые искренне заинтересованы в образовании ребёнка, в его успехах, его продвижении, которые по уровню своей образованности компетентны в оказании ему содержательной помощи.

В заключение отметим, что взаимодействие с семьёй должно быть выстроено с учётом современных подходов к этой проблеме. Главная тенденция состоит в обучении взрослых членов семьи самостоятельному решению жизненных задач, связанных с адаптацией детей к школе. В этом случае педагогическое взаимодействие с семьёй выступает фактором поддержки социальной грамотности и компетентности в обществе.

Литература

1. Педагогика : учеб. пос. для студ. пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский [и др.] ; под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
2. *Коджаспирова, Г.М.* Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб.

заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 176 с.

3. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с.

4. *Коротаева, Е.В.* К истории становления категории «педагогическое взаимодействие» : Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / Е.В. Коротаева ; отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – Вып. 5. – С. 219–233.

5. *Лийметс, Х.Й.* О месте категории «взаимодействие» в педагогике / Х.Й. Лийметс // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании : сб. науч. тр. – Таллинн, 1979. – 65 с.

6. *Мудрик, А.В.* Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 192 с.

7. *Рожков, М.И.* Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.

8. *Смирнов, С.А.* Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учеб. пос. для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов [и др.] ; под ред. С.А. Смирнова. – М. : Изд. центр «Академия», 1998. – 512 с.

9. *Щуркова, Н.Е.* Классное руководство : теория, методика, технология / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагог. об-во России, 2000. – 256 с.

Екатерина Викторовна Намсинк – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

Технологии формирования психолого-педагогической компетентности у родителей младших школьников

Е.В. Чердынцева

В условиях реализации новых образовательных стандартов приоритетными задачами начального образования становятся духовно-нравственное воспитание и развитие младших школьников, формирование у них универсальных учебных действий. Эффективное решение данных задач возможно при условии системного взаимодействия педагога с родителями учащихся начальных классов.

В работах Г.И. Вергелес, Л.Н. Куртегиной [2], Н.И. Дереклеевой [4], Л.И. Маленковой [6], М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой [7], Н.Е. Щурковой [10] раскрываются значение, принципы, основные направления, традиции и нетрадиционные формы, а также педагогические условия эффективного взаимодействия учителя с родителями в процессе воспитания младших школьников. Н.И. Дереклеева [4] раскрывает современные технологии сотрудничества учителя начальных классов с семьёй. Исследователь рассматривает цель, задачи, основные направления, методы и формы взаимодействия педагогов и родителей на каждом этапе начального образования.

Признавая ценность различных подходов, отметим, что эффективное взаимодействие с родителями младших школьников возможно при условии осуществления учителем целенаправленной деятельности по формированию у них психолого-педагогической компетентности.

В исследованиях А.В. Хуторского [9] компетентность рассматривается как способность личности к решению жизненно-практических задач на основе интегративных знаний, умений, жизненного опыта. Основываясь на данном подходе, под психоло-

го-педагогической компетентностью родителей младших школьников будем понимать способность к успешному решению задач воспитания и развития своего ребёнка на основе базовых психолого-педагогических знаний, умений, собственного опыта воспитательной деятельности.

В структуре психолого-педагогической компетентности родителей младших школьников необходимо выделить следующие компоненты:

- знания о психологических особенностях младших школьников, о приёмах продуктивного общения и психологической поддержки ребёнка на данном возрастном этапе;

- знания об основных направлениях, методах, средствах воспитания и развития детей в младшем школьном возрасте;

- умение выявлять проблемы в воспитании собственного ребёнка, устанавливать причины сложившейся ситуации;

- умение осуществлять отбор методов и средств воспитания в соответствии с возрастом ребёнка и на основе анализа возникшей проблемы;

- умение продуктивно общаться с собственным ребёнком;

- умение прогнозировать возможные трудности во взаимодействии с ребёнком и пути их преодоления;

- умение осуществлять коррекцию своего стиля взаимодействия с ребёнком;

- опыт родителей в решении проблем воспитания и развития собственного ребёнка.

В формировании психолого-педагогической компетентности родителей младших школьников, по нашему мнению, наиболее эффективно применение интерактивных педагогических технологий. Это позволит учителю постоянно актуализировать опыт воспитательной деятельности родителей, способствуя его переосмыслению и обогащению современными подходами к воспитанию и развитию младших школьников. Использование интерактивных технологий в полной мере обеспечит присвоение родителями необходимых психолого-педагогических знаний и умений.

Исследование особенностей реализации интерактивных педагогиче-

ских технологий в образовательной практике представлено в работах А.А. Вербицкого, О.Г. Ларионовой [1], В.В. Гузеева [3], М.В. Кларина [5], Г.К. Селевко [8] и др. Основываясь на данных подходах, рассмотрим особенности их применения в формировании психолого-педагогической компетентности родителей младших школьников.

Технология дискуссии применяется педагогом с целью осмысления родителями научных подходов и собственного опыта решения актуальных проблем воспитания и развития детей. Тематика дискуссий может быть следующей: «Как воспитывать у ребёнка интерес к чтению?», «Как воспитывать трудолюбие у детей?», «Как организовать интересный и полезный досуг семьи?», «Как помочь ребёнку успешно учиться?», «Как сохранить и укрепить здоровье ребёнка?», «Как преодолеть проявления агрессивности у ребёнка?», «Как продуктивно общаться с младшим школьником?» и др.

В процессе организации дискуссии с родителями реализуются три взаимосвязанных этапа: мотивационный, содержательно-операционный, оценочно-рефлексивный.

На мотивационном этапе педагог предлагает родителям вопросы для размышления и список литературы по проблеме предстоящего обсуждения. Педагогу необходимо также продумать форму проведения дискуссии, условия её организации, спроектировать ход обсуждения и его результаты.

На содержательно-операционном этапе учитель обосновывает выбор проблемы, создаёт необходимый эмоциональный настрой участников. Затем совместно с родителями определяются цель и вопросы для обсуждения. После этого организуется высказывание мнений по обсуждаемой проблеме, а также обмен опытом её решения в воспитании детей. Во время обсуждения педагог может использовать следующие примеры активизации участников: столкновение противоположных точек зрения, стимулирование участников репликами типа «Хорошая мысль», «Интересный подход», «Давайте подумаем вместе», «Какая оригинальная

идея». Учителю необходимо оказывать помощь родителям в формулировании идей, принимать активное участие в обсуждении проблемы.

На оценочно-рефлексивном этапе педагог подводит итоги дискуссии, анализирует сделанные родителями выводы, даёт их оценку, выделяя наиболее интересные идеи и продуктивный опыт решения обсуждаемой проблемы.

Дискуссия с родителями младших школьников может проводиться в форме «круглого стола», в ходе которого все участники в свободной форме высказывают свои позиции. Интересной формой проведения дискуссии является «родительский ринг», в ходе которого две или более семей ведут полемику по определённой проблеме. Остальная часть аудитории поддерживает их мнение аплодисментами. В качестве экспертов высказанных идей выступают учитель или приглашённые специалисты.

Дискуссия также может быть организована учителем в ходе «родительских чтений». Родители, предварительно ознакомившись с научной литературой по актуальной для них проблеме, обсуждают возможности применения авторских подходов в собственной практике воспитания детей. Можно объединить в группы родителей, придерживающихся подходов одних авторов, и организовать обсуждение между группами.

Кейс-технология может использоваться педагогом с целью формирования у родителей умений продуктивного взаимодействия с детьми.

На первом этапе родители делятся на группы, каждая из которых получает для анализа конкретную ситуацию взаимодействия с младшим школьником. В содержании всех ситуаций может быть представлена единая проблема воспитания в семье. После ознакомления с кейсом родители задают педагогу вопросы на уточнение ситуации или получение дополнительной информации.

На втором этапе организуется анализ группами родителей «доставшихся» им ситуаций. Родители совместно выявляют проблему, вырабатывают оптимальное решение, готовятся к презентации. Педагог оказывает им

помощь посредством пояснений, избегая прямых консультаций.

На третьем этапе организуется презентация решений по кейсам. Каждая группа родителей представляет свой вариант разрешения ситуации и его обоснование, отвечает на вопросы педагога и аудитории. Затем организуется общее обсуждение представленных вариантов.

На этапе подведения итогов педагог организует рефлексию родителями своей деятельности по анализу ситуации, а также представляет анализ процесса и результатов деятельности родителей. По мере освоения родителями данной технологии педагог может предложить им самостоятельно составить кейсы и организовать их обсуждение.

Применение технологии ролевой игры способствует формированию у родителей умений формулировать проблему, отбирать и использовать соответствующие методы и средства воспитания, своевременно реагировать на изменения в поведении ребёнка. Сюжеты ролевой игры могут быть связаны с нравственным воспитанием младших школьников, с конфликтными ситуациями в семье, с оказанием родителями помощи ребёнку в учебной деятельности, в общении со сверстниками.

На этапе ввода в игровую ситуацию педагог объясняет участникам сюжет и распределяет между ними роли. На этапе реализации игрового действия родителям необходимо включиться в принятую роль и продемонстрировать продуктивный вариант взаимодействия с другими участниками игровой ситуации. На этапе выхода из игры всеми участниками осуществляется рефлексия и проводится анализ педагогом процесса и результатов игрового взаимодействия. Анализ деятельности участников игры также могут осуществлять эксперты из числа приглашённых специалистов.

Игровое моделирование может использоваться учителем с целью формирования умения родителей осуществлять отбор методов и средств воспитания в соответствии с возрастом ребёнка и на основе анализа возникшей проблемы, а также умения осуществлять коррекцию своего

стиля взаимодействия с ребёнком. В процессе игрового моделирования педагог включает в игровую ситуацию всех родителей. Им предлагается проиграть возможные варианты решения проблемы. Затем в процессе совместного обсуждения отбираются наиболее продуктивные варианты.

Таким образом, использование педагогом во взаимодействии с родителями младших школьников интерактивных педагогических технологий обеспечит формирование у них психолого-педагогической компетентности.

Литература

1. *Вербицкий, А.А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании : Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
2. *Вергелес, Г.И.* Подготовка учителя к взаимодействию с семьёй младшего школьника / Г.И. Вергелес, Л.Н. Кутергина // Детство и общество : социокультурный контекст : Мат. XII Междунар. конф. «Ребёнок в современном мире. Семья и дети». – СПб., 2005. – С. 217–221.
3. *Гузев, В.В.* К построению формализованной образовательной технологии : целевые группы и целевые установки / В.В. Гузев // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 3–10.
4. *Дереклеева, Н.И.* Новые родительские собрания : 1–4 классы / Н.И. Дереклеева. – М. : ВАКО, 2006. – 336 с.
5. *Кларин, М.В.* Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
6. *Маленкова, Л.И.* Педагоги, родители, дети / Л.И. Маленкова. – М. : Педагог. об-во России, 2000. – 335 с.
7. *Рожков, М.И.* Педагогические основы взаимодействия школы и семьи / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова // Воспитательная работа в школе. – 2005. – № 4. – С. 8–12.
8. *Селевко, Г.К.* Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
9. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
10. *Щуркова, Н.Е.* Вы стали классным руководителем / Н.Е. Щуркова. – М. : Владос, 1999. – 280 с.

Евгения Валерьевна Чердынцева – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

Сотрудничество семьи и образовательного учреждения в профилактике суицидального поведения обучающихся*

О.В. Якубенко

В статье рассматриваются региональные особенности суицидального поведения детей и подростков. Обосновывается необходимость и пути сотрудничества семьи и образовательного учреждения в профилактике суицидального поведения учащихся.

Ключевые слова: суицидальное поведение, профилактика суицидального поведения, педагогическое сопровождение, здоровьесбережение.

В России неблагоприятная суицидальная ситуация отмечается с начала 1970-х годов. Наиболее высокий рост числа самоубийств зафиксирован в Сибирском федеральном округе. Частота завершённых суицидов здесь в 2010 г. достигла 34,3 на 100 тыс. населения, тогда как в целом по России этот показатель составляет 23,5 на 100 тыс. населения. Таким образом, среднероссийский уровень превышен примерно в 1,5 раза, а среднемировой – в 2 раза. Б.С. Положий связывает высокие показатели суицидальной активности населения с тремя основными группами факторов:

- уровнем социально-экономического благополучия региона и уровнем жизни населения;
- этническим составом жителей региона;
- эффективностью деятельности комплекса профилактических мероприятий.

Сочетание низкого уровня социально-экономического развития региона, суровых природно-климатических условий с малым количеством солнечных дней и продолжительной зимой, особенностью национальной психологии с повышенной сензитив-

ностью и интровертированностью приводит к аутоагрессивным формам реагирования в стрессовых ситуациях. Положение усугубляет недостаточное развитие комплекса профилактических мероприятий [1].

Особую тревогу вызывает неблагоприятная суицидальная ситуация среди детей и подростков. По данным суицидологической службы Омской области, в 2011 г. в возрастной группе до 14 лет зарегистрировано 2 завершённых суицида, в возрасте от 14 до 18 лет – 13 случаев (в 2010 г. – 3 случая). Несовершеннолетними Омской области в 2011 г. было совершено 146 суицидальных попыток (парасуицидов), причём отмечается тенденция к их «омоложению».

Б.С. Положий выделил основные факторы, способствующие высокой распространённости суицидального поведения детей и подростков. К ним он отнёс воспитание в асоциальных семьях либо в условиях патологического воспитания (гиперопека, безнадзорность, эмоциональное отвержение); низкий уровень жизни населения, а следовательно, высокий уровень алкоголизма, наркомании, преступности; этнокультуральные особенности с лояльным отношением к самоубийству как достойному и мужественному выходу из трудной ситуации; конфликты со сверстниками; суицидальное поведение, индуцированное средствами массовой информации; недостаточность оказания комплексной помощи детям и подросткам с суицидальным поведением [Там же].

Высокие показатели суицидальной активности несовершеннолетних, проживающих на территории Омской области, вызвали необходимость проведения нашего исследования. Для обозначения комплекса мероприятий, направленных на снижение этих показателей, мы изучили степень информированности школьных психологов и педагогов о причинах, механизмах развития, проявлениях и особенностях профилактики суицидального поведения учащихся. В анкетировании приняли участие 90 педагогов-

* Тема диссертации «Педагогическое сопровождение здоровьесбережения обучающихся в системе непрерывного профессионального образования». Научный консультант – доктор пед. наук А.П. Жигадло.

психологов, социальных педагогов образовательных учреждений (25 – г. Омска, 65 – сельских районов).

В результате было выявлено, что только 12% опрошенных имеют чёткие, сформированные представления о причинах, типичных способах реализации суицидальных попыток у детей и подростков, а также приёмах проведения профилактических мероприятий и службах, оказывающих специализированную помощь суицидентам Омской области; 72% не смогли указать особенности поведения группы риска по суицидальному поведению; 80% ошибочно указывали наиболее типичные способы совершения суицидов среди детей и подростков; 85% затруднились с ответом по поводу учреждений, оказывающих специализированную помощь детям и подросткам с суицидальными тенденциями.

Таким образом, обнаружилось недостаточное информирование школьных педагогов-психологов и социальных педагогов о суицидальном поведении несовершеннолетних. Следовательно, одним из путей эффективной профилактики и раннего выявления детей и подростков с суицидальными намерениями является повышение квалификации педагогических кадров. С этой целью нами была проведена серия семинаров для педагогов образовательных учреждений г. Омска и Омской области, а также введён в программу курс по выбору для студентов Омского государственного педагогического университета, обучающихся по соответствующим профилям.

Чрезвычайно важным в профилактике и раннем выявлении аутоагрессивного поведения несовершеннолетних мы считаем использование в учебном процессе здоровьесберегающих образовательных технологий. Н.К. Смирнов рекомендует использовать медико-гигиенические, физкультурно-оздоровительные, экологические здоровьесберегающие технологии, технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности, здоровьесберегающие образовательные технологии. Последние он подразделяет на защитно-профилактические (направленные на защиту человека от неблагоприятных факторов), компенсаторно-ней-

трализирующие (предполагающие нейтрализацию негативных воздействий окружающей среды), стимулирующие (позволяющие активизировать собственные силы организма, использовать его ресурсы для выхода из пограничных между здоровьем и болезнью состояний), информационно-обучающие (обеспечивающие достаточный уровень грамотности для эффективной заботы о своём здоровье) технологии [2].

А.В. Хуторской большой ресурс в педагогическом сопровождении «инаковости» самобытных детей видит в индивидуальных образовательных траекториях и методиках личностно ориентированного обучения [3].

Огромное значение в педагогическом сопровождении детей и подростков с суицидальными тенденциями, находящихся в кризисных ситуациях, имеет взаимодействие с семьёй. Необходимо совместно с родителями выявить возможные причины аутоагрессивного поведения ребёнка. Понимание проблемы, которую он пытается решить с помощью суицида, позволит показать ему конструктивные возможности выхода из кризисной ситуации.

Родители должны знать о признаках надвигающейся беды. О возможном суицидальном настроении ребёнка может свидетельствовать длительное снижение его настроения, нарушения сна, режима питания. Следует обратить внимание на якобы случайные разговоры о смерти, обращение к литературным произведениям, песням, интернет-сайтам, в которых говорится о самоубийстве. Нужно проанализировать причины резких изменений в поведении ребёнка, повышенного внимания к вопросам смерти, возможной жизни после смерти. Одно из проявлений глубокого депрессивного расстройства – социальное отчуждение, снижение внимания к своему внешнему виду. На суицидальное намерение может указывать приведение дел в порядок, улаживание мелких ссор с друзьями и родными, устройство на чьё-либо попечение домашних животных, лёгкое расставание с некогда любимыми вещами.

Важное направление профилактической работы с родителями – повыше-

ние их психологической грамотности. Необходимо проинформировать родителей о проявлениях депрессивных расстройств, которые включают три обязательных и три дополнительных признака. К обязательным относят стойкое снижение настроения (несколько недель или даже месяцев). Плохое настроение может сопровождаться усилением тревоги либо, наоборот, апатией, безразличием к окружающему миру. Снижение эмоционального фона сочетается с идеаторной (мыслительной) заторможенностью, трудностью концентрации внимания на учебном материале. Вследствие этого происходит необъяснимое снижение успеваемости ребёнка. Третий обязательный признак – моторная заторможенность, т.е. неуклюжесть, нарушение координации движений, их замедление, что может вызвать внезапный отказ посещать занятия физкультурой, спортивные секции.

В более тяжёлых случаях депрессивных расстройств у детей к перечисленным выше признакам добавляются дополнительные. К ним относят нарушения суждений, которые имеют вид идей самообвинения, самоуничтожения, патологической убеждённости в собственной никчёмности, ненужности родителям, друзьям. Патология суждений может проявляться в виде ипохондрических идей, когда ребёнок чересчур озабочен состоянием своего здоровья, постоянно жалуется на боли в области живота, груди, головные боли. Такие симптомы могут сопровождаться различными нарушениями сна, колебаниями артериального давления, пульса, запорами, поносами или другими функциональными расстройствами. Один из самых тяжёлых симптомов депрессии – снижение инстинктов, в первую очередь инстинкта самосохранения. Это приводит к тому, что ребёнку не страшно умирать.

Выявленные признаки возможного суицидального поведения нуждаются в уточнении. Родителям следует внимательно выслушивать ребёнка, задавать вопросы, а не прибегать к неоправданным утешениям. В этом случае будет потерян контакт с потенциальным суицидентом, который замкнётся в себе. В кризисной

ситуации родитель может и должен предложить взвешенное, конструктивное решение, которое ребёнку просто не могло прийти в голову.

Следует обучить родителей оценивать степень риска самоубийства. Чем подробнее разработан суицидальный план, тем выше его потенциальный риск. Родитель должен быть информирован о телефонах и адресах служб экстренной помощи суицидентам. До момента обращения к специалистам важно не оставлять ребёнка одного, нужно вселять в него надежду на успешное разрешение кризисной ситуации, обеспечивать ему поддержку. После выхода из кризисной ситуации необходимо сохранять заботу о ребёнке и продолжать поддерживать его, так как некоторые дети склонны повторять суицидальные попытки через несколько месяцев.

В заключение сделаем основной вывод. Рост количества завершённых суицидов среди детей и подростков определяет необходимость разработки совместных мероприятий образовательных учреждений и семьи по профилактике, выявлению детей с признаками суицидального поведения и оказанием им комплексной помощи. Она должна включать педагогическое сопровождение ребёнка в образовательном учреждении, работу с родителями, психологическую поддержку, специализированную суицидологическую помощь.

Литература

1. *Положий, В.С.* Реформирование системы суицидологической помощи – необходимое условие совершенствования охраны общественного психического здоровья / В.С. Положий // Российский психиатрический журнал. – 2011. – № 6. – С. 11–17.
2. *Смирнов, Н.К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н.К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2003. – 272 с.
3. *Хуторской, А.В.* Методика личностно ориентированного обучения / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

Оксана Витальевна Якубенко – канд. мед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

**Воспитание личности ребёнка
безопасного типа поведения:
теория и практика решения проблемы
во взаимодействии педагогов
и родителей**

М.В. Макишева

Самое большое пожелание родителей в отношении своих детей во все времена касалось их жизни – здоровой, счастливой, безопасной, поскольку незащищённость детей всегда вселяет страх в сердца родителей.

Интересны в этом отношении результаты проведённого опроса среди родителей, планирующих в ближайшее время выбор школы для своего ребёнка, согласно которым большинство опрошенных после критерия «профессионализм педагога» следующим критерием устанавливают безопасность. При этом в понятие «безопасность» родители вкладывают очень разное содержание – это и психологическая безопасность, комфорт ребёнка в школе, и безопасная дорога в школу, и «безопасное» расположение школы в районе, и хорошее питание, и способность школы обеспечить физическую безопасность ребёнка.

Желание родителей обеспечить ребёнку безопасность сегодня имеет под собой реальные основания. Возникновение современного комплекса проблем безопасности, ослабление роли государства, падение общественной морали нарушили традиционный образ жизни и жизнедеятельности.

По официальным данным Департамента охраны общественного порядка МВД России, за 2010 г. в результате преступных действий в стране погибли 2,5 тыс. детей, а в отношении 70,5 тыс. несовершеннолетних были совершены преступления насильственного характера. Всего же за 2010 г. в отношении детей была совершена 161 тыс. преступлений. По исследовани-

ям Центра социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского, 60–70% детей, подвергшихся насилию, страдают отставанием в развитии, физическими и психологическими расстройствами.

В последнее время в научной литературе, в средствах массовой информации всё чаще поднимается вопрос, связанный с обеспечением безопасности личности. Однако вопрос безопасности как проблема начал осознаваться в полном объёме лишь в последние годы. Этот процесс сопровождается возникновением потребности общества и государства в личности, которая осознаёт приоритетность обеспечения безопасности во всех сферах деятельности, проявляет постоянную активность в поддержании безопасного общественного и личного бытия, стремится к сохранению физического и духовного здоровья, обладает особыми качествами, позволяющими ей обеспечивать собственную безопасность и гарантировать безопасность окружающим людям, – личности безопасного типа поведения (ЛБТП). Именно сфера образования, по словам Б.С. Гершунского, способна и обязана помочь человечеству осознать и конструктивно ответить на возникший глобальный вызов [1]. Однако этот процесс требует взаимодействия всех субъектов образовательного процесса по решению проблемы обеспечения безопасности ребёнка, удовлетворения его потребности в безопасности, и особенно велика в этом роль родителей.

При этом потребность личности в безопасности имеет две составляющие. Первая – это потребность человека в минимизации или отсутствии опасностей. Вторая – это потребность человека в присвоении качеств ЛБТП, позволяющих предвидеть, предупреждать возможные опасности, а в случае необходимости защищаться от них.

Для подтверждения положения о возможности и необходимости воспитания качеств ЛБТП у детей в дошкольном и младшем школьном возрасте необходимо определиться в понимании самого термина «личность безопасного типа поведения», а также в наборе тех качеств, которые её характеризуют.

Согласно эмпирическим представлениям безопасный человек должен быть смелым, осторожным, физически сильным, выносливым, дальновидным, добрым, обладать достаточно высоким интеллектом, волей и способностью к самоусовершенствованию. Однако, как утверждает В.Н. Мошкин, эмпирических, житейских знаний о безопасном человеке в наше время недостаточно. Это связано с изменением источника основной угрозы для человека. Если раньше этот источник был в основном внешним, то в наше время человеку и обществу главным образом угрожают действия самих людей, направление жизнедеятельности современного общества [5].

Доминантными качествами ЛБТП в педагогическом процессе, по мнению Л.А. Михайлова, должны стать развитие исследовательской инициативности и регуляторного опыта.

Исследовательская инициативность – активное творческое отношение личности к миру, которое выражается в мотивационной готовности и интеллектуальной способности к познанию реальности путём практического взаимодействия с ней, к самостоятельной постановке разнообразных исследовательских целей, к изобретению новых способов и средств их достижения, к получению разнообразных, в том числе неожиданных, непрогнозирувавшихся результатов исследования и их использованию для дальнейшего познания [4]. Развивая исследовательскую инициативность ЛБТП, дающую ей комфортное состояние в сложных социальных и других условиях, обеспечивающую ей возможность развития как доминантного качества, необходимо учитывать накопленный опыт человека, который определяет его подготовленность к преодолению трудностей и чрезвычайных ситуаций и помогает найти варианты в решении различного рода задач.

Регуляторный опыт – он же опыт сознательно инициируемой субъектной активности – обеспечивает человеку возможность успешного разрешения повседневных задач, позволяет осмысливать и осознавать (рефлексировать) условия их

возникновения и трудности, появляющиеся на пути их решения, и, кроме того, даёт возможность обрести относительную степень независимости от социального давления и природообусловленных факторов.

Регуляторный опыт, согласно исследованиям О.А. Конопкина [2], связан с проявлениями субъектной активности, с осознанной саморегуляцией произвольной активности, в том числе одной из форм произвольной активности – безопасного поведения. На этом основании осознанную саморегуляцию мы понимаем как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению безопасным поведением, непосредственно реализующим достижение принимаемых человеком целей – сохранение идеалов, ценностей, жизни и здоровья.

Анализ доминантных для педагогики качеств ЛБТП создаёт представление об этой личности. Сам термин «личность безопасного типа поведения» появился сравнительно недавно – в конце XX столетия, но можно заметить, какие прочные позиции он занимает сегодня в политической, социологической и педагогической науках. Возможно, именно поэтому результатом анализа научной литературы по данной тематике стало установление многообразия точек зрения на толкование самого понятия.

В нашем понимании ЛБТП – это человек, безопасный для себя, окружающих, среды обитания, готовый к предупреждению и преодолению опасных ситуаций, а в случае необходимости и к защите себя, социума и природы от внешних угроз.

Как утверждает Л.А. Михайлов, содержание поведения ЛБТП определяется наличием **трёх основных компонентов**, единство и реальность которых существенно влияют на приобретение комфортного уровня взаимодействия сред обитания человека [4]. Такими компонентами являются:

1) предвидение опасности от среды и от собственного «Я», предполагающее знание опасностей, окружающих человека, владение физически-

ми свойствами опасностей, влияющих на него; правильную оценку ситуации (вид опасности, характер развития опасности, последствия опасности; наличие правовой и нормативно-практической направленности). При этом предвидение опасности – основной компонент, определяющий содержание поведения;

2) избежание влияния опасности, для достижения которого человек должен знать природу возникновения, характер развития опасных ситуаций; знать свои возможности по преодолению опасности; уметь правильно оценить ситуацию и распределить свои силы и возможности на период избежания влияния опасностей;

3) преодоление опасности (в случае если избежать её невозможно), что предполагает умение вести себя адекватно сложности опасной ситуации (в обществе, на воде, в лесу, при пожаре, в горах и т.д.); знание способов защиты и владение навыками по их применению (способы заблаговременного укрытия от опасности, способы защиты во время воздействия опасности, применение способов борьбы с последствиями опасности); владение навыками само- и взаимопомощи (при ранении, в условиях автономного выживания в природе, при ожогах, поражении током, укусах насекомых и т.д.).

Поскольку дети всегда были и остаются самой уязвимой частью общества, открытой для всех опасностей и угроз, в современной педагогической науке нет разногласий по поводу того, когда необходимо начинать формировать основы безопасного поведения у детей. Сегодня такая работа начинается уже в дошкольном возрасте.

На основании психолого-педагогических особенностей развития дошкольников и младших школьников можно уточнить определение ЛБТП, ограничив его рамками возраста. Поэтому личность дошкольника и младшего школьника безопасного типа поведения – это ребёнок дошкольного и младшего школьного возраста, безопасный для себя, окружающих, среды обитания, готовый к предупреждению и преодолению опасных ситуаций, а в случае необходимости к защите себя от внешних угроз.

Таким образом, можно утверждать, что содержанием взаимодействия педагогов и родителей по вопросу обеспечения безопасности ребёнка является процесс формирования у детей качеств ЛБТП, опыта безопасного поведения.

С целью оказания методической, социально-психологической помощи родителям в воспитании у детей необходимых качеств предлагаем использование одной из форм организации взаимодействия педагога и родителей – «Родительский университет безопасности». Тематическое планирование его работы определяется на основании запросов родителей. С этой целью им предлагается ответить на вопросы мини-анкеты: «Какие вопросы в связи с темой начальной школы Вам хотелось бы обсудить? В связи с воспитанием у Ваших детей качеств личности безопасного типа поведения с какими специалистами Вам хотелось бы встретиться?». На основе полученных ответов определяется тематика встреч. Используются различные интерактивные формы обучения, предполагающие хорошо организованную обратную связь субъектов и объектов обучения, двусторонний обмен информацией между ними, моделирование жизненных ситуаций, проведение ролевых игр, совместное решение проблем («круглый стол», «мозговой штурм», деловая игра, презентация опыта семейного воспитания).

Кроме того, воспитание личности дошкольника и младшего школьника безопасного типа поведения, по нашему мнению, возможно только с внесением изменений в сам процесс воспитания в образовательном учреждении. Одно из таких изменений связано с введением в процесс воспитания технологий, которые обладают определёнными возможностями в воспитании у детей качеств ЛБТП. Примером может служить метод проектов, поскольку именно проектная деятельность позволяет включить всех субъектов в воспитательный процесс, способствует привлечению младших школьников к решению социально значимых проблем.

Цель проектного метода – стимулировать интерес учащихся к проблеме обеспечения безопасности. Это пред-

полагает владение некоторой суммой знаний и предусматривает решение одной или целого ряда проблем. В основе данного метода лежит развитие познавательной активности детей.

В качестве основы разработки проекта берётся проблема по безопасности из реальной жизни, знакомая и значимая для ребёнка, в ходе решения которой ему необходимо применить полученные знания и имеющийся опыт (возможно, его только предстоит получить). В этом случае педагог для решения проблемы нехватки знаний и опыта подсказывает, какие существуют источники информации, или направляет мысль детей в нужное русло. В результате ребёнок самостоятельно или в совместных усилиях с родителями (консультантом) решает проблему, приобретая новый опыт и знания. Таким образом, метод проектов позволяет научить детей приобретать знания и опыт безопасного поведения, а также пользоваться ими для решения новых познавательных и практических задач в сфере обеспечения безопасности. Это способствует развитию у детей умения пользоваться исследовательскими методами, собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать с разных точек зрения, делать выводы и заключения. Особое значение проектной деятельности в младших классах заключается в том, что учащиеся могут получить навыки социальной практики за пределами школы, адаптируются к современным условиям жизни.

Примерными темами проектов, направленных на формирование у детей качеств ЛБТП, опыта безопасного поведения могут стать

– в области здоровья: «Движение – это здоровье», «Нам болезни не страшны, с физкультурой мы дружны», «Про витамины и здоровье», «Олимпийцы среди нас», «Верные помощники», «Хорошее настроение – залог здоровья»;

– в области безопасности дорожного движения: «Солнечный город», «Пешеход», «Красный, жёлтый, зелёный»;

– в области пожарной безопасности: «Огонь – мой опасный друг», «Путешествие Искорки»;

– в области социальной безопасности: «Мои чувства», «Тайные знаки», «Чужой», «Когда я остаюсь дома один».

Таким образом, общепризнанность потребности общества и личности в безопасности подчёркивает необходимость научных исследований в области воспитания ЛБТП. При этом дошкольный и младший школьный возраст являются важными периодами в развитии основных сущностных характеристик такой личности. Поэтому нам представляется возможным говорить о том, что качественный набор характеристик ЛБТП – одна из необходимых составляющих интегративных качеств, которыми должен обладать сегодня ребёнок. Помимо этого использование возможностей, содержащихся в современных образовательных технологиях, позволяет формировать у детей основные качества ЛБТП – исследовательскую инициативность и регуляторный опыт.

Литература

1. Гершунский, Б.С. Философско-методологические основы стратегии образования в России / Б.С. Гершунский. – М. : Итпимио, 1993. – 160 с.
2. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М. : Знание, 1980. – 243 с.
3. Кузнецов, В.Н. Культура безопасности : Социологическое исследование / В.Н. Кузнецов. – М. : Наука, 2001. – 320 с.
4. Михайлов, Л.А. Концепция организации подготовки учителя безопасности жизнедеятельности в современном педагогическом университете: дис. ... доктора пед. наук / Л.А. Михайлов. – СПб., 2003. – 340 с.
5. Мошкин, В. Культура безопасности как составная часть культуры / В. Мошкин // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2004. – № 1. – С. 44–47.

Мария Владимировна Мякишева – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

Взаимодействие педагогов и родителей как фактор создания воспитательной среды лица с этнокультурным национальным компонентом

И.Г. Шпакина

Во второй половине XX в. во всех развитых странах наметились процессы, характеризующиеся всплеском осознания людьми своей этнической идентичности. Педагогическая наука также не может оставаться безразличной к изучению этнокультурной составляющей воспитания граждан каждой страны. Для педагогов, работающих с дошкольниками и школьниками, важно признание того, что этнос для ребёнка – фактор психологической общности, а этническая идентичность – одна из его характеристик.

Для наставников, на наш взгляд, не являются существенными те основания, которые лежат в глубине осознания ребёнком своей этнической принадлежности: язык, ценности, религия, представления о родной земле, мифы об общих предках, особенности национального характера, народное искусство – в любом случае это элементы духовной культуры человечества. Повсеместный интерес к своим корням у отдельных людей и целых народов проявляется в разных формах: от попыток реанимации старинных обычаев и обрядов, поисков «загадочной народной души» до стремления восстановить национальную государственность.

В бывшем СССР исследования в этой области не проводились, поскольку они были напрямую связаны с расизмом и национализмом. Однако в жизни современного человека осознание своей национальной принадлежности, поиски её особенностей играют важную роль и оказыва-

ют серьёзное влияние на отношения между людьми, поэтому необходимо изучение и учёт этнического фактора как в теории, так и в практике воспитания подрастающего поколения.

Человеку всегда необходимо ощущать себя частью «мы», и этническая общность, являясь межпоколенной группой, устойчивой во времени, обладающей стабильностью состава и невозможностью «исключения», является для человека опорой в жизни, его «аварийной группой поддержки». Особую значимость этнос приобретает в эпоху радикальных преобразований, приводящих к социальной нестабильности. Человеку, оставшемуся один на один с нелёгкой жизнью, не знаящему, кто он такой, на какие ценности ему ориентироваться, как никогда требуется защита и поддержка.

Справедливо будет указать, что кроме этнических есть и другие стабильные большие группы, которые выполняют ценностно-ориентационную и защитную функции. Культуры таких групп американский этнолог Маргарет Мид назвала постфигуративными и префигуративными: там ребёнок сам определяет ответы на существенные вопросы бытия.

Впрочем, несмотря на инновации, человечеству, чтобы самовоспроизводиться и саморегулироваться, необходимо сохранять связи между поколениями. Ощущая нестабильность окружающего мира, всё больше людей (и молодёжи в том числе) склонны смотреть назад и вглубь, искать поддержку и защиту в непреложных ценностях предков. С этим связан проявляемый в современном мире растущий интерес к корням, к традициям и обычаям предшествующих поколений. Именно поэтому межпоколенные стабильные общности, прежде всего этносы, приобретают столь существенное значение.

Другая причина интереса к этнической идентичности – интенсификация межэтнических контактов, как непосредственных (трудова миграция, культурные обмены, перемещение миллионов эмигрантов и беженцев, туризм), так и опосредованных средствами массовой коммуникации, – от спутникового телеви-

дения до сети Internet. Повторяющиеся контакты актуализируют этническую идентичность, поскольку только через сравнение можно наиболее чётко воспринять свою национальную принадлежность как нечто особое.

Когда окружающий мир перестаёт быть понятным человеку, начинается поиск групп, которые помогли бы восстановить целостность и упорядоченность этого мира, защитили бы индивида от трудностей жизни. Как и в других странах, переживающих социальную нестабильность, в России такими группами оказались незабываемые общности – семья и этнос. При этом именно в России этническая идентичность представляет собой наиболее доступную форму социальной идентичности: самоотожествиться с «народом» для большинства граждан не составляет труда, так как отечественная паспортная система превратила «национальность» в расовую категорию, определяемую по «крови» (происхождению родителей), тогда как во всём мире это понятие означает лишь гражданство.

Этническая идентичность – составная часть социальной идентичности личности, относящаяся к осознанию ею своей принадлежности к определённой этнической общности.

В 2006 г. в г. Омске с целью решения проблем становления этнической идентичности детей, их приобщения к древнему языку своего народа, его богатейшей мудрости и традициям, в соответствии с Приказом Министерства образования и науки РФ от 3 августа 2006 г. № 201 «О концепции национальной образовательной политики РФ» открылось Негосударственное образовательное частное учреждение «Специализированный общеобразовательный лицей с этнокультурным национальным компонентом». Лицей является образовательным комплексом «Школа – детский сад», в котором обучается 126 детей из еврейских семей от полутора до семнадцати лет. Лицей располагается прекрасным современным трёхэтажным зданием со стеклянной крышей, стоящим в парковой зоне в центральной части города на берегу Иртыша, оборудован по

современным санитарным нормам, имеет всё необходимое для качественного образовательного процесса, работает в режиме продлённого дня. Образовательный процесс организован педагогическим коллективом, около 80% работников которого имеют высшую квалификационную категорию и учёные степени; пять учителей летом 2012 г. поступили для продолжения образования в магистратуру, а три учителя уже защитили магистерские диссертации, проведя исследования на базе лицея, – такова ресурсная база для обучения и воспитания наших питомцев.

Поскольку те жители города, чьи дети получают образование в лицее, в большинстве своём прежде ничего не знали о национальных традициях своего народа, а языком иврит владели лишь в семьях, которые некоторое время проживали в Израиле и вновь вернулись в Россию, то одной из задач работников лицея стала трансляция детьми полученных знаний родителям, привлечение родителей к совместному с педагогами осуществлению образовательного процесса, укрепление и развитие национально-культурной еврейской общины города.

Сегодня лицейу 6 лет, он стал заметным образовательным учреждением в городе, учиться в нём считается престижным (достаточно сказать, что летом 2012 г. впервые все выпускники 11-го класса получили аттестаты за курс среднего образования особого образца с золотой и серебряными медалями).

Заслуживает внимания тот факт, что в первый год работы предстояло создать единый коллектив не только из профессионалов – учителей и воспитателей, но и детей, а главное, их родителей. К сожалению, у многих родителей до знакомства с лицеем был опыт не всегда успешного взаимодействия со школой, где прежде учился их ребёнок: дети сообщали о проблемах коммуникации со сверстниками, невнимании к проблемам здоровьесбережения. На родительских собраниях зачастую проблемы детей обсуждались при всех, а об успешных в учёбе детях их родители слышали вскользь... Зато большин-

ство родителей посещение собраний связывали с предложениями работников школы о «добровольной» сдаче денежных средств для создания тех или иных необходимых для школьников условий (устройства забора, установке стеклопакетов и жалюзи и т.д.). Всё это не способствовало желанию родителей как можно чаще приходить в школу и сотрудничать с ней в развитии своего ребёнка.

Школа, в которой учится небольшое количество детей, может придерживаться совершенно другого стиля общения с каждой семьёй и организовывать учительско-родительско-детский коллектив по образу большой семьи с разновозрастными членами, где все знают и любят всех, стремятся предложить помощь и готовы не заметить промахов, поддержать и помочь, порадоваться успехам и сообща выполнить любое дело.

Мы поздравляем дошколят и школьников всех возрастов с рождением братьев и сестёр, знаем их имена и ждём прихода в наши ясли. День рождения каждого ребёнка (по национальному календарю) отмечается поздравлениями по лицейскому радио, шоу-программой, большим тортом в столовой и чаепитием в кругу друзей.

Сегодня уже можно считать сложившимися целый ряд традиций, которыми гордится каждый, кто имеет отношение к лицее:

- соблюдается годичный календарь национальных праздников еврейского народа, о смысле и традициях каждого праздника может рассказать любой ученик;

- каждую пятницу традиционно в лицее, а затем и в семьях учащихся происходит ритуал встречи субботы – дня, который взрослые и дети должны посвящать совершенствованию своей души;

- наиболее значимые в национальной традиции праздники проводятся с приглашением всех членов каждой семьи – к таким дням силами детей и их наставников готовится театральное действо, после которого всех ожидает обильное угощение блюдами национальной кухни, а желающим преподаётся мастер-класс по их изготовлению;

- день Последнего звонка, отмечаемый всем лицеем, всегда заканчивается для учащихся 6–11-го классов ночным сбором, который проходит на лицейской крыше (она предназначена для проведения мероприятий с детьми) и сопровождается приготовлением шашлыков (каждый делает их себе и друзьям), запеканием картошки, песнями под гитару и весёлой программой;

- ежегодно летом лицей организует десять незабываемых лагерных дней за городом для детей от шести до пятнадцати лет.

Помимо изучения и соблюдения национальных традиций своего народа наши лицеисты участвуют в городских интеллектуальных и творческих конкурсах, интернет-проектах, отмечают праздники, памятные даты и события истории России. Особую гордость вызывают ставшие традиционными ежегодное участие в лицейском проекте «Победа», шефство над Староеврейским кладбищем и издание многотиражной лицейской газеты «Дрейдл» («Волчок»), не раз становившейся призёром областного конкурса.

Пять лет назад, решая задачу сплочения коллектива детей, их родителей и педагогов, в канун 9 Мая в рамках проекта «Победа» был развёрнут подпроект «Война в судьбе моей семьи», в ходе которого каждый участник должен был изучить военную страницу своей родословной и понять, какую роль в истории страны сыграли его предки. Следующий День Победы весь лицей встретил подпроектом «Победы моей семьи», где лицеисты представили военные победы своих прадедов, послевоенные заслуги дедов, мирные победы родителей, но самым важным было осознание своих сегодняшних побед каждым из них – замысел педагогов сводился к тому, чтобы каждый школьник увидел себя как достойного продолжателя истории семьи, испытав при этом обоснованную гордость.

В 2010 г. в лицее открылся Мемориальный зал, который можно считать сердцем нашего общего дома. Здесь ежегодно по результатам поисковой работы открываются Стены

Памяти. Так, первой из них стала Стена «Я помню! Я горжусь!» со священными для лицеистов именами их родных, не вернувшихся с полей сражений Великой Отечественной войны. В 2011 г. открылась Стена Памяти «Победа, принесённая в руках». На ней запечатлены имена родственников, которым посчастливилось вернуться с войны в 1945 г. А весной 2012 г. в зале появилась Стена «Всё для фронта! Всё для Победы!», на которой золотом были написаны имена людей, трудившихся в тылу.

Наблюдая за поведением школьников, мы видим, какое сильное эмоциональное воздействие оказывает на них и сбор материалов о родных людях, и трепет прикосновения к их именам на Стенах Памяти, чувство гордости за своих предков, и размышления о своей жизни...

В 2011 г. лицей взял шефство над заброшенным и заросшим еврейским кладбищем, где более полувека не делалось погребений. За большинством могил по разным причинам некому присматривать, но дети и учителя решили, что невозможно допустить, чтобы здесь развернулась стройка, а значит, место последнего приюта предков должно быть ухожено. Осенью и весной ученики 6–11-го классов с учителями и родителями ездят после уроков для проведения десанта Памяти – расчищают от зарослей могилы, моют надгробия, восстанавливают надписи, красят ограждения и заново составляют сгоревшие книги захоронений.

Мы полагаем, что начатая в омском лицее с этнокультурным компонентом работа по созданию воспитательной среды силами учителей, учащихся и их родителей и есть та межпоколенная стабильная общность, нахождение в которой даёт каждому участнику чувство гордости, надёжности и защищённости, а также содействует его личностному нравственному развитию.

Литература

1. Андреева, Г.М. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в старшем школьном возрасте / Г.М. Андреева [и др.] // Вестник Моск. ун-та : Сер. 14 «Психология». – 1997. – № 4.

2. Гумилев, Л.Н. Этносфера: История людей и история природы / Л.Н. Гумилев. – М.: Экспресс, 1993.

3. Донцов, А.И. Язык как фактор этнической идентичности / А.И. Донцов, Т.Г. Стефаненко, Ж.Т. Уталиева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4.

4. Мид, М. Культура и мир детства / М. Мид. – М.: Наука, 1988.

5. Науменко, Л.И. Этническая идентичность: Проблемы трансформации в постсоветский период / Л.И. Науменко // Этническая психология и общество. – М.: Старый сад, 1997.

6. Романова, О.Л. Развитие этнической идентичности у детей и подростков: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / О.Л. Романова. – М., 1994.

7. Собкин, В.С. Сравнительный анализ особенностей ценностных ориентаций русских и еврейских подростков / В.С. Собкин // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника: тр. по социологии образования. – Т. III, вып. IV. – М.: ЦСО РАО, 1995.

8. Шлягина, Е.И. Зависимость актуального этнопсихологического статуса личности от её характерологических черт / Е.И. Шлягина, Э.У. Данзаева // Этническая психология и общество. – М.: Старый сад, 1997.

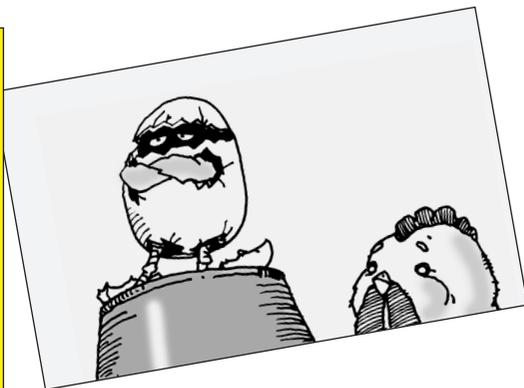
9. Шпет, Г.Г. Психология социального бытия / Г.Г. Шпет. – М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996.

10. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эрикссон. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1996.

Ирина Гидальевна Шпакина – канд. пед. наук, директор Негосударственного образовательного частного учреждения «Специализированный общеобразовательный лицей с этнокультурным национальным компонентом», г. Омск.

Становление младшего школьника как языковой личности в процессе формирования ценностного отношения к семье

И.Н. Озерова



Развитие ценностно-смысловой сферы личности на основе общечеловеческих принципов нравственности и гуманизма – один из ориентиров начального образования [1]. Авторы образовательных программ, ставя целью развитие личности ребёнка средствами предмета «Русский язык», предусматривают проведение с младшими школьниками работы, направленной на понимание важности семьи в жизни человека. Наряду с формированием языковой компетенции, которая включает три основных компонента: речевой опыт, знания о языке, чувство языка (Е.Д. Божович), происходит осознание и принятие **ценностей семьи**. Это почтительное отношение к родителям, любовь и толерантное отношение к членам семьи, взаимная ответственность. В настоящее время воспитание ценностного отношения к семье, развитие положительных представлений о ней особенно важно. Трудно не согласиться с мнением Д.И. Фельдштейна о том, что всё больше становится детей с эмоциональными проблемами из-за отсутствия опоры в близком окружении. Учёный отмечает серьёзные изменения ценностных ориентаций детей: чуткость, терпимость, умение сопереживать занимают последние места в иерархии их ценностей [7, с. 7, 8].

Формирование личности ребёнка невозможно без освоения им **языковой системы**. Однако изучение законов и правил языка, как отмечают многие исследователи, в отрыве от постижения закономерностей функционирования языковых

единиц в речи с определённой целью общения не способствует формированию языковой личности (Е.В. Алтабаева).

Под языковой личностью Ю.Н. Караулов понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определённой целевой направленностью» [8, с. 3].

Работа с текстом – его восприятие, интерпретация, создание – один из ведущих видов деятельности на уроках русского языка. При выполнении заданий, связанных с анализом текста, развитие языковой личности может идти в трёх направлениях, согласно трёхуровневой модели языковой личности: пополнение лексикона детей, в частности словами, образующими тематические группы; активизация познавательной деятельности; осознание коммуникативной цели (мотивов, намерений) авторов художественных произведений. Такая работа способствует формированию коммуникативной компетенции, представляющей собой способность понимания и правильного построения разных типов текста при учёте специфики конкретной речевой ситуации (Н.С. Валгина).

В учебном процессе используются специально подобранные тексты, в том числе взятые из художественной литературы. Они содержат образцы (положительные и отрицательные) речевого поведения, позволяют наблюдать за коммуникативным воз-

действием речевых поступков героев произведений, помогают моделировать результаты речевого воздействия на людей. Обратимся к анализу языкового материала, представленного в учебниках по русскому языку УМК «Перспективная начальная школа».

Предлагаем обратить внимание на рассказ А. Раскина «Как папа бросил мяч под автомобиль». Интерес представляет текст, в котором от имени ребёнка повествуется о папе, когда тот был маленьким, и о том, как его поступок оценили бабушка, дедушка и дядя [3, с. 110]. Здесь важно подчеркнуть, что именно в семье маленькому папе помогли изменить свой характер и стать щедрым. Способность прислушиваться к мнению старших – качество, которое следует вырабатывать у детей. Параллельно с анализом содержательной стороны текста идёт наблюдение за его структурой: текст необходимо разделить на части, составить план и пересказать.

Авторы учебников предлагают элементы структурно-типологического анализа текста при восприятии содержания рассказа В. Пескова «Сёстры». Учащиеся работают над особенностями функционального типа текста (текст-рассуждение). Он раскрывает такое важное понятие, как ответственность и самостоятельность детей. Сёстры помогают отцу пасти стадо. Автор отмечает причастность деревенских детей ко всем делам и заботам взрослых. Этот рассказ побуждает вспомнить другое художественное произведение, в котором описывается, как дети помогают родителям (Н.А. Некрасов «Крестьянские дети»). Примечательно, как автор показывает любовь сестёр к друг другу: старшая заботится о младшей, а на вопрос, заданный в учебнике: «Как относится к старшей сестре младшая?» – ответ может состоять всего из одного предложения, взятого из текста: «Младшая Галя с восхищением глядит на сестру» [4, с. 84]. И читатель понимает, что младшая сестра любит старшую. Полезно поработать над значением слова *восхищение*. В толковый словарь учебника это слово не вошло, но именно оно является ключевым при

ответе на вопрос задания к тексту. Можно, дополнив толковый словарь, поработать над значением фразеологизмов, например *души не чаять*. Этот фразеологизм даётся в книге Г.М. Ставской «Учусь понимать образные выражения» (М., 2002).

Таким образом, работа с текстом становится многоаспектной: это и работа над его содержанием, помогающая обратиться к семейным ценностям, и лексическая работа, связанная с обогащением словарного запаса учащихся, и работа над функционально-стилистическими свойствами художественного текста.

Обратимся к составлению устных рассказов. В учебнике представлены две серии рисунков Х. Бидструпа [3, с. 68, 116]. Во время работы над ними ведётся наблюдение за тем, как поступки детей воспринимают и оценивают родители и сами дети. При совершенствовании устной речи отрабатывается планирование создания текста по законам построения текста определённого функционального типа. При этом необходимо предложить детям поразмышлять, с помощью каких языковых средств можно выразить чувства и эмоции, которые испытывают родители. Например, в первом тексте «Радости садоводства» дети должны разобраться, какие эмоции вызвал у родителей поступок сына – тот сорвал и принёс маме все тюльпаны, которые семья дружно сажала и за которыми затем ухаживала. Родители были огорчены, расстроены, возмущены, удивлены или ошеломлены? Важно обратить внимание на то, что сын не только помогал родителям, но и подражал папе.

При создании второго текста («Террорист») следует составить план и рассказать по цепочке историю, которую нарисовал художник, причём детям предстоит правильно назвать эмоции мамы: удивление, возмущение, негодование, радость, любовь. Обратите внимание детей на такие семейные ценности, как материнская любовь, умение прощать неумышленные проступки детей.

Третий вид заданий – работа с фотографиями. Авторы учебника предлагают принять участие в полилоге учителя (Евдокии Васильевны) с

детьми, персонажами учебника, в который вовлекается весь класс. При рассмотрении репродукций фотографий начала XX в. дети должны не только описать внешность изображённых людей, но и порассуждать об их характере [4, с. 95].

Четвёртый вид заданий – написание сочинений по старым фотографиям своих родственников. Трудность, на наш взгляд, будет вызывать задание, требующее от учащихся по описанию внешности определить настроение и характер тех, кто снят на фотографиях [4, с. 104]. Следует отметить, что характер человека проявляется прежде всего в поступках. Для выполнения этого задания учителю предстоит провести специальную работу по формированию у младших школьников умений описывать внешность человека, а затем определять его настроение и характер. Элементы такой работы содержатся в учебнике: рассматривая картины В. Серова «Портрет Мики Морозова» [3, с. 46], И. Фирсова «Юный живописец» [4, с. 16], дети по внешнему виду героев картин учатся определять их характер. Однако, на наш взгляд, введённого языкового материала может оказаться недостаточно для дальнейшего написания сочинения по фотографии.

Для эффективной работы над сочинением важно выстроить систему работы по подготовке к его написанию. Учителю предстоит отобрать минимум слов, необходимых для создания высказываний на тему «Портрет»; при этом можно воспользоваться методическими рекомендациями И.Р. Калмыковой [5]. Такой словарь понадобится и при изучении тем «Характер», «Эмоции и чувства», «Настроение», «Отношение к людям» и др. Отметим, что эта тематическая лексика носит в основном абстрактный характер. Отвлечённые понятия вызывают трудности в усвоении их детьми. В данном случае рекомендуем воспользоваться материалами статей Г.В. Бобровской, посвящённых работе над лексикой со значением «Человеческие отношения». Кроме лексического минимума для каждой микротемы, важны и другие направления развития речи. Это

работа над сочетаемостью (на уровне словосочетаний, предложений): речь учащихся необходимо обогащать синтаксическими конструкциями, характерными для описания внешности, характера и настроения членов семьи.

Таким образом, в учебниках представлен достаточно богатый материал, позволяющий учащимся осваивать языковую систему, совершенствующий языковую личность младшего школьника и позволяющий формировать ценностные отношения к семье. Текст в учебниках по развитию речи в УМК «Перспективная начальная школа» в большей степени рассматривается «как форма обращения к миру, как коммуникативная единица» [6, с. 109]. Однако текст – это и частная динамическая система языковых средств, поэтому учителю следует уделять внимание наблюдению за языковыми средствами, благодаря которым выражается значение, смысл. Обращение к тексту, его восприятие и анализ, а также создание текстов направлены на формирование языковой компетенции младших школьников.

Нельзя не отметить важность работы на уроках русского языка с пословицами и поговорками. В них сфокусированы ценностные представления о взаимоотношениях между членами семьи. Народные изречения вводят ребёнка в мир ценностных ориентаций (*Кто родителей почитает, тот вовеки не погибает; Отец и мать – священные слова; Материнская работа в огне не горит и в воде не тонет* и проч.). Пословицы и поговорки позволяют сделать уроки русского языка более эффективными, они предоставляют материал для орфографической и грамматической работы (Л.А. Введенская). Вместе с тем отметим, что подбор пословиц и поговорок требует особого внимания. Так, в справочнике для школьников О.Д. Ушаковой «Пословицы и стихи о семье и детях» (СПб., 2009) находим пословицы, требующие пояснений, например о методах воспитания, которые применялись раньше, и др. (*Дети балуются от материнского блина, а разумными становятся от батькиного кнута; Гуляй, дети!*

*Отцы за вас в ответе; Дома – как хоч-
чу, а в людях – как велят; И добрая
мачеха, а всё не мать* и др.). Авторы
учебников по русскому языку в УМК
«Перспективная начальная школа»
размышляют с детьми о том, являются
ли пословицы текстом [2, с. 55].
Следует помнить, что народные изре-
чения используются для аргумента-
ции собственного поведения и для по-
буждения (явного или скрытого) ад-
ресата к каким-либо действиям или
размышлениям (Т.Е. Владимирова).

Рекомендуем и работу с образцовы-
ми текстами, подобранными учите-
лем. При этом необходимо следить,
чтобы художественные задачи, решаемые
писателем, и коммуникативные
ситуации, описанные в произведе-
нии, соотносились с реальной
действительностью. Так, можно
вспомнить рассказы В.А. Сухомлин-
ского «Бабушка отдыхает», «Яблоко
в осеннем саду»; Л.Ф. Воронковой
«Что сказала бы мама?»; Н.Н. Носова
«Бабушка Дина» и др.

Ю.Н. Караулов подчёркивал, что
языковая личность формируется в
соприкосновении с базовыми поня-
тиями и представлениями, которые
имеют отношение к ценности. Имен-
но поэтому «семейная» тематика
предлагаемых для восприятия и ин-
терпретации текстов имеет огромное
значение. Целенаправленная работа
над такими текстами способствует
становлению языковой личности
школьника и формированию ценно-
стного отношения к семье.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универ-
сальные учебные действия в начальной школе:
От действия к мысли : пос. для учителя /
А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Воло-
дарская [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – М. :
Просвещение, 2010.
2. Каленчук, М.Л. Русский язык : 2-й
класс ; ч. 2 / М.Л. Каленчук, О.В. Малахов-
ская, Н.А. Чуракова. – М. : Академкнига,
2007.
3. Каленчук, М.Л. Русский язык : 3-й класс ;
ч. 2 / М.Л. Каленчук, О.В. Малаховская,
Н.А. Чуракова. – М. : Академкнига, – 2006.
4. Каленчук, М.Л. Русский язык : 4-й класс ;
ч. 2 / М.Л. Каленчук, О.В. Малахов-
ская, Н.А. Чуракова. – М. : Академкнига, –
2008.
5. Лингвистические знания – основа уме-
ний и навыков. – М. : Просвещение, 1985.

6. Рогова, К.А. О филологическом анализе
текста / К.А. Рогова // Анализ литературного
произведения в системе филологического обра-
зования: 1–8-й классы : Мат. X Всерос. науч.-
практич. конф. «Проблемы анализа литерату-
рного произведения в системе филологиче-
ского образования: наука – вуз – школа». –
Екатеринбург, 2004.

7. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные на-
правления психолого-педагогических исследо-
ваний в условиях значимых изменений ребён-
ка и ситуации его развития / Д.И. Фельд-
штейн // Педагогика. – 2010. – № 7.

8. Язык и личность. – М. : Наука, 1989.

*Ирина Николаевна Озерова – канд. филол.
наук, доцент кафедры предметных техно-
логий начального и дошкольного образова-
ния Омского государственного педагогиче-
ского университета, г. Омск.*

Использование игровых технологий в этнокультурной социализации младших школьников

Л.В. Земляченко

Одним из актуальных направлений
деятельности современной начальной
школы является создание благопри-
ятных условий для социализации
личности в условиях многонацио-
нального социума, совершенствова-
ние процесса этнокультурного обра-
зования, поиск новых технологий
приобщения младших школьников к
ценностям этнической культуры.
Выделяются следующие задачи со-
циализации детей в условиях этно-
культурной образовательной среды:
становление этносоциокультурной
позиции, приобщение детей к куль-
туре своего и других народов, усвоение
учащимися этносоциокультурных
знаний и норм, формирование уме-
ний и навыков общения, взаимодей-
ствия и сотрудничества с представи-
телями разных этносов и др. [3].

В процессе этнокультурной социализации младших школьников целесообразно применять технологии, построенные на принципах организации совместной деятельности, творчества обучающихся и педагога. К ним относятся игровые технологии, обладающие значительным потенциалом в процессе этнокультурного развития, обучения, воспитания, этнической социализации личности в младшем школьном возрасте. Важным признаком данных технологий является «проживание» этнокультурного опыта, обеспечение воссоздания и усвоения соответствующих стереотипов поведения, «обнаружение» нового в этнокультуре [1, с. 11]. Социокультурное назначение игровой деятельности в аспекте этнокультурного образования – обеспечить усвоение всех богатств этнической культуры, позволяющих детям функционировать в качестве полноправных членов полинационального коллектива и социума, формирование позитивной этнической идентичности через развитие адаптивности ребёнка к определённой социокультурной среде; восстановление баланса толерантности к собственной и другим этногруппам; повышение культуры межэтнического общения и преодоление противоречий между представителями разных народов.

Рассмотрим возможности **обучающих игровых технологий** в условиях этнокультурной образовательной среды, в частности ролевых и деловых игр. Теоретические и методические основы проектирования и организации данных видов игр достаточно подробно разработаны в отечественной науке (О.С. Газман, М.В. Кларин, Г.К. Селевко и др.). В условиях этнокультурной образовательной среды игра как метод обучения младших школьников даёт возможность оценить уровень владения этнокультурными знаниями, умениями и навыками; перевести пассивное владение этнокультурными сведениями в активное состояние, т.е. уметь использовать их в практической деятельности; приобрести опыт учебно-игровой деятельности в условиях поликультурной среды.

Деловая игра чаще используется в обучении взрослых, однако при условии её упрощения и сокращения некоторых этапов и ролей может использоваться в начальной школе (3–4-й классы) для решения комплексных задач закрепления знаний этнокультурного материала, развития творческих способностей, формирования опыта принятия решений в смоделированных учителем противоречивых ситуациях межэтнического взаимодействия. При проведении деловой игры в начальной школе важно обратить внимание на следующие моменты:

1) поскольку подготовка и проведение такой игры требует значительных усилий педагога и затрат большого количества времени на уроке, её следует использовать только там, где она действительно необходима;

2) к разработке игры следует подходить системно и учитывать её влияние на другие виды работы на уроке;

3) содержание и структура деловых игр в начальной школе должны соответствовать психолого-возрастным возможностям, уровню подготовленности, социальному опыту учащихся, быть им понятными и доступными;

4) проведение деловых игр, даже в упрощённой форме, требует высокого уровня коммуникативной компетентности участников и умений ведения диалога, поэтому важно обучить детей правилам ведения беседы, развивать умения слушать и слышать собеседника и др. Владение нормами нравственности, этикета позволяет сделать деловую игру эффективным средством этнокультурной социализации учащихся.

Приведём авторские разработки деловых и ролевых игр, способствующих решению задач этнокультурной социализации младших школьников, формированию эмоционально-позитивной оценки собственной этнической идентичности, повышению уровня осведомлённости об этнической культуре своего и других народов, оптимизации межкультурных контактов детей разных национальностей, формированию умений моделирования поведения в потенциально конфликтных ситуациях межэтнического взаимодействия.

Представленные ниже деловые игры имеют следующие этапы:

- постановка проблемы, целей;
- формулирование условий и инструктаж;
- формулирование правил и определение регламента выполнения задания;
- распределение ролей;
- работа над заданиями;
- выступления групп;
- анализ и обобщение.

1. «Имею право».

Постановка проблемы, целей.

– Мы знаем, что в России, как и во всём мире, каждый ребёнок имеет права и свободы. Но не все соблюдают эти права. Часто мы видим, что люди негативно относятся к детям, отличающимся от всех цветом кожи, волос, плохо владеющим русским языком, говорящим на родном (национальном) языке, соблюдающим вместе с родителями религиозные традиции своего народа. Давайте попытаемся разобраться, какие же права имеют дети в нашей стране и как их нужно соблюдать.

Условия, инструктаж, регламент.

– Вы будете работать в группах, состоящих из 4–6 человек. Каждая группа получит текст некоторых статей Конвенции ООН о правах ребёнка и роль некоего лица, от имени которого необходимо записать на листе, что можно сделать, чтобы дети и взрослые уважительно относились к людям других национальностей. Время подготовки – 10 минут. От каждой группы выступает один человек, при необходимости дополнить ответ возможно выступление нескольких членов группы.

Каждой группе раздаются роли (родители, младшие школьники, учителя, старшеклассники и др.), проводится групповая работа над заданием.

После выступления групп на этапе анализа и обобщения формулируются способы улучшения отношения к людям разных национальностей.

2. «Совет школы».

Постановка проблемы, целей.

– В нашу страну и республику приезжают жить множество людей других национальностей, поэтому во многих школах нашей страны и республики учатся дети из стран ближнего

зарубежья или национальных республик. Детям, говорящим на другом языке или имеющим своеобразный акцент, не знающим традиции и культуру нашего народа, очень сложно привыкнуть к новым условиям. Как же помочь им стать членами коллектива, найти друзей, хорошо учиться?

Условия, инструктаж, регламент.

– Вы будете работать в группах, состоящих из 4–6 человек. Каждая группа получит роль: учитель, учащиеся, родители, директор, заместитель директора. Это члены Управляющего совета школы, который принимает важные решения по организации работы. С позиции полученной роли необходимо записать на листе, что можно сделать, чтобы дети других национальностей смогли привыкнуть к новой школе, классу, детям. Время подготовки – 10 минут. От каждой группы выступает один человек, при необходимости дополнить ответ возможно выступление нескольких членов группы.

Каждой группе раздаются роли, проводится «мозговой штурм» и формулируются способы оказания помощи детям других национальностей в адаптации к новым школьным условиям.

Ролевая игра предполагает отработку тактики поведения, действий, выполнения функций и обязанностей конкретных лиц. Эффективно использование ролевых игр с открытым содержанием, когда дети должны самостоятельно или с помощью учителя смоделировать собственное поведение. Полезно дать детям возможность применить имеющиеся знания в соответствии с ситуацией и собственными ценностными ориентациями. Возможно использование ситуационно-ролевых игр, где демонстрируются различные способы разрешения затруднительных ситуаций. Как и в случае с деловыми играми, потенциал ролевых игр будет реализован, если участники обладают определённым уровнем общей культуры, культуры ведения диалога, умений правильно спорить и аргументированно отстаивать собственную точку зрения без ущерба для партнёра. Поэтому введение ролевых игр с этнокультурным содержанием должно предва-

ряться проведением специального обучения и ролевых игр, нацеленных на установление взаимопонимания и сотрудничества в коллективе.

1. «Окажи внимание».

Цель: формирование практических умений взаимодействия и общения с людьми разных национальностей и возраста.

Ход игры:

– Представьте, что мы оказались в одном месте с людьми разных национальностей, например, на празднике 1000-летия единения мордовского народа с народами Российской государства. Сейчас мы распределим роли: три человека будут представлять Мордовию, а другие три – гостей из других республик. Назовите, какие республики Российской Федерации вы знаете (например, Татарстан, Удмуртия, Чувашия и др.). Работать вы будете в парах: «хозяин» и «гость». Представьте, что вы встречаете человека в национальной одежде, который просит вас помочь ему найти нужное место в городе. Ваши действия? Продемонстрируйте своё поведение в каждой паре.

Проводится анализ каждой ситуации, формулируются общие правила взаимодействия.

В данной игре могут использоваться следующие варианты: поздравьте людей с национальным праздником; поблагодарите за угощение национальным блюдом; расспросите человека другой национальности о его языке, часто используемых словах (*мама, папа, школа, класс* и др.), о национальном костюме, о традициях празднования Нового года, дня рождения и др., о любимой народной сказке, об изделиях народного декоративно-прикладного искусства и т.д.

2. «Пойми меня».

Цель: выработка умений взаимодействия и общения с детьми других национальностей.

Ход игры:

– Представьте, что вы оказались в другой стране. Отдыхая на пляже, вы видите, что рядом играет ваш сверстник, но он не умеет говорить на русском языке, а вы не знаете его языка. И вам, и ему очень хочет-

ся поиграть вместе. Как быть, что нужно делать? Предлагаю вам с помощью жестов познакомиться и пригласить своего сверстника поиграть.

Распределение ролей происходит с помощью считалки или жеребьёвки. Затем ситуация демонстрируется в нескольких вариантах и проводится обсуждение каждого из них.

3. «Можно и нельзя».

Цель: формирование практических умений разрешения сложных ситуаций в условиях многонациональной среды.

Ход игры:

– Ребята, в жизни каждого из нас возникает множество сложных ситуаций: ссор и конфликтов, выбора правильного поведения и др. Особенно непросто принять нужное решение тогда, когда рядом находятся люди другой национальности. Давайте попробуем поупражняться, как можно и нельзя вести себя в различных ситуациях.

Предложение ситуаций для моделирования и коррекции поведения:

1) в мордовской деревне накрыт праздничный стол, все ждут гостей и старших членов семьи. Вбегают девочка и мальчик и садятся во главе стола, где самые вкусные блюда;

2) по улице идёт человек с тёмным цветом кожи. Дети начинают громко кричать, смеяться и показывать на него пальцем;

3) в класс пришёл учиться мальчик из страны ближнего зарубежья, его посадили за одну парту с другим мальчиком, который не хочет этого и издевается над новеньким.

Анализ каждой ситуации. Формулирование общих правил поведения в ситуациях взаимодействия с детьми разных национальностей.

4. «Традиции гостеприимства у разных народов».

Цель: формирование знаний и практических умений приёма гостей в соответствии с национальными традициями.

Ход игры:

– У каждого народа есть замечательные традиции приёма гостей, но, к сожалению, мы их очень плохо знаем. Сейчас мы попробуем побывать в гостях у разных народов.

Деление на пары по результатам жеребьёвки. Распределение ролей: русские, мордва, татары, чувашы, марийцы и др. Каждая пара получает элементы народного костюма и карточки с содержанием игрового поведения. На подготовку можно отвести 10 минут, а затем дети по очереди демонстрируют традиции народного гостеприимства. После выступления всех пар учитель предлагает несколько пословиц о гостеприимстве разных народов и просит отгадать, какому народу она принадлежит: *Продрогшего согрей, голодного накорми* (мордовская); *Что есть в печи, всё на стол мечи* (русская); *Сперва напои, потом спрашивай, зачем приехали* (калмыцкая). Формулирование вывода о том, что традиции гостеприимства у разных народов имеют много общего.

Таким образом, реализация обучающих игровых технологий позволяет решить задачи этнокультурной социализации личности, формировать этнокультурную осведомлённость, умения конструктивного взаимодействия с представителями различных этнических групп.

Присутствие игровой деятельности в жизни младшего школьника должно быть соотнесено с другими видами их деятельности, целесообразно спланировано, эффективно и дозированно использовано в течение дня. Педагогу важно научиться видеть и понимать не только явные, но и скрытые механизмы, благодаря которым происходит влияние игры на различные стороны развития ребёнка, в том числе на формирование культуры межнационального общения, толерантности, умения взаимодействовать с представителями различных этнических групп. Игровые технологии с этнокультурным содержанием должны присутствовать в режиме дня начальной и основной школы в той мере, в какой они необходимы для решения задач этнокультурного образования, адаптации детей к изменяющимся условиям жизни в многонациональном обществе.

Литература

1. Горшенина, С.Н. Технологии реализации этнокультурного образования школьников : состояние проблемы / С.Н. Горше-

нина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4. – С. 10–13.

2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пос. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

3. Карпушина, Л.П. Моделирование процесса социализации детей и подростков в условиях этнокультурной образовательной среды [Электронный ресурс] / Л.П. Карпушина, Ю.П. Соколова. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/pdf/2012/1/5.pdf>.

Людмила Викторовна Земляченко – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьевва, г. Саранск, Мордовская Республика.

Взаимодействие семьи и школы по формированию у младших школьников семейных ценностей

Т.В. Панченко

Счастлив тот, кто счастлив у себя дома.
Л.Н. Толстой

Взаимодействие родителей и детей в наше время характеризуется дефицитом совместных дел, увлечений, доверительного общения и выражается в низком уровне терпимости по отношению к недостаткам друг друга и повышенной конфликтностью. Одной из самых эффективных форм воспитательной работы выступает развитие взаимодействия родителей и их детей в совместных школьных делах. Этому способствует участие родителей в планировании жизни класса и школы. Включение родителей в жизнь воспитательных сообществ развивает взаимопонимание родителей и детей, помогает формированию общих взглядов, убеждений, ценностных ориентаций.

Родителям и учителям необходимо стать группой единомышленников, в задачи которой входит не только

дать ученикам хорошее образование, но и привить им глубинное понимание ценности таких понятий, как семья.

Достичь положительного взаимодействия семьи и школы в развитии нравственного сознания (нравственных представлений, понятий, убеждений, системы оценочных суждений) можно через

- совместное планирование деятельности;
- совместную подготовку и проведение праздников;
- тематику родительских собраний;
- систему работы с портфолио;
- оформление и ведение классного альбома, классного уголка;
- анкетирование;
- индивидуальные консультации;
- родительские конференции;
- проективные методики.

Проективные методики позволяют учителю ближе познакомиться с семьёй, выявить особенности внутрисемейных отношений. Среди многочисленных тестов хорошо зарекомендовала себя методика «Три дерева». Важно, что в тесте изначально не ставится задача сравнивать деревья с членами семьи, как это практикуется в других аналогичных тестах, а рекомендуется сначала предложить ребёнку нарисовать на листе бумаги три каких-либо дерева и лишь затем сравнить их с членами семьи. В рисуночной форме дети интуитивно отражали особенности внутрисемейных взаимоотношений.

В нашей гимназии уже стало традицией проведение 1 сентября Дня открытых дверей для родителей, когда они вместе с детьми после торжественной линейки приходят на первый в жизни ребёнка урок и садятся вместе с ним за парту.

В хорошем, крепком коллективе традиции семьи переплетаются с традициями класса. Из тестовой методики «День рождения в моей семье» и сочинения «Самый лучший подарок» учитель может почерпнуть интересные идеи для организации праздника в честь дней рождения. Как это делает семья, так и родительский коллектив заранее продумывает проведение этого

праздника, и ни один день рождения не похож на другой. Это и «Арбузник» для тех, кто родился летом, и «День мороженого» для тех, кто родился зимой, и «Капустник» для родившихся осенью. Праздник даёт родителям возможность выразить своё отношение к ребёнку через стихотворение. Сколько замечательных слов-похвал слышат дети в свой адрес!

Понимать своего ребёнка хочет каждый из родителей, но удаётся это, к сожалению, не всем. Одной из интересных методик является тест для детей и родителей «Насколько мы знаем своих детей».

Задание детям: «Закончите приведённые ниже предложения».

1. Мне бывает радостно, когда ...
2. Мне бывает грустно, когда ...
3. Мне бывает страшно, когда ...
4. Мне бывает стыдно, когда ...

Задание родителям: «Закончите приведённые ниже предложения так, как, на Ваш взгляд, закончил бы их Ваш ребёнок».

1. Вашему ребёнку бывает радостно, когда ...
2. Ваш ребёнок грустит, когда ...
3. Вашему ребёнку бывает страшно, когда ...
4. Вашему ребёнку бывает стыдно, когда ...

Затем нужно дать родителям ответы их детей для сравнения. Степень совпадения будет говорить о том, насколько хорошо родители знают своих детей.

Для установления внутреннего контакта с ребёнком необходимо не только понимать его, но и быть принятым им, а для этого важно быть искренним, открытым и честным. Самый семейный праздник – Новый год. Так же как и в каждой семье, мы с коллективом родителей и детей задолго начинаем готовиться к его проведению. Один из праздников мы организовали на улице, в районе гимназии. Все родители выбрали себе роли сказочных персонажей. Объединившись в группы, они придумали зимние игры-задания для детей. Все идеи заносились на карту «Поиск подарков». Сам праздник прошёл с

играми, зимними забавами, конкурсами, в нём участвовали папы, мамы, бабушки и дедушки детей. Положительный эмоциональный настрой и впечатления от праздника остались надолго.

Наша гимназия тесно сотрудничает с региональной общественной организацией «Омское родительское собрание». В рамках этой организации был проведён конкурс театрализованных сказок с участием детей и их родителей. Излишне говорить о том, насколько значимым стало это событие для родителей и детей. Мы представили «Сказку о добром мышонке» собственного сочинения. В подготовку к выступлению включились все: и дети, и их родители, и даже те, кому не досталась роль. Одни шили костюмы, другие изготавливали декорации, третьи подбирали музыку, помогали советами. Все очень сдружились между собой. Именно такие мероприятия сплачивают родительский и детский коллектив. И вот настал день премьеры. Мы не только показали постановку, но и побеседовали за чашечкой чая с членами жюри о добрых делах и поступках в сказочном и реальном мире.

Какая же система взаимоотношений в школе наиболее эффективна?

Точное объяснение этому даёт В.А. Сухомлинский: «Мы строим всю систему взаимоотношений в учебном коллективе так, чтобы преобладающая часть усилий каждого была направлена на заботу о других людях: о товарищах, о родителях, обо всех тех, кто нуждается в помощи и поддержке. Опыт, приобретаемый в таких взаимоотношениях, является неисчерпаемым источником моральных достоинств – бескорыстной доброты, сердечной, искренней чуткости и отзывчивости» [2, с. 196].

Об истории своей семьи дети узнают из бесед с родителями, родственниками, изучают семейные альбомы. Результатом этой деятельности стало создание своего родословного древа и альбома с рассказами о семье. Лучшие сочинения на тему «Моя любимая семья» участвовали в муниципальном конкурсе, их авторы стали победителями.

Для того чтобы ребёнок желал общаться с родителями, необходимо помнить, что основой общения родителей с детьми являются **шесть правил воспитания**, которые можно записать в виде рецепта: взять принятие, добавить к нему признание, смешать с определённым количеством родительской любви и доступности, добавить собственной ответственности, приправленной отцовским и материнским авторитетом [1, с. 36].

Жизнь показывает, что совместная деятельность родителей, учителя и детей способствует укреплению внутрисемейных связей, общих интересов и увлечений, взаимопонимания, взаимодоверия, взаимопомощи и в целом семейного микросоциума.

Литература

1. Дереклеева, Н.И. Новые родительские собрания / Н.И. Дереклеева. – М. : ВАКО, 2007.
2. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1985.

Татьяна Владимировна Панченко – учитель начальных классов БОУ «Гимназия №9», г. Омск.

Интеллектуально-творческая и учебно-исследовательская деятельность младших школьников как форма организации семейного досуга*

А.Г. Рычкова

В статье описаны такие инновационные виды деятельности, как интеллектуально-творческая и учебно-исследовательская, и их роль в организации семейного досуга. Организованный семейный досуг является стимулом развития личности младшего школьника.

Ключевые слова: образовательные результаты, учебная деятельность, внеурочная деятельность, интеллектуально-творческая деятельность, учебно-исследовательская деятельность, досуг, семейный досуг.

В современных условиях ставится задача ориентации всей системы образования на новые образовательные результаты, которые связаны с полноценным развитием личности, обладающей высоким уровнем общекультурного и личностного развития, способной к самостоятельному решению новых, ещё неизвестных задач.

В связи с этим начальная школа является базой, фундаментом всего последующего обучения. Сегодня начальное образование закладывает основы формирования учебной деятельности ребёнка – систему учебных и познавательных мотивов, умение принимать и реализовывать учебные цели, умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат. Именно начальная ступень школьного обучения должна обеспечить познавательную мотивацию учащихся, их готовность к сотрудничеству и совместной деятельности с учителем и одноклассниками, сформировать основы нравственного поведения [7].

Однако такая работа не может проводиться только в учебное время, ведь жизнь ребёнка не заканчивается, а только начинается уроками в школе. Внеклассная работа не является обязательной для учащихся и поэтому не охватывает их всех. Кроме того, во внеурочной деятельности не используется всё многообразие форм и методов работы, порой она эпизодична и не имеет массового характера по причине слабой оснащённости школы и недостатка специалистов.

На данный момент бюджетных и муниципальных образовательных учреждений полного дня в стране чрезвычайно мало, а в нашем городе их нет вообще. Выбирая школу для своих детей, родители, занятые полный рабочий день, останавливаются на том образовательном учреждении, где есть группа продлённого дня, желательно со сном и двухразовым питанием. В БОУ г. Омска «Гимназия № 140» есть такая группа численностью до 30 человек, но она не решает вопросов занятости ребёнка во второй половине дня и тем более не решает проблему детского досуга. Гимназические творческие студии, кружки по интересам и спортивные секции, переведённые на самофинансирование, охватывают только одну шестую часть учащихся начальной школы.

С переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты у школ появилась возможность организовывать кружки во второй половине дня для учащихся 1-х и 2-х классов. Из них чуть более половины посещают эти кружки и секции. Родители считают достаточным для своего ребёнка посещение одного часа занятий во внеурочное время либо вообще не видят необходимости в посещении гимназических кружков, так как дети занимаются в учреждениях дополнительного образования вне гимназии.

Конечно, определённое количество гимназистов младшего возраста занимаются в городских детских художественных, спортивных и музыкаль-

* Тема диссертации «Актуализация познавательной деятельности младших школьников средствами интеллектуально-творческой деятельности». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор И.А. Маврина.

ных школах, но таких детей не более пятой части всех обучающихся первой ступени. Остальные оказываются во второй половине дня дома, в семье. Поскольку подготовка домашних заданий в начальной школе, как правило, не занимает более полутора часов, то у детей остаётся масса свободного времени, которое они используют так, как считают нужным.

Можно ли считать свободное время досугом? Думается, что нет: свободное время есть у каждого ребёнка, но оно не может расцениваться как досуг.

Что же такое досуг?

До сих пор нет общепринятого определения этого понятия. Более того, в специальной литературе досуг имеет самые разнообразные определения и толкования. Он часто отождествляется со свободным временем, с внешкольной и внеурочной деятельностью и даже с внеучебным временем. Досугом называется деятельность, отношения, состояние ума. Множество подходов осложняет попытки понять, что это значит [2].

Определение досуга распадается на четыре основные группы:

- «высокая деятельность»;
- «праздная деятельность или бездеятельность»;
- равен свободному времени;
- «часть свободного времени».

Для нас ближе перевод слова *досуг* с древнерусского языка, как «достижение чего-то» [3].

Семейный досуг – важнейшая составляющая семейной жизни, особенно там, где есть дети школьного возраста. Он способен объединить и отдых, и труд, и продолжение образования. Самое главное заключается в характере его использования, степени его насыщенности. Досуг может стать могучим стимулом для развития личности и образования ребёнка. В этом состоят его прогрессивные возможности.

Семейная досуговая деятельность – это совместная деятельность родителей и детей, которая в целом носит активный характер. Эта деятельность связана со свободным общением, с игрой и т.п., то есть с реализацией различных потребностей личности.

Организация совместной досуговой деятельности родителей и

детей – конечно же, дело семьи [5]. К сожалению, чаще всего такая деятельность бывает эпизодической, не организованной в целостную систему, не говоря уже о её содержательном наполнении. Нерегулярными и даже случайными могут быть посещение кино, театра, выставок, выбор литературы для чтения, музыки для прослушивания.

Семейный досуг развивается по своим принципам: досуговая деятельность доступна и интересна всем членам семьи, она «зиждется на творческой активности, увлечённости и инициативе детей» [6], обеспечивает высокий уровень достижений ребёнка, учитывает его индивидуальные запросы, склонности, способности, психофизиологические особенности, она целенаправленна, эмоционально положительно окрашена и предполагает культурное взаимодействие и взаимовлияние поколений [1].

Культура досуга – это способность человека конструктивно использовать своё свободное время, сочетая отдых, самосовершенствование, творческую деятельность и продолжение образования. Существует прямая зависимость между духовным богатством человека и содержанием его досуга. Важно правильно организовать досуг и наполнить его содержанием.

Организация досуга в семье – целое искусство, которому практически не учат, забывая, что это огромный пласт жизни и взрослого, и ребёнка. Некомпетентность в вопросах досуга может обернуться многими бедами. Однако некоторый опыт наблюдения и впечатления детства имеются у всех взрослых, поэтому овладеть культурой досуга практически может каждый неравнодушный родитель под руководством открытого к взаимодействию педагога. Работая с коллективами учащихся и родителей, классный руководитель помогает организовать семейный досуг, направить деятельность на продолжение образования и показать новые формы организации досуга.

Сейчас в содержательном наполнении семейного досуга появляются инновационные виды деятельности: интеллектуально-творческая и учебно-исследовательская. Оба этих вида

познавательной деятельности созидающие, т.е. создающие нечто новое.

Интеллектуально-творческая деятельность является чрезвычайно важным видом наполнения досуга младших школьников, эмоционально яркой и содержательной стороной их жизни, способствующей становлению личности, её развитию. Интеллектуально-творческая деятельность как вид семейного досуга имеет различные формы. Это участие детей в заочных конкурсах по всевозможным направлениям, как предметным, так и межпредметным. Сюда входит выполнение заданий эвристических олимпиад, подготовка к предметным олимпиадам, составление своих творческих заданий для различных конкурсов, «предметных недель», участие в проектной деятельности, написание работ к научно-практическим конференциям школьников. С такой сложной, но очень интересной работой ученику начальной школы без помощи родителей не справиться.

Почти пятнадцать лет начальная школа гимназии № 140 сотрудничает с Общероссийской детской общественной организацией «Общественная Малая академия наук "Интеллект будущего"», участвуя в Национально-образовательной программе «Интеллектуально-творческий потенциал России». В 1998 г. гимназия получила первые задания интеллектуально-творческого марафона из г. Обнинска (Калужская обл.). Тогда это был единственный заочный конкурс данной программы для учащихся начальной школы. Выполняли его задания вместе и дети, и учитель, и родители, отыскивая самые необычные решения, работали над вопросами, имеющими много вариантов ответов. Сейчас младшие школьники могут реализовать свой творческий потенциал более чем в тридцати номинациях по различным направлениям. Задания часто предлагаются в игровой форме, а игровая деятельность, как известно, носит универсальный характер, она притягивает к себе практически всех детей.

Интересные задания увлекают детей и родителей. В гимназии на заседаниях интеллектуального клуба «Альфа» учащиеся, конечно, мо-

гут найти способы их выполнения, но старшие члены семьи помогают детям в расширенном поиске информации по теме, электронном оформлении работ. Они трудятся вместе с ребёнком, а не выполняют за него задания. Важна ненавязчивая, умная, доброжелательная помощь взрослых.

Участвуя с детьми в заочных интеллектуально-творческих конкурсах, учитель и семья как бы окружают ребёнка такой средой и такой системой отношений, которые стимулируют самую разнообразную творческую деятельность, способствуют её развитию. Ребёнку предоставляется свобода в выборе деятельности, в чередовании дел при выполнении заданий, в продолжительности занятий каким-либо делом, в выборе способов работы. Здесь желание ребёнка, его интерес, эмоциональный подъём служат надёжной гарантией того, что даже большое напряжение ума пойдёт на пользу. Ведь способности развиваются тем успешнее, чем чаще в своей деятельности ребёнок доходит до «потолка» своих возможностей и постепенно поднимает этот «потолок» всё выше и выше [4].

В конце прошлого века **исследовательская деятельность учащихся**, берущая своё начало в юношеских научно-технических обществах и призванная готовить абитуриентов для вузов и формировать смену для научно-исследовательских институтов, «помолодела». Теперь исследовательской деятельностью занимаются учащиеся начальной школы под руководством учителя, который помогает им в исследовательском поиске, но при обязательном участии родителей или других членов семьи. Таким образом, исследовательская деятельность переместилась из учреждений дополнительного образования детей и клубных объединений в школу и семью. Исследовательская деятельность учащихся в настоящее время является инструментом повышения качества образования, реализуемого в сфере досуга. Кроме того, одна из важных задач детского досуга – помочь в выборе профессии, а исследовательская деятельность может закладывать основы будущей специальности.

Однако нужно помнить, что нарушение меры в любом виде деятельности превращает её в утомительное, а значит, и негодное для досуга занятие. Ребёнок должен попробовать свои силы в новой для него деятельности, и пусть он не победит в конкурсе, но станет его лауреатом (до 60% выполненных заданий) или участником, найдёт для себя что-то значимое, сделает своё маленькое личное открытие, увидит результат своей творческой деятельности. Это и будет положительным итогом семейного досуга.

Есть уверенность, что правильно организованный семейный досуг может стать хорошим стимулом для развития личности младшего школьника. Инновационные виды деятельности, такие как интеллектуально-творческая и учебно-исследовательская, помогут направить энергию ребёнка на продолжение образования.

Литература

1. Анищук, В.В. Рост социальной активности молодёжи / В.В. Анищук. – Киев, 1989.
2. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование / Г.В. Бурменская. – М., 1996.
3. Волощенко, Г.Г. Досуг : научная гипотеза генезиса и развития / Г.Г. Волощенко // Культурологические исследования в Сибири. – 2003. – № 3 (11).
4. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология / И.В. Дубровина. – М. : Академия, 2006.
5. Жуганов, А.В. Творческая активность личности : содержание, пути формирования и реализации / А.В. Жуганов. – Л., 1991.
6. Кулешова, Э.В. Возможности культурно-досуговой деятельности в социально-культурной реабилитации / Э.В. Кулешова // Аналитика культурологии. – 2006. – № 5.
7. Леонтьева, М.Р. Базисный образовательный план : интервью с главным редактором издательства «Просвещение», с руководителем группы разработчиков образовательного стандарта второго поколения / М.Р. Леонтьева // Новые российские образовательные технологии. – 2011. – Январь, № 38.

Работа с родителями: организация творческой мастерской (Из опыта работы)

Е.С. Бабушкина

Всем известно, что воспитание подрастающего поколения остаётся актуальной проблемой современной школы. Педагогу хочется не только научить своих учеников читать, писать и считать, но и воспитать их настоящими людьми. Без участия семьи это сделать сложно, а иногда и невозможно. «Какими бы прекрасными ни были наши школьные учреждения, самыми главными "мастерами", формирующими разум, мысли детей, являются мать и отец», – утверждал В.А. Сухомлинский.

С семьи начинается развитие каждого из нас. Именно семья была, есть и будет важнейшей сферой формирования личности ребёнка. Уверенность в себе, в своих силах и возможностях, умение бороться с трудностями зарождаются в дружной, тёплой атмосфере дома.

Концепция модернизации российского образования подчёркивает исключительную роль семьи в решении задач воспитания. В статье 18 «Закона об образовании» РФ говорится: «Родители являются первыми педагогами своих детей. Они обязаны заложить основы физического, нравственного, интеллектуального развития личности ребёнка».

Работа с родителями – один из труднейших аспектов деятельности учителя. Она требует огромной подготовки и знания психологии. Эффективность воспитательной работы учителя во многом зависит от его умения находить общий язык с родителями, опираясь на их помощь и поддержку. Только тогда, когда будет создан дружный коллектив, объединяющий детей и их родителей, можно решать задачи обучения и воспитания. Сегодня учитель и родители должны

Анна Георгиевна Рычкова – ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

рассматриваться как партнёры в воспитании детей, а это означает равенство сторон, их взаимное уважение и заинтересованность в успешном сотрудничестве, что неизбежно влечёт за собой поиск новых форм взаимодействия педагога и семьи.

Именно поэтому в настоящее время назрел вопрос поиска таких форм и методов взаимодействия, которые позволяют не только учесть актуальные потребности детей и родителей, но и способствуют формированию активной родительской позиции. Эффективно организованное сотрудничество обеспечивает возможность взаимодействия с семьёй на качественно новой основе, предполагает не просто совместное участие в воспитании ребёнка, а сознание общности целей, доверительное отношение и стремление к взаимопониманию. Школа и семья должны стремиться к созданию единого пространства развития ребёнка. И вновь мы говорим о том, что необходимы новые, активные и эффективные формы работы с семьёй.

Одной из таких форм является **детско-родительская творческая мастерская**. Конечно, огромную роль в её создании и функционировании играет деятельность классного руководителя. Опыт показывает, что при заинтересованном неформальном общении исчезает беспокойство родителей, появляется чувство доверия к педагогу и готовность к взаимодействию с ним. Для учеников и их родителей взаимодействие с классным руководителем – условие успешной адаптации, создание и укрепление дружного коллектива детей и взрослых.

Цель творческой мастерской – обеспечение максимально комфортных условий для благоприятного взаимодействия, личностного роста и развития детей на основе создания единого пространства общения.

Задачи:

– обогащение детско-родительских отношений опытом диалогического, эмоционально-насыщенного общения;

– формирование единого воспитательного пространства для творчества каждого ребёнка на основе личностного подхода;

– взаимовлияние личностей взрослых и детей, предполагающее сотрудничество педагогов – детей – родителей через совместные творческие дела;

– укрепление престижа семьи и её роли в обществе.

Работа в малых группах, входящих в состав творческой мастерской, имеет важные особенности:

1) эмоциональное благополучие ребёнка во время совместного творчества достигается доброжелательной поддержкой со стороны взрослых (а тем более, если её оказывают мама или папа), а также уважительным отношением со стороны сверстников;

2) развитие детской индивидуальности требует учёта уровней обученности и обучаемости, особенностей мальчиков и девочек, детей с нарушением зрения, слуха, моторики и др.;

3) креативность деятельности детей обеспечивается характером творческих, изобретательских, нестандартных дел, способов их выполнения, предложенных взрослыми;

4) коммуникабельность возможна, так как дети целенаправленно включаются в коллективное обсуждение общего творческого дела, демонстрируя при этом взаимоуважение и взаимную поддержку.

Считаю, что, реализовав поставленные задачи, мы выполним основное предназначение взрослых – и родителей, и педагогов: сделать жизнь наших детей более счастливой.

Данный вид деятельности личностно значим для ребёнка. Поэтому такая форма работы всегда востребована и интересна и детям, и родителям. Покажем на конкретном примере работу творческих мастерских.

Известно, что в воспитании можно добиться успеха, только если взрослые помнят, что сами когда-то были детьми – любопытными, пытливыми, а порой и нетерпеливыми... «Все мы родом из детства».

Дела совместные бывают разные:
Интересные, разнообразные.

Дела весёлые, а может грустные,
Порой серьёзные и даже

вкусные.

Проводим опыты, рисуем
красками,

держивать и принимать помощь от того, на кого меньше всего надеялся. Мы становились дружной командой! У моих маленьких «первооткрывателей» появились терпение и уважение, способность удивляться и восхищаться...

В ходе совместной работы детям прививается мысль, что хорош и важен каждый человек, с его слабостями, странностями, недостатками. Тем самым мы стараемся сформировать у каждого ребёнка чувство самоуважения и самооценности, чтобы в любой жизненной ситуации он не потерял своей индивидуальности.

Мастерские обязательно представляют выполненные работы. Ребята учатся не только проводить презентации, но и выступать в роли экспертов. А ещё они учатся задавать вопросы, благодарить и выражать радость по поводу достигнутых результатов. Трудно выразить словами чувство восторга, когда видишь сияющие глаза детей и не можешь выбраться из тесного круга ребят и родителей, желающих что-то показать, что-то сказать или просто постоять рядом друг с другом.

На этом работа не заканчивается. Потом, чаще всего на переменах или во внеурочное время, ребята сами становятся мастерами и обучают всех желающих тому, чему научились, работая в той или иной мастерской. Непросто научиться что-то делать самому, но ещё труднее и гораздо важнее научить этому других.

Наши творческие мастерские уже стали доброй традицией и привлекают и детей, и родителей!

Елена Сергеевна Бабушкина – учитель начальных классов МБОУ «Начальная школа – детский сад № 1», г. Ангарск, Иркутская обл.

Сотрудничество с родителями

Ю.Ю. Крюченкова

Воспитывая детей, нынешние родители воспитывают будущую историю нашей страны, а значит, и историю мира.

А.С. Макаренко

Слова, вынесенные в эпиграф, актуальны и в настоящее время. На первом родительском собрании я говорю родителям первоклассников: «Какими вы хотите видеть своих детей, такими они и станут. Всё, что вы вложите в них, прорастёт и даст плоды. А какими они будут, зависит в первую очередь от вас. Поэтому будьте внимательны к детям, помогайте им, спрашивайте, как прошёл день, что удалось, что не получилось, интересуйтесь жизнью ребёнка, его успехами и неудачами, ставьте себя на его место, старайтесь смотреть на мир его глазами. Не забывайте, что вы тоже были детьми!»

Родителям хочется видеть своих детей успешными. Для этого надо постараться всем: и родителям, и учителю, и детям. Наши дети видят мир совсем по-другому, тянутся к взрослому, но часто мы, взрослые, их не понимаем или не хотим понимать. Чтобы сохранить взаимопонимание между взрослыми и детьми, надо потрудиться! А чтобы были положительные результаты, необходимо сотрудничество учителя, родителей и детей.

Из чего складывается сотрудничество с родителями?

На родительских собраниях мы обсуждаем школьные проблемы, говорим о том, как помочь ребёнку. Темы наших бесед самые разнообразные: «Режим дня школьника», «Как организовать выполнение домашних заданий?», «Как организовать самостоятельную работу?», «Как сохранить здоровье учащихся?», «Организация досуга детей», «Где вы бываете вместе с детьми?», «Общение ребёнка с взрослыми»,

«Обязанности ребёнка дома», «Роль оценки и самооценки» и др.

Стараемся организовать учебно-воспитательный процесс так, чтобы детям было комфортно. Всегда принимаем участие в предметных неделях. Например, при выполнении заданий к «Неделе русского языка» родители могут помочь детям.

Ежегодно в школе проходит праздник Масленицы, в котором традиционно проводится конкурс «Лучший блинный стол». Дети на нём представляют свой «блинный стол» (показывают театрализованное представление, исполняют частушки и т.д.), а родители помогают им в этом.

Вместе с родителями разрабатываем экскурсионную программу для детей. За годы обучения мы бываем на разных экскурсиях, узнаём много интересного. Составляя программу экскурсий, обращаем внимание на их тематику и направленность:

1. Знакомство с доисторическим миром (Палеонтологический музей), познание окружающего мира (посещение планетария).

2. Знакомство с историей страны (Александровский сад, Поклонная гора, мемориальные музеи), Музей-панорама «Бородинская битва», знакомство с бытом древних людей (Гостиный двор и Исторический музей), Музей космонавтики + интерактивная игра по закреплению полученных знаний.

3. Знакомство с творчеством писателей и художников (Дом-музей К.И. Чуковского в Переделкино, Дом-музей художника В.А. Васнецова). В музее «Жили-были» дети познакомились с творчеством братьев Grimm и приняли участие в маскараде.

4. Участие в мастер-классах (Дом детского и юношеского творчества на Воробьёвых горах, где дети в период осенних каникул принимают участие в «Неделе игры и игрушки» и делают игрушки своими руками; Музей игрушки в Сергиевом Посаде, где дети знакомятся с историей матрёшки, а затем каждый расписывает свою).

5. Экскурсии с воспитательной направленностью (Царицыно «Час маскарадного удовольствия», где дети знакомятся с хорошими манерами и принимают участие в маскараде).

И, конечно же, после экскурсии детей ждёт творческая работа. Так, посетив Музей-панораму «Бородинская битва», мы изготовили альбом с рисунками учащихся.

Чтобы детям было интересно и чтобы сплотить коллектив, мы проводим конкурсы, викторины, классные часы, на которых обязательно присутствуют родители. Обычно это те из них, кто не загружен работой, или наши активисты. Предлагаем им участвовать в викторинах и конкурсах наравне с учащимися. Родители создают свою команду и играют вместе с детьми, выполняя задания. Это очень нравится детям. Например, в викторинах «Мир вокруг» и «Космос-2012» родители участвовали с удовольствием.

Что касается жизни школы, то мы и здесь проявляем активность, выступаем на концертах, номера для которых готовят родители с группой детей. Совместно разрабатываем сценарии, придумываем концертные номера, обсуждаем их. Наши номера всегда интересные и зажигательные.

Мы вместе с родителями украшаем к праздникам класс, делаем коллективные творческие работы. Родители помогают создать праздничную атмосферу. К Новому году, например, сообща мастерим украшения и наряжаем ёлку.

Совместно с родителями делаем фильмы о нашей школе, о классе, о спорте. В этих фильмах главные герои – наши дети.

Проводим мастер-классы для родителей и детей: «Загадки русского языка», «Весёлая математика» и т.д., в ходе которых родители выполняют задания и вместе с детьми, и в своей команде.

В анкетировании участвуют и родители, и дети. Например, они отвечают на вопросы: «Какое событие из жизни класса тебе понравилось? Почему? Что не нравится в жизни класса? Как это исправить? Где бы ты хотел побывать?» Далее осуществляется мониторинг анкетирования и корректирование работы.

Всегда проводится индивидуальное консультирование родителей по вопросам обучения и воспитания детей. Родители должны знать об успехах и

неудачах своего ребёнка. Совместно выработываем план, как помочь ученику. Конечно, это касается не только учёбы, но и отношений в коллективе.

Если представить класс одной большой семьёй и постараться сплотить детей таким образом, чтобы они помогали друг другу, были дружными, от этого будут в выигрыше не только дети, но и родители. Если проводится совместная работа учителя и родителей, есть взаимопонимание и родители прислушиваются к рекомендациям учителя, то это принесёт свои плоды. Учителям и родителям необходимо проявлять активность, стараться создать в классе обстановку душевного комфорта, ситуации успеха, и тогда мы обязательно получим хороший результат. Поэтому я за сотрудничество с родителями.

Юлия Юрьевна Крючкова – учитель начальных классов ГБОУ «СОШ № 185», г. Москва.

Применение невербальных техник в работе педагога с целью фиксации эмоционального состояния детей

В.В. Паскал

Своевременная фиксация и контроль эмоционального состояния ребёнка имеют огромное значение для успешной педагогической деятельности. Школьники нередко испытывают трудности из-за пониженного настроения, высокого уровня тревожности и возбудимости. Формирование необходимых для развития психических новообразований, в том числе и значимых для успешного обучения произвольности и рефлексии, напрямую связано с эмоциональным фоном.

Эмоциональное состояние ребёнка – понятие, объединяющее настроение, ситуативные влечения, желания и аффекты. Примером эмоциональных состояний может быть радость, обида, раздражение, возбуждение или упадок сил.

Какие же изменения в эмоциональной сфере происходят в школьном возрасте?

В силу несовершенства функции коры больших полушарий мозга младшие школьники порой бывают легко возбудимы и эмоциональны. Подрастая, они учатся сдерживать свои реакции и вместе с тем скрывать переживания, не проявлять их внешне. Ребёнок уже не плачет в школе из-за неудачного ответа, поскольку не хочет прослыть плаксом, или делает вид, что не боится медицинского укола, чтобы ребята не называли его трусом.

Со сменой ведущей деятельности происходят изменения и в эмоциональном состоянии детей. Подростковый возраст характеризуется сильными, более стойкими, чем у младших школьников, переживаниями. Это связано, с одной стороны, с физиологическими изменениями, происходящими в организме, а с другой – с общественным становлением личности, а иногда и с конфликтами, возникающими у подростка со взрослыми. Его чувства часто носят эгоцентрический характер, особое внимание направлено на собственную личность, на её психические и физические особенности. Большое значение приобретают товарищество и любовь.

Высокий уровень тревожности заставляет школьников скрывать свои эмоции, «загонять» их внутрь, а это крайне вредно. Следствием могут стать неврозы, а в старшем возрасте – заболевания сердца. Неумение выразить своё состояние может стать причиной раздражительности и агрессивности, а значит, различных трудностей в общении и непонимания со стороны окружающих.

Благоприятное эмоциональное состояние оказывает положительное влияние на формирование человека, на всю его деятельность. Оно способствует лучшему усвоению учебного

материала и полноценному развитию личности.

У педагога не всегда есть возможность в течение дня поговорить с каждым ребёнком о его настроении. Зафиксировать эмоциональное состояние школьника помогут специальные **невербальные техники**.

Своё состояние человек выражает вербально – с помощью речи, и невербально – без использования слов, через образы, мимику и жесты. Психологами установлено, что 60–80% коммуникаций осуществляется за счёт невербальных средств общения (включая позы и интонацию) и только 20–40% информации передаётся вербально. Преимущество невербальных техник заключается в том, что каждый ребёнок, не стесняясь мнения коллектива и не боясь осуждения, может смело выразить свои чувства, преодолевая коммуникативные барьеры. Эти техники могут применяться и на уроке, и на перемене, проводятся быстро и наглядно, а в оформлении многое зависит от фантазии педагога: учитель изготавливает вспомогательный материал в виде стендов, карточек и плакатов.

Приведём примеры невербальных техник.

1. «Уголок согласия – несогласия».

Прямоугольник делится по диагонали на две части, одна из которых светлая, другая – тёмная. Задача каждого – отразить владеющее им настроение, прикрепив карточку со своим именем на соответствующую половину фигуры.

2. «Ваза настроения».

Учитель заранее изготавливает плоскую картонную вазу с отверстием. Ваза прикрепляется на лист так, чтобы в неё можно было вставить цветы. Ниже располагаются три кармана: в первом – цветы с закрытыми, опущенными вниз бутонами, – они будут обозначать плохое настроение; во втором – полураскрытые цветы, которые символизируют спокойное или равнодушное эмоциональное состояние; в третьем находятся полностью раскрытые цветы, ими дети могут выразить отличное настроение. Задача каждого участника – определить своё настроение и «поставить» цветок в вазу. При

использовании этой техники учитель может взять настоящую вазу и искусственные цветы.

3. «Гора настроения».

На ватмане рисуется гора и окружающая её долина, на рисунок приклеиваются картонные карманы: в одном – бумажные фигурки мальчиков, в другом – девочек. Задача детей – показать своё настроение, расположив фигурку на высоте, соответствующей уровню эмоционального состояния: чем лучше настроение, тем выше человек прикрепляется у подножия горы, если весело – на её вершине.

4. «Лестница настроения».

Это вариант предыдущей техники. На листе бумаги изображается лестница и приклеиваются карманы с фигурками мальчиков и девочек внутри. Чем настроение ребёнка лучше, тем выше он помещает фигурку со своим именем.

5. «Поляна настроения».

На листе бумаги рисуются деревья, их количество соответствует числу детей в классе. Деревья изображаются без листьев. Рядом приклеиваются два кармана: в одном – бумажные листики, во втором – яблоки. Если настроение плохое, ребёнок оставляет ветку пустой, если хорошее – прикрепляет листик, а если отличное – «вешает» яблоко. В другом варианте выполнения техники можно нарисовать одно большое дерево и каждому ребёнку «выделить» отдельную ветку, подписав её.

6. «Строительство настроения».

На лист приклеиваются три кармана, в каждом лежит «кирпичик». Его цвет – это отражение настроения ребёнка. О том, какой цвет символизирует определённое настроение, с детьми необходимо договориться заранее. Например: зелёный «кирпичик» – отличное самочувствие, жёлтый – хорошее, красный – плохое. Ребята вместе строят дом, один за другим прикрепляя «кирпичики» на бумагу.

7. «Аквариум настроения».

На листе рисуется пустой аквариум, а в карманах расположены фигурки рыбок разных цветов. В соответствии со своим настроением ребёнок выбирает рыбку определённого цвета и помещает её в аквариум. Учителю необходимо заранее договориться с

детьми, какой цвет будет обозначать радость, грусть, недовольство, обиду и т.д. Возможен вариант, когда рыбки уже нарисованы, и тогда детям необходимо закрасить их цветом, соответствующим настроению.

8. «Домик настроения».

На листе рисуется домик с пустыми окошками, а под ним приклеиваются карманы с цветками. Каждое из окон подписывается именем ребёнка. Если у него плохое настроение, он прикрепляет к окну один цветок, хорошее – два, отличное – три. Окошки можно сделать в виде карманов, и в каждое класть цветок, соответствующий настроению ребёнка.

Приведённые нами техники помогут учителю своевременно зафиксировать эмоциональное состояние детей. Педагогу следует обращать внимание на характер чувств, которые переживает ребёнок. У младших школьников в норме должны преобладать позитивный настрой, радость и отзывчивость. Насторожиться стоит, если у ребёнка часто проявляются страх, гнев, грусть, зависть. Фиксация эмоционального самочувствия детей поможет учителю предупредить накопление эмоционального дискомфорта у школьников и, как следствие, повысить их успеваемость.

Многие взрослые, не говоря уже о детях, не могут описать, что творит-

ся в их душе, что вызывает их недовольство. А ведь если ребёнок сможет оценить и выразить своё душевное состояние, будет легче и окружающим, и ему самому.

Литература

1. Аракелов, Г.Т. Учителям и родителям о психологии подростка / Г.Т. Аракелов. – М. : Знание, 1980.
2. Донцов, А.И. Психология коллектива / А.И. Донцов. – М. : Изд-во МГУ, 1984.
3. Макаренко, А.С. О воспитании в семье / А.С. Макаренко // Избр. пед. произведения. – М. : Учпедгиз, 1955.
4. Морган, У.П. Ситуативная тревога и результативность деятельности / У.П. Морган, К.А. Эликсон // Вопросы психологии. – 1990. – № 3.
5. Лутошкин, А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива / А.Н. Лутошкин. – М. : Знание, 1978.
6. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогический поиск, 2000.
7. Якобсон, П.М. Изучение чувств у детей и подростков / П.М. Якобсон. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1961.

Виктория Викторовна Паскал – педагог-психолог Усть-Нерской основной общеобразовательной школы с коррекционными классами, п. Усть-Нера, Оймяконский р-н, Республика Саха (Якутия).



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

**«Реализация
Федерального государственного образовательного стандарта»**

Пособие включает

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

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

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

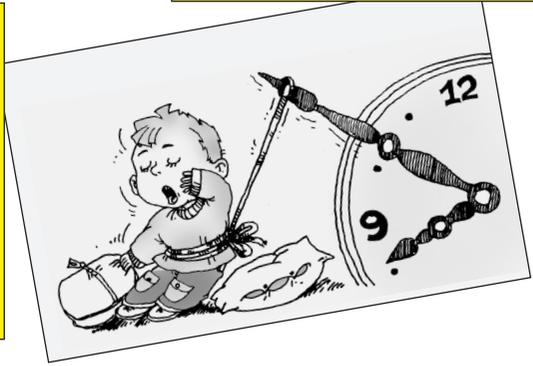
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.
post@balass.su

<http://www.school2100.ru>

E-mail: edu@balass.su

Выявление и коррекция деструктивных детско-родительских отношений в семье

Е.И. Ждакаева



Конец XX и начало XXI в. отмечены в России повышенным интересом специалистов различного профиля (социологов, экономистов, психологов, педагогов и др.) к проблемам современной семьи. Внимание учёных объясняется не только профессиональной проблематикой, но и наличием значительных трудностей в развитии этого социального института. Современная российская семья переживает изменения, которые в одних случаях определяются как кризис (А.И. Антонов, В. Бергер, В.Н. Дружинин), в других – как её трансформация (И.С. Голод, Р. Зидер, Л.В. Карцева, Б.Н. Миронов). Исследователи обычно указывают на структурную неустойчивость семьи, ценностно-нормативную девиантность, малодетность, рост числа разводов, появление сиротства при живых родителях.

Изменения, происходящие с семьёй, затронули и детско-родительские отношения. Многочисленные исследования по данной проблеме (А.И. Баркан, Л. Беньямин, Р. Бернс, В.В. Бодалев, А.Я. Варга, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев, З.С. Карпенко, С. Куперсмит, А.Е. Личко, В.М. Минияров, А.В. Петровский, Л.И. Сагатовская, Е.Т. Соколова, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, Г.Т. Хоментausкас, Э.Г. Эйдемиллер и др.) свидетельствуют о росте деструктивных детско-родительских отношений. Это, в нашем понимании, отношения, которые характеризуются непоследовательностью и противоречивостью, отличаются устойчивыми отрицательными чувствами родителей по отношению к детям и детей по отношению к родите-

лям, неадекватным восприятием и непониманием членами семьи друг друга, что порождает совокупность взаимных конфликтных поведенческих откликов.

Деструктивное отношение родителей к детям негативно влияет на формирование личности ребёнка, следствием чего являются, во-первых, невротизация, закрепление отрицательного поведения, тревожность, агрессивность, низкая самооценка, пассивность, несамостоятельность, внутренний конфликт и др. Во-вторых, деструктивное родительское отношение может порождать деструктивное отношение детей к родителям. Ребёнок интериоризирует способы родительского отношения и управления поведением посредством механизма интроекции, описанного З. Фрейдом [4].

Деструктивное детское отношение к родителям проявляется в стратегии избегания или отвержения взрослого, потому что ребёнок уверен, что взрослый в очередной раз проигнорирует его. Иногда борьба за любовь, внимание и заботу родителя принимает явно выраженную аффективную форму – крик, угрозы, агрессия, настаивание на своём. Налицо феномен «капризного ребёнка», что является следствием неудовлетворённости ребёнка характером отношений с родителями.

По мнению В. Беньямина, отношения с родителями ребёнок строит на основе двух стратегий:

– стратегии «дополнительного поведения», когда ребёнок реагирует инициативой на предоставление ему самостоятельности (например, бегством – на преследование);

– стратегии «защитного поведения», когда ребёнок в ответ на отвержение начинает вести себя так, будто его любят, как бы приглашая родителей изменить своё отношение к нему [1].

В своё время Х. Джайнотт, рассматривая тип взаимодействия родителя с ребёнком «сверху вниз» в семьях с различной степенью напряжённости, сформулировал следующие цели негативного поведения ребёнка: требование внимания или комфорта; желание показать свою власть; демонстрация неповиновения; возмездие или месть; утверждение своей несостоятельности или неполноценности [2].

Анализ особенностей внутренней позиции ребёнка в отношении родителей позволил Г.Т. Хоментausкасу выделить различные варианты переживания ребёнком детско-родительских отношений:

– «Я не нужен и не любим, оставьте меня в покое». Обе стороны – и родители, и ребёнок – взаимно отвергают друг друга. В результате у ребёнка формируется тотальная враждебность к миру, агрессивность, заниженная самооценка.

– «Я нужен и любим, а вы существуете ради меня». В этой позиции отражается односторонняя родительская любовь. Ребёнок не считается с окружающими, воспринимает себя центром семьи, что затрудняет его адаптацию к новому социальному окружению, не способствует развитию волевой регуляции деятельности и произвольного поведения, формирует завышенную самооценку и искажение Я-концепции.

– «Я не любим, но я от всей души желаю приблизиться к вам». Здесь наблюдается односторонняя привязанность ребёнка. Как правило, родители воспитывают его в условиях повышенных требований и моральной ответственности. При этом у ребёнка формируются невротический тип личности, неуверенность в себе, низкая самооценка и самопринятие, высокая тревожность и фрустрированность, чувство вины и неполноценности [5].

Развивая идеи Г.Т. Хоментausкаса, А.А. Шведовская выделяет

особенности переживания ребёнком детско-родительских отношений, которые зависят от типа семейного воспитания. Выявленная специфика переживания ребёнком деструктивного отношения к нему родителей характеризуется переживанием дефицита позитивного эмоционального контакта с ними, чувством своей незначительности [6].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что характер детско-родительского взаимодействия определяется соотношением позиций обоих партнёров по совместной деятельности – как родителя, так и ребёнка. Отсюда следует важность не только психологического сопровождения семьи, но и своевременного выявления деструктивного взаимодействия между родителями и детьми.

На наш взгляд, совместная деятельность детей и родителей даёт возможность проанализировать поведенческий и эмоциональный компоненты детско-родительских отношений, выявить типы взаимодействия взрослых и детей в семье. Согласно полученным данным, нами было выявлено **шесть типов деструктивного взаимодействия** во время совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста и их родителей.

Так, можно было наблюдать чрезмерную **тревожную активность родителя**, которая характеризовалась стремлением активизировать ресурс ребёнка. Однако эта активность базировалась на высоком уровне тревоги родителей (особенно матери), что блокировало инициативу ребёнка. Пытаясь успокоить ребёнка (и при этом успокоить себя), мать транслировала ему ещё большую тревогу.

Наблюдая проявления **отвержения со стороны родителей** при взаимодействии с ребёнком, можно констатировать негативное отношение к нему родителей. При этом сами родители были уверены в своём стремлении помочь ребёнку. Высокая активность взрослых, их старание, ответственность за результат воспринимаются ими как поддержка ребёнка («Ну в кого ты такой?», «Смотри, у меня всё получается»). Но эмоциональное отвержение ребёнка при фактически

полном отсутствии внимания к его внутреннему состоянию перечёркивает все усилия родителей. В итоге они добиваются только одного – ребёнок их боится. Они больше заинтересованы не в помощи ребёнку, а в том, чтобы ситуация развивалась по их сценарию. В результате активность ребёнка блокируется. Преобладают негативные реакции: критика, констатация неправильных действий, отрицательная оценка. Мать обвиняет ребёнка в безуспешности его усилий, а ребёнок чувствует обиду и непонимание.

Нами было зафиксировано и то, что в совместной деятельности родители нередко ориентированы на **соперничество с ребёнком**. Они в максимальной степени стремятся воздействовать на ребёнка, стимулируя его к действиям, не желая делать за него задания. Однако в своём воздействии родители пытаются управлять детьми, манипулируя ими. Они оказываются не заинтересованными в развитии самостоятельности ребёнка и всячески препятствуют этому. Мать стремится обесценить как способности ребёнка, так и трудности задания («У тебя всё равно не получится», «Без меня ты всё равно не справишься»). Как правило, при таких взаимоотношениях у детей ярко проявляется личностная беспомощность, несамостоятельность, безынициативность. Наблюдая за взаимодействием родителей и ребёнка, можно заметить высокую склонность его подчинения матери, которая сочетается с отстранённостью от ребёнка в ситуации совместной деятельности, что подтверждается эмоционально окрашенными высказываниями: «Делай сам/сама, как хочешь», «Я не могу тебе помочь». Это вызывает у ребёнка агрессию с реакциями протеста.

Как правило, наблюдаемые типы взаимодействия родителей и детей приводят к низкой результативности совместной деятельности. Мы констатировали и высокий уровень результативности этой деятельности, но конструктивными данные отношения назвать нельзя. Остановимся на них подробнее.

Надо признать, что в таких случаях родители оказываются более

чуткими к эмоциональному состоянию ребёнка, однако они также испытывают негативные чувства при совместном выполнении заданий с детьми. При этом отмечается чрезмерная склонность к оказанию эмоциональной поддержки. Результат достигается за счёт автономной активности родителя (чаще матери). Взрослые отличались выраженным **стремлением к автономной деятельности**, отесняя ребёнка и не давая ему проявлять себя. Характерными были строгие замечания родителей: «Не мешай мне, видишь, я делаю твоё задание сама!», «Не наклоняйся, а то мне не видно!» При этом дети незаметно оказывались на краю рабочего пространства и были лишены возможности участвовать в совместном процессе.

Самой многочисленной оказалась категория родителей, **излишне оберегающая ребёнка от трудностей**. Общей чертой для их детей было манипулирование чувствами родителей. Они использовали при этом разные способы воздействия на своих родителей, чтобы избежать ответственности. Активность матери возрастала при малейших затруднениях ребёнка, с которыми он сталкивался. Матери внешне бережно относились к чувствам своих детей. Не доверяя детям, они испытывали страх за свою собственную несостоятельность. Их чрезмерная центрация на ребёнке на деле являлась потаканием его слабостям. В итоге дети, манипулировавшие своими родителями, обнаруживали серьёзный дефект волевой сферы, низкий уровень мотивации к достижению цели.

В ходе наблюдения был зафиксирован и такой тип взаимодействия, как **уход от ответственности**, который характеризуется тем, что родители не проявляют беспокойства за детей, их переживания связаны лишь с трудностями в ходе выполнения заданий. Родители решают поставленную задачу, переходя к индивидуальной деятельности как к более простому варианту, и при этом не обращают внимания на ребёнка.

Противоположностью данного типа взаимодействия была выделена категория родителей, придерживающаяся **эмоциональной изоляции**

во взаимодействии с ребёнком, что проявляется в высокой ориентации на его состояние, но при этом наблюдается резкое расхождение с эмоциональным состоянием самих родителей. Если выражения сочувствия и поддержки ребёнка со стороны матери не приводят к успеху, то она испытывает досаду, эмоционально отстраняясь от ребёнка. При этом у обоих наблюдается депрессивный фон и чувство вины. Ребёнок остаётся пассивным и растерянным. Мать, чтобы избежать конфликта из-за нарастающего недовольства ребёнком, переходит к автономной деятельности.

Поведение родителей во время совместной деятельности отличалось стремлением стимулировать внутренний ресурс ребёнка, управляя при этом его действиями. В своём желании достичь нужного результата родители оказывали на детей психологическое давление, будучи недостаточно чувствительными к их эмоциональному состоянию, и не учитывали их реальных потребностей. Подобного рода «помощь» являлась препятствием к самореализации ребёнка.

Можно было наблюдать и другую крайность, когда родители выполняли предлагаемые задания, подчинялись своему ребёнку, позволяли ему манипулировать и управлять собой. В результате у детей-«манипуляторов» не формировались навыки самостоятельной деятельности, что порождало серьёзную проблему – отсутствие (или существенное снижение) мотивации деятельности. При этом родители, как правило, проявляли ответственность за результат деятельности ребёнка, но не за его личностное становление, о чём свидетельствовала активная позиция матери на негативном эмоциональном фоне взаимодействия. Основная проблема – недостаток эмоциональной чувствительности к ребёнку со стороны родителей. Для большинства матерей характерно снижение способности воспринимать состояние ребёнка при чрезмерной склонности к оказанию ему эмоциональной поддержки.

Таким образом, несмотря на разнообразие типов взаимодействия

с ребёнком, ключевые проблемы, определяющие родительские трудности, сосредоточены в сфере отношений родителей с детьми. Эти отношения необходимо корректировать. Для этой цели нами разработана и успешно апробирована программа «Тропинка к счастливой семье» с использованием полимодальной арт-терапии, которая нашла применение в практике работы дошкольных учреждений, а также центров психологической помощи семье [3]. Реализация данной программы позволяет семьям выйти из состояния кризиса и построить конструктивные детско-родительские отношения.

Литература

1. Беньямин, В. Психика ребёнка / В. Беньямин. – М. : Прогресс, 2004. – 160 с.
2. Джайнотт, Х. Родители и дети / Х. Джайнотт. – М., 1996. – 96 с. – (Серия «Знание»).
3. Ждакаева, Е.И. Тропинка к счастливой семье : Коррекция детско-родительских отношений через сказку, игру и рисунок / Е.И. Ждакаева. – СПб. : Речь, 2011. – 119 с.
4. Фрейд, З. Психоанализ и детские неврозы / З. Фрейд. – СПб. : Алетейя, 2000. – 290 с.
5. Хоментausкас, Г.Т. Семья глазами ребёнка / Г.Т. Хоментausкас. – М. : Педагогика, 2003. – 120 с.
6. Шведовская, А.А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста : автореферат дисс. ... канд. психол. наук / А.А. Шведовская. – М., 2006. – 24 с.

Елена Ивановна Ждакаева – ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

Взаимодействие с родителями как условие реализации ФГТ*

Н.Ю. Майданкина

В условиях современного общества поиск новых технологий работы с родителями является важным направлением деятельности образовательного учреждения. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2009 г.) отмечают необходимость организации взаимодействия с семьёй. Особую актуальность это направление деятельности приобретает в детских садах, расположенных в сельской местности. В статье рассматриваются вопросы содержания и методов взаимодействия с родителями воспитанников в малокомплектном сельском детском саду с использованием краеведческого материала и образовательных ресурсов учреждений муниципалитета.

Ключевые слова: взаимодействие, малокомплектный детский сад, семья, родители, формы и методы взаимодействия педагога и родителей.

Реализация Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. требует новых подходов к повышению доступности качественного дошкольного образования посредством создания системы образовательных услуг, обеспечивающих раннее развитие детей независимо от места их проживания.

В современном обществе, когда родители являются потребителями образовательных услуг, установление контактов и сотрудничество с семьями воспитанников служит неременным условием эффективной деятельности образовательного учреждения. В Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2009 г.) выделен специальный раздел «Взаимодействие с родителями», ориентированный педагогов на серьёзное сотрудничество с семьёй [6]. Важно, чтобы и родители, и педагоги стали равноправными партнёрами и колле-

гами. Большое значение в ходе установления дружеского и делового контакта имеет создание эмоционально-положительной атмосферы в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) и поддержка родителями различных форм его деятельности: клубов, презентаций, выставок, конкурсов и др.

В последние годы в педагогической практике осуществляются новые подходы к работе с семьёй, к организации взаимодействия детского сада и семьи. Роль ДОУ заключается в обеспечении родителей квалифицированной помощью в вопросах воспитания и развития детей, улучшении педагогических условий образования дошкольников.

Особая роль семьи подчеркнута и в «Концепции дошкольного воспитания» [4], которая гласит, что семья обеспечивает ребёнку главное, чего не может дать никакой другой социальной институт, – интимно-личностную связь и изначальное единство с родными. Такое признание приоритета семьи в процессе воспитания дошкольников требует установления особых отношений родителей и ДОУ, характеризующихся сотрудничеством, доверительностью и взаимодействием.

Основу семьи, её воспитательный потенциал составляют внутрисемейные отношения, которые выстраиваются по следующим линиям: «муж – жена», «родители – дети», «дети – дети». Ценность этих отношений определяется формированием у детей положительного эмоционального состояния, развитием их самосознания, воспитанием нравственных установок и ценностей.

Детский сад «Колокольчик» Павловского района Ульяновской области занимается исследовательской деятельностью по проблеме взаимодействия педагогического коллектива с родителями воспитанников с 2008 г. и к настоящему времени разработал содержание и технологии работы с родителями.

Функциями взаимодействия сельского малокомплектного детского

* Тема диссертации «Постдипломное образование работников дошкольной сферы».

сада с родителями воспитанников являются:

– изучение потребностей родителей в вопросах образования детей для определения перспектив деятельности, содержания, форм и методов сотрудничества;

– ознакомление родителей с содержанием воспитательно-образовательного процесса, реализуемого в ДОУ, для информирования о целях, задачах и направлениях сотрудничества;

– организация сотрудничества с родителями воспитанников;

– обеспечение психологического комфорта и защищённости детей в процессе деятельности;

– психолого-педагогическое просвещение родителей по вопросам воспитания дошкольников;

– вовлечение родителей в совместную деятельность с детьми, направленную на достижение общего творческого результата;

– помощь в воспитании детей посредством консультирования и патронажа семей.

Эффективность взаимодействия педагогического коллектива с родителями воспитанников в условиях сельского малокомплектного ДОУ определяется выявлением и распределением сфер ответственности.

Цель такого взаимодействия – создание условий для функционирования открытого образовательного пространства, обеспечивающего полноценное гармоничное психическое и духовное развитие детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям – социально-личностному, физическому, познавательно-речевому, художественно-творческому развитию.

Задачи взаимодействия педагогического коллектива сельского малокомплектного детского сада:

– в области организации деятельности с родителями воспитанников:

- установление активных контактов с родителями с целью создания условий для повышения их готовности к воспитанию и развитию детей;

- формирование у родителей активной позиции в процессе воспитания;

- формирование у родителей позитивного образа современного ДОУ;

– в области воспитания и развития дошкольников:

- повышение уровня социального развития детей;

- приобщение дошкольников к историко-культурным ценностям региона;

- формирование у детей потребности в активной деятельности, основанной на здоровом образе жизни.

Особенностью взаимодействия с родителями является установление тесного сотрудничества с ними на основе использования краеведческого материала и образовательных ресурсов учреждений муниципалитета. Педагоги детского сада знакомят родителей с местными историко-культурными ценностями, организуют встречи и беседы с известными жителями посёлка, членами творческих объединений, планируют семейный досуг на базе имеющегося спортивного учреждения.

Интересная форма взаимодействия с родителями воспитанников – создание журнала с использованием компьютерных технологий. Презентация компьютерных журналов для родителей помогают просвещать их по вопросам воспитания и развития детей, приобщать к культурно-историческим ценностям родного края, информировать об актуальных мероприятиях детского сада, успехах воспитанников, знакомят с нормативной базой современного дошкольного образования. В то же время помощь, которую оказывают родители в поиске информации для журнала, этапы подготовки к презентации способствуют созданию условий для активного сотрудничества родителей и педагогического коллектива детского сада.

Методы, направленные на установление взаимодействия педагогов с родителями воспитанников:

– семейная диагностика: изучение потребностей и ожиданий родителей, анкетирование, опрос членов семей воспитанников; составление и анализ социологического паспорта семей;

– психолого-педагогическое просвещение;

– семейное консультирование: организация бесед об условиях семейного воспитания, подходах к воспитанию ребёнка в семье;

– деятельность по коррекции отношения родителей к собственному ребёнку;

– написание мини-сочинений о семье и своём ребёнке;

– организация образовательного компьютерного пространства для родителей;

– организация сотрудничества с членами творческих объединений (писателями, поэтами, художниками);

– мастер-классы для родителей, которые проводят члены творческих объединений;

– организация просветительской, досуговой деятельности на базе спортивно-оздоровительного учреждения.

В качестве примера взаимодействия педагогов ДОУ с родителями предлагаем познакомиться с проведением одного из мероприятий семейного досуга – поэтического часа для детей и родителей.

**«Юные поэты и поэтессы»
(семейный досуг в формате кружка)**

Цели:

– формирование семейно-групповых традиций ДОУ и семьи;

– создание условий для взаимодействия детей и родителей посредством организации деятельности кружка «Юные поэты и поэтессы»;

– распространение положительного опыта семейного воспитания.

Предварительная работа: коллективное изготовление альбома «Наши увлечения», беседа о поэтах, стихотворениях, их особенностях, выразительных средствах.

Ход поэтического часа.

Воспитатель сообщает детям и родителям, что у него есть для них подарок – альбом:

– Альбом называется «Наши увлечения». Здесь собраны фотографии и записи о том, что дети любят и умеют делать (рассматривание альбома).

– А чем увлекаются родители? Расскажите нам об этом. (Выслушиваются ответы.)

– Какие разные у нас увлечения!

Сегодня гостем поэтического

часа будет мама Артёма Борисова. У Светланы Анатольевны замечательное увлечение, о котором мы приглашаем её рассказать.

С.А. Борисова рассказывает, что на досуге она сочиняет стихи о детях, о дружбе, о домашних питомцах, есть и стихотворение «О семье»:

Средь дремучих лесов
И широких полей
Есть поселок один,
Он для нас всех милей.
В том поселке живёт
Молодая семья:
Мама, папа, сыночки
И другая родня.
Помотала судьба нас
По чужим сторонам,
Но вернуться к истокам
Суждено было нам.
Пустим русские корни
Мы в посёлке родном
И детишек своих
В детский сад приведём.
Расцветают пусть семьи,
Словно в поле цветы,
Пусть растут наши дети
И не будет войны!

Воспитатель:

– Какие чувства вы испытывали, когда писали это стихотворение?

– А что такое вдохновение?

– Прочтите, пожалуйста, ваше любимое стихотворение.

– Кто является первым слушателем ваших стихов? (*Семья, а главным ценителем моего творчества является наш старший сын Артём.*)

– Давайте предоставим ему слово.

Артём декламирует стихотворение, которое сочинила его мама:

Новый год в детском саду

В наш детский сад

«Колокольчик»

Праздник пришёл – Новый год.

Дети поют, дружно пляшут,

Водят большой хоровод.

Все в костюмчики оделись

И на утренник пришли,

Вместе ёлку нарядили,

Огоньки на ней зажгли.

Дед Мороз принёс подарки

И детишкам раздаёт.

В наш детский сад

«Колокольчик»

Праздник пришёл – Новый год!

Воспитатель благодарит Светлану Анатольевну за стихотворения и обращается к детям:

– А вам понравилось, ребята? О каком событии здесь рассказывается? Как вы думаете, с каким настроением автор сочинял это стихотворение?

– В заключение нашего поэтического часа предлагаю вам стать поэтами и поэтессами и поиграть в игру «Подбери рифму»:

Я начну, вы не зевайте,
Рифмы быстро продолжайте.

Михаил залез на дуб,
Чтобы врач не вырвал (*зуб*).

Я сижу едва не плача:
Очень трудная (*задача*).

Лежебока рыжий кот
Отлежал себе (*живот*).

Двор в снегу, белы дома,
Ночью к нам пришла (*зима*).

Вы ложитесь спать на ушко.
Вам нашепчет сны (*подушка*).

Под березами, где тень,
Притаился старый (*пень*).

Верещунья, белобока,
И зовут её (*сорока*).

Воспитатель:

– Светлана Анатольевна, как вы оцениваете нашу работу?

– Нам очень понравились ваши стихи о детях, о красоте природы, о род-

ном посёлке. Мы благодарим вас за нашу встречу и тёплое общение. Будем ждать вас в гости с новыми стихами.

Литература

1. Гризик, Т.И. Работаем в малокомплектном детском саду : пос. для воспитателей / Т.И. Гризик, Т.Н. Доронова, Л.Н. Комиссарова. – М. : Просвещение, 2006.

2. Данилина, Т.А. Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом : пос. для работников дошкол. образоват. учреждений / Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зубкова. – М. : АРКТИ, 2005.

3. Зверева, О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ : Методический аспект / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М. : ТЦ Сфера, 2005.

4. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5.

5. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен : учеб. пос. / Р.В. Овчарова. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т, 2006.

6. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 [Электронный ресурс]. – <http://www/edu.ru>

7. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг. [Электронный ресурс]. – <http://www/fcpro.ru>

Наталья Юрьевна Майданкина – канд. пед. наук, доцент, начальник учебного отдела Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ульяновск.



Издательство «Баласс» выпускает пособия для ДОУ

**«Речевые досуги
для детей среднего и старшего дошкольного возраста»**

(авторы Т.Р. Кислова, М.Ю. Вишневецкая)

- ◆ Эти пособия включают наглядный и методический материал;
- ◆ позволяют воспитателю без предварительной подготовки провести в свободное время творческую и учебно-познавательную игру-праздник в группе;
- ◆ дают возможность детям применять и развивать различные умения и навыки, в том числе речевые.

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

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

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

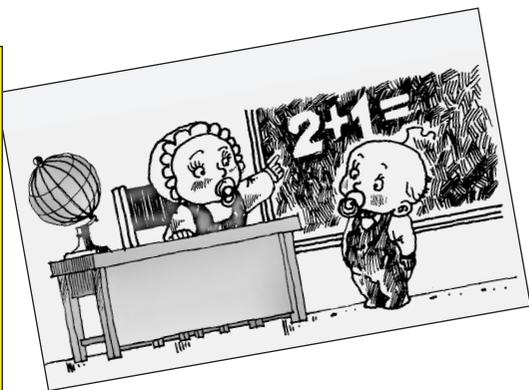
<http://www.school2100.ru>

E-mail: edu@balass.su

Уважаемые читатели, под этой рубрикой мы помещаем статьи преподавателей Калужского государственного университета, объединённые общей тематикой, которую сами авторы определили как «Реализация компетентностного подхода в подготовке будущих учителей». Благодарим наших коллег за интересные и актуальные материалы.

Пути реализации компетентностного подхода в филологической подготовке учителей современной начальной школы

Н.Ю. Штрекер



Новый Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (направление «Педагогическое образование», квалификация – бакалавр) основан на компетентностном подходе: выпускник педагогического вуза, в соответствии с задачами профессиональной деятельности и целями основной образовательной программы, должен обладать совокупностью социально-личностных, общекультурных, общенаучных, инструментальных, профессиональных компетенций. При этом **компетенция** понимается как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определённой области.

Проблема формирования компетенций в процессе преподавания той или иной вузовской дисциплины связана с необходимостью определения их сущности, специфики, структуры, критериев сформированности. Рассмотрим пути решения данной проблемы на примере элективного лингвистического курса «**Исторический комментарий к курсу современного русского языка**» для бакалавров педагогического образования (профиль «Педагогика и методика начального образования»).

Содержание и процесс изучения данного курса направлены на формирование ряда компетенций, из которых выделим несколько общекультурных: быть способным

понимать значение культуры как формы человеческого существования; быть готовым к уважительному и бережному отношению к истории и культурным традициям; быть способным к пониманию движущих сил и закономерностей исторического процесса.

Цели курса: осмысление студентами фактов современного русского языка с опорой на историю русского языка; формирование у студентов положительного отношения и внутренней готовности к применению данных истории русского языка в будущей педагогической деятельности.

Задачи курса: установление межпредметных связей в системе древнерусского и современного русского языков; приобретение умений и навыков исторического комментирования фактов современного русского языка (в частности, на примере текстов из учебников русского языка, литературного чтения и истории для начальной школы).

В качестве ключевой применительно к историко-лингвистическому курсу нами выделена **культуроведческая (этнокультуроведческая) компетенция**. Она предполагает:

- осознание того, что язык – не только средство познания и средство общения, но и форма социальной памяти, «культурный код нации»;

- умение видеть культурный фон, стоящий за каждой языковой единицей;

– умение обнаруживать в текстах разных стилей национально- и регионально-значимые лексемы и понимать их роль в тексте.

Этнокультуроведческая компетенция рассматривается как понимание связи истории языка и истории народа и реализуется с помощью введения в обучение текстов этнокультурной направленности, сведений об истории национального языка и русского народа, его традициях и культуре.

Структура этнокультуроведческой компетенции понимается нами как системное образование, состоящее из взаимосвязанных компонентов:

1) мотивационно-ценностный – совокупность мотивов и ценностных ориентаций, адекватных целям и задачам педагогической деятельности в формировании высокоинтеллектуальной языковой личности, в том числе в процессе изучения русского языка на этнокультурном материале;

2) интеллектуально-познавательный – совокупность фундаментальных и инструментальных знаний, обеспечивающих возможность эффективного восприятия и интерпретации родного языка как составной части культуры, носителя специфических черт национальной ментальности;

3) действенно-практический – совокупность умений и навыков, обеспечивающих решение образовательных и воспитательных задач в реализации исторического подхода к преподаванию русского языка;

4) рефлексивно-оценочный – способность оценивать свою деятельность, вырабатывать стратегию педагогической деятельности с точки зрения её этнокультурной направленности.

Для **мотивационно-ценностной** ориентации на этнокультурную направленность курса родного языка студенты знакомятся с концепцией филологического образования, реализуемой в рамках деятельности по модернизации российского образования, в основе которой лежат идеи о ведущей роли филологического образования в процессах формирования и воспитания личности учащегося, становлении его духовной культуры, приобщении к духовному опыту предшествующих поколений. В числе основ-

ных положений концепции особое внимание обращается на следующие.

- Формирование высококонрастной интеллектуально развитой языковой личности – конечная цель и стратегия обучения русскому языку, предполагающая выработку лингвистической, коммуникативной и культуроведческой (этнокультуроведческой) компетенции учащихся.

- За основу принят подход к языку как к культурно-исторической среде, формирующей языковую личность.

- Осуществляется принцип «Язык в реке времени» (исторический комментарий к отдельным фактам языка).

- Основной единицей языка и обучения ему принято считать слово как комплексную единицу, объединяющую все уровни и функции языка, и как концепт культуры, отражающий русскую языковую картину мира, историю и культуру русского народа.

В рамках реализации **интеллектуально-познавательного компонента** этнокультуроведческой компетенции студенты должны осмыслить, что переориентация современного образования со «знаниевой» парадигмы на компетентностную и культуросообразную требует обращения к историческому прошлому языка.

В курс русского языка в начальных классах, работающих по системам развивающего образования, в том числе по Образовательной системе «Школа 2100», вводятся понятия из истории языка, ранее не включавшиеся в школьный курс ни в начальном, ни в основном, ни в старшем звене. Современные программы по литературному чтению в начальной школе предусматривают знакомство с жителями, былинами, сказаниями, летописями, с произведениями писателей и поэтов XVII–XIX вв. Эти тексты содержат большое количество устаревшей лексики и грамматических конструкций, для понимания смысла которых необходимо знание основ истории русского языка, что делает владение им и его нормами осознанным, усиливает мотивацию изучения языка, способствуют формированию познавательного интереса к учебному предмету.

Реализация **действенно-практического компонента** связана с тем,

что историко-лингвистический подход к урокам родного языка и литературного чтения может быть осуществлён в процессе этимологической работы или культурно-исторического комментирования слов и фразеологизмов.

В процессе изучения курса студенты знакомятся с тем, как в психолого-педагогической и методической литературе освещаются проблемы включения исторического материала в содержание школьного обучения. В частности, выявляются основные формы его включения в урочную и факультативную деятельность: исторические справки учителя, демонстрация иллюстративного материала, создание проблемных ситуаций с привлечением материалов из истории языка, творческие задания с историко-лингвистическим содержанием и др.

Культурно-историческое комментирование позволяет, во-первых, познакомить учащихся с первичным, образным значением слов и выражений, которое чаще всего оказывается забытым, а во-вторых, показать, как в семантике слова или фразеологизма отражается история, культура, менталитет народа. Целью комментирования на уроках русского языка является толкование текстов, разъяснение фактов и событий, неизвестных учащимся, раскрытие предметно-понятийного значения лингвистических или лингвокультурологических единиц, затрудняющих адекватное понимание текста. Комментарий призван добавлять знания, формировать новые мысли и чувства, т.е. поднимать обучаемого на новую ступень его отношения к национальной культуре.

Рефлексивно-оценочный компонент сформированности этнокультуроведческой компетенции включает следующие критерии.

1. В результате освоения данной дисциплины студенты должны **знать**:
 - терминологический минимум по истории русского языка;
 - основные этапы исторического развития русского языка;
 - общественно-исторические условия возникновения письменности у славян;
 - выдающиеся памятники русской письменности;

- фонетические отличия древнерусского языка от современного;
- основные исторические процессы в морфологической системе русского языка.

2. Студенты должны уметь:

- понимать значение изучаемого курса для ценностно-смысловой ориентации в будущей профессиональной деятельности;
- планировать учебное сотрудничество с учащимися, соблюдая при историко-лингвистическом комментировании принципы доступности и учёта возрастных особенностей детей младшего школьного возраста;
- устанавливать причинно-следственные связи в кругу изучаемых языковых явлений;
- определять языковые процессы в слове и предложении и объяснять их;
- читать и переводить отрывки из древнерусских памятников письменности, входящих в программу изучения в начальной школе, и выполнять их языковой анализ;
- устанавливать связи изучаемого историко-лингвистического факта с орфографией и орфоэпией современного русского языка.

3. Студенты должны владеть:

- навыками чтения и перевода древнерусских текстов, входящих в программу предметов «Русский язык», «Литературное чтение», «Окружающий мир» в начальной школе;
- навыками самостоятельного составления исторического комментария к фактам современного русского языка по темам «Лексика», «Фонетика», «Орфоэпия», «Орфография», «Словообразование», «Морфология» для начальной школы;
- навыками построения методических решений, основанных на историко-лингвистическом комментировании фактов современного русского языка.

Нина Юрьевна Штрекер – доктор пед. наук, профессор, директор Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.

Критерий научности в стратегии интегративного подхода к лингвометодической подготовке бакалавра педагогического образования

Н.А. Исаева

В статье обосновывается приоритет принципа научности знаний при формировании лингвометодической компетенции бакалавра – будущего учителя русского языка. Реализация основных требований этого принципа (фундаментальность лингвистических знаний, приближение содержания к современной лингвистической науке, использование методов научного познания) определяет стратегию интегративного подхода к подготовке бакалавра, становится основой формирования его общепрофессиональных и специальных компетенций, фактором обновления образования.

Ключевые слова: бакалавр, русский язык, принцип научности, принцип историзма, лингвометодическая компетенция, фундаментальность знаний, связь с лингвистикой, методы научного познания, общепрофессиональная и специальная компетенция.

Основные программные документы, появившиеся за последние годы, во многом определили контуры современного образования. В XXI в. оно призвано быть образованием для всех в течение всей жизни; должно основываться на системе научных знаний, обеспечивающих человеку широкий кругозор, а также работу по его возможностям и способностям, иметь в своей основе этическую доминанту, творческий и инновационный характер.

Принцип научности становится ключевым в решении многих вопросов, связанных с формированием у студентов-филологов в условиях бакалавриата различных компетенций, включение их в будущем в разнообразные виды профессиональной деятельности: педагогической, культурно-просветительской и научно-исследовательской. При всей широте спектра этой деятельности главным и основным требованием остаётся фундаментальность знаний, обеспечивающая продуктивное решение

профессиональных задач в области языкового образования обучающихся.

Принцип научности обучения применительно к русскому языку был сформулирован филологами и методистами ещё в XIX в. и в дальнейшем обоснован историческим развитием науки. Значительный вклад в его разработку внесли на разных этапах И.И. Срезневский, Ф.И. Буслаев, А.А. Потебня, Л.В. Щерба, Н.М. Шанский, М.Т. Баранов, В.В. Бабайцева, Л.А. Тростенцова, А.Д. Дейкина, Т.К. Донская и др.

В настоящее время можно говорить о сознательном отходе от данного принципа и, как следствие, об ухудшении качества лингвистического образования. В документе «Стратегия для России: образование», где сформулированы основные задачи реформы, отмечено, что необходима поддержка новых поколений при вхождении их в открытое информационное сообщество. Для этого в содержании образования центральное место должна занимать коммуникативность: информатика, иностранные языки, межкультурное обучение. Создаётся представление о вытеснении глубокого осмысления знаний основ науки, её важнейших понятий и теорий. Практика – вот лозунг сегодняшнего дня. Однако, по справедливому замечанию В.В. Бабайцевой, в основе коммуникативности лежит знание системы языка, её основных единиц и закономерностей их функционирования, осознанное владение родным языком. Поэтому коммуникативность – это явление вторичного порядка, базирующееся на глубоком и всестороннем знании единиц языка, их взаимодействия и изменений, отражающих изменения в социальной и общественной жизни человека.

Специфику профессиональной компетенции студента-филолога отражает прежде всего лингвометодическая компетенция, являющаяся базовой. Именно аксиологический компонент этой компетенции задаёт вектор формирования научного подхода, плюрализма лингвистической и методической интерпретации.

Проблема лингвистической подготовки будущего учителя-словесника была сформулирована академиком

Н.М. Шанским, впервые обратившим внимание на то, что курс методики преподавания русского языка необходимо понимать как лингвистический курс, соотносительный со школьным. Афористическое высказывание Н.М. Шанского «Лингвист может и не быть методистом. Настоящий же методист всегда является одновременно и хорошим лингвистом» позволяет глубже понять сущность лингвометодической компетенции [9, с. 13–14]. Развивая идею учёного, ещё раз подчеркнём в контексте научного подхода необходимость взаимосвязи дисциплин лингвистического цикла и методики преподавания русского языка: если курс методики понимать как лингвистический, соотносимый со школьным курсом русского языка, то и вузовские лингвистические дисциплины нужно интерпретировать через методический арсенал, в результате чего формируется методическое мышление бакалавра-словесника как особый «процесс исследования языковых явлений под углом зрения проблем методики преподавания русского языка» [5, с. 10].

На полезность интегративного подхода указывает и профессор М.Б. Успенский, полагающий, что это «поможет студентам лучше осознать то новое, что они должны знать о русском языке, его системности и нормативности, а заодно повторить соответствующую информацию по школьному курсу русского языка» [7, с. 13]. Продолжая эту мысль, заметим, что именно системность и интегральность создаёт основу научного подхода к трактовке явлений, к формированию целостной «языковой» картины мира.

В процессе обучения русскому языку в контексте модернизации образования следует обратить особое внимание на принцип научности знаний с позиций современных требований. Основными требованиями данного принципа должны стать фундаментальность лингвистических знаний, приближение содержания в возможной степени к современной лингвистической науке, использование методов научного познания.

Фундаментальность лингвистических знаний сегодня особенно

важна, так как предмет «Русский язык» – это не только сам язык. Это и логика, и философия, и культура, и основа изучения всех других наук. Изменение, а точнее, отторжение этого требования в настоящее время развернулось под несколькими лозунгами. Один из них гласит, что фундаментальность в образовании – не самое главное, и вместо неё нужно ввести разностороннее образование личности и её развитие. Разностороннее развитие бакалавров-филологов стали трактовать так: русский язык и методику его преподавания, как и любой другой предмет лингвистического цикла, следует представить в виде неких модулей, из которых студент набирает какие хочет. В результате вместо основ фундаментальной науки студенты-бакалавры получают размытые понятия о предмете.

Усвоение такого размытого объёма знаний само по себе не ведёт к развитию компетенций. Проявление способностей и формирование компетентностей всегда строится на конкретном содержании конкретной предметной области.

Фундаментальность является важнейшим принципом отбора содержания. По справедливому мнению Е.И. Пассова, высказанного им в статье о принципах профессиональной подготовки учителя, «фундаментализация означает овладение не "верхушками" науки (особенно в ведущей специальности), а её самыми современными основами. Фундаментализация имеет фактически "антипрагматическую" направленность. Она призвана внедрить в сознание специалиста мысль о том, что ограничение познания только тем, что "в школе это не потребуется", "для школы этого достаточно" и т.п., и вредно, ибо сказывается в конечном счёте даже на владении ограниченным кругом знаний, и безнравственно. Кроме того... фундаментальные знания имеют способность к более широкому переносу, больше сохраняют свою ценность и поэтому помогают в дальнейшем экономить и время, и средства на подготовку кадров» [6, с. 179].

Применительно к учебно-познавательному процессу профессиональной подготовки будущего учителя

русского языка принцип фундаментализма предполагает, во-первых, основательное изучение лингвистических дисциплин и методики преподавания русского языка с учётом традиций и современных достижений науки; во-вторых, глубокое осмысление названных дисциплин в категориях педагогической теории, формирование методологической культуры как специфической для сферы образования культуры мышления.

В соответствии с научным подходом, мысль студентов-бакалавров надо вести от явлений к сущности, от сущности менее глубокой к более глубокой, раскрывая внутренние связи между явлениями, рассматривая понятия в их возникновении, изменении и развитии. Научный подход требует умения наблюдать, сравнивать, классифицировать, обобщать, группировать, строить гипотезы. На высшем этапе развития этих универсальных познавательных умений студенты-бакалавры смогут самостоятельно ставить и решать задачи, последовательно проходя все этапы исследовательской деятельности.

Основным способом проникновения в сущность явлений и понятий, на наш взгляд, является **постановка учебных задач**. Умение поставить учебную задачу, построить проблемную ситуацию, выявив противоречие в фактах и явлениях, овладеть приёмами предъявления этих противоречивых фактов требует не только профессионализма, но и навыков системной аналитики, умения интегрировать знания и выходить на новый уровень теоретического мышления [4, с. 127]. Успех на этом пути возможен, если учитель хорошо ориентируется в материале, его внутреннем строении.

Уточняет принцип научности **принцип историзма**, который является неотъемлемой частью системного обучения родному языку. Обращение к истории языка и изменяющейся семантике лексических и грамматических единиц обогащает когнитивную сферу студентов, позволяет целостно и глубинно подходить ко многим вопросам современного состояния языка и культуры, открывает большие возможности

развития исследовательских способностей обучающихся.

Сквозь призму исторического «лингвистического микроскопа», по образному выражению Н.М. Шанского, можно рассмотреть многие современные теоретические проблемы: о статусе слова, его лексико-семантических вариантов, происхождении слов и функционировании фразеологизмов, морфемной и словообразовательной структуры слов, «жизни слова» в тексте и др. Труды этого учёного положили начало по-настоящему исследовательской деятельности, глубокого и всестороннего анализа языковых единиц в их сущности, многообразии связей и отношений. Когнитивные стратегии, разработанные учёным-лингвистом и методистом и проникающие в суть явлений благодаря структурно-семантическому и историко-семантическому подходу, особенно востребованы в подготовке современных бакалавров-лингвистов.

Так, хорошо известны трудности, с которыми встречаются ученики и студенты при проведении морфемного разбора слов. Н.М. Шанским были определены правила членения с опорой на словообразовательные связи слов. Именно этот принцип, названный учёным принципом «матрёшки», устанавливает отношения между «членимой и производящей основами, иначе говоря – между анализируемым словом и его "родителем" или ближайшим родственником», а не произвольный выбор однокоренных слов, и позволяет избежать ошибок при выделении морфем [8, с. 273]. В то же время Н.М. Шанский особо подчёркивает, что при морфемном членении следует выделять «реально существующие в данный момент значимые части слова и устанавливать связи и отношения, а тем самым также и современную структуру слова», не привлекая данные этимологии. Эти идеи находят отражение в современном школьном изучении морфемики и словообразования, они являются ключевыми и в формировании методического мышления бакалавров-учителей при исследовании структуры слов.

Слова с затемнённой, утраченной мотивированностью также являлись

объектом изучения лингвиста. Этот пласт слов, специально не изучаемый в школе, представляет те «загадки» языка, без которых невозможно развитие языкового чутья, исследовательских навыков. Современный корень (нечленимая основа) и этимологический корень в слове – далеко не одно и то же, как подчёркивает исследователь. Так, нельзя выделять в слове *отец* корень *от-* и суффикс *-ец*, известные в древнерусском языке, так как в современном языке нет слова, мотивирующего слово *отец* (ср. *борец – бороться*). Это структурное (полное) опрощение, при котором предыдущие связи и отношения практически не осознаются. При неполном опрощении (2-я ступень опрощения по В.А. Богородицкому) к выделяемому аффиксу примыкает корень, который неясен и не выделяется. Согласно классификации Н.М. Шанского, «здесь особо следует выделить слова без фонетических изменений (*захолустье, обувь, разуть*) и с таковыми изменениями (*облако*)» [10, с. 177].

При семантическом опрощении, связанном с содержательной стороной утраты соотношений прежде родственных слов (по градации В.А. Богородицкого, 1-я ступень опрощения), наблюдается «прозрачный морфологический состав, от которого реальное значение более или менее удалилось» [Там же, с. 178]. Этот вид опрощения – один из самых сложных для осмысления студентами-филологами, поскольку при внешней морфологической сложности слово трудно объяснить.

Так, исследуя строение и значение слова *стервятник*, мы без труда выделяем корневую морфему *стерв-*, хотя и не понимаем, как связать значение этой морфемы с семантикой слова в целом (необходимо обращение к истории значения слова *стерва*, чтобы понять смысл). В слове *капустник* (в значении «дружеская вечеринка») при ясно выделяемом корневом и суффиксальном элементе мы в своём сознании реальное значение этого слова никак не связываем с *капустой*. И лишь обратившись к истории возникновения слова и русским традициям (первоначально обязательным атрибутом весёлой вечеринки

был пирог с капустой – капустник, внутри которого были запечены различные мелкие предметы, обозначающие шуточные задания), мы можем определить, почему слово получило такое значение.

Таким образом, только через глубокие научные знания бакалавры-филологи будут способны к диахроническому осмыслению и синхронному анализу языковых явлений с целью понимания механизмов функционирования и тенденций развития русского языка, что позволит формировать у них и общепрофессиональную компетенцию: реализовывать современные программы для разных типов образовательных учреждений.

Второе требование принципа научности: **обучение русскому языку должно быть в возможной степени приближено к современной лингвистической науке.**

Современные подходы к обучению отражают основную тенденцию развития отечественной лингвистической и методической науки: язык – речь – коммуникация. Этот этап в развитии методики, сохраняя преемственность с достижениями прошлого, отражает новую тенденцию – интеграцию изучаемых языковых единиц в текст. Научный подход предполагает, что знакомство с текстовыми функциями той или иной единицы (слова, части речи) раскроет богатейшие возможности родного языка для выражения мысли в разных стилях и жанрах в соответствии с различными условиями социальной коммуникации.

Системности и глубине научного подхода в исследовании явлений языка большое внимание уделяет Т.К. Донская. По её справедливому замечанию, современные исследования в области системно-функциональной (С.Г. Ильенко, Г.А. Золотова и др.) и коммуникативной лингвистики (Г.А. Золотова, Г.В. Колшанский, О.А. Крылова и др.) должны стать лингвометодической основой обучения русскому языку в вузе и школе, быть положены в основу нового поколения школьных учебников русского языка [3, с. 20–21].

Однако анализ явлений языка в тексте только на первый взгляд вы-

глядит инновационным. Учёные давно и настойчиво подчёркивают, что наиболее эффективно осознать любое языковое явление можно только в тексте и с помощью текста. Н.М. Шанский все исследования слов и их значений проводит с учётом той контекстной среды, в которой они получили своё рождение и развитие. Лингвистический анализ художественного текста – это очень интересная и трудная профессиональная задача. И здесь следует сказать, что лингвистический анализ является не только целью, но и средством, инструментом исследовательской деятельности учёного, критерием научности его изысканий.

Осуществлённые Н.М. Шанским исследования значений слов в их контекстном окружении и в исторических модификациях послужили основой многих инновационных методических поисков, например, концептного анализа слова (Н.Л. Мишати́на), который можно рассматривать в качестве проектной деятельности при изучении лексики и фразеологии и в системе развития речи применительно к школьному курсу русского языка.

Важно отметить, что развитие наблюдательности в процессе анализа, выявление «деталей» даёт возможность понимания и интерпретации любого текста, не только художественного, создаёт предпосылки для развития творческого потенциала личности, входит в структуру её важнейших когнитивно-познавательных характеристик. Говоря о методологии творчества, о ресурсах познания и динамике творческого осмысления языка, действительности, истории и традиций, А.Д. Дейкина отмечает, что творчество в учебном процессе проявляется прежде всего в овладении методами научного знания [2, с. 12].

Методы научного познания предполагают не сообщение системы научных знаний, в том числе и с учётом современных достижений лингвистической науки, а выработку у бакалавров-учителей русского языка умений наблюдать, сравнивать, обобщать, самостоятельно ставить задачи и предполагать пути их возможного решения, т.е. проходить все этапы творческой исследовательской деятельности.

Лингвистический анализ текста, блестяще осуществлённый Н.М. Шанским, дал импульс и лингвометодическому анализу текста, представляющему собой анализ языковых единиц текста через призму методических категорий. В результате применения данного метода в ходе изучения методики русского языка и дисциплин лингвистического цикла у бакалавров-филологов формируется умение лингвометодического анализа профессионально значимых текстов: выявление и квалификация языковых явлений, интерпретация текста, формулировка вопросов и заданий на осмысление текста и т.д.

Благодаря достижениям микроэлектроники – компьютерной техники созданы всеобъемлющие электронные базы данных с почти мгновенным доступом к ним. Поэтому сейчас, как никогда раньше, студенту невозможно обойтись без умения сознательно отбирать и упорядочивать информацию, корректно проверять её, творчески обращаться с изученным материалом, ориентироваться в информационном потоке (общепрофессиональная компетенция). Но эти умения должны быть основаны, как мы уже отмечали, на фундаментальных знаниях и направлены на возможность дальнейшей переработки информации для получения нового знания, исследовательских результатов.

Таким образом, сегодня особенно важно, чтобы научность характеризовалась не количеством фактов, не разговорами обо всём и скольжением по поверхности изъёмемого материала, а глубокоим проникновением в существо поставленных вопросов.

Практика показывает, что ни одно из указанных выше требований принципа научности не должно разрешаться изолированно от остальных. Все рассмотренные выше требования надо осуществлять в тесной взаимосвязи, в единстве. Только в этом случае принцип научности будет являться фактором обновления образования, базой для формирования ключевых (общепрофессиональных), базовых и специальных компетенций бакалавров педагогического образования, обучающихся по профилю «Русский язык».

Литература

1. *Богородицкий, В.А.* Общий курс грамматики / В.А. Богородицкий. – М. ; Л. : Соцэкгиз, 1968.
2. *Дейкина, А.Д.* Творческие ресурсы учащихся в динамике познания русского языка / А.Д. Дейкина, Л.А. Тростенцова // Язык, культура, личность : развитие творческого потенциала учащихся средствами русского языка : Мат. Междунар. науч.-практич. конф. (17–18 марта 2011 г.) – М. : МПГУ ; Ярославль : РЕМДЕР, 2011.
3. *Донская, Т.К.* Актуальные вопросы современного учебника русского языка : традиции и современность / Т.К. Донская // Язык, культура, личность : развитие творческого потенциала учащихся средствами русского языка : Мат. Междунар. науч.-практич. конф. (17–18 марта 2011 г.) – М. : МПГУ ; Ярославль : РЕМДЕР, 2011.
4. *Исаева, Н.А.* Стратегии коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскому языку в школе и вузе / Н.А. Исаева // Новое в психолого-педагогических исследованиях : Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. – М. ; Воронеж, 2010. – № 3.
5. *Напольнова, Т.В.* Формирование методического мышления будущего учителя / Т.В. Напольнова // Современный учитель русского языка : его научно-методическая подготовка, учебно-научная речь, общение с детьми в учебном процессе : Тез. докл. участников Межвуз. науч.-практич. конф. (18–19 марта 1999 г.). – М. : МПГУ, 1999.
6. *Пассов, Е.И.* Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея / Е.И. Пассов. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2006.
7. *Успенский, М.Б.* Курс современного русского языка в педагогическом вузе / М.Б. Успенский. – М. : МПШИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004.
8. *Шанский, Н.М.* Лингвистические детективы / Н.М. Шанский. – М. : Дрофа, 2006.
9. *Шанский, Н.М.* О некоторых актуальных вопросах методики русского языка как науки / Н.М. Шанский // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в IV–VIII классах : Мат. Конф. преподавателей методики русского языка пед. ин-тов, ун-тов и науч. сотр. НИИ (15–18 апреля 1969 г.). – М., 1969.
10. *Шанский, Н.М.* Очерки по русскому словообразованию / Н.М. Шанский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968.

Формирование профессиональной компетенции будущих учителей в развитии учебной рефлексии у младших школьников

А.Г. Биба

В современном образовании результат профессиональной подготовки определяется в категориях «компетенция» и «компетентность». В Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг. подчеркивается, что одна из главных задач высшего профессионального образования заключается в обеспечении компетентностного подхода к подготовке специалистов, готовых самостоятельно принимать решения, осуществлять эффективную деятельность и профессионально развиваться. В ФГОС ВПО (2009 г.) в перечень профессиональных компетенций будущих учителей включается готовность реализовывать учебные программы. В современных вариативных программах начального обучения в числе приоритетных векторов находится формирование системы универсальных учебных действий, важнейшими из которых признаны учебные рефлексивные действия. Требование их развития узаконено в ФГОС НОО и реализуется во всех учебниках, рекомендованных к использованию в образовательном процессе. Это означает необходимость овладения будущими учителями профессиональной компетенцией в развитии учебной рефлексии у младших школьников.

В научных исследованиях под **учебной рефлексией** понимается осознание школьниками границы собственного знания и незнания, цели, способов, результатов деятельности, возможных и актуальных трудностей, их причин и путей преодоления (В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин и др.). Доказано, что учебная рефлексия участвует в механизмах саморегуляции, позволяет

Нина Александровна Исаева – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.

школьникам быть субъектами учебной деятельности. Тем не менее результаты проведённых констатирующих экспериментов показали низкий уровень готовности будущих учителей к развитию учебной рефлексии у младших школьников. Это во многом объясняется неразработанностью теоретических и методических основ формирования этой компетенции. В психолого-педагогических исследованиях не выявлен её состав и критерии; не исследованы содержание и организационные основы её формирования, т.е. этапы, методы и средства (В.В. Краевский, Г.К. Селевко). Результаты анализа современных учебных пособий по педагогике, педагогической психологии и частным дидактикам показывают, что в большинстве из них декларируется развитие учебной рефлексии у школьников, но не обосновывается его значимость; не предлагается содержание подготовки, которое учитывает научное знание о рефлексивных действиях и условиях их развития на уроке, не выявлены специальные средства подготовки будущих учителей к развитию учебной рефлексии. В сложившейся ситуации возникает необходимость исследования содержания и организационных основ формирования названной компетенции.

Опираясь на исследования сущности профессиональной рефлексии (А.К. Маркова, Т.М. Сорокина) и работы по формированию учебной и профессиональной рефлексии (В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Ю.Н. Кулюткин и др.), мы можем определить данную профессиональную компетенцию как целостный комплекс связанных с развитием учебной рефлексии ценностей, личностных характеристик, знаний и профессиональных действий, позволяющих будущим учителям выполнять целенаправленную, осмысленную, эффективную деятельность по развитию учебной рефлексии и профессионально совершенствоваться в этой сфере.

Анализ теоретических и экспериментальных исследований содержания учебной рефлексии младших школьников, её значимости в их развитии, механизмов и этапов её формирования, а также исследова-

ний функции профессиональной рефлексии в деятельности учителя по развитию рефлексивных действий младших школьников позволил выявить состав названной профессиональной компетенции. В аксиологический компонент входят ценности развития младших школьников как субъектов учебной деятельности и учебной рефлексии. Знаниевый компонент раскрывает сведения о роли учебной рефлексии в развитии школьников, о составе рефлексивных действий учащихся, выполняемых на всех этапах учебной деятельности, и педагогических условиях их формирования. В деятельностный компонент включаются аналитические, организационно-коммуникативные и диагностические профессиональные действия по развитию и контролю учебных рефлексивных действий младших школьников. Основу личностного компонента составляет профессиональная рефлексия.

На основе исследования состава компонентов компетенции, методологических исследований содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер), анализа профессиональных задач, решаемых учителем при развитии учебной рефлексии, а также вузовских учебных программ и пособий определяется содержание профессиональной подготовки студентов к развитию учебной рефлексии у младших школьников, которое устраняет его неполноту на знаниевом, деятельностном уровнях и на уровне эмоционально-ценностного отношения к осваиваемой деятельности. В отобранное содержание входят сведения о роли учебной рефлексии в формировании умения учиться и в развитии саморегуляции учащихся, о предпосылках её развития у младших школьников; знания о сущности учебной рефлексии, о механизмах и этапах её развития, необходимые студентам для осмысления состава рефлексивных действий учащихся и педагогических условий их развития; способы профессиональных действий по развитию учебной рефлексии у младших школьников, а также профессионально-рефлексивные действия.

Анализ исследований системно-деятельностного подхода к формированию профессиональной компетен-

ции (Л.М. Митина, Е.Н. Шиянов), закономерностей перехода репродуктивных форм деятельности педагога в творческие формы (Н.В. Кузьмина, В.А. Якунин) и исследований поэтапного развития рефлексии (В.И. Слободчиков) позволил разработать модель формирования профессиональной компетенции в развитии учебной рефлексии у младших школьников. Согласно этой модели компоненты названной компетенции формируются в системно-деятельностной логике в ходе овладения студентами составляющими учебно-профессиональной деятельности (мотивационно-целевым, ориентировочным, операционным и контрольно-оценочным компонентами). В данном процессе выделяются статусный, позиционный и итоговый этапы, которые позволяют программировать овладение содержанием подготовки на всех его уровнях.

На **статусном этапе** будущие учителя присваивают ценности развития учебной рефлексии как требование новых образовательных стандартов. Студенты овладевают знаниями о приёмах инициирования рефлексивных действий на уроке и репродуктивными профессиональными действиями. Будущие учителя осуществляют рефлексии границ собственного знания и незнания и деятельность в стандартных условиях.

На **позиционном этапе** студенты овладевают сведениями о различных функциях учебной рефлексии в развитии младших школьников, о предпосылках и теоретических основах её формирования в данном возрасте; осваивают способы профессиональных действий, позволяющие им выполнять деятельность по развитию учебной рефлексии в варьирующихся условиях. Вариативность определяется этапами развития рефлексии школьников, границей их знания и незнания, особенностью выстраивания содержания различных программ обучения предмету. Студенты осуществляют профессиональную рефлексии с целью определения собственной позиции относительно развития рефлексивных действий у младших школьников.

Итоговый этап необходим для самоконтроля, контроля и определения будущими учителями и пре-

подавателем перспектив формирования названной компетенции. С учётом структуры и состава исследуемой компетенции были выделены аксиологический, знаниевый, деятельностный и личностный критерии её сформированности. К их показателям относятся:

1) присвоение ценностей развития младших школьников как субъектов учебной деятельности и учебной рефлексии;

2) владение знаниями о составе рефлексивных действий учащихся и педагогических условиях их развития у младших школьников;

3) сформированность аналитических, диагностических, организационно-коммуникативных профессиональных действий по развитию учебной рефлексии;

4) владение профессионально-рефлексивными действиями и регулярность их осуществления.

Для выявления состояния целостной компетенции и отдельных её компонентов целесообразно использовать анкетирование, интервьюирование, анализ конспектов, протоколов, видеозаписей уроков и тестирование. Для выявления состояния аксиологического компонента компетенции можно использовать методику Н.В. Ключевой, Н.Н. Никитиной; личностного компонента – модифицированную методику исследования педагогической рефлексии Е.А. Бессоновой, приёмы изучения личностных характеристик А.К. Марковой. Исследование знаниевого компонента осуществляется на основе методики В.П. Беспалько с применением специально разработанных материалов; деятельностного компонента – на основе анализа конспектов, протоколов, видеозаписей уроков студентов и учителей.

В модели также отражены требования к организации обучения студентов, которые были выделены с учётом исследований закономерностей активизации профессиональной рефлексии (Ю.Н. Кулюткин, И.Г. Бессонова). К ним относятся: проблематизация содержания профессиональной подготовки, включение студентов в активную учебно-профессиональную деятельность, совместное осмысление данной деятельности и создание вари-

тивности её условий. На их основе определилась совокупность методов и средств, обеспечивающих формирование исследуемой компетенции. В число приоритетных входят проблемный метод, учебные дискуссии, моделирование способов профессиональных действий по развитию учебной рефлексии. Использование в подготовке студентов информации о значимости учебной рефлексии и о развитии рефлексивных действий, включённой в программу нормативного курса обучения предмету и в программу спецкурса по теории и методике развития учебной рефлексии, обеспечивает овладение ценностными установками и теоретическими основами рассматриваемой деятельности. Дополнительно используются авторское печатное и электронное пособия, включающие дополнительные теоретические сведения о предпосылках развития учебной рефлексии у школьников и её отличии от осознания предметного содержания, личностной и социальной рефлексии; схемы связей между теоретическими и практическими сведениями, которые заполняются самими студентами с целью осмысления разрыва в знаниях и овладения научными основами профессиональных способов действий по развитию учебной рефлексии. Применение схем анализа образовательных стандартов, предметных программ и учебников по проблеме развития учебной рефлексии, алгоритмов пооперационного состава способов действий и схем, раскрывающих разрыв в профессиональных знаниях, предметных знаниях учащихся, позволяет эффективно формировать у будущих учителей профессиональные действия по развитию учебной рефлексии. Использование комплекса вопросов, заданий и метасообщений, тренировочных и творческих методических задач, нацеленных на воспроизведение профессиональных действий по развитию учебной рефлексии в стандартных условиях и самостоятельное их конструирование в нестандартных ситуациях, обеспечивает готовность будущих учителей к развитию рефлексивных действий школьников в реальных условиях вариативного обучения предмету и развитие их профессиональной рефлексии.

На статусном и позиционном этапах в подготовку входит индивидуальная работа будущих учителей во время педагогической практики по специально разработанным заданиям, ориентированным на формирование необходимых аналитических, организационно-коммуникативных и диагностических действий по развитию учебной рефлексии и рефлексивных действий самих студентов. В процессе обучения студентам предлагается составлять собственные диаграммы развития профессиональной компетенции в развитии учебной рефлексии. В конце обучения студенты выполняют тестирование с целью самодиагностики компетенции и прогнозов её совершенствования.

Таким образом, формирование личностного компонента органично включается в овладение содержанием подготовки и определяется выбранными методами и средствами обучения студентов.

Выделенное содержание и методика формирования названной компетенции были успешно апробированы в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов КГУ и в процессе повышения квалификации учителей г. Калуги и Калужской области. Большинство будущих и практикующих педагогов стали глубже осмысливать значимость развития учебной рефлексии у младших школьников и ориентироваться в дидактической деятельности на её развитие у детей, овладели необходимыми для этого знаниями и умениями. Теперь они испытывают значительно меньше профессиональных затруднений, могут их идентифицировать и в целом преодолеть, стремятся к профессиональной рефлексии, понимают её значимость в совершенствовании собственной деятельности по развитию учебной рефлексии, владеют профессионально-рефлексивными умениями.

Анна Григорьевна Биба – канд. пед. наук, ст. преподаватель Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.

Развитие профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов в области применения ИКТ в образовании

А.В. Лыфенко

Среди противоречий, характеризующих современную систему российского образования, выделяется противоречие между содержанием образования и требованиями к его результатам. В обществе назрела потребность в специалистах, готовых эффективно осуществлять профессиональную деятельность в постоянно меняющихся условиях, т.е. в специалистах, обладающих не только необходимой квалификацией, но и владеющих профессиональными компетенциями. Указанное противоречие в системе высшего педагогического образования может быть решено с помощью реализации компетентностного подхода, который нашёл отражение в ФГОС высшего профессионального образования (ВПО) третьего поколения.

Компетентностный подход рассматривают как образовательный подход, связанный с переносом акцента с содержания образования на его результат, который описывается как набор компетенций будущего специалиста. В свою очередь под компетенцией понимают готовность субъекта на основе ценностей, знаний и умений решать профессиональные задачи. Вместе с тем изменение целевого компонента системы высшего профессионального педагогического образования неминуемо влечёт за собой коррекцию его содержательно-процессуальной составляющей.

Одной из профессиональных задач, которую должен сегодня решать учитель начальных классов, является организация учебно-воспитательного процесса в условиях информационно-образовательной среды (ИОС).

В ФГОС начального общего обра-

зования (НОО) указано, что ИОС включает технические средства, культурные и организационные формы информационного взаимодействия, компетентность участников образовательного процесса в решении учебных задач с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), службы поддержки применения ИКТ.

В данной статье рассматривается один из возможных путей перестройки целевой и содержательно-процессуальной составляющих профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в направлении реализации потенциала ИОС, т.е. в области применения ИКТ в образовании.

В ФГОС ВПО третьего поколения относительно направления подготовки «Педагогическое образование» при описании требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата указаны общекультурные (ОК) и профессиональные компетенции (ПК). Выделим те из них, владение которыми позволит будущим учителям начальных классов успешно использовать потенциал ИОС в образовании:

- готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);

- способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9);

- способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества (ОК-12);

- готовность применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-2);

- способность использовать возможности ИОС для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4);

- способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы, в том числе с использованием современных средств ИКТ (ПК-8).

Указанные компетенции, на наш взгляд, могут быть успешно сформированы у студентов при выполнении следующих условий реализации компетентностного подхода:

- решение задачи формирования и развития названных общекультурных компетенций при преподавании дисциплин профессионального цикла, а именно психологии, педагогики и методик обучения;

- организация изучения дисциплины «Информационные технологии» на основе решения студентами компетентностно ориентированных задач;

- преподавание дисциплины «Использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе» как интегрированного курса;

- создание условий для накопления опыта использования ИКТ в образовании в ходе лекционных, практических и лабораторных занятий и в рамках педагогических практик;

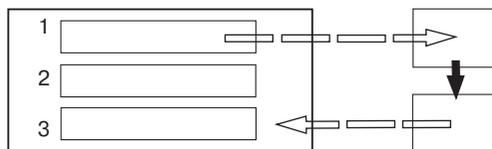
- создание условий для профессиональной социализации студентов.

Рассмотрим, каким образом в практике подготовки будущих учителей начальных классов можно содействовать выполнению указанных условий.

Для того чтобы сформировать у студентов готовность использовать ИКТ для решения профессиональных задач, мы считаем необходимым продемонстрировать в ходе обучения педагогически целесообразное и методически грамотное применение ИКТ. В настоящее время преподаватели высшей школы в ходе лекционных занятий чаще всего прибегают к презентациям. Это позволяет представить материал в структурированном виде, иллюстрировать его по мере необходимости. Однако презентация преподавателя дисциплин профессионального цикла (педагогики, психологии или методики обучения предмету) должна не только грамотно представлять студенту изучаемое содержание, но и демонстрировать способы структурирования и систематизации информации, приёмы управления вниманием и пр. Например, рекомендуем строить презентации в соответствии не с линейной, а разветвлённой структурой. Для этого можно пункты плана лекции сделать

гиперссылками, а на последнем слайде каждого пункта организовать переход по гиперссылке на слайд, содержащий план лекции (возможная схема перехода между слайдами представлена ниже: сплошные линии соответствуют смене слайдов «по щелчку», а пунктирные – по гиперссылкам). Данный приём, с нашей точки зрения, позволяет, с одной стороны, руководить вниманием студентов в ходе лекции, с другой – демонстрировать им педагогически эффективные приёмы обучения, которые могут быть перенесены студентами в свою профессиональную деятельность. Кроме того, обсуждение самого приёма со студентами на лекции создаст условия для развития их профессиональной рефлексии.

Схема перехода между слайдами



Чтобы студенты были готовы использовать ИКТ в образовании, они должны освоить информационные технологии и быть способными прибегать к ним при решении разных, в том числе учебных задач (ОК-8, ОК-9, ОК-12). Эта цель в Калужском государственном университете достигается в процессе преподавания дисциплины «Информационные технологии». Процесс овладения информационными технологиями может быть построен на основе решения компетентностно ориентированных заданий в рамках компьютерных практикумов. Эти задания могут быть сформулированы как задачи профессиональной деятельности, т.е. сама постановка задачи демонстрирует будущим учителям возможности информационных технологий в образовании. Кроме того, при конструировании заданий нужно стремиться к вариативности в выборе средств их решения.

Приведём примеры.

Задание 1. Для урока математики вам необходимо подготовить раздаточное наглядное пособие «Развёртка куба». В классе обучается 26 человек, значит построение и последующее вы-

резание развёртки займёт много времени. Эту работу можно выполнить быстрее, если подготовить чертёж с использованием разнообразного прикладного программного обеспечения. Подготовьте несколько документов, каждый из которых будет содержать на одном листе развёртку куба, но с использованием различных программ: графического редактора, текстового редактора, табличного процессора.

Задание 2. На уроке математики при знакомстве учащихся с миллиардом вы решили организовать постановку учебной задачи. Для этого вы составили задание, в котором просите указать расстояние от планет Солнечной системы до Солнца. Для задания вам нужна иллюстрация, демонстрирующая модель Солнечной системы и содержащая информацию об удалённости планет от Солнца. Составьте соответствующий рисунок.

Задание 3. При подготовке к родительскому собранию на тему «Межличностные отношения в классе» вы решили продемонстрировать родителям, как общаются в школе их дети. Для этого вы сделали несколько видеозаписей поведения учащихся на перемене. Подготовьте презентацию, которую вы сможете использовать на этом родительском собрании.

Выполнение каждого из заданий должно начинаться с его анализа, а именно с определения цели, выбора средств её достижения, т.е. выбора используемых в дальнейшем информационных технологий, чёткой формулировки последовательности действий. После выполнения задания целесообразно оценить эффективность выбранных технологий для решения конкретной задачи. Например, после выполнения задания 1 важно обсудить достоинства и недостатки каждой из указанных программ. При выполнении задания 2 студенты фактически создают простейший электронный образовательный ресурс (ЭОР), но при изучении дисциплины «Информационные технологии» не обсуждаются способы его использования, он даётся в готовом виде в формулировке задания. Методика применения ИКТ будет рассмотрена при изучении дисциплины «Использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе». Задание 3 позволяет продемонстрировать будущим учителям возможности

информационных технологий для решения задач воспитания.

Таким образом, при изучении дисциплин профессионального цикла и дисциплины «Информационные технологии» должны быть созданы необходимые условия для успешного изучения дисциплины «Использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе». Данные условия состоят в том, что студенты овладели на базовом уровне знаниями, умениями и компетенциями в области организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе, освоили информационные технологии и у них есть мотивация к изучению путей применения ИКТ в образовании.

Цель преподавания дисциплины «Использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе» состоит в первую очередь в том, чтобы подготовить будущих учителей начальных классов к целесообразному и методически грамотному решению учебно-воспитательных задач в условиях ИОС (ПК-2, ПК-4, ПК-8). Достижению этой цели должна быть подчинена содержательная и процессуальная составляющая преподавания дисциплины.

Содержание дисциплины сгруппировано вокруг следующих четырёх разделов: информатизация образования как фактор развития общества; цели и задачи использования ИКТ в образовании; ИКТ в реализации различных моделей обучения; перспективные направления использования ИКТ в образовании.

Рамки публикации не позволяют представить программу дисциплины полностью, поэтому проиллюстрируем её содержание при рассмотрении процесса преподавания.

На наш взгляд, преподавание дисциплины «Использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе» должно осуществляться на основе интеграции с профессиональными дисциплинами. Основанием для интеграции может служить общность целей обучения. Действительно, при изучении методик преподавания предметных областей студенты часто рассматривают решение одних и тех же профессиональных задач на примере разных предметов. При изуче-

нии дисциплины «Использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе» у будущих учителей появляется возможность вернуться к решению этих профессиональных задач, рассмотреть их в качестве схожих и выделить пути методически грамотного применения ИКТ. Проиллюстрируем сказанное несколькими заданиями.

Задание 4. Разработайте фрагмент конспекта урока математики, соответствующий этапам постановки и решения учебной задачи по теме «Решение задач на одновременное начало движения» (УМК «Школа 2100», «Математика», 4-й класс, урок № 86), на котором предполагается использовать ЭОР (http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/89373250-240a-421c-a558-250d150a9a61/%5BNS-MATH_4-60115%5D_%5BMA_093%5D.swf). Если необходимо актуализировать знания о проблемно-диалогической технологии, то обратитесь к разделу «О "Школе 2100"» сайта данной образовательной системы по адресу <http://www.school2100.ru>.

Задание 5. На уроках в начальной школе учащимся часто предлагается посмотреть видеофрагменты или анимационные ролики. Подберите на сайте Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов несколько фрагментов, которые можно продемонстрировать учащимся 3-го класса при изучении русского языка, математики и информатики. Определите для каждого ролика цели его использования. Продумайте задания, которые предложите учащимся до и после просмотра сюжетов. Сделайте методические выводы об использовании демонстраций в процессе обучения в начальной школе.

Преподавание дисциплины «Использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе» должно создавать условия для дальнейшей успешной профессиональной социализации студентов. Для этого им целесообразно предлагать задания, в ходе выполнения которых они наблюдают перцептивные формы дальнейшего самообразования.

Задание 6. Учебно-методический центр (УМЦ) «Школа 2100» успешно освоил такую форму повышения квалификации учителей, как вебинары. Опишите необходимое аппаратное и программное обеспечение для участия в вебинаре. Посмотрите материалы

последних вебинаров УМЦ «Школа 2100», которые размещены на сайте центра в разделе «Курсы и семинары». Оцените образовательные возможности такой формы организации повышения квалификации для себя лично.

Выше было сказано, что одним из условий эффективного формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов является создание условий для накопления опыта использования ИКТ в образовании. В качестве средства фиксации этого опыта может выступать электронное портфолио методических материалов, которое студенты могут составлять на протяжении нескольких лет обучения. Например, при изучении дисциплины «Информационные технологии» студенты создали некоторые простейшие ЭОР (см. задания 1 и 2), которые сохранили в своём портфолио. При освоении дисциплины «Использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе» целесообразно рассмотреть методику использования этих ЭОР на уроке.

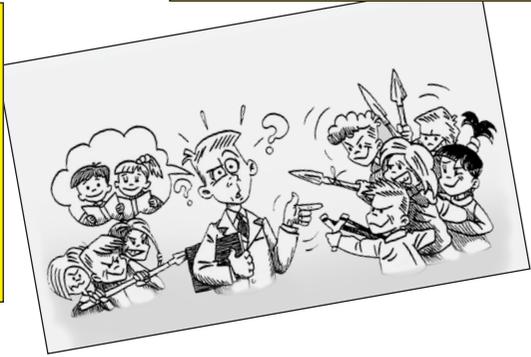
Таким образом, необходимым условием формирования профессиональных компетентностей будущих учителей начальных классов в области применения ИКТ в образовании является реализация компетентного подхода.

Анастасия Вячеславовна Лыфенко – канд. пед. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин и методик их преподавания в начальной школе Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.

Информационные технологии в управлении качеством образования

(Из опыта г. Москвы)*

А.И. Рытов



В статье рассматриваются модели системы качества образовательного учреждения в г. Москве. Предлагается описание современной практики оценки качества образования, которая предполагает значительное усиление роли самообследования образовательных учреждений.

Ключевые слова: оценка эффективности работы, качество образования, модель системы качества образовательного учреждения.

В рамках проводимых реформ в системе образования на федеральном, региональном, муниципальном уровнях одним из основных вопросов является вопрос оценки эффективности работы как конкретного образовательного учреждения, так и групп образовательных учреждений различных типов и видов, а также оценки эффективности работы органов управления образованием. Основаниями для принятия управленческих решений могут быть только результаты анализа деятельности объектов системы образования.

В соответствии с принципами автономии образовательного учреждения ответственность за обеспечение качества образования в первую очередь возлагается на само образовательное учреждение. В связи с этим в основу разработки модели системы качества образовательного учреждения в г. Москве должны быть положены документы и модели систем качества на основе Стандартов качества серии ISO. Оценка деятельности образовательных учреждений будет учитывать соответствие указанным стандартам качества.

Современная практика оценки качества образования предполагает значительное усиление роли самообследования образовательных учреждений, результаты которого рассматри-

ваются в качестве важного предварительного результата. Необходимо дальнейшее развитие практики публичной отчётности о различных аспектах деятельности образовательных учреждений, включая введение стандартов такой отчётности.

Развитие независимых (внешних) оценок качества деятельности образовательных учреждений происходит в результате независимых от образовательного учреждения/организации и от органов управления образованием стандартизированных и универсальных процедур.

В настоящее время в г. Москве разработан Московский регистр качества образования (МРКО) (new.mcko.ru). Это многофункциональная информационно-аналитическая система эффективного управления качеством образования на уровне региона, которая позволяет объединить в единую сеть образовательные учреждения и систему управления ими. Кроме того, МРКО позволяет сформировать единое региональное образовательное пространство и унифицировать подходы к управлению качеством образования на основе мониторинга.

Московский регистр качества образования а) содержит определённый набор структурных элементов; б) учитывает три основные составляющие образования; в) предполагает структурирование информации по пяти уровням доступа; г) обеспечивает доступ к информации регистра с учётом пяти категорий предполагаемых пользователей; д) предоставляет возможность получения аналитических данных по качеству образования на

* Тема диссертации «Информационные технологии в управлении качеством образования на уровне региона».

пяти уровнях с учётом критериев и индикаторов качества образовательной деятельности.

Московский регистр качества образования как составная часть модели позволяет рассматривать эффекты на трёх уровнях.

1. На уровне образовательного учреждения система позволяет

- проводить внутренний самоаудит образовательного учреждения на уровне класса, параллели и всего образовательного учреждения;

- выявлять учащихся, не осваивающих стандарт образования, и учащихся, уровень которых можно повысить по отдельным предметам;

- проводить работу с педагогическими кадрами – выявлять педагогов с большим количеством проблемных компонентов и принимать управленческие решения;

- формировать и пополнять портфолио педагогического работника в зависимости от качества обучения учащихся;

- автоматически выявлять занижение или завышение итоговых оценок;

- прогнозировать состояние качества обученности в образовательном учреждении и проводить своевременную коррекцию проблемных компонентов;

- снизить нагрузку по составлению отчётов (они формируются автоматически).

2. На уровне окружного управления образования и окружного методического центра система позволяет

- автоматически выявлять проблемы в округе и отдельно взятом образовательном учреждении;

- формировать отчёты по проблемным классам и неосвоенным (или плохо освоенным) предметам с автоматическим информированием методической службы;

- получать реальную картину состояния качества образования для составления прогноза по округу;

- формировать списки кадрового состава для прохождения курсов повышения квалификации.

3. На уровне города система позволяет

- обеспечить содержательное и технологическое осуществление оценки качества образования, наборы показателей, критериев, парамет-

- измерителей, используемых в рамках оценочных процедур, и ведение информационной системы учёта и анализа результатов контроля и надзора в сфере образования;

- осуществлять прогнозирование качества образования в городе;

- использовать полученные данные для проведения аттестации педагогических кадров, аккредитации образовательных учреждений и других контрольно-оценочных процедур.

Вся информация о деятельности образовательных учреждений аккумулируется в едином хранилище.

Система поддерживает следующие категории пользователей: учредитель, эксперт, администратор сервера системы, технический персонал, руководитель образовательного учреждения (директор, заместитель директора), сотрудник образовательного учреждения (учитель, классный руководитель, психолог, логопед, воспитатель, педагог дополнительного образования и др.), родитель, учащийся.

Одновременно в системе могут работать, не мешая друг другу, все пользователи. Каждый пользователь, получив индивидуальный доступ к информации, может войти в систему с любого компьютера, подключенного к сети Интернет. Права доступа к информации разграничены в соответствии с полномочиями пользователей.

Виды образовательных учреждений, объединяемых системой МРКО:

- общеобразовательные учреждения (детские сады, школы, лицеи, гимназии и т.д.);

- учреждения дополнительного образования;

- учреждения профессионального образования.

В концепции системы МРКО заложены следующие особенности:

- масштабируемость и простота в использовании;

- расширяемость как следствие появления новых параметров;

- функция сбора и отображения необходимых статистических данных для всех уровней работы;

- предоставление доступа в широкую сеть коммуникаций всем пользователям;

- оснащённость уникальной систе-

мой документооборота: ведение каталога, создание и управление документами, которые пользователи формируют по единым шаблонам;

- наличие экспорта/импорта и поиска в текстах/документах, а также любая их сортировка при множестве фильтров;

- возможность вывода любой информации на печать (Microsoft Excel, OpenOffice Calc) для последующей обработки;

- рабочее место пользователя системы может иметь любую операционную систему.

В основе архитектуры МРКО лежит многомодульная структура. Архитектура системы предусматривает следующие базовые модули.

Модуль 1. Индивидуальные настройки:

- навигатор;
- пошаговая система настройки базовых параметров кабинета;
- пошаговая система формирования образовательной среды региона и образовательного учреждения.

Модуль 2. Сетевое общение:

- сообщения;
- объявления;
- опросы/голосования.

Модуль 3. Электронный документооборот:

- фильтр/поиск;
- публикация документов;
- система управления доступами к различным документам;
- ведение каталога/сортировка документов;
- архив.

Модуль 4. Управление системой образования:

- фильтры и инструменты поиска;
- ведение региональных справочников;
- формирование базовых реестров на уровне региона и образовательного учреждения (реестр кадров, учащихся, ресурсов, зданий, образовательных учреждений, образовательных результатов/достижений);
- организация и проведение комплексного мониторинга качества образования во всех подведомственных образовательных учреждениях;
- организация и проведение процедур надзора и контроля в сфере образования;

- организация и проведение внешней экспертизы качества образования;
- организация и проведение государственной аккредитации;

- организация и проведение аттестации педагогических и руководящих кадров;

- организация и проведение профессиональных конкурсов на основе открытой экспертизы различных направлений деятельности образовательных учреждений и педагогов;

- электронные журналы успеваемости и дневники обучающихся;

- портфолио участников образовательного процесса;

- отчёты.

Система МРКО предполагает обеспечение следующих **функций** для различных категорий пользователей:

- **для учредителя:**

- реализация согласованной политики в области управления и содержания образования;

- предоставление доступа к комплексному мониторингу качества образования во всех подведомственных образовательных учреждениях;

- получение актуальной информации в режиме реального времени;

- предоставление сводных данных, необходимых для принятия управленческих решений и составления отчётности;

- организация и проведение процедур надзора и контроля в сфере образования, внешней экспертизы качества образования, государственной аккредитации, аттестации педагогических и руководящих кадров и профессиональных конкурсов на основе открытой экспертизы различных направлений деятельности образовательных учреждений и педагогов;

- организация и проведение процедур надзора и контроля в сфере образования, государственной аккредитации, аттестации педагогических и руководящих кадров и профессиональных конкурсов на основе открытой экспертизы различных направлений деятельности образовательных учреждений и педагогов;

- предоставление сводных данных, необходимых для принятия управленческих решений и составления отчётности;

- **для руководителя образовательного учреждения:**

- предоставление комплекса инструментов и сервисов для организации учебного процесса и управленческой деятельности;

- мониторинг результатов реализации образовательных программ;

- ведение личных дел сотрудников, учащихся;

- электронные журналы и дневники успеваемости учащихся;

- создание единой среды обмена информацией на основе всесторонней

коммуникации со всеми участниками образовательного процесса;

- портфолио достижений учащихся и сотрудников;

- возможность дистанционного обучения;

- оперативное получение и анализ актуальной информации об учебном процессе, неиспользованных ресурсах образовательного учреждения, об активности пользователей в системе;

- автоматизированное составление и передача отчётов учредителю;

- конструирование собственных отчётов;

- участие в региональных процедурах надзора и контроля в сфере образования, внешней экспертизы качества образования, государственной аккредитации, аттестации педагогических и руководящих кадров и профессиональных конкурсов на основе открытой экспертизы различных направлений деятельности образовательных учреждений и педагогов;

- участие во всесторонней коммуникации со всеми участниками образовательного процесса;

- **для сотрудника образовательного учреждения:**

- предоставление комплекса инструментов и сервисов для организации профессиональной деятельности и мероприятий;

- оперативный доступ к актуальной информации об учебном процессе, базе учебных материалов и программ, реестру индивидуальных результатов и достижений;

- автоматическое формирование всех стандартных отчётов об образовательном процессе;

- работа с учебными планами, графиками контрольных видов деятельности, расписаниями, электронными журналами и дневниками учащихся;

- формирование портфолио учащихся, собственных профессиональных достижений, методических разработок;

- участие в региональных процедурах надзора и контроля в сфере образования, внешней экспертизы качества образования, аттестации педагогических и руководящих кадров и профессиональных конкурсов на основе открытой экспертизы результатов профессиональной деятельности;

- участие во всесторонней коммуникации со всеми участниками образовательного процесса;

- **для учащихся:**

- оперативное информирование об организации и содержании учебного процесса, индивидуальных результатах и достижениях:

- доступ к расписанию;

- доступ к электронному дневнику;

- возможность самостоятельно конструировать индивидуальный учебный план;

- получение отчётов об индивидуальной успеваемости и посещаемости;

- ведение портфолио своих проектов и достижений;

- возможность дистанционного обучения;

- участие во всесторонней коммуникации со всеми участниками образовательного процесса;

- **для родителей:**

- оперативный доступ к актуальной информации о работе образовательного учреждения, организации и содержании учебного процесса, индивидуальных результатах и достижениях ребёнка:

- доступ к информации о результатах участия образовательного учреждения в региональных процедурах надзора и контроля в сфере образования, внешней экспертизы качества образования, государственной аккредитации и профессиональных конкурсов;

- доступ к расписанию и мероприятиям, информации о возможностях получения дополнительного образования, документам и локальным актам образовательного учреждения;

- участие во всесторонней коммуникации со всеми участниками образовательного процесса;

- доступ к электронному дневнику ребёнка – посещаемости, оценкам, домашним заданиям и комментариям педагогов;

- возможность участвовать в формировании индивидуального учебного плана ребёнка;

- возможность участвовать в формировании портфолио достижений своего ребёнка.

Система МРКО успешно апробирована как основа региональной информационно-образовательной сети бо-

лее чем в 5000 образовательных учреждений г. Москвы и прошла официальное утверждение. Она представлена и презентована:

1) на Московской городской выставке интерактивного и компьютерного учебного оборудования (2012 г.). Рекомендована к широкому использованию в образовательных учреждениях г. Москвы и внесена в каталоги: информация о выставке http://iacedu.ru/detail_event.php?ID=441; http://iacedu.ru/news/14_06_2012/project_new.pdf;

2) на Московском международном форуме инновационного развития «Открытые инновации (Open innovation 2012)» (31 октября–3 ноября 2012 г., Экспоцентр) в рамках экспозиции Департамента образования г. Москвы – модуль Московского регистра качества образования «The Moscow Center Quality of Education of Moscow Department of Education» – <http://www.expoctr.ru/ru/events/open2012/>;

3) на Международной конференции «Интеграция, партнёрство и инновации в сфере оценки качества образования». Организаторы – Евразийская ассоциация оценки качества образования (ЕАОКО) и Центр международного сотрудничества по развитию образования (CICED) (9–10 ноября 2012 г., г. Солнечногорск, Московская обл.);

4) в работе Всероссийского образовательного форума «Общественно-профессиональная оценка качества образования в новых законодательных условиях: опыт города Москвы» (г. Москва, 2012 г.) и рекомендована к изучению и внедрению в регионах Российской Федерации.

Технология продуктивного чтения в системе формирования экологической компетентности учащихся*

Л.А. Беспалова

Статья посвящена исследованию формирования экологической компетентности старшеклассников средствами учебника по экологии под ред. Н.М. Черновой. В качестве теоретико-методологической основы модернизации общего экологического образования предлагается рассматривать компетентностный подход. Особое внимание уделяется методическому условию реализации разработанной автором системы формирования экологической компетентности учащихся – технологии продуктивного чтения. Приводятся этапы указанной технологии, даётся их характеристика, рассмотрен конкретный пример.

Ключевые слова: экологическая компетентность, экологическая культура, учебник, технология продуктивного чтения.

В Федеральном государственном образовательном стандарте в качестве приоритетного определён компетентностный подход [1]. Анализ научных подходов позволил установить, что компетентность представляет собой свойство личности, характеризующее стремление и способность (готовность) реализовывать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной деятельности. Компетентность формируется на основе усвоенных универсальных способов деятельности.

Современный этап цивилизационного развития отличается не только векторами глобализации, информатизации, гуманизации, но и ярко выраженной экологической ориентацией. Экологическая дестабилизация окружающей среды выдвигает требования формирования экологической компетентности учащихся.

* Тема диссертации «Формирование экологической компетентности старшеклассников на основе школьного учебника по экологии». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Г.С. Камерилова.

Алексей Иванович Рытов – канд. пед. наук, доцент, директор Московского центра качества образования, г. Москва.

Прогностические умения, формируемые на первом этапе работы с текстом, развиваются у учащихся с опорой на актуализацию, имеющийся личный опыт, представления, умения.

Второй этап – работа с текстом во время чтения – включает первичное изучающее чтение [3], во время которого происходит первоначальное восприятие содержания и понимание текста. Учащимся предлагается прочитать текст параграфа и выполнить определённые действия по ходу чтения: **В** – задать вопрос автору текста, **О** – спрогнозировать ответ, **П** – проверить себя по тексту. Например:

«Пищевые отношения не только обеспечивают энергетические потребности организмов (**В О**). Они играют в природе и другую важную роль – удерживают виды в сообществах, регулируют их численность и влияют на ход эволюции (**П**). Пищевые связи чрезвычайно разнообразны (**В**).

Типичные хищники тратят много сил на то, чтобы выследить добычу, догнать её и поймать. У них развито специальное охотничье поведение. <...> Обычно это сильные и активные животные. Паразиты всю жизнь проводят в одном или двух, реже – трёх хозяевах. Они живут в условиях избытка пищи, которую не надо активно добывать, и используют хозяев как среду своего обитания (**П**). У них упрощено строение и ослаблены связи с внешним миром.

Животные-собиратели тратят энергию на поиск семян или насекомых, то есть мелкой добычи. Овладение найденным кормом для них не представляет труда (**В О**). У них развита поисковая активность, но нет охотничьего поведения (**П**).

Пасущиеся виды не тратят много сил на поиск корма, обычно его достаточно много вокруг, и основное время у них уходит на поглощение и переваривание пищи...

Если хищник питается крупными, активными жертвами, которые могут убежать, сопротивляться, прятаться, то в

живых остаются те из них, кто делает это лучше других, то есть имеют более зоркие глаза, чуткие уши, развитую нервную систему, мускульную силу. Таким образом, хищник ведёт отбор на совершенствование жертв, уничтожая больных и слабых. В свою очередь и среди хищников идёт тоже отбор на силу, ловкость и выносливость. Эволюционное следствие этих отношений – прогрессивное развитие обоих взаимодействующих видов: и хищника, и жертвы... (**П**)».

Далее учитель предлагает задание:

– Основываясь на приведённых типах пищевых связей, способов питания, охарактеризуйте их взаимосвязь с особенностями морфологии, физиологии и поведения животных. Что, на ваш взгляд, является первичным: морфо-физиологические и поведенческие особенности животных или особенности пищевых связей?

Повторное чтение текста сопровождается его анализом. Для этого используются различные приёмы: постановка вопросов к тексту, составление граф-схем, тезирование, составление плана, составление синквейна и диамантов, составление кластеров понятий и др. В данном примере использовался приём составления вопросов учащихся к тексту учебника. Ребятам было предложено составить 10 вопросов различного типа по тексту параграфа и занести их в таблицу (см. внизу).

Данный этап работы с текстом предполагает формирование комплексных теоретических и прикладных научных знаний учащихся по дисциплине «Основы экологии», в ходе овладения которыми происходит развитие когнитивного компонента экологической компетентности.

На третьем этапе – работа с текстом после чтения – осуществляется формирование практико-созидательного компонента экологической компетентности на основе усваиваемого чтения. На этом этапе происходит кон-

«Толстый» вопрос	«Тонкий» вопрос
<p>В эту графу мы записываем те вопросы, на которые предполагается дать развёрнутый, «долгий», обстоятельный ответ. Пример: охарактеризуйте взаимосвязь между типом и способом питания с особенностями морфологии, физиологии и поведения животных</p>	<p>В эту графу мы записываем те вопросы, на которые предполагается дать однозначный, «фактический» ответ. Пример: могут ли взаимодействия хищника и жертвы приводить к регулярным циклическим колебаниям численности обоих видов?</p>

цептуально-смысловая беседа по содержанию текста, которая включает в себя коллективное обсуждение прочитанного в форме дискуссии.

Пример задания:

В 2005 г. власти Норвегии приняли решение произвести отстрел 25% популяции серых волков, проживающих в стране, доведя их количество до 15 особей. Этот шаг объяснялся необходимостью защитить крупный рогатый скот, принадлежащий норвежским скотоводам. Однако за волков вступились представители национального фонда дикой природы. Приведите аргументы в защиту каждой позиции.

Учащиеся делятся на две группы: первая представляет интересы фермеров, вторая – представителей национального фонда дикой природы. В ходе дискуссии учащимся предлагается отстаивать свою позицию.

Применение технологии продуктивного чтения способствовало формированию более глубокого и осознанного понимания курса общей экологии, развитию рефлексивных способностей, формированию коммуникативных умений учащихся.

Литература

1. *Асмолов, А.Г.* Формирование универсальных учебных действий в основной школе : от действия к мысли : Система заданий : пос. для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с.
2. *Чернова, Н.М.* Основы экологии : учеб. для 10(11)-го класса / Н.М. Чернова, В.М. Галушин, В.М. Константинов ; под ред. Н.М. Черновой. – М. : Дрофа, 2006. – 302 с.
3. *Чиндилова, О.В.* Технология продуктивного чтения как образовательная технология деятельностного типа / О.В. Чиндилова, Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 8. – С. 3–9.
4. *Усачёва, И.В.* Обучение подростков приёмам понимания учебного текста с помощью технологии ИНЛОККС [Электронный ресурс] / И.В. Усачёва. – festival.1september.ru

Людмила Алексеевна Беспалова – учитель биологии МБОУ «Лицей № 8», г. Нижний Новгород.

Герменевтический анализ художественного текста как способ совершенствования читательской деятельности*

О.Е. Ермилина

В настоящей статье рассматривается герменевтический анализ художественного текста как способ совершенствования читательской деятельности. Кратко изложена сущность герменевтического анализа, его своеобразие. Перспективность такого подхода к анализу художественного текста отображена на примере рассказа А.П. Чехова «У знакомых».

Ключевые слова: читательская деятельность, квалифицированный читатель, герменевтика, герменевтический круг, понимание, микроконтекст.

Совершенствование читательской деятельности способно решить задачи формирования квалифицированного читателя, овладения продуктивным, творческим чтением. Читательская деятельность активизирует эмоциональную сферу, воображение, сферу осмысления содержания и реакция на художественную форму произведения. Все эти четыре сферы активно взаимодействуют в процессе чтения.

Как считает Л.С. Якушина, «в процессе чтения как "выявления смыслов" существуют объективные трудности», порождённые спецификой самого текста и тем, каким типом понимания обладает читатель [7]. Сегодня под влиянием насыщенного информационного поля таких «трудностей» становится всё больше. Вдумчивое, глубокое чтение исчезает. Однако правильно организованная читательская деятельность позволяет вычитать из текста все виды информации (содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную, содержательно-подтекстовую) и приблизиться к его пониманию [1].

* Тема диссертации «Герменевтический анализ текста как способ совершенствования читательской деятельности студентов-филологов». Научный руководитель – канд. пед. наук, профессор Л.С. Якушина.

Обеспечить эффективность читательской деятельности, связанной с восприятием и пониманием, может **герменевтический анализ текста**. В чём его сущность?

Понятие «герменевтика» обозначает **деятельность человека в процессе понимания и интерпретации текста**. Опираясь на труды Ф. Шлейермахера, стоящего у истоков философской герменевтики, можно выделить все основные её идеи: диалектика части и целого, предварительное понимание, идея герменевтического круга. Процесс понимания в герменевтике мыслится как бесконечный [6]. Вследствие взаимодействия **микроконтекстов** – значимых единиц художественного текста, определяющихся его поэтикой, – понимание целого изменяется, происходит как бы возвращение назад и уточнение, переосмысление предыдущего материала. Процесс понимания, его движение по герменевтическому кругу, рефлексия, постижение смыслов, рождённых при анализе взаимодействия микроконтекстов, и составляют своеобразие и механизм работы герменевтического анализа текста.

Покажем реализацию герменевтического анализа на примере рассказа А.П. Чехова «У знакомых».

При публикации рассказ получил заголовок «В гостях». Чехов был чрезвычайно недоволен этой заменой: название произведения как сильная позиция текста, безусловно, является микроконтекстом. Форма «у знакомых» имеет положительную коннотацию, и читатель может предположить лёгкую, приятную встречу, необременительное общение давно знакомых людей.

В рассказе сюжетобразующим микроконтекстом становится письмо Подгорину из Кузьминок, где он ранее бывал, будучи ещё студентом: «Милый Миша, Вы нас забыли совсем, **приезжайте поскорее**, мы хотим Вас видеть. Умоляем Вас обе на коленях, **приезжайте сегодня**, покажите Ваши ясные очи. Ждём с нетерпением. *Та и Ва*» [5].

Чехов полностью приводит текст «игривого письма», которое владельца выставленного на торги родового поместья, «**вероятно**, сочиняли

долго, с напряжением», где сквозь написанные слова приглашения в гости «проглядывает» подтекст, выдающий настоящую цель этого послания. Героини ненамеренно проговариваются, слишком нетерпеливо умоляя Подгорина приехать как можно скорее. Повторы, раскрывающие подтекст этого письма, являются микроконтекстом. Соотнесение с другим микроконтекстом – вводными словами – проясняет, что цель будущего визита понятна и Подгорину: «...и теперь всякий раз, когда приходится платить в банк или по закладным, к Подгорину обращаются за советом, как к юристу, и мало того, уже два раза просили у него **взаимы**. **Очевидно**, и теперь хотели от него совета или денег».

Нетрудно заметить, что хронотоп рассказа определён точно, читателю известно и место, и время действия, и даже как и сколько времени герой будет добираться до Кузьминок, но, одновременно с этим, практически с первых слов введено прошлое героя в воспоминаниях о молодости, полных очарования и любви, резко контрастирующее с настоящим: «Уже не тянуло в Кузьминки, как прежде. Грустно там. Нет уже ни смеха, ни шума, ни весёлых, беспечных лиц, ни свиданий в тихие лунные ночи, а главное, нет уже молодости; да и всё это, вероятно, очаровательно только в воспоминаниях...». Также неясно намечено будущее: «...рассчитывали, что он на ней (Надежде. – О.Е.) женится, <...> но вот ей уже двадцать четвёртый год, а он всё ещё не женился...». Обилие вводных слов создаёт некую эфемерность происходящего, отображаемую потоком сознания Подгорина. Со- и противопоставление времён тоже является микроконтекстом.

Содержание этого письма оставляет тягостное чувство в душе героя, которое читатель осознаёт, отметив микроконтекст: «То, что он давно уже не был у Лосевых, камнем лежало у него на совести». Подгорин решает «**отбить эту повинность** и потом быть свободным и покойным по крайней мере до будущего лета». Тёплым воспоминаниям о прошлом противопоставлена эмоциональная подавленность героя. Таким образом, взаимодействуя, микроконтексты приводят читателя к мысли

о парадоксальной закономерности изображения просьбы у Чехова: в ответ на просьбу вместо выполнения или отказа не происходит ничего, т.е. результат отсутствует. Подгорин – адвокат, но, несмотря на это, он не собирается оказывать никакой юридической помощи, наоборот, не может и не хочет выполнять обязанности «крючка», стремится отделаться от проблемы, а не решить её (при этом можно по-разному интерпретировать пассивность героя, но ни одна из версий не будет названа абсолютной).

По приезде Подгорина встречают Надежда и Сергей Сергеич – с этого момента и на протяжении всего рассказа между героями будет нарушено взаимодействие. Читатель отмечает, что желанию установить контакт препятствуют постоянные помехи в общении: речь героев («У него была манера неожиданно для собеседника произносить в форме восклицания какую-нибудь фразу, не имевшую никакого отношения к разговору, и при этом щёлкать пальцами»), их невербальное поведение («...говорил Сергей Сергеич, целуясь с ним три раза и потом держа его за талию обеими руками», «Она взяла его под руку и вдруг засмеялась без причины и издала лёгкий радостный крик, точно была внезапно очарована какою-то мыслью...»), позёрство («...волосы он зачёсывал набок, по-купечески, чтобы казаться простым, чисто русским <...> И всегда он подражал кому-нибудь...»). Вместо установления контакта происходит вторжение в личное пространство Подгорина. Объединение этих микроконтекстов (помех в общении) помогает читателю понять, что у Чехова самая обычная коммуникация парадоксальна: не только информативное общение, но и фатическое (общение ради самого общения с целью установить контакт) обречено на провал.

Речь героя тоже является микроконтекстом. Подгорин сообщает, что приехал на три дня, все остальные высказывания – ничего не значащие фразы, скрывающие его смущение и отчуждённость: «Что у вас тут в Кузьминках новенького? Всё ли благополучно в Датском королевстве?». Читателю очевидна реминисценция из «Гамлета»; этот микроконтекст

обращает наш читательский опыт в прошлое, мгновенно вызывая в памяти продолжение: «...прогнило что-то в Датском королевстве», помогает оценить настоящее. Сразу же в ответе Татьяны возникает следующая литературная ассоциация, которая предоставляет возможность «заглянуть» в будущее: при упоминании о том, что имение разорено и торги назначены на седьмое августа, вспоминается сюжет «Вишневого сада», она словно предвещает финал рассказа. Пьеса написана гораздо позднее, но многие образы этого текста явились «прототипами», «набросками» всемирно известных героев драматургии Чехова.

Подтекстовая информация помогает пониманию содержательно-концептуальной информации.

Тем не менее обтекаемые слова Подгорина, соотнесённые с упоминанием о новой жизни, будущем, появившимся вначале, образуют мотив возможности ухода от прежнего жизненного порядка: «Ваш муж будет служить, вы войдёте в новую колею, будете жить по-новому». В остальном нерешительное «Надо будет подумать... Я подумаю. <...> Может быть, придумаю что-нибудь» не несёт в себе никакого обещания результата, а просто отговорка. Вторжение в его личное пространство (Надежда сидит у его ног), сниженный повтор ненастоящих, наигранных эмоций Татьяны, известные ему измены Лосева – все помехи в общении приводят к разрыву коммуникации, даже когда подтекст, лишь проглядывающий в письме, становится прямым текстом: «...и я вам скажу откровенно: на вас вся надежда. Научите, бога ради, что нам делать?». Поэтому фатическое общение, единственной целью которого является поддержание контакта, на самом деле отчуждает людей друг от друга и человека от самого себя.

Взаимодействие таких микроконтекстов, как письмо, сама просьба, раздумья о женитьбе, прогулка с Сергеем Сергеичем, производящая тягостное впечатление, «как будто он прицеливался из револьвера», зарождают мотив просьбы, которую абсолютно невозможно выполнить.

Ещё одним микроконтекстом становится образ железной дороги, ог-

ней, обычно символизирующих у Чехова движение, обновление: «По линии железной дороги там и сям зажглись огни, зелёные, красные...». Здесь же, напротив, ожидания читателей не оправдываются. Мотив «новой колеи» жизни вступает в противоречие с неявным цитированием стихотворения «Железная дорога» А.Н. Некрасова (микроконтекстом). После чтения Варей полузабытых строк «зелёные и красные огни стали казаться печальными», и становится ясно, что они никуда не увлекают героев, совершается движение назад, в прошлое, поэтому последний стих («Жаль только, жить в эту пору прекрасную уже не придётся ни мне, ни тебе!») звучит как приговор.

Линия развития мотива позволяет сделать вывод: чеховский рассказ моментален, события одного дня расширены изображением прошлого в воспоминаниях, мечтами о будущем. Герои не успевают измениться за столь короткое время, более того, они и не могут меняться, так как у них будущего нет.

Как микроконтекст можно выделить и пронизывающую образы Лосева и его жены авторскую иронию: Татьяна «себе на уме, всё же она на страже своей любви и своих прав на эту любовь и всякую минуту готова броситься на врага, который захотел бы отнять у неё мужа и детей», Лосев «то и дело целовался, и всё по три раза, брал под руку, обнимал за талию, дышал в лицо, и казалось, что он покрыт сладким клеём и сейчас прилипнет к вам...». Ироничная интонация автора вводит в рассказ мотив «быть и казаться», который имеет несомненную значимость. Ярче всего этот мотив воплощается в образе Лосева. Позёрство, бессмысленные для окружающих, не связанные с разговором фразы: «Jamais de ma vie!», «Он и ахнуть не успел, как на него медведь напал», озвучивающие мысли для самого себя, – все эти микроконтексты усиливают чувство абсурда у главного героя (неточная цитата из басни И.А. Крылова «Крестьянин и работник» образно ассоциирует медведя с фигурой самого Лосева). При этом Чехов не характеризует Сергея Сергеича прямо, он строит высказывание в виде тезиса и слабого аргумента,

который легко можно опровергнуть: «...он очень добр и потому расточителен; он идеалист, и потому непрактичен; он честен, чист душой, не умеет приспособляться к людям и обстоятельствам, и потому ничего не имеет и не находит себе определённых занятий». Такой алогизм и раскрывает сущность Лосева.

Описанное взаимодействие микроконтекстов приводит к осознанию того, что псевдообобщение доминирует в рассказе, подчиняя себе целенаправленную речь и лишая её смысла, ставит человека в мучительное положение, когда он должен либо принять заведённые нормы общения, либо отказаться от него вообще. Именно поэтому вместо ответных реплик Подгорин размышляет, ведя разговор с самим собой: «И обе они, Татьяна и Варя, не могли удержаться от маленькой жестокости, чтобы не прекратить Подгорина:

– А ваше поколение, Миша, уже не то!

“А при чём тут поколение? – подумал Подгорин. – Ведь Лосев старше меня лет на шесть, не больше...”».

Внутренняя речь, представляющая собой автокоммуникацию, выступает как микроконтекст, он отображает «предел регрессии, к которому скатывается уединённое сознание человека, не способного по внутренним или внешним причинам вступить в контакт» [3].

Выше уже упоминалось, что некоторые идеи рассказа отразились позже в драматургии Чехова, и это открывает ещё одно своеобразие его прозы: сопоставление образов заложено в самих текстах, написанных в расчёте на читателя. Выставленное на торги разорённое родовое имение; Лосев – барин, «проевший» это имение, не способный понять своё истинное положение, изменить свой образ жизни; Надежда («Совершенно незнакомая с трудом, она теперь была воодушевлена мыслью о самостоятельной, трудовой жизни, строила планы будущего...») невольно вызывают в памяти сюжет и образы героев «Вишнёвого сада» Гаева и Ани. Татьяна, в любую минуту «готовая броситься на врага», оберегая своё семейное «счастье», расхваливающая своих «двух девочек, здоровых,

сытых, похожих на булки», напоминает хищную Наташу из «Трёх сестёр». Варвара, единственная, кто немного сохранил прошлое очарование, измучена трудом и пустыми хлопотами о других, так же как и Ольга, старшая из трёх сестёр: «Несмотря на корсет и высокие рукава, было заметно, что она нуждалась и у себя на фабрике за Тулой жила впроголодь. И было очень заметно, что она заработалась; тяжёлый, однообразный труд и это её постоянное вмешательство в чужие дела, заботы о других переутомили и состарили её, и Подгорин, глядя теперь на её печальное, уже поблекшее лицо, думал, что в сущности следовало бы помочь <...> ей самой». Так, эхо литературных ассоциаций непрерывно звучит на протяжении всего текста, образуя своеобразный микроконтекст, вписывающий этот рассказ в творчество Чехова-драматурга.

Внутреннее состояние Подгорина, характеризующее его отношение к прогулке с Надеждой, психологически точно выражено Чеховым с помощью сравнения: «возле Надежды он чувствовал себя так, как будто его посадили вместе с ней в одну клетку», – тоже является микроконтекстом. Он раскрывает, взаимодействуя с названием, некоторую парадоксальность, разрушающую ожидания, первые предположения читателей относительно сюжета. В начале было отмечено, что сочетание «у знакомых» имеет позитивный смысловой оттенок, что не соответствует содержанию рассказа: в течение всего дня Подгорин чувствует себя под наблюдением, словно в ловушке. Он смущён, недоволен, ему тягостно находиться у Лосевых, постоянно требующих разрешить их проблемы.

Слово, художественная деталь также могут являться микроконтекстом: лишь однажды герой чувствует себя не чужим среди этих людей – в момент, когда настоящее так похоже на прошлое, Подгорин **хочет казаться** тем, кем хотя бы его видеть в Кузьминках. **Надев туфли** Сергея Сергеича, он словно примеряет на себя чужой образ жизни: «Подгорину хотелось обещать, обнадёживать, и уже он сам верил, что Кузьминки спасены и что это так просто сделать».

Заметим, что взаимодействие микроконтекстов нелинейно, и эпизод, когда Лосев, умоляя дать займы крупную сумму, окончательно выводит Подгорина из себя, с одной стороны, дополняет мотив бессмысленной, невозможной, навязчиво повторяющейся просьбы, а с другой стороны, завершает развитие мотива «быть и казаться». Срывая маску с идеалиста Сергея Сергеича, Подгорин раскрывается сам: «Едва ли это не в первый раз в жизни он был искренен и говорил то, что хотел». Мотив навсегда ушедшей жизни («всё уже отжило») дополнен мотивом одиночества: «Когда в лунные ночи Подгорин смотрел на небо, то ему казалось, что бодрствуют только он да луна, всё же остальное спит или дремлет; и на ум не шли ни люди, ни деньги, и настроение мало-помалу становилось тихим, мирным, он чувствовал себя одиноким на этом свете...».

Провал в коммуникации становится непреодолим, общение и вовсе невозможно, так как герои буквально не слышат друг друга: «Подгорин, не теряя ни минуты, пошёл к нему и стал прощаться. <...> Он не слышал, что говорил ему Сергей Сергеич, и торопился, и всё оглядывался на окна большого дома, боясь, как бы дамы не проснулись и не задержали его».

Подтверждение смысла подтекста, мучительных предчувствий мы находим в финале: Подгорин, сбжав из Кузьминок, снова найдёт письмо на столе, но даже не станет читать его до конца: «Дома у себя на столе он увидел прежде всего записку, которую получил вчера. "Милый Миша, – прочёл он, – вы нас забыли совсем, приезжайте поскорее..." <...> А минут через десять он уже сидел за столом и работал и уже не думал о Кузьминках». Открытый финал как микроконтекст побуждает читателя вернуться к началу, то есть совершить движение по герменевтическому кругу.

Взаимодействие микроконтекстов позволяет читателю интерпретировать текст как мотив повторяемой невыполнимой просьбы; все элементы цепи коммуникации оказываются разомкнуты, и, формально оставаясь просьбой, она представляет собой только изолированное от мира, никогда не

реализуемое желание: невозможно спасти обречённое на продажу имение, дать взаймы денег, жениться на Надежде, вернуться в прошлое.

Таким образом, герменевтический анализ художественного текста способен сделать процесс чтения более эффективным. Приближая произведение к сегодняшнему читателю, данный метод способен вызвать ответную реакцию, активизировав все сферы читательской деятельности, породить личностное отношение, когда через индивидуальное постигается общечеловеческое. В процессе герменевтического анализа рождается понимание, постигается истинный смысл произведения, открываются новые возможности прочтения художественного текста.

Литература

1. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М., 1981.

2. Рикёр, П. Конфликт интерпретаций : Очерки о герменевтике / П. Рикёр. – М., 1995.

3. Степанов, А.Д. Проблемы коммуникации у Чехова / А.Д. Степанов. – М., 2005.

4. Хайдеггер, М. Понимание и истолкование / М. Хайдеггер // Работы и размышления разных лет. – М., 1993.

5. Чехов, А.П. Собр. соч. : в 12-ти т. ; т. 8 / А.П. Чехов. – М., 1965.

6. Шлейермахер, Ф.Д.Е. Герменевтика / Ф.Д.Е. Шлейермахер. – М., 1993.

7. Якушина, Л.С. Проблема чтения школьниками художественного текста / Л.С. Якушина // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 10.

8. Богин, Г.И. Обретение способности понимать : Введение в филологическую герменевтику [Электронный ресурс] / Г.И. Богин. – <http://www.koob.ru/bogin/hermenevtika>.

Ольга Евгеньевна Ермилина – аспирант кафедры риторики и культуры речи Московского государственного педагогического университета, г. Москва.

Summary

Conjuracy of child-parent relationship and development of pupils' cognitive abilities

The article is devoted to various aspects of child-parent relationship influence on the development of pre-school age children cognition abilities. Native and foreign approach towards the issue of intellect and cognition abilities development, communication between children and parents are being analyzed, research devoted to the influence of different children-parent relationship sides on the development of pre-school age children cognitive abilities is being described, and a conclusion is being drawn that most favorable is parents' active position, aimed towards amplification of development in combination with accepting and respecting child's personality.

Keywords: cognitive abilities, styles of child-parent relationship, amplification and acceleration of development.

Denisenkova Natalia Sergeevna – Candidate of Psychology, senior lecturer at Social Psychology of Development Department of Moscow City Psycho-Pedagogical University, Moscow.

Interaction between teachers and parents: opposition or agreement, or Time to unite forces

Issue of interaction between teachers and parents during preparation of children towards school and adaptation to it is being consid-

ered in the article. Results of questionnaires completed by pre-school educational establishments' tutors are being offered. Ideas which aid both teachers and parents in overcoming obstacles related to interaction process, to hold a subjective point of view during the process of children's education and upbringing, are being presented.

Keywords: interaction, subjective point of view, monologue and dialogue style of communication, structure of teacher-parents relationship, solution of upbringing issues, way of resolving a conflict situation.

Murzina Natalia Pavlovna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer, head of Pedagogy and Psychology of Childhood Department of Omsk State Pedagogical University, Omsk.

Partnership of a family and educational establishment in preventive maintenance of pupils' suicidal behavior

Regional features of children and teenagers' suicidal behavior are being considered in the article. Necessity and ways of partnership of a family and educational establishment in preventive maintenance of pupils' suicidal behavior are being justified.

Keywords: suicidal behavior, pedagogical support, health-saving, preventive maintenance of suicidal behavior.

Yakubenko Oksana Vitalievna – Candidate of Medical Science, senior lecturer at Pedagogy and Psychology of Childhood Department of Omsk State Pedagogical University, Omsk.

Intellectual-creative and educational-research activity of primary school pupils as a way of family leisure activities organization

Such innovative ways of activity as intellectual-creative and educational-research and their role in family leisure activities organization are being described in the article. Organized family leisure activity is being seen as a motive towards primary school pupils' personality development.

Keywords: educational results, educational activity, extracurricular activities, intellectual-creative activity, educational-research activity, leisure, family leisure activities.

Rychkova Anna Georgievna – senior tutor at Pedagogy and Psychology of Childhood Department of Omsk State Pedagogical University, Omsk.

Interaction with parents as a condition of Federal State Terms realization

Research of new technology aimed towards socializing with parents in modern society conditions is one of educational establishment activity direction of utmost importance. Federal State Terms towards the structure of basic educational program of pre-school education (2009) marks the necessity of family interaction organization. This direction receives special relevance in kindergartens located in rural areas. Issues of maintenance and methods of interaction with pupils' parents with the use of local history and municipality establishments' educational resources are being considered in the article.

Keywords: cooperation, low-complete kindergarten, family, parents, ways and means of cooperation between teacher and parents.

Maidankina Natalia Yurievna – head of Educational Department of Ulyanovsk Institute of Qualification Increase and Retraining of Educational Department Employees, Ulyanovsk.

Criteria of science in integrative approach towards linguo-methodical preparation of bachelor in pedagogical education

Priority of scientific knowledge principle during the development of linguo-methodical bachelor competence – future Russian language teacher – is being justified in the article. Implementation of this principle's basic demands (fundamentality of linguistic knowledge, forthcoming of content towards modern linguistic science, use of scientific cognition method) determines the strategy of integrative approach towards bachelor degree preparation becomes a base for general professional and special competence and a factor of educational system development.

Keywords: bachelor, Russian language, scientific method, historicism principle, linguo-methodical competence, fundamentality of knowledge, link with linguistics, methods of scientific cognition, for general professional and special competence.

Isayeva Nina Aleksandrovna – Candidate of Philology, senior lecturer at Russian Language Department of Kaluga State University in the name of K.E. Tsiolkovski, Kaluga.

Informative technologies in education qualification management (Moscow experience)

Models of educational establishment quality system in Moscow are being considered in the article. Description of modern practice of evaluating educational quality, which implies dramatic increase of educational establishments self-survey, is being offered.

Keywords: evaluation of work effectiveness, education quality, model of educational establishment quality system.

Rytov Aleksei Ivanovich – Candidate of Pedagogy, senior lecturer, head of Moscow Centre of Education Quality, Moscow.

Technology of productive reading in pupils' ecological competence system development

The article is devoted to research aimed towards the development of high school pupils' ecological competence development through Ecology textbook under the edition of N.M. Chernova. It is suggested to view competence approach as a theoretical-methodical basis for general ecological education modernization.

Keywords: ecological competence, ecological culture, textbook, technology of productive reading.

Bespalova Ludmila Alekseevna – Biology teacher at lyceum № 8, Nizhniy Novgorod.

Hermeneutical fiction text analysis as a method of reader activity improvement

Hermeneutical fiction text analysis as a method of reader activity improvement is being considered in the article. The essence of hermeneutical analysis and its peculiarities are being briefly summarized. Prospects of such approach towards analyzing fiction text are being revealed on an example of A.P. Chekhov's story "With friends".

Keywords: reading activity, qualified reader, hermeneutic, comprehension, micro-context, hermeneutic circle.

Ermilina Olga Evgenievna – post-graduate at Rhetoric and Culture of Speech Department of Moscow State Pedagogical University, Moscow.