

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»

Институт педагогики и психологии детства

«Харьковская областная организация «Культура Здоровья»

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сборник научных трудов

Выпуск 3

Екатеринбург 2017

УДК 37.014
ББК 74
Т65

Рекомендовано Ученым советом
Института педагогики и психологии детства
федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования «Уральский государственный
педагогический университет» в качестве научного издания
(решение № 9 от 06.06.2017 г.)

Научный редактор:
доктор педагогических наук, профессор
Ю. Н. Галагузова

Т65 **Традиции** и инновации в педагогическом образовании [Текст] : сбор-
ник научных трудов III Международного круглого стола (Екатеринбург,
8 апреля 2017 г.) / науч. ред. Ю. Н. Галагузова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екате-
ринбург : [б. м.], 2017. —272 с.

ISBN 978-5-7186-0888-5

Сборник научных трудов включает материалы III Международного круглого
стола «Традиции и инновации в педагогическом образовании», проведенном 8 апре-
ля 2017 г. в Уральском государственном педагогическом университете.

Материалы сборника раскрывают актуальные вопросы модернизации до-
школьного образования, выявляют проблемы и перспективы развития современной
школы, актуализируют вопросы педагогического менеджмента в образовательных
организациях, выявляют специфику инновационных процессов в социально-педа-
гогической деятельности и профессиональной подготовке будущих педагогов.

Материалы сборника могут быть полезны преподавателям и научным работ-
никам, магистрантам и аспирантами, педагогам и руководителям образовательных
организаций в научно-исследовательской, учебно-методической и практической
работе.

УДК 37.014
ББК 74

ISBN 978-5-7186-0888-5

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2017
© Институт педагогики и психологии
детства, 2017
© Харьковская областная организация
«Культура Здоровья», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Резолюция по итогам работы Международного круглого стола «Традиции и инновации в педагогическом образовании»	6
---	---

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ

ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	8
Бакшаева Г. Л. Проблема профессиональной стагнации педагогов дошкольной образовательной организации	8
Баянова Е. В. Анализ методик обучения чтению детей дошкольного возраста	13
Бормонтова Е. В. Создание нетрадиционной развивающей предметной пространственной среды как методическое условие речевого развития ребёнка дошкольного возраста	18
Бронникова Е. А. Ментальная арифметика как средство развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста	25
Важенина Н. Н. Ранняя профориентация детей дошкольного возраста	27
Гараева Е. В., Верхотурова Ю. А. Графический диктант как средство развития эмоционально-волевой сферы старшего дошкольника	30
Гулина С. Д. Формирование психологической готовности ребенка к обучению в школе	34
Зайцева Е. И., Савва К. М. Актуальные проблемы современного дошкольного образования в условиях реализации инклюзивного образования	40
Козлова З. Р. Понимание игры в психологии Л. С. Выготского	44
Кудякова М. В. Взаимодействие с родителями как одно из направлений модернизации образования	47
Лепихина С. С. Дошкольное образование: актуальные направления модернизации	51
Максимова А. С. Мультистудия в детском саду	56
Нестерова Е. В., Вологодина К. А., Хорькова Л. П. Центры познавательно- исследовательской деятельности на территории детского сада	59
Святцева А. В. Исследование особенностей развития инициативности детей старшего дошкольного возраста в трудовой деятельности	62
Хорькова Л. П. Работа с родителями (законными представителями) в детском саду	67
Чапук М. А. Реализация приемов комбинаторного обучения на занятиях по лепке из глины и продуктивному творчеству с детьми дошкольного возраста	71
Яковлева О. В. Социально-коммуникативное развитие дошкольников	78

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	83
Андреева Е. Е., Галагузова Ю. Н. Роль правового клуба в формировании правовой компетенции старшеклассников	83
Голендухина А. В., Топычанова Д. А. Изучение состояния здоровья современных школьников	90

Донгаузер Е. В., Сафрайдер В. И. Традиции немецкого художественно-эстетического воспитания: теоретико-методологический аспект	95
Мазурчук Н. И., Соколов А. Н. Технология развития критического мышления обучающихся в условиях ФГОС	100
Мазурчук Н. И., Хохлов А. А. Технология формирования правовой культуры суворовцев во внеурочной деятельности	104
Прибыткова Н. В., Земсков А. М., Истомина Е. А. Внедрение технологии смешанного обучения на основе учебной платформы MOODLE в ФГКОУ «Екатеринбургское суворовское военное училище» Минобороны России	109
Разуваева А. М. Педагогические условия формирования мотивации учебной деятельности младших школьников	113
Сазонкин Е. Н. Инновационные проекты как механизм реализации программы развития образовательной организации	117
Семерикова А. О. Потенциал развития языковой личности младшего школьника в учебной книге К. Д. Ушинского «Родное слово»: лингводидактический аспект	124
Сёмина С. В. Индивидуальные проекты обучающихся в условиях социального партнерства	129
Симанович В. К. Мультимедиа как средство формирования объективных представлений	133
Шашкова Т. И. Анализ компьютерных программ для младших школьников, направленных на формирование навыка письма	139
Шестакова О. Г. Развитие нравственных основ личности младшего школьника	144

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Верховод Ю. А. Коррекционный класс-комплект как форма организации процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья	149
Дикусар Я. С. Оценка воспитания личности подростка в зависимости от типа семейных отношений	154
Дорохова Т. С., Сергеева Т. В. Социально-педагогическая деятельность с беспризорными в 20-е гг. XX в. (на примере Полтавщины)	157
Лемеш К. И. Квест-игра как форма организации самостоятельной работы школьников по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности»	162
Лужков Ю. В. Социально партнерство как условие реализации добровольческих проектов	165
Москвина Е. В. Направления постпенитенциарного сопровождения несовершеннолетних, вступивших в конфликт с законом	170
Нинилина Г. А. Профилактика аддиктивного поведения подростков в рамках проекта трудовой направленности	174
Суровцова Е. И. Подготовка педагога к работе в образовательных организациях с многонациональным составом учащихся	178
Тарханова И. Ю., Степанова А. В. Подготовка социального педагога в вузе: мнения студентов и выпускников	182

Упенице И., Кропина И. О. Роль физической культуры и спорта в профилактике девиантного поведения школьников	186
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	191
Головнев А. В. Состояние системы наставничества как условие профессиональной подготовки студентов учреждений среднего профессионального образования	191
Киселева Н. В. Особенности взаимоотношений с преподавателями у обучающихся с разным типом вовлеченности в образовательный процесс	194
Князева О. И. Профессиональная мобильность магистранта: сущностная характеристика	200
Машковцев Д. С., Донгаузер Е. В. Направленность современного высшего образования на формирование мобильной личности	204
Мельник Ю. Б. Педагогическая логистика в высших учебных заведениях	209
Неценко О. В. Экзамен в системе профессионального педагогического образования: традиции и инновации	215
Тягунова Ю. В. Изучение самооценки психолого-педагогической компетенции у студентов института физической культуры	220
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	223
Волгина И. В. Профессиональная компетентность педагогов негосударственных учреждений дополнительного образования	223
Деревнина Т. В. Повышение квалификации учительства как социально-педагогическая проблема	227
Ильина Т. Б. Стратегии и методы формирования этнопедагогической компетентности педагогов на курсах повышения квалификации	232
Пыхов В. В. Использование технических средств в процессе обучения вокалу	238
Снопиков М. В. Формирование музыкального вкуса молодежной аудитории средствами эстрадно-джазового оркестра	241
МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ	243
Агеева М. Б. Управленческая компетентность руководителей как фактор развития инновационной деятельности педагогов в автономном дошкольном образовательном учреждении	243
Вострикова О. Н., Востриков И. Т. Формирование педагогического коллектива в современной системе образования	247
Гуртова Е. Ю., Курбыко З. С., Макаренко Э. Н. Учебно-научно- инновационный кластер непрерывного педагогического образования как механизм устойчивого развития	251
Попова Т. А. Карта профессионального развития педагога	257
Толмачева В. В. Проблема здоровьесбережения педагогов дошкольных образовательных организаций	261
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	266

РЕЗОЛЮЦИЯ

по итогам работы Международного круглого стола

«ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ»

8 апреля 2017 г.
г. Екатеринбург

Современное отечественное образование переживает период активного развития, вызванного модернизационными процессами, происходящими в обществе, необходимостью соответствовать вызовам среды, изменениям требований к результатам образования.

Данные процессы характерны для всех уровней системы российского образования, что обуславливает его непрерывность. При этом реформирование дошкольного, школьного, профессионального, дополнительного образования должно осуществляться синхронно. Только в этом случае принцип непрерывности будет соблюден. Однако даже поверхностный анализ изменений позволяет выявить рассогласованность процессов и результатов реформирования различных уровней образования, что приводит к снижению качества воспитания и обучения, уровня социализированности выпускников. Возникает необходимость в реализации комплексного подхода к внедрению инноваций на всех уровнях современного российского образования с учетом как отечественного, так и зарубежного опыта.

Вышесказанное актуализирует необходимость организации взаимодействия различных субъектов образовательного процесса всех уровней системы образования. Именно это является спецификой круглого стола «Традиции и инновации в педагогическом образовании», проводимом в третий раз на базе кафедры педагогики Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета.

Востребованность подобной формы организации взаимодействия педагогов, администраторов образовательных учреждений подтверждается увеличением количества участников круглого стола в 2017 году, расширением географического представительства и разнообразия обсуждаемых проблем. Всего в работе круглого стола приняли очное и заочное участие более 100 человек, представляющих различные регионы РФ (Москва, Воронеж, Тольятти, Ярославль, Советский (Тюменской обл.), Снежинск (Челябинской обл.), Екатеринбург, Первоуральск, Верхняя Пышма и др.), а также представители ближнего (Беларусь, Украина, Латвия, Казахстан) и дальнего зарубежья (Германия, Франция). С докладами выступили 30 человек. Нововведением этого года стало выступление иногородних и зарубежных участников с видеодокладами.

Обсуждавшиеся проблемы можно условно разделить на блоки:

- проблемы дошкольного образования;
- проблемы обучения и воспитания в начальной, основной и старшей школе;
- проблемы обучения и воспитания в системе среднего и высшего профессионального образования;
- проблемы дополнительного образования;
- проблемы послевузовской профессиональной подготовки.

По итогам работы круглого стола участники постановили:

1. Признать значимость и актуальность обсуждавшихся в рамках круглого стола вопросов.

2. Усилить координацию действий учреждений разных уровней образования по вопросам создания инклюзивной среды; работы с одаренными детьми, подростками и молодежью; профориентации; социального проектирования; профилактики девиантного поведения; внедрения новых методов и средств обучения и воспитания посредством:

- организации социального партнерства;
- проведения совместных научных, учебно-методических, учебно-воспитательных мероприятий;
- использования разнообразных информационных ресурсов (сайтов, социальных сетей);
- публикации материалов исследований и практических наработок субъектов образовательного процесса.

3. В виду многообразия и актуальности традиционно обсуждающихся в рамках круглого стола вопросов рекомендовать кафедре педагогики Института педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО УрГПУ в 2018 г. провести конференцию «Традиции и инновации педагогического образования» в расширенном формате, с привлечением большого числа участников, в том числе с использованием дистанционных средств.

Резолюция принята 08.04.2017 участниками Международного круглого стола «Традиции и инновации в педагогическом образовании» на базе Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. Л. Бакшаева

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТАГНАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: статья раскрывает понятие «стагнации»; описывает факторы, оказывающие влияние на развитие синдрома эмоционального выгорания; в статье выделены основные проблемы профилактики профессиональной стагнации педагогов дошкольной образовательной организации; обозначены механизмы достижения поставленных целей.

Ключевые слова: педагог дошкольной образовательной организации, стагнация, профессиональная деятельность, синдром эмоционального выгорания, фазы формирования эмоционального выгорания, внешние и внутренние факторы.

Модернизация системы современного образования в РФ выдвигает особые требования к личности педагога, в том числе и к педагогу дошкольной образовательной организации. С одной стороны, в силу открытости образования возрастают требования к качеству профессиональной деятельности педагогов, с другой — действует стремление к профессиональному успеху и педагогическому мастерству.

Педагог дошкольной образовательной организации, находящийся на стадии профессионального мастерства достигает определенных положительных результатов. Он успешно решает как простые, так и самые трудные профессиональные задачи. Он уже выработал свой индивидуальный стиль деятельности, результаты его работы стабильны, и он имеет основания считать себя в чем-то незаменимым. В большинстве случаев такой педагог имеет первую или высшую квалификационную категорию, различные награды за участие в конкурсах и представляет собой некий образец педагогической культуры и профессионального мастерства для родителей воспитанников и молодых специалистов.

В то же время, многолетнее выполнение одной и той же профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться совершенствованием ключевых компетенций и непрерывным профессиональным развитием личности. Неизбежными являются периоды стабилизации. На начальных стадиях эти периоды недолговременны, на последующих — могут продолжаться достаточно долго. В таких случаях исследователи (Н. В. Кузьмина) говорят о наступлении профессиональной стагнации личности. Понятие «стагнация» (от лат. *stagnare* — делаю неподвижным, останавливаю) трактуется как остановка, застой или постепенное разложение системы вследствие отсутствия факторов развития [2, с. 45]. Стагнацию можно рассматривать не только как профессионально обусловленный кризис, но и как субъективное чувство остановки в личностном и профессиональном развитии. При высоком уровне выполнения профессиональной деятельности, реализуемой одними теми же способами стереотипно и стабильно, проявляется профессиональная стагнация [1, с. 8].

Н. В. Кузьмина в своих исследованиях установила, что на стадии профессионализации по мере становления индивидуального стиля деятельности, снижается уровень профессиональной активности личности, что также приводит к условиям возникновения стагнации профессионального развития [5, с. 24].

Стагнация возможна на всех уровнях профессионального развития педагогов, причем часто она имеет необходимый характер. Для педагога этот период характерен сменой приоритетов, определением новых ориентиров саморазвития. Стагнация не означает отсутствия динамики. Для нее типично чередование роста и спада — малые колебания вокруг некоторого состояния, среднего по времени. Вместе с тем стагнация — нестабильное, тревожное состояние и, существует опасность, что из-за случайного изменения обстоятельств система перейдет в другую траекторию развития, черту вую кризисом.

Стагнация инициирует образование различных деформаций. В науке актуальной является проблема изучения и выделения факторов, способствующих развитию профессиональных деструкций. Многие учёные отмечали, что такими факторами являются: возрастные изменения, болезни, профессиональная усталость, напряженные условия труда А. К. Маркова, Э. Ф. Зеер); интенсивное общение с другими людьми (В. Д. Небылицин, С. П. Безносков), нововведения и инновации (А. В. Филиппов), многолетнее выполнение одной и той же деятельности (А. М. Новиков).

Э. Ф. Зеер разделяет факторы, детерминирующие профессиональные деструкции на объективные, субъективные и субъективно-объективные. Объективные факторы связаны с социально-экономической ситуацией, имиджем, характером профессии, профессионально-пространственной средой. Субъективные — обусловлены особенностями личности и характером профессиональных взаимоотношений. Объективно-субъективные факторы порождаются особенностями профессионального процесса [4, с. 53].

Развитию профессиональных деструкций, в большей степени, способствует эмоциональная напряженность профессионального труда. Тревожность, повышение раздражительности, нервные срывы приводят к возникновению неустойчивого состояния психики, получившего название синдрома «эмоционального выгорания» [2, с. 28].

Американский психиатр Фрейденберг ввел в психологическую практику термин «выгорание». Под ним понимается совокупность негативных переживаний, связанных с работой, коллективом и всей организацией в целом [3, с. 46]. По мнению В. В. Бойко, эмоциональное выгорание — это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия [1, с. 34]. Эмоциональное выгорание представляет собой стереотип эмоционального, чаще всего профессионального поведения.

Деформация и выгорание выступают как взаимодополняющие характеристики с тем отличием, что профессиональная деформация проявляется в большей степени в поведении личности, а выгорание затрагивает самочувствие и здоровье человека. Педагоги, как правило, не осознают и не замечают данные деструкции. Но разрушительное воздействие деструкций затрагивает все сферы жизни личности педагога.

К. Маслак и М. Лейтера отмечали, что «выгорание» является результатом несоответствия между личностью и работой. Это происходит в тех случаях, когда ответственный педагог объективно не в состоянии выполнять распоряжения администрации, то возникает стресс, происходит ухудшение качества работы, может произойти конфликт взаимоотношений с коллегами. Иногда «выгорание» возникает при несоответствии между стремлением педагога иметь большую степень самостоятельности в работе и рядом других факторов, таких как: увеличением объёма педагогической нагрузки, усилением контроля над деятельностью педагогов, непродуманными требованиями со стороны администрации.

На основании исследований В. В. Бойко, факторы, оказывающие влияние на развитие синдрома эмоционального выгорания, объединены нами в две группы: особенности профессиональной деятельности (внешние факторы) и индивидуальные характеристики самих профессионалов (внутренние факторы). Раскроем их более подробно. К внешним факторам относятся:

- специфика профессиональной педагогической деятельности (ежедневная нравственная ответственность за жизнь и здоровье воспитанников, необходимость сопереживания, сочувствия, возраст и стаж педагогической работы и т. д.);
- организационный фактор: продолжительность рабочего дня, высокая наполняемость групп, неудовлетворенность работой: несоответствие результатов затраченным силам; демократические преобразования в области образования, приведшие к изменению взаимоотношений между субъектами воспитательного процесса. Кроме этого сюда можно отнести конфликты в педагогическом коллективе, который как правило имеет женский состав.

К внутренним факторам относятся:

- коммуникативный фактор (навык общения) и умение выходить из затруднительных ситуаций с детьми, родителями, руководителем; неспособность сдерживать собственные эмоции;
- ролевой и личностный фактор: материальные затруднения, неустраиваемость личного плана, отсутствие достойных жилищных условий, недостаток времени и внимания для семьи. Частичная неудовлетворенность собственной самореализации в профессиональных и жизненных ситуациях [2, с. 13].

На основании приведенных выше рассуждений, мы полагаем, что существуют три группы факторов, способствующих профессиональной стагнации педагогов дошкольной образовательной организации:

4) объективные — это факторы, связанные с социально-профессиональной средой, социально-экономической ситуацией, имиджем и характером профессии, профессионально-пространственной средой;

5) субъективные — это факторы, обусловленные особенностью личности и характером профессиональных взаимоотношений;

6) объективно-субъективные, которые порождаются системой и организацией модели управления в дошкольной образовательной организации, стилем управления администрации.

Эти факторы сложно расположить по степени значимости. Всё зависит от индивидуальной восприимчивости педагога к воздействиям внешней среды. Одними из первых мест в риске возникновения «выгорания» занимают высокая ответственность за жизнь и здоровье воспитанников и психологическое переутомление, которое ежедневно испытывают воспитатели при работе с детьми дошкольного возраста.

Следовательно, чем больше неблагоприятных факторов действует одновременно, тем раньше исчезает стремление у воспитателей к педагогическому творчеству и самосовершенствованию, и появляется желание выполнять только необходимые и достаточные должностные обязанности на основе имеющегося опыта профессиональной деятельности.

В связи с этим, необходимо определить, степень подверженности педагогов дошкольной образовательной организации синдрому эмоционального выгорания. С целью профилактики и преодоления эмоционального выгорания в профессиональной деятельности воспитателей необходимо максимально учесть особенности личности педагогов и специфику детерминирующих факторов.

Профессиональные деформации педагогов дошкольных образовательных организаций неизбежны, но при внедрении различных личностно ориентированных технологий коррекции и средств профилактики, можно их преодолеть. По нашему мнению, профилактика профессиональной стагнации воспитателей — это система мер, направленная на восстановление оптимального психического состояния педагога, его позитивных взаимоотношений с воспитанниками, коллегами, родителями и окружающими.

Таким образом, конструктивный выход из состояния профессиональной стагнации, предполагает поиск новых способов выполнения педагогической деятельности, изменение профессионального статуса, повышение профессиональной квалификации и переквалификации, а в некоторых случаях и смену места работы. Такой путь требует от педагогов дошкольной образовательной организации проявления высокой профессиональной активности, инновационности мышления, постоянного профессионального самосовершенствования, что предопределяет новые возможности для профессионального развития педагога.

Литература

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст]. — М., 1996.
2. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст]. — СПб. : Питер, 1999. — 105 с.
3. Бойко В. В. Диагностика эмоционального выгорания личности [Текст] / В. В. Бойко, Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. : Ин-т психотерапии, 2002.
4. Дубиницкая, К. А. Особенности проявления феномена профессионального выгорания у воспитателей детского сада [Текст] // Социальная психология малых групп : материалы I всерос. науч.-практической конф., посвященной памяти профессора А. В. Петровского / отв. ред. М. Ю. Кондратьев. — М. : МГППУ, 2009.
5. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. — СПб., 1993. — 54 с.
6. Костин, Е. Ю. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения [Текст] // Вестн.Московского гос. гум. ун-та им. М. А. Шолохова. — Педагогика и психология. — 2013. — № 2.

АНАЛИЗ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в данной статье рассматриваются разные методики обучения чтению детей дошкольного возраста, выделяются их достоинства и недостатки.

Ключевые слова: дошкольный возраст, методика, обучение чтению, раннее развитие, дополнительное образование.

В последние годы всё актуальнее становятся вопросы раннего развития детей и подготовки дошкольника к началу обучения в школе. Многие родители практически сразу после рождения малыша задаются вопросами: как подготовить ребенка к школе? Что нужно для успешного обучения в школе? Нужно ли ребенку уметь читать до школы?

Безусловно, это очень важные вопросы, ведь ребенку будет гораздо легче обучаться в школе, если он уже овладел навыком чтения. В связи с этим, существует достаточное количество психолого-педагогических исследований, посвященных обоснованию возможности обучения чтению детей дошкольного возраста.

Существует множество различных методик обучения чтению в дошкольном возрасте, среди них такие методики как: методика М. Монтессори, методика Н. Зайцева, методика Д. Эльконина. У каждой из этих методик есть свои достоинства и недостатки, рассмотрим их более подробно.

Одной из наиболее известных методик раннего развития детей является методика Марии Монтессори. Многие педагоги и родители используют её для обучения и развития своих детей и учеников. В основе этой методики лежит принцип свободы детей — ребенок сам выбирает чему и как обучаться. Существует три основных принципа обучения по методике М. Монтессори — самообучение, самовоспитание и саморазвитие. Согласно этой методике, педагог должен наблюдать за детьми и руководить их самостоятельной деятельностью. Чтение, по мнению М. Монтессори, начинается с письма, т. е. ребенок гораздо легче овладевает навыком чтения, если уже умеет писать и распознавать буквы, записывать слова. В методике описывается несколько этапов обучения чтению.:

Первый этап — штриховка и обведение по контуру. Чтение, как уже говорилось, начинается с письма, а письмо, в свою очередь, невозможно без этапа подготовки руки. Для того, чтобы подготовить руку к письму в данной методике рекомендуется заниматься с ребенком штриховкой и обводкой. Выполняя штриховку рисунка, ребенок проводит линии разной длины. Обретает свободу кисти, что значительно облегчает процесс написания букв.

Второй этап — изучение букв с шершавой поверхностью. Известно. Что с помощью тактильных органов чувств, дети лучше воспринимают информацию, чем на слух или визуально. Ощупывание мягких, пушистых букв доставляет малышам огромное удовольствие, и вскоре они уже будут знать весь алфавит.

Третий этап — составление слов. Когда дети узнают несколько гласных (три, четыре) и столько же согласных, они приступают к составлению слов из подвижного алфавита.

Четвертый этап — написание слов. Дети приступают к письму. Все дети делают это по-разному: одни долго ощупывают буквы, составляют слова и начинают писать лишь тогда, когда эти навыки станут для них легким делом; тогда они пишут сразу слова и целые предложения. Другие подолгу рисуют буквы всего алфавита, одну за другой, или же повторяют одну и ту же букву, одно и то же слово. Обычно дети, начавшие писать, пишут неудержимо и с увлечением. У них, по выражению М. Монтессори, рождается «мания письма».

Пятый этап — чтение. Наряду с письмом идет и чтение. Ребенок, составляющий самостоятельно слова из подвижного шрифта, уже начинает читать. От слов, как и в письме, дети переходят к фразам и от рукописного шрифта — к печатному.

Так же как и в других методиках у данной системы есть свои достоинства и недостатки. К достоинствам можно отнести:

- обучение в игровой форме (в дошкольном возрасте ведущей деятельностью, согласно Д. Б. Эльконину, является ролевая игра. Ребенок дошкольного возраста познает мир посредством ролевой игры, соответственно если обучение состоит из упражнений игр, то ребенок гораздо легче овладевает нужными знаниями);

- плавность чтения (как отмечают педагоги-практики, работающие с данной методикой, одной из отличительных особенностей является формирование плавного чтения. Плавность чтения — один из показателей сформированности навыка чтения, соответственно, чем раньше ребенок научится читать плавно, тем легче и интереснее для ребенка будет проходить процесс освоения навыка чтения и овладения всеми показателями сформированности данного навыка);

- появление стремления читать «про себя» (умение читать «про себя» является одним из важнейших показателей автоматизированности навыка чтения. Это является одной из ключевых задач обучения чтению. В данной методике акцентируется внимание на том, что ребенок, когда ему показывают карточку со словом сначала узнает слово и прочитывает его «про себя», а уже затем произносит слово вслух).

Наряду с достоинствами у этой методики есть и существенные недостатки:

- объем и количество учебных материалов (по данной методике разработано множество учебных материалов: карточки, металлические фигуры-вкладыши, буквы с шершавой поверхностью, подвижный алфавит и так далее. В финансовом плане очень дорого покупать все эти материалы,

но если их не будет дома, то появляется возможность отсутствия закрепления эффекта от занятий);

- разница между подходами к обучению (одним из основных принципов методики М. Монтессори является принцип свободы. Ребенок, привыкнув к тому, что он сам может выбирать тему занятия, условия его проведения, материал и другое, придя в начальную школу, будет испытывать трудности привыкания к классно-урочной системе, к ограниченности свободы действий).

Теперь перейдем к анализу методика Н. Зайцева, который разработал целую систему по обучению чтению, счету, письму. Основной принцип его методики заключается в том, что учиться нужно играя. Для этого он разработал методическую систему, главным инструментом которой, являются кубики со складами и звуками или «кубики Зайцева».

По цвету кубики бывают: «золотой», «желтый», «железный», «серый», «деревянный», «светло-коричневый», «белый».

По сочетаниям цветов: «железно-золотой», «деревяннo-золотой», «железно-деревянный».

По одно-дву-буквенным складам с буквами трёх цветов: Голубого – Г – для Гласных; Синего – С – для Согласных; Зеленого – З – для твёрдого и мягкого Знаков.

По объёму: кубики большие и маленькие, большие двойные (склеенные друг с другом), маленькие двойные по четырём признакам.

По звучанию наполнителя, раздающемуся при встряхивании кубиков: «золотые», «железные», «деревянные», «железно-деревянные», отсутствие звука – по пяти признакам. Выделяется несколько этапов обучения чтению по кубикам:

- ознакомительный этап или игры с кубиками (вначале Н. Зайцев предлагает просто раздать детям кубики, сразу все, чтобы ребенок попробовал с ними поиграть, смог их рассмотреть);

- начало письма (под письмом на этом этапе понимается написание слов с помощью кубиков. Детей просят составить слова из кубиков или с помощью указки по таблице, затем от этих заданий дети плавно переходят на чтение, что естественно, при выкладывании слов);

- дидактические игры с кубиками (разработано множество упражнений, но делятся они на две основные группы: упражнения на виды письма и упражнения на виды чтения. Приведено так же содержание этих упражнений, что упрощает ход занятия, ведь учителю только нужно выбрать несколько упражнений и приготовить наглядный материал);

- переход к собственному чтению (неизбежно, при составлении слов, дети прочитывают те склады или звуки, которые им нужны, и так шаг за шагом дети запоминают склады и начинают их осознанно называть во время упражнений, из этого и складывается навык чтения).

Как и у любой методики, у «Кубиков Зайцева» есть свои достоинства и недостатки. Начнем с достоинств:

- обучение в игровой форме (обучение в этой методике основано на играх. Для детей дошкольного возраста это ведущая деятельность,

соответственно обучение в игре приводит к более гармоничному развитию ребенка);

- беглость чтения (беглость чтения является одним из критериев сформированности навыка чтения. В данной методике беглость достигается путем многократного повторения и запоминания отдельных складов, вследствие чего, при запоминании дети начинают читать намного быстрее);

- быстрота результатов (как отмечают педагоги-практики, эта методика одна из самых эффективных в плане быстроты достижения результата. Так, например, дети начинают читать после 4–5 занятий).

Теперь рассмотрим недостатки данной методики:

- разница между школьной программой и методикой (в методике Н. Зайцева используется своя терминология, и своя последовательность изучения материала, которая совершенно расходится со школьной. Ребенок по системе Зайцева учит склады, и из них составляет слова, а обучение в школе начинается со звуков, и именно здесь может возникнуть проблема, ведь ребенок сразу учит склады, а не составлял из отдельных звуков);

- дорогостоящие материалы.

Еще одной из популярных методик обучения чтению является методика, разработанная советским психологом Д. Элькониным. В основе его методики лежит принцип освоения звуковой действительности языка. Данная методика содействует умственному развитию ребенка в целом, а не только к выработке и тренировке навыка чтения. Основная идея метода заключается в том, что ребенок под руководством взрослого анализирует звуковой состав слова, а затем из полученных таким образом звуков синтезирует исходное слово.

В результате Д. Б. Элькониным был определен путь обучения грамоте: путь от изучения звуковых значений к буквам; путь анализа и синтеза звуковой стороны речи. В настоящее время в современной методике принят звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте, то есть в основе лежит анализ и синтез звуковой стороны слова.

В соответствии с основной задачей система обучения состоит из трех взаимосвязанных этапов:

- первый (подготовительный) – формирование фонемного анализа слов и общей ориентировки в фонемной системе языка;

- второй – освоение системы гласных фонем, их обозначения буквами и формирование ориентации на гласные буквы и фонемы;

- третий – освоение системы согласных фонем, их обозначения буквами и формирование основного механизма чтения.

Обучение дошкольников в данной методике в основном строится на букваре В. В. Репкина, Е. В. Восторговой и Т. В. Некрасова, Чтение по этой методике начинается со знакомства с понятиями «предмет», «действие» и «признак». С помощью картинок и схем, дети учатся отличать эти понятия, у них формируется представление о том, что такое высказывание и предложение. И только потом проходят звуки, способы деления слова на слоги, буквы.

Рассмотрим достоинства и недостатки этой методики. К достоинствам можно отнести:

- быстрое освоение фонематического разбора (уже на начальном этапе у детей формируется представление о том, что такое фонема и начинаются предпосылки к формированию умения проводить фонематический анализ слов);

- преемственность со школьной программой обучения (во многих школах России была успешно введена эта система обучения, отработаны принципы этой системы, хоть и не в чистом виде, довольно часто встречаются и в других школьных программах. Соответственно, если ребенок с дошкольного детства знаком с основными принципами этой системе, то в школе у него возникнет намного меньше трудностей).

К недостаткам данной системы отнесем следующие:

- сложность обучения детей для взрослых (обучение по данной системе будет довольно сложно организовать в домашних условиях, родителям потребуется очень много времени, чтобы разобраться в методике в целом, и чтобы подготовиться к каждому отдельному уроку);

- усложнение программы на каждом занятии (схемы и другой учебный материал от занятия к занятию усложняется, и если ребенок заболевает или по иной причине пропускает несколько занятий, то ему будет довольно сложно «догнать» группу).

Описанные нами в данной статье методики в основном применяются в различных учреждениях дополнительного образования. Их используют педагоги как для подготовки будущих первоклассников, так и для общего развития детей самых ранних возрастов. Безусловно, каждая система хороша по-своему и каждый родитель, возможно после консультации с педагогом, должен сам выбрать сам ту методическую систему, которая будет соответствовать психо-физиологическим особенностям развития ребенка и готовности его включаться в процесс обучения чтению.

Литература

1. Зайцев, Н. Письмо. Чтение. Счет. НОУДО Методики Н. Зайцева [Текст]. – СПб., 2004.
2. Кириллова, Л. Энциклопедия методов обучения чтению. Буквы, слоги, кубики [Текст]. – М. ; СПб. : АСТ, 2008.
3. Монтессори, М. Дом ребенка [Текст]. – СПб. : АСТ ; Астрель, 2005.
4. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] / под ред. Д. И. Фельдштейна. – Воронеж : МОДЭК, 2001.

СОЗДАНИЕ НЕТРАДИЦИОННОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНОЙ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ КАК МЕТОДИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: говорится о создании нетрадиционной развивающей предметно-пространственной среды, которая становится методическим условием речевого развития ребёнка дошкольного возраста. Представлены методические разработки, содержащие материал по изготовлению и применению нетрадиционных игр и пособий для речевого развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: речевое развитие, речевая развивающая среда, методическая разработка, нетрадиционные дидактические игры.

Развитие речи в дошкольном детстве — одна из центральных задач воспитания. Становление и развитие всех сторон речи (фонетической, лексической, грамматической) является фундаментом для последующего усвоения родного языка. Динамический анализ практической ситуации за последние несколько лет свидетельствует о ежегодном увеличении количества дошкольников с различного рода речевыми нарушениями. В связи с этим перед педагогами дошкольных образовательных учреждений встаёт вопрос создания оптимальных методических условий для полноценного речевого развития детей. Одним из таких условий является правильно организованная развивающая предметно-пространственная среда.

Речевая развивающая среда — это, организованное окружение, наиболее эффективно влияющее на развитие разных сторон речи каждого ребенка. Речевая среда, созданная в группе, — это фактор либо сдерживающий, либо активизирующий процесс речевого развития ребёнка, поэтому создавая развивающую среду, мы учитывали уровень речевого развития, интересы, способности детей.

В нашем детском саду с помощью методических средств, побуждающих к речевой активности, развивающее предметное пространство организовано так, чтобы каждый ребенок имел возможность упражняться, наблюдать, добиваться поставленной цели, удовлетворить свои важные жизненные потребности в познании, в движении и в общении.

Важным компонентом речевой развивающей среды являются специальные пособия, представляющие собой нетрадиционные дидактические игры, стимулирующие и питающие деятельность детей, позволяющие организовать игровую обстановку, предоставляют соответствующий выбор.

Игра — это практически единственная область, где дошкольник может проявить свою инициативу и творческую активность. Сегодня отношение современных дошкольников к игре, а значит и сама игра существенно изменились. С предметами, представленными в игре, ребенок приходит

в частое повторное общение, вследствие чего они легко воспринимаются, запечатлеваются в памяти. Каждый предмет имеет свое имя, каждому действию присущ свой глагол.

Играющий ребенок непрерывно говорит; он говорит и в том случае, если он играет один, манипулирует предметами, не стимулирующими к разговору. Первоочередной задачей работы по речевому развитию является развитие речевого аппарата у детей (его гибкости, четкости) и развитие речевого слуха. Решение этой задачи и анализ исходной ситуации мотивировали меня на создание методической разработки по изготовлению и применению нетрадиционных игр и пособий для речевого развития детей дошкольного возраста. Созданные пособия являются частью системы работы детского сада по речевому развитию, предназначены для детей в возрасте от 1,5 до 7 лет, используются педагогами во время проведения НОД и в организации свободной самостоятельной деятельности детей, родителями для организации игр с детьми и закрепления полученного ребёнком опыта в детском саду.

Основные достоинства пособий:

- работа с ними не требует специальной подготовки или обучения как педагога, так и родителя;
- легко изготавливаются в условиях детского сада и дома;
- легко подвергаются гигиенической обработке,
- мобильны и полифункциональны;
- способствуют поддержке детской самостоятельности и развитию детской инициативы

Пособия направлены на развитие:

- речевого дыхания,
- тонкой моторики,
- фонематического (речевого) внимания и слуха,
- целенаправленности действий.

Пособия непринуждённо принимаются детьми, вызывают удовлетворение, создают радостное рабочее настроение, облегчают процесс усвоения знаний.

Правильное дыхание важно для развития речи, так как дыхательная система — это энергетическая база для речевой системы. Дыхание влияет на звукопроизношение, артикуляцию и развитие голоса. Дыхательные упражнения помогают выработать диафрагмальное дыхание, а также продолжительность, силу и правильное распределение выдоха. Источником образования звуков речи является воздушная струя, выходящая из легких через гортань, глотку, полость рта или носа наружу. Правильное речевое дыхание обеспечивает нормальное звукообразование, создает условия для поддержания нормальной громкости речи, четкого соблюдения пауз, сохранения плавности речи и интонационной выразительности. Приступая к развитию у ребенка речевого дыхания, необходимо, прежде всего, сформировать сильный плавный ротовой выдох. При этом надо научить ребенка контролировать время выдоха, расходовать воздух экономно. Дополнительно у ребенка развивается способность направлять воздушную струю

в нужном направлении. Для достижения этой цели, можно использовать следующие игры и упражнения: «Лабиринт», «Варежки», «Шаловливый ветерок», мыльные пузыри. Выделим цели, задачи представленных игр и опишем ход игры.

Цель: формирование сильного плавного ротового выдоха.

Задачи: учить контролировать силу ротового выдоха, увеличивать объём дыхания; направлять струю воздуха в нужном направлении; активизировать работу мышц губ, формировать умение делать плавный и длительный выдох (не добирая воздуха).

Ход игры: в младшем дошкольном возрасте детям проговаривается игровая ситуация, например: «Ребята, посмотрите, какой сегодня идёт снег на улице, на мою варежку села красивая снежинка, а у вас на варежках есть снежинки. Да? Жалко тронуть такую красоту. Давайте попробуем сдуть снежинку с варежки. Наберём воздух, губки сделаем «дудочкой» и подуем плавно и сильно на снежинку. У кого улетела снежинка, дул правильно, а если не шелохнулась, попробуйте ещё раз.

В старшем дошкольном возрасте данная дидактическая игра может возникнуть уже ситуативно, педагог должен только умело воспользоваться этой ситуацией. Например: дети изготовили из бумаги с помощью техники оригами кораблики. Педагог может предложить «погулять» корабликам по морю. Капитанами будут дети, направляющие струю воздуха, морем может стать поверхность стола или пола, может быть заранее подготовлен тонированный под море ватман и т. д. на что способна фантазия детей и ваша.

Известно, что речь связана с развитием мелкой моторики. Тонкая моторика — основа развития, своего рода локомотив, всех психических процессов, включая внимание, память, восприятие, мышление и речь. Чем выше уровень сформированности тонкой моторики, тем легче формируется у ребенка правильное звукопроизношение и усваиваются навыки письма и чтения в школе. Работа по развитию тонкой моторики должна проводиться систематически, последовательно, кропотливо, но без лишней спешки, шаг за шагом продвигаясь вперед.

Целью пособия для развития мелкой моторики «Рома и Рита» является автоматизация, дифференциация и развитие фонематического восприятия звуков речи.

Пособие может носить другое название, в зависимости от автоматизируемых и дифференцируемых звуков: «Сева и Сима» (если идет работа по автоматизации звука «Съ») или «Саша и Стеша» (если дифференцируются звуки «С» и «Ш») или идет работа над постановкой этих звуков, «Луша и Леня» (автоматизация и дифференциация звуков «Л» и «Ль»), «Карл и Клара» (автоматизация и дифференциация звуков «Р» и «Ль») и т. д.

Пособие предназначено для индивидуальных занятий с ребенком в младшем дошкольном возрасте и самостоятельных занятий в старшем дошкольном возрасте.

Для игры необходимо подготовить несложное оборудование:

- две любые пластиковые бутылочки из-под йогурта, которые дополняются деталями из самоклеящейся плёнки, которые определяют маль-

чика и девочку, затем на месте рта в них делаются небольшие отверстия, которые должны быть чуть больше горошины (в отверстия ребенок будет опускать горошины и др. крупы), таким образом, бутылочки превращаются в веселых человечков в нашем случае в Рому и Риту;

- несколько пластиковых коробочек с крышками, в которые раскладываются: горох, различные крупы, макаронные изделия.

- картинки с изображением различных продуктов питания на необходимые звуки.

Представим некоторые игры, которые можно проводить с данным пособием.

Для детей младшего дошкольного возраста можно предложить покорить героев (развитие мелкой моторики).

Для автоматизации звука «Р», ребенку предлагаются коробочки с крупами, горохом, макаронными изделиями: рожками, ракушками (пропаренный рис, гречка — для мягкого звука «р», в общем, все, что найдете. Ребенок опускает изделия в отверстие и произносит фразу: «Накормим Рому горохом... рожками» и т. д. Количество коробочек увеличивается по мере освоения ребенком материала. Аналогичным образом можно выполнять задания на автоматизацию других звуков, подобрав соответствующие изделия. Перед ребенком раскладываются карточки с изображением на них продуктов питания на изучаемый звук и коробочка с горохом. Ребенок опускает горошину в бутылочку — Рому (Раю) и по порядку называет изображения на карточках.

Представим содержание игры «Умный пальчик», описанного в пособии. Пособие представляет собой вырезанные из наждачной бумаги размером 15 см на 15 см геометрические фигуры полные и полые (когда остаётся только контур фигуры), с двух сторон окрашенные акриловой краской.

Цель: развитие формообразующего, хаотичного (штрих) движения пальца, руки; развитие движения по заданному направлению.

Задачи: научить детей выбирать вид и направление движения, выполнять движение в заданном направлении. Учить сопоставлять геометрическую форму с формой буквы.

Игру можно использовать во всех возрастных группах, усложняя задачи в соответствии с возрастом.

Ход игр:

1. Играя с ребенком младшего дошкольного возраста, мы рассматриваем фигуры, называем их, просим провести по контуру фигуры пальчиком, запомнить это движение, а затем повторить это движение на чистом гладком листе, снова проговариваем название фигуры.

2. На столе раскладывают геометрические фигуры, одинаковые с теми, которые лежат в мешочке. Педагог показывает любую фигуру и просит ребенка достать из мешочка такую же.

3. В старшем дошкольном возрасте ребенку можно завязать глаза и дать в руки вырезанную наждачной бумаги фигуру. Спросить, какая это фигура, убрать фигуру, развязать глаза и попросить ребёнка по памяти нарисовать ее, затем сравнить рисунок с фигурой. Другой вариант игры: дать задания обе-

сти фигуру по часовой стрелки, против часовой стрелки, «заштриховать» или «раскрасить», включая воображение, сверху вниз, справа налево, хаотично. Сопоставить формы геометрических фигур и формы печатных букв. Распределить их по группам по виду геометрических фигур и формообразующим движениям. Предложить детям нарисовать печатные буквы.

Теперь перейдем к знакомству с пособием «Сенсорные мешочки». Пособие представляет собой пакет для заморозки с зип – замком, наполненный крупой или гелем, в котором прячутся различные мелкие предметы (либо подобранные тематически, либо наиболее интересные детям), не имеющие острого края.

Цель: развитие тонкой моторики и направленного движения.

Задачи: учить детей добиваться результата действия, закреплять умение классификации предметов по разным признакам, развивать воображение, учить детей ориентироваться на игровом поле.

Ход игры: в случае, когда мешочек наполнен гелем и внутри находятся предметы, ребёнку можно дать задание собрать их все вместе, (в младшем дошкольном возрасте без ориентации на игровом поле) или пусть они «рассыпятся», мягкая фактура наполнителя позволяет передвинуть фигуры внутри мешочка при определённом усилии пальчиками. Если мешочек наполнен просто гелем, то малышам можно предложить нарисовать на пакете фигуры, точки, а затем сделать поле ровным. Поле для фантазии не ограничено.

Если мешочек наполнен крупой задача усложняется, так как меняется фактура наполнителя, она имеет твёрдую основу, более схожую с мелкими предметами, спрятанными в ней. Можно предложить детям найти определённый спрятанный предмет и передвинуть его в другое место.

В старшем дошкольном возрасте простор для фантазии это классификация предметов по различным признакам, ориентировка на игровом поле (центр, середина, левый нижний угол и т. д.), поиск всех спрятанных предметов. Уникальность игры состоит в том, что её очень легко модифицировать, добавить, убрать, заменить предметы, наполнитель, что соответственно влечёт за собой изменение задач и хода игры.

Развитие слухового восприятия у ребенка раннего и дошкольного возраста обеспечивает формирование представлений о звуковой стороне окружающего мира, ориентировку на звук как одну из важнейших характеристик и свойств предметов и явлений живой и неживой природы. Овладение звуковыми характеристиками способствует восприятию речи. Слуховое восприятие развивается, прежде всего, как средство обеспечения общения и взаимодействия между людьми. В процессе развития слухового восприятия, по мере уточнения слуховых дифференцировок речи формируется понимание речи окружающих, а затем и собственная речь ребенка. Формирование слухового восприятия устной речи связано с усвоением ребенком системы звуковых, фонетических кодов. Овладение фонематической системой и другими компонентами произношения является базой формирования собственной устной речи ребенка, обуславливает активное усвоение ребенком человеческого опыта. Слуховое восприятие начинает-

ся со слухового внимания. Это умение сосредотачивать внимание на звуке, определять его источник. Без этой способности нельзя научиться слушать и понимать речь. Даже если у ребенка от природы острый слух, такая способность не возникнет сама собой. Способность слушать и слышать нужно целенаправленно развивать у ребенка с ранних лет жизни. И помогут в этом игры для развития слухового восприятия.

Еще одно пособие называется «**Шумящие мешочки**». Пособие представляет собой набор из мешочков из ткани основных цветов, которые содержат разные по фактуре наполнители и издают разные звуки. Например: манная крупа — шуршит; бубенчики и монетки — звенят; макароны, бусины — гремят.

Цель: развитие слухового внимания и восприятия.

Задачи: формировать умение слушать, слышать и анализировать звуковую информацию, формировать понимания звуковых образов. Учить определять источник звука и сосредотачивать внимание на звуке. Учить правильно соотносить действие — слово.

Ход игр: попросите ребенка выполнить задание: позвени (погреми, побулькай) сначала очень громко, затем тише. Пошуми резко и коротко. Шумы плавно и долго и т. п.

Создайте шумовой рисунок и предложите ребенку повторить его с помощью второго набора шумелок или голоса.

Предложите ребенку изобразить звук. Для этого попросите с затиханием звука, с нарастанием интенсивности. Пусть карандашом или восковым мелком он изобразит затихание ослаблением нажима на мелок, нарастание усилением нажима. Так же объясните ребенку принцип: прерывистый звук прерывистая линия и т. д.

Предложите ребенку изобразить черный звук (резкий, угрожающий), голубой (нежный), красный (веселый). Или даже придумать небольшой ритмический рисунок заданного цвета. Не навязывайте ребенку готовых шаблонов, пусть у него возникают свои образы, главное — чтобы он их озвучивал. Упражнение развивает ассоциативное мышление, фантазию, эмоциональное восприятие звука и цвета.

Предложите поиграть в следующую игру: «Давай вместе повторим шелест листы во время дождя (тихие и нежные шуршащие звуки), а теперь покажем, как ругаются медведи (громко и яростно)». Или же выполните обратное задание: предложите ребенку дать название шумовому отрывку, произведенному вами.

Проведите с ребенком беседу на тему «происхождение звука». Объясните, что мелкие крупинки создают множество тихих звуков, которые сливаются в шуршание. Более крупные частицы, как гречка, — дают звук большей интенсивности. Звук будет зависеть от плотности частиц: к примеру крепкий горох издаст звонкий гремящий звук. Засыпав разные наполнители в емкости, извлекайте и сравнивайте звуки.

Разбивание слова на слоги. Предложите ребенку слово, например «солнышко», он должен прошуметь: тюх-тюх-тюх. Можно также предлагать посчитать количество слогов. Обратное задание, более сложное: вы задаете

шумом количество слогов (ритмический рисунок слова), а ребенок должен подобрать слово, ему соответствующее. Вы шумите: «та-та», ребёнок предлагает варианты: ма-ма, ры-ба.

Можно попросить ребенка из множества мешочков найти два одинаковых по звучанию.

Для успешного развития речи детей необходимо воздействовать не только на слух, но и на зрение, и осязание. Ребенок должен не только слышать взрослого, но и видеть лицо говорящего. Дети как бы считают с лица речь и, подражая взрослым, начинают сами произносить слова.

Большими возможностями обладает «**Дидактическая игрушка лиса**». Это варежка-прихватка в виде мордочки животного с раскрывающимся ртом, внутрь которой вшита язычок. Варежка одевается на руку и позволяет демонстрировать детям положение язычка, при необходимости губ.

Цель: развитие артикуляционной моторики.

Задачи: научить детей владеть артикуляционным аппаратом, обучать управлению органами артикуляции; формировать эмоционально-положительный фон.

Дидактическая игрушка используется в совместной деятельности с детьми в возрасте от 3 до 7 лет, как в индивидуальной, так и в групповой формах работы. На индивидуальных занятиях по постановке звуков, ребенок надевает игрушку на руку и с помощью руки моделирует положение язычка, придавая ему необходимый артикуляционный уклад. На групповых фронтальных занятиях во время проведения артикуляционной гимнастики игрушка «предлагает» выполнить вместе с ним упражнение, найти правильное положение язычка. Также можно использовать в качестве сюрпризного момента на занятиях и развлечениях, и в театрализованной деятельности.

В конце хотелось бы сказать, что нетрадиционные формы работы в детском саду не отрицают традиционные, а лишь совершенствуют их, модернизируют, дополняют. Данные пособия созданы в данный момент в соответствии с требованиями времени и педагогической ситуации. Когда использовать в своей работе что — то новое, интересное увлекаешься сам, увлекаешь детей, то результат не заставит себя долго ждать.

Литература

1. Алексеева, М. М., Яшина В.И. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : учеб. пособие для студентов высших и средних пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В.И. Яшина. — М. : Академия, 1999.
2. Дьяченко, О. М. Методика развития творческого воображения [Текст] // В кн. : Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи малыша : пособие для воспитателей детского сада. — М. : Эксмо, 2006.
3. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — М. : Владос, 2010. — 288 с.
4. Янушко, Е. А. Развитие речи у детей раннего возраста. 1—3 года [Текст]. — М. : Мозаика-Синтез, 2010. — 628 с.
5. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей [Текст]. — М. : Просвещение, 2007. — 192 с.

МЕНТАЛЬНАЯ АРИФМЕТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена теоретическому анализу проблемы развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста посредством ментальной арифметики в России.

Ключевые слова: ментальная арифметика, дети дошкольного и младшего школьного возраста, интеллектуальное развитие, абакус, устный счет, Абакус-центр.

Современное общество, находящееся в постоянном развитии, диктует новые требования к человеку, связанные с тенденциями и противоречиями двадцать первого века, через образование. Важно отметить, что в свете введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в настоящее время одним из ведущих направлений работы образовательных организаций является не всестороннее развитие личности, а максимальное развитие способностей человека.

Не так давно появилось новое направление в развитии интеллекта детей дошкольного возраста — ментальная арифметика или ментальная математика. Что это: дань моде или необходимость? Попробуем дать ответ на этот вопрос в статье.

Начнем с определения: ментальная арифметика — это современная методика развития умственных и творческих способностей ребенка, зародившаяся еще в древности. В ее основе лежат счеты — абакус (абак), созданные китайцами пять тысячелетий тому назад. По мнению экспертов, одновременная работа с абакусом двумя руками способствует не только развитию мелкой моторики, но и способствует развитию обоих полушарий головного мозга.

Исследования мировых ученых доказывают пользу ментальной арифметики. Например, на базе Кафедры философии медицинского колледжа Стенли и больницы (Ченнаи) с целью оценки зрительной и слуховой памяти детей было проведено исследование индийских детей в возрасте от 5 до 12 лет, экспериментальная группа которых изучала абак. Данное исследование, проводимое на протяжении двух лет, показало, что дети, работающие с абаксом, имеют лучшую слуховую и зрительную память, чем дети, не изучающие абак. Из этого ученые (М. Баскаран, С. Мадху и др.) делают в 2006 г. вывод, что дети будут успешными как в освоении математических дисциплин, так и гуманитарных, творческих, технических, потому что при их изучении требуется концентрация зрительных и слуховых анализаторов. Они же рекомендуют изучать ментальную арифметику с перерывами на каникулы для улучшения успеваемости ребенка по всем предметам [1, с. 42].

Доктора Омар Кхалеефа, Пол Иргвинг, Ля Хамаза, Ричард Линн (Великобритания) изучали влияние абакуса на уровень интеллекта школьников

Судана и пришли к выводу, что регулярное посещение занятий способствует повышению общего уровня интеллектуального развития, формированию мотивации учения и повышению успеваемости [1, с. 18].

Китайские ученые (Мин-ШеньЧен, Чанг-Тцу Вонг) в 2011 г. зафиксировали значительное улучшение визуальной памяти детей, изучающих ментальную арифметику. Следовательно, по мнению мировых ученых изучение ментальной арифметики способствует раскрытию интеллектуального и творческого потенциала личности. Поэтому ментальная арифметика получила широкое распространение в странах Ближнего Востока, Японии, Китае, США, Канаде: UCMAS, Abacus-center, Менар, ISMA [1].

Однако в России научных данных по влиянию ментальной арифметики на развитие детей пока нет. Но в настоящее время идет массовое внедрение в сферу бизнеса разных школ, таких как SmartyKids (сеть детских центров ментальной арифметики № 1), «ISMA» (международная школа ментальной арифметики), ALOHA MentalArithmetic (международная программа), Абакус-центр. Почему в сферу бизнеса? Потому что обучение по данным программам — платное, потому обучение ментальной арифметике доступно только платежеспособным слоям населения.

Рекомендуют начинать обучение ментальной арифметике с 4 до 12 лет, однако родители в сети Интернет говорят, что все-таки не каждый четырехлетний ребенок может справиться с этой программой в силу своих индивидуальных и возрастных особенностей, что приводит к потере интереса к обучению вообще. Что же касается автоматического счета, то здесь опять мнения разделяются: некоторые родители отмечают, что решение простых задач при перестановке логической цепочки вызывает затруднения в отличие от задач, требующих простых математических вычислений.

В Екатеринбурге активно развивается и приглашает к сотрудничеству общеобразовательные школы и детские сады Абакус-центр, который первым в России стал обучать педагогов для внедрения ментальной арифметики по примеру других стран. Программа преподавания совершенствуется с учетом интересов и особенностей российских детей и дополнена упражнениями по «брейн-фитнесу» (гимнастики ума). Сотрудники Абакус-центра уверены в том, что обучение детей по их методике способствует, во-первых, повышению успеваемости, во-вторых, созданию мотивации у обучению как успевающих детей, так и детей, имеющих трудности в обучении.

На мой взгляд, для того, чтобы ментальная арифметика стала общедоступной в детских садах и общеобразовательных школах, необходимо обучение будущих педагогов и работающих педагогов и внедрение методов обучения в образовательно-воспитательный процесс. А родители сейчас сами вправе решать: необходимо ли их ребенку занятие ментальной арифметикой, в то время, как существует множество других более дешевых и проверенных временем способов развития детей.

Литература

1. Багаутдинов, Р. Ментальная арифметика. Знакомство [Текст] / Багаутдинов Р., Ганиев Р. — М.: Траст, 2015. — 116 с.

РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрываются основные направления социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста, особое внимание уделено вопросам ранней профориентации, описывается опыт реализации профориентационного проекта, сделаны выводы о необходимости приобщения детей к ценностям труда и профессиональной деятельности человека уже на ступени дошкольного детства.

Ключевые слова: ранняя профориентация, уральская инженерная школа, проектная деятельность, профессия.

Свердловская область относится к числу десяти основных регионов с высокой концентрацией производства, на долю которых приходится 45 % производимой в Российской Федерации промышленной продукции [2]. Обеспеченность предприятий промышленного комплекса достаточным количеством высококвалифицированных инженерных кадров является залогом и непременным условием стабильного развития данного сектора в регионе. Решение этой задачи невозможно без наличия достаточного количества инженерных и рабочих кадров требуемой квалификации.

Обычно вопрос о профессиональном самоопределении начинает возникать только в старших классах в связи с необходимостью выбрать ребенку сферу дальнейшего образования. Однако профориентационной деятельностью можно заниматься, начиная с детского сада. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для педагогического воздействия. Малыши учатся любить труд, с уважением относятся к любому виду человеческой деятельности, знакомятся с простейшими, но самыми характерными чертами профессий, приобретают трудовые умения, которые будут развиты в дальнейшем. Дошкольная образовательная организация является первым уровнем в единой непрерывной системе образования. Дошкольная организация – первая ступень в формировании базовых знаний о профессиях. Именно в детском саду дети знакомятся с многообразием и широким выбором профессий [4]. На современном этапе развития общества к системе дошкольного обучения и воспитания предъявляются высокие требования. Задачей любого педагога является поиск более эффективных современных образовательных технологий. Педагогические технологии определяют новые средства, формы, методы, используемые на практике и, конечно, они должны быть ориентированы на развитие личности ребенка и его способностей.

Одним из методов ознакомления дошкольников с профессиями взрослых, является метод проектов. Данный метод основывается на личностно ориентированном подходе к обучению и воспитанию, позволяет усвоить

сложный материал через совместный поиск решения проблемы, тем самым делая образовательный процесс интересным и мотивационным [3]. Проектная деятельность с детьми дошкольного возраста по ранней профориентации способствует развитию их кругозора, формированию познавательной активности, развитию технического мышления и уважительного отношения к рабочим профессиям.

Основная сложность работы по ознакомлению детей с профессиями заключается в том, что значительная часть труда взрослых недоступна для непосредственного наблюдения за ней, поэтому в рамках реализации первого пилотного этапа комплексной программы «Уральской инженерной школы» в нашем детском саду был создан детско-родительский проект «гордость наша завод Уралмаш». Используя различные конструкторы: LEGO, MAGFORMERS, электронный конструктор «знаток» дети изготовили макет Уралмашзавода, где в игровой форме дошкольники знакомятся с рабочими профессиями на заводе. Предварительно с воспитанниками была проведена подготовительная работа: экскурсии в «Музей истории Уралмашзавода», музей военной техники «Боевая слава Урала». Совместно с родителями была подобрана необходимая литература, фотографии, иллюстрации, информация о бабушках и дедушках, работавших на заводе. Из рисунков детей создали альбом «Профессии на заводе». При проектировании наших цехов: литейного и механосборочного воспитателем была организована экспериментальная деятельность с гипсовой смесью, которая создавала имитацию лавы вытекающей из сталеплавильной печи. Добавляя в гипсовую смесь различные краски, получались красивые, разноцветные формы. Для более полного погружения в профессию сталевара дети использовали настоящий огнеупорный костюм и каску сталевара. Изучая такие профессии как фрезеровщик, токарь, сварщик воспитанники осознали, насколько важны эти профессии так как в нашем городе есть улицы названные в честь них. Данный проект имеет продолжение, сегодня он используется как интерактивная выставка-музей, на которой дети самостоятельно могут рассказать о заводе и рабочих профессиях не только другим воспитанникам детского сада, но и родителям. С презентацией макета Уралмашзавода дети принимали участие в мероприятиях различного уровня: районный проект «Музей на колесиках»; городской фестиваль конструирования для детей «Юный архитектор 2015»; Международная промышленная выставка ИННОПРОМ 2015.

Результат реализации проекта получился достаточно интересным. Воспитанники не только расширили кругозор и повысили уровень знаний о профессиях, но уже на этом возрастном этапе стали выбирать профессии на будущее, причем, не только ориентируясь на профессии своих родителей, стали больше интересоваться какими умениями и знаниями должен обладать специалист своего дела. Таким образом, у детей значительно повысилась познавательная активность, уровень коммуникативных навыков, в активном словаре дети стали использовать профессиональную лексику: «варить сталь», «конвейерная лента», «подъемный кран», «фрезерный и токарный станок», «проектировщик» и др. Воспитанники стали уважитель-

ней относится к труду взрослых и результатам их труда. Активизировалась самостоятельная исследовательская деятельность, сформировались нравственно-патриотические чувства: гордость за страну, своих предков, уважение к рабочим профессиям.

Играя с макетом, дети учатся договариваться об исходном замысле, заранее планировать сюжет, определять роли, стремятся к взаимопониманию, что в свою очередь, решает задачи всех образовательных областей ФГОС ДО [1].

Помочь ребенку сделать правильный выбор — непростая задача для воспитателей и родителей. Но разностороннее развитие ребенка дошкольного возраста даст ему возможность найти во взрослой жизни работу, которая будет приносить удовольствие и радость [5].

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155).
2. Комплексная программа «Уральская инженерная школа» : указ Губернатора Свердловской области от 6 октября 2014 года № 453-УГ.
3. Современные педагогические технологии образования детей дошкольного возраста [Текст] : метод. пособие / авт.-сост. О. В. Толстикова, О. В. Савельева, Т. В. Иванова. — Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2014. — 200 с.
4. kladraz.ru/blogs/vera-valentinovna-kazakova/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologi-v-ranei-proforientaci-doshkolnikov.html.
5. nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/12/08/metodicheskoe-soprovozhdenie-raboty-po-ranney-proforientatsii.

ГРАФИЧЕСКИЙ ДИКАНТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. Приоритетным направлением своей работы автор выбирает изучение эмоционально-волевого компонента школьной готовности и его формирование посредством методики «Графический диктант».

Ключевые слова: готовность к школе, старший дошкольный возраст, эмоционально-волевой компонент, графический диктант, диагностика, методика.

На современном этапе развития общества задача подготовки детей к школьному обучению занимает одно из важных направлений в педагогике и психологии. Успешное развитие личностных характеристик ребенка, эффективность школьного обучения, активное профессиональное становление в дальнейшей жизни во многом определяется тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности к учебной деятельности.

При анализе психолого – педагогической литературы мы пришли к выводу, что понятие школьной готовности носит комплексный характер. В своем исследовании мы опираемся на три ведущих компонента готовности к школьному обучению: интеллектуальный (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Р. В. Овчарова); эмоционально-волевой (Д. Б. Эльконин, Н. А. Цыркун, Н. Л. Кряжева); и социально-личностный (В. С. Мухина, Н. И. Гуткина, Т. Д. Молодцова).

К сожалению, в практике психодиагностической деятельности произошёл явный переко́с в сторону оценки собственно интеллектуального развития ребенка и недооценка уровня развития эмоционально – волевой сферы дошкольника.

Приоритетным направлением нашей научно-исследовательской работы мы определили изучение эмоционально-волевого компонента школьной готовности. С переходом в новый возрастной период возникает активное действенное отношение к собственным эмоциям. Меняется все самосознание ребенка, в том числе самооценка. Волевая готовность пронизывает все стороны включенности в учебный процесс. Ребенка ждет напряженный труд, от него потребуется делать не то, что хочется, а то, чего требуют учитель, дисциплина, режим и программа.

В свете вышесказанного встает вопрос важности диагностики готовности старшего дошкольника к учебной деятельности. Диагностические методики помогают собрать и проанализировать информацию о качестве усвоения образовательной программы с учетом личностных особенностей данного обучающегося с целью выявления его задатков и способностей.

Результаты диагностики позволяют отследить полноту и эффективность реализации образовательной программы и определить уровень готовности конкретного ребенка к школе.

Несмотря на многообразие существующих методов определения готовности детей к школьному обучению, педагоги и психологи продолжают поиски более совершенных диагностических программ. В связи с этим наибольший интерес у нас вызывает методика Д. Б. Эльконина «Графический диктант». Цель данной методики: определение уровня развития у старших дошкольников предпосылок учебной деятельности. Диагностические возможности методики сводятся к выявлению:

- умения действовать по правилу, самостоятельно работать по указанию взрослого, ориентироваться на систему условий задачи;
- произвольности действий и сформированности эмоционально – волевой сферы;
- пространственной ориентировки и развитие мелкой моторики.

В практической части научного исследования мы попытались расширить возможности методики Д. Б. Эльконина «Графический диктант». Перед началом работы детям не сообщается, какой рисунок они будут выполнять. В их тетради на листке ставится только точка и далее, под диктовку педагога, дается последовательное направление линий от заданной точки, постепенно формирующих контур определенной фигуры, которую дети должны узнать. Это побуждает каждого ребенка оперативно мыслить и выстраивать ассоциативный ряд, способствует развитию памяти и воображения.

С учетом того, что в период подготовки к школе существует безоценочная система работы с детьми, мы применяем стимульный прием. Например, если ребенок в процессе, либо по завершению выполнения диктанта, точно определил и сказал, что было задумано автором (какой предмет, герой, птица, животное и др.), то его «победа» отмечается медалью красного цвета, нарисованной педагогом в верхнем левом углу тетради догадливо-го ученика. Далее ребенок раскрашивает, нарисованную им под диктовку взрослого, фигуру, добавляя по своему усмотрению детали, преобразуя свой рисунок в сюжетную картину. За аккуратность и красоту раскрашенной картинки детям рисуется красная звездочка в нижнем правом углу их рабочей тетради. Затем, проявляя фантазию и творчество, дети придумывают и рассказывают каждый свою историю про героя, получившегося у них в процессе работы. Такой вид деятельности способствует развитию речи, творческого потенциала и эстетического вкуса, совершенствуются знания об окружающем мире, расширяется кругозор и пополняется словарный запас старшего дошкольника.

В период подготовки детей к обучению в школе мы применяем графический диктант, следуя принципу постепенного усложнения заданий, расширяя возможности данной методики. На начальном этапе дети под диктовку взрослого выполняют простые узоры, знакомятся с геометрическими фигурами. Далее, в процессе знакомства с цифрами и буквами русского алфавита, старшие дошкольники выполняют задания графического диктанта по теме «Цифры и буквы». Рисуя по клеточкам, дети осваивают

счет, развивают мелкую моторику и подготавливают руку к письму. Такая работа способствует закреплению знаний, полученных на занятиях по арифметике, письму и чтению, что говорит о важности меж предметной связи в период подготовки к школе.

На следующем этапе предусмотрена работа по аналогии. Дети под диктовку педагога выполняют одну половину фигуры, затем самостоятельно, согласно заданному алгоритму, дорисовывают другую половину в зеркальном отражении (например, ваза, робот, бабочка и др.). Успешное выполнение подобных упражнений способствует развитию пространственного воображения, наглядно-образной памяти и творческого мышления.

Следует отметить тематическое разнообразие методики «Графический диктант», которое широко представлено следующими группами: ягоды, фрукты, цветы, насекомые, птицы, рыбы, животные, герои сказок, техника, предметы быта и др. Постепенно осваивая задания графического диктанта, совершенствуется навык работы по клеткам, что побуждает ребенка проявлять творческую инициативу и самостоятельно придумывать фигуры графического диктанта.

Вообще, сам процесс рисования по клеточкам — это очень увлекательное занятие, которое дети выполняют с большим удовольствием. Простота и разнообразие методики «Графический диктант» делают ее доступной для применения, в период подготовки детей к школьному обучению, среди педагогов, психологов и родителей.

В свете того, что приоритетным направлением нашей работы является изучение эмоционально-волевого компонента готовности детей 6–7 лет к школьному обучению, методика «Графический диктант» способствует формированию у старшего дошкольника положительных эмоций, самостоятельности, усидчивости и воспитанию волевых качеств будущего первоклассника.

Литература

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]. — СПб. : Питер, 2009. — 398 с.
2. Венгер, Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе [Текст] / под ред. Т. Д. Марцинковской. — М. : Знание, 1994. — 192 с.
3. Верхотурова, Ю. А. Критериально-уровневая модель готовности детей к школьному обучению на примере учреждения дополнительного образования. [Текст] / Ю. А. Верхотурова, Е. В. Гараева // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 3. — С. 82–87.
4. Воронина, Л. В. Развитие универсальных предпосылок учебной деятельности дошкольников посредством формирования алгоритмических умений [Текст] / Л. В. Воронина, Е. А. Утюмова // Образование и наука. — 2013. — № 1 (100). — С. 74–84.
5. Выготский, Л. С. Детская психология [Текст]. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — 432 с.
6. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст]. — 3-е изд. — М. : Академический проект, 2000. — 180 с.
7. Запорожец, А. В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики [Текст] / под ред. А. В. Запорожца, Г. А. Марковой. — М., 1980. — 208 с.

8. Исследование взаимосвязи внимания и психологической готовности детей к обучению в школе [Электронный ресурс] // www.allbest.ru.
9. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст]. — М., 1991.
10. Кряжева, Н. Л. Развитие эмоционального мира детей [Текст]. — Екатеринбург : У-Фактория, 2004. — 185 с.
11. Нижегородцева, Н. В. Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе [Текст] / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. — Ярославль, 1999.
12. Романова, Е. М. Графические диктанты для подготовки руки к письму. [Текст]. — М. : Литера, 2015. — 36 с.
13. Саккулина, Н. П. Рисование в дошкольном детстве [Текст]. — М. : Просвещение, 1965. — 214 с.
14. Сапогова, Е. Е. Ребенок и знак: психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника [Текст]. — Тула : Приок. кн. изд-во, 1993. — 263 с.
15. Скляр, Н. А. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе [Текст] / Н. А. Скляр, Е. С. Лукьянова, Е. Н. Коскина. — Великие Луки, 2014. — 171 с.
16. Сыропятова, Г. А. Графические диктанты [Текст]. — М. : Литера, 2014. — 48 с.
17. Теоретический анализ оценки уровня готовности ребенка к школьному обучению [Электронный ресурс] // lib.rosdiplom.ru.
18. Что должен знать и уметь ребёнок при зачислении в 1-й класс [Электронный ресурс] // lib2.podelise.ru.
19. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст]. — Воронеж : Модек, 1995. — 438 с.
20. Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьников. [Текст]. — М. : Педагогика, 1980. — 240 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматривается один из важнейших компонентов психического развития в период дошкольного детства – психологическая готовность ребенка к школьному обучению. Затрагиваются проблемы, связанные с формированием психологической готовности в дошкольном образовании, анализируются исследования отечественных и зарубежных психологов.

Ключевые слова: дошкольное образование, психологическая готовность к школе, личностная готовность ребенка к школе, интеллектуальная готовность к школе, эмоционально-волевая готовность, федеральный государственный образовательный стандарт, модернизация образования.

Целью модернизации образования является создание механизма устойчивого развития системы образования. Для ее решения поставлена задача – достижение современного качества образования. Федеральный закон «Об образовании» № 273-ФЗ дает четкое определение качества образования – это «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам... в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [7, с. 6].

Дошкольное образование является первой ступенью всех уровней общего образования в нашей стране. Какой уровень развития получит в детском саду ребенок, с таким он перейдет на следующий уровень образования, начальный. Поэтому дошкольное образование обязано обеспечить ребенку такой уровень развития, который поможет ему быть успешным при дальнейшем обучении. Немаловажную роль здесь играет формирование психологической готовности ребенка к обучению в школе.

Проблема психологической готовности ребенка к обучению в школе глубоко рассматривалась и обсуждалась в отечественной и зарубежной психологии. Д. Б. Эльконин, «на первое место ставил сформированность предпосылок к учебной деятельности» [2, с. 35].

В п. 1.6 федерального государственного образовательного стандарта дошкольной организации одной из задач и является формирование предпосылок учебной деятельности.

Л. И. Божович представляла «готовность к школе комплексной характеристикой, которая включает определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции познавательной деятельности и к социальной позиции школьника» [6, с. 34].

Формирование познавательных интересов отражено в п. 1.4 Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, где дается характеристика принципов этой подсистемы образования.

В работах Н. И. Гуткиной подчеркивается определяющая роль мотивации в готовности детей к школьному обучению. Особое внимание автор уделяет произвольности, слабое развитие которой рассматривается как основная предпосылка трудностей, возникающих при школьном обучении [4, с. 35].

В отечественной литературе имеется немало работ, целью которых является изучение проблемы подготовки детей к школьному обучению (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов, Л. С. Выготский, Г. А. Цукерман и др.) [25, с. 280].

Представители зарубежной психологической школы (А. Анастаси, Я. Йирасек, С. Штрембел, Ф. Л. Илг, А. Керн, Л. Б. Эймс) рассматривали проблему в аспекте школьной зрелости [4, с. 14]. Особенность их исследований состоит в том, что в центре этой проблемы стоят интеллектуальные возможности детей. Поэтому они постоянно занимались разработкой тестов, показывающих развитие ребенка в области мышления, памяти, восприятия и других психических процессах.

Делая сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований, можно сделать вывод, что основное внимание зарубежных психологов направлено на создание тестов и гораздо в меньшей степени ориентировано на теорию вопроса. В работах отечественных психологов содержится глубокое теоретическое исследование проблемы готовности к школе.

Теперь более подробно проанализируем понятие «психологическая готовность ребенка к обучению в школе». Н. И. Гуткина так сформулировала данное определение: «психологическая готовность к школе — это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников» [4, с. 17]. Психологическая готовность формируется у ребенка на протяжении всего дошкольного периода и является комплексным структурным образованием. Структурными компонентами психологической готовности ребенка к школе принято называть: личностную готовность, интеллектуальную готовность, эмоционально — волевую готовность.

Личностная (мотивационная) готовность — это наличие у ребенка желания учиться. Необходимо, чтобы у самого ребенка возникло желание учиться в школе, появился мотив. На появление такого желания влияют отношения семьи и знакомых взрослых к школе, отношения сверстников к школе и определенное отношение к себе.

В исследованиях А. К. Марковой, Т. А. Матис, А. Б. Орловой показано, что возникновение осознанного отношения ребенка к школе определяется способом подачи информации о ней [5, с. 280].

Важно, чтобы сообщаемые детям сведения о школе были им понятны и прочувствованы. Эмоциональный опыт приходит с включением детей в деятельность, которая развивает как мышление, так и чувства.

Как известно, в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра. Целесообразно в старшем дошкольном возрасте регулярно включать в деятельность детей сюжетно-ролевые игры, направленные на ознакомление со школой, школьными принадлежностями, с правилами поведения в школе; развивающие дидактические игры. Рекомендуется использовать технологии проектной деятельности, которые не только развивают познавательные интересы детей, а повышают интеллектуальную активность в овладении новыми навыками и знаниями о школе, помогают развивать коммуникативные навыки. Немаловажным является и создание предметно-развивающей среды для ознакомления воспитанников с атрибутами школы.

Общее эмоциональное отношение к школе специально изучалось М. Р. Гинзбургом при помощи, разработанной им оригинальной методики [1, с. 32]. Им были отобраны 11 пар прилагательных, положительно и отрицательно характеризующих человека («хороший-плохой», «чистый-грязный», «быстрый-медленный» и т. п.), каждое из которых напечатано на отдельной карточке. Перед ребенком ставились две коробочки с наклеенными на них картинками: на одной — дети в школьной форме с портфелями, на другой — ребята, сидящие в игрушечном автомобиле. Затем следовала устная инструкция: «вот это — школьники, они идут в школу, а это — дошкольники, они играют. Сейчас я буду давать тебе разные слова, а ты подумай, кому они больше подходят: школьнику или дошкольнику. Кому больше подходят, в ту коробочку и положишь». Далее экспериментатор зачитывал прилагательное и передавал карточку ребенку, который помещал ее в одну из коробочек. Прилагательные предлагались в случайном порядке.

С того момента, как в сознании ребенка представление о школе приобрело черты искомого образа жизни, можно говорить о том, что его внутренняя позиция получила новое содержание — стала внутренней позицией школьника. И это значит, что ребенок психологически перешел в новый возрастной период своего развития — младший школьный возраст.

Личностную готовность ребенка к школе обычно оценивают по его поведению на групповых занятиях и во время беседы с психологом. Существуют вопросы для экспериментальной беседы по выявлению «внутренней позиции школьника» с использованием опросника Н. И. Гуткиной и особые экспериментальные приемы. Например, преобладание у ребенка познавательного или игрового мотива определяется по выбору деятельности — прослушивания сказки или игры с игрушками. После того как ребенок рассмотрел в течение минуты игрушки, находящиеся в комнате, ему начинали читать сказку, но на самом интересном месте прерывали чтение. Психолог спрашивает, что ему сейчас больше хочется — дослушать сказку или поиграть с игрушками. Очевидно, что при личностной готовности к школе доминирует познавательный интерес и ребенок предпочитает узнать, что произойдет в конце сказки. Детей, мотивационно не готовых к обучению, со слабой познавательной потребностью, больше привлекает игра.

Проведенные исследования по выявлению уровня мотивационной готовности дошкольников к школьному обучению в мае 2008 г. показали, что высокий уровень мотивации имели 25 % детей, средний уровень — 56 %, низкий — 19 %. Аналогичные исследования, проведенные в мае 2016 г. показали: высокий уровень мотивационной готовности — 15 % детей, средний уровень — 39 %, низкий — 40 %, мотивационная незрелость — 6 %. Можно сделать вывод: за восемь лет высокий уровень мотивации дошкольников снизился на 10 %, средний уровень — на 17 %, зато вырос показатель низкого уровня на 21 % и появился показатель мотивационной незрелости. По этим сравнениям видно, что появилась проблема снижения уровня мотивационной готовности у дошкольников. Очевидно, что в современном мире изменилось не только социальное пространство, но и изменился сам ребенок.

Д. И. Фельдштейн пишет, что эти изменения в детях происходят под давлением хаотичного потока информации, который поступает из средств массовой информации и перекрывает знания, получаемые от воспитателей [8, с. 30].

Все чаще встречаются дошкольники, имеющие мобильный телефон, планшет. Из бесед, проведенных с детьми после выходных дней, можно сделать вывод, что большая часть дошкольников проводит время у компьютера, или телевизора. Это подтверждается и проведенным анкетированием родителей. Напрашивается вывод, что современные дети в самостоятельной деятельности перестают активно двигаться и играть в сюжетно-ролевые игры, которые способствуют развитию произвольного управления психическими процессами, тем самым повышают познавательный уровень развития ребенка и практически мотивируют его к обучению в школе. Имеется и другая сторона обозначенной проблемы: многие родители форсируют события и торопят «взросление» ребенка, заполняя все его свободное время в посещении всевозможных секций, специализированных и подготовительных центрах, где учат читать, считать, решать задачи, иностранному языку. Уставший после таких занятий ребенок не может играть, так как игра требует много сил и энергии, поэтому он отдает предпочтение просмотру телевизора. На современном этапе дошкольники «недоигрывают» в игры, необходимые им для психического развития.

Интеллектуальная готовность предполагает достижение ребенком достаточно высокого уровня развития познавательных процессов: дифференцированное восприятие, аналитическое мышление, логическое запоминание, интерес к знаниям, рациональный подход к действительности.

Эмоционально-волевая готовность считается сформированной, если дошкольник умеет ставить цель, принимать решения, продумывать план действий, пытаться его выполнить, сознательно контролировать себя, другими словами у ребенка сформирована произвольность психических процессов.

Д. Б. Эльконин считал, что произвольное поведение рождается в игре в коллективе детей, позволяющей ребенку подняться на более высокую ступень [2, с. 35].

Исследования Е. Е. Кравцовой показали, что для развития произвольности у ребенка при работе следует выполнять ряд условий: необходимо сочетать индивидуальные и коллективные формы деятельности, учитывать возрастные особенности ребенка, использовать игры с правилами [5, с. 241].

Л. С. Выготский считал волевое поведение социальным, а источник развития детской воли усматривал во взаимоотношениях ребенка с окружающим миром. При этом ведущую роль отводил его речевому общению со взрослыми. В генетическом плане Л. С. Выготский рассматривал волю как стадию овладения собственными процессами поведения [3, с. 98]. Сначала взрослые с помощью слова регулируют поведение ребенка, потом, усваивая практически содержание требований взрослых, он постепенно начинает с помощью собственной речи регулировать свое поведение, делая тем самым существенный шаг вперед по пути волевого развития. После овладения речью слово становится для дошкольников, не только средством общения, но и средством организации поведения.

Анализируя различные исследования формирования психологической готовности ребенка к школе, можно наметить направления решения данной проблемы: необходимо воспитателям и специалистам детского сада в условиях модернизации образования отыскать более эффективные пути, методы и формы воспитания и развития детей, применять инновационные подходы в вопросах вариативности дошкольного образования. Необходимым условием решения этой проблемы является также переход на новый уровень отношений дошкольной организации и семьи, создание конструктивного взаимодействия в вопросах воспитания детей.

В новом профессиональном стандарте педагога значится, что главное профессиональное качество, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим воспитанникам — умение учиться, а также готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений, но при этом педагог обязан оставаться образцом интеллигентности, чуткости, доброты и настоящего сопереживания успехам своих подопечных. От того, насколько будет современный педагог соответствовать требуемым компетенциям, зависит в целом качество образовательного процесса.

Литература

1. Бабкина, Н. В. Оценка психологической готовности детей к школе [Текст] : пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения. — М. : Айрис-пресс, 2005.
2. Вьюнова, Н. И. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе: Психолого-педагогические основы [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар, Л. В. Темнова. — 2-е изд. — М. : Академический Проект, 2005.
3. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст]. — СПб. : Слово, 2004.
4. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст]. — 4-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2007.

5. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе [Текст]. — М. : Сфера, 2005.
6. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] : метод. пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / под ред. Е. А. Стреблевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 2004.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.) [Текст]. — М. : Эксмо, 2015.
8. Фельдштейн, Д. И. Современное детство: проблемы и пути их решения [Текст] // Вестник практической психологии образования. — 2009. — № 2.
9. ФГОС дошкольного образования — Российское образование [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_13/m1155.pdf.
10. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://sovet-edu.ru>.

Е. И. Зайцева, К. М. Савва

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрена актуальность внедрения инклюзивного образования в педагогическую практику, а также ключевые проблемы его реализации в дошкольных образовательных организациях.

Ключевые слова: дошкольное образование, дети с ОВЗ, дети-инвалиды, инклюзивное образование.

Модернизация дошкольного образования в настоящее время является одним из приоритетных направлений, отраженных в Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг. Одна из основных ее целей — обеспечение прав граждан на получение качественного дошкольного образования. Первичным индикатором Программы является «уровень доступности образования в соответствии с современными стандартами для всех категорий граждан независимо от их места жительства, социального и имущественного статуса и состояния здоровья», что является предпосылкой к созданию системы инклюзивного образования в России [8].

По данным Всемирной организации здравоохранения ежегодный прирост детей-инвалидов составляет 6,65 %, помимо этого происходит «омоложение» и утяжеление инвалидности, а также рост числа детей со сложными нарушениями.

Всего в России насчитывается 4,5 % детей с ОВЗ из всего числа детей до 18 лет, детей-инвалидов 580 000, детей с ОВЗ — 751 000. На 01.01.2016 г. численность детей с ограниченными возможностями здоровья в Свердловской области составляет 18 340 человек. При этом число здоровых детей постоянно снижается, так абсолютно здоровыми можно считать не более 10 % детей дошкольного возраста.

Актуальность внедрения инклюзивного образования в педагогическую практику не вызывает сомнений. На современном этапе развития образования наблюдается тенденция перехода от интегрированного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов к инклюзивному. Этому способствовало распространение Декларации ЮНЕСКО о мерах в социальной политике, способствующих «включённому образованию» (Испания, г. Саламанка, 1994 г.). Саламанская декларация определяет инклюзию как реформу, поддерживающую и приветствующую различия и особенности каждого ученика. Ее цель — это избежание социальной сегрегации, являющейся следствием различий в поле, расе, культуре, социальном классе, национальности, религии и индивидуальных возможностях и способностях.

Инклюзия предполагает приспособление социума к разнообразным нуждам конкретной личности, в том числе детей, что способствует успешной социализации каждого ребенка. Ключевым отличием инклюзии от интеграции является акцентуация на ребенке и его нуждах, т. е. интеграция предполагает помощь ребенку адаптироваться к социуму, а инклюзия – изменение среды в соответствии с потребностями ребенка [2, с. 574]. Инклюзия в дошкольной образовательной организации (ДОО) предоставляет возможность оказания необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощи большему количеству детей, нуждающихся в особых образовательных условиях, что позволяет максимально приблизить ее к месту жительства ребенка, обеспечить родителей (законных представителей) консультативной поддержкой, а также подготовить социум к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья.

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», инклюзивное образование представляет собой обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [7]. В основу инклюзивного образования положена идеология, исключающая любую дискриминацию детей, и обеспечивающая равное отношение ко всем людям, но в то же время оно создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование представляет собой процесс развития общего образования, подразумевающий доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования отражает допустимость инклюзивного образования в ДОО, интегрируя его с коррекционной работой. Основным принцип инклюзивного образования заключается в том, что администрация и педагогические работники образовательных организаций принимают детей с особыми образовательными потребностями независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития и создают им условия на основе психолого-педагогических приемов, ориентированных на потребности данной категории детей [6].

Проблема инклюзивного образования требует деликатного и достаточно гибкого подхода, т.к. не все дети, имеющие нарушения в развитии способны быстро и успешно адаптироваться к среде сверстников, для этого необходима разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов. Дети с особыми образовательными потребностями могут реализовать свой потенциал только при условии начатого и адекватно организованного процесса воспитания и обучения, удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического и физического развития.

На сегодняшний день наблюдается «парадоксальная, но в целом вполне типичная для переходных периодов ситуация, которая характеризуется воз-

никновением разрыва между законами, декларирующими права ребенка с отклонениями в здоровье на развитие, образование, социальную инклюзию и фактическим отсутствием механизмов его реализации» [3, с. 132].

В настоящее время для реализации инклюзивного образования в воспитательно-образовательный процесс ДОО существенными являются следующие барьеры, такие как:

- архитектурная недоступность ДОО для беспрепятственного доступа детей с ограниченными возможностями здоровья;
- недостаточная информированность административных работников ДОО о проблемах детей-инвалидов и не готовность педагогов к включению детей с особыми образовательными потребностями в образовательно-воспитательный процесс в массовых группах;
- недостаточная информированность родителей детей-инвалидов и детей с ОВЗ об отстаивании и реализации права детей на образование, в связи с чем родители испытывают страх перед системой образования и системой социальной защиты;
- недостаточная разработанность нормативной базы в организациях (неясно, какие права есть у ДОО, в рамках существующего законодательства и в условиях инклюзии, по определению продолжительности пребывания детей с особыми нуждами в детском саду, а также каким образом это может быть установлено в договоре между родителями и организацией);
- низкий уровень психолого-педагогической подготовки и мотивации педагогических работников ДОО, необходимой для сопровождения лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования;
- отсутствие или недостаток педагогических работников, необходимых для реализации инклюзии в ДОО.

Инклюзивное образование в ДОО строится на необходимости формирования у детей дошкольного возраста умения построения взаимоотношений на основе взаимопонимания и сотрудничества, а также толерантности. Данное явление способствует становлению у дошкольников положительного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения, помимо этого происходит более полная реализация потенциала развития в обучении и воспитании. Инклюзивное образование развивает у дошкольников толерантность, терпимость, милосердие и взаимоуважение. Участники воспитательно-образовательного процесса учатся видеть возможности, которыми обладают дети с ОВЗ, несмотря на имеющиеся у них нарушения [5, с. 3–10].

Инклюзивное образование обеспечивает равный доступ к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха для всех категорий детей. При его реализации перед дошкольной образовательной организацией ставится ряд задач [1, с. 42–45]:

- создание уютного, комфортного образовательного пространства для всех;
- создание развивающей предметно-пространственной среды, способствующей гармоничному развитию личности;
- формирование толерантного сообщества детей, родителей, персонала и социального окружения;

– создание в ДОО педагогической системы, центрированной на потребностях воспитанников и его семьи. Не ребенок должен «вписываться» в существующую систему образования, а самой системе необходимо гибко учитывать приоритеты и возможности разных детей, организуя их в единое сообщество;

– формирование междисциплинарной команды специалистов, которые способны организовать образовательный процесс.

В основе инклюзивного образования должна лежать методология, которая направлена на детей, и признающую, что все дети индивидуальны, имея различные потребности в обучении и воспитании; подход, который будет наиболее гибким для удовлетворения различных потребностей в образовании. Если воспитательно-образовательный процесс станет более эффективными в результате изменений, которые предусматривает инклюзивное образование, тогда выиграют все дети, а не только дети с особыми потребностями и возможностями здоровья.

Литература

1. Гулидов, П. В. Основные направления модернизации инфраструктуры дошкольных учреждений [Текст] // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2012. – № 7. – С. 42–45.

2. Дорохова, Т. С. Здоровьесберегающие технологии как средство развития инклюзии в ДОО [Текст] / Т. С. Дорохова, Е. О. Кудрявцева // Воспитание и обучение детей младшего возраста : сб. материалов Междунар. конф. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2016. – С. 574–576.

3. Зайцев, Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // СоцИс. – 2004. – № 7. – С. 127–132.

4. Конвенция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р.

5. Малофеев, Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 1. – С. 3–10.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Текст] : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 // Рос. газ. – 2014. – № 6241. – С. 18–19.

7. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон № 273-ФЗ от 21.12.12 г. – Режим доступа: base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=154793.

8. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.bestpravo.ru/federalnoje/ea-normy/b8v.htm.

ПОНИМАНИЕ ИГРЫ В ПСИХОЛОГИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Аннотация: в статье рассматриваются особенности понимания игры в психологии Л. С. Выготского. Обосновывается значение игры как ведущего вида деятельности детей дошкольного возраста. Особое внимание уделено раскрытию значения термина «игра».

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, игровая роль, игровая ситуация, игровые правила, сенситивное развитие, зона ближайшего развития, воображение, дошкольный возраст, детство.

Зачастую каждый из нас читая книги, учебники или статьи встречал исследования отечественного психолога — Льва Семеновича Выготского. Удивительная и весьма продуктивная жизнедеятельность одного из основателей отечественной психологии уместилась всего в тридцать восемь лет. Именно он внес значительный вклад в исследования понятия «детской игры» и сформировал базовое понимание роли игры в жизни ребенка в психолого-педагогической науке. Читая работы Л. С. Выготского убеждаешься, что выдающийся психолог высоко оценивал роль игры для каждого периода детского развития, но особенно подчеркивал ее значение для формирования детского воображения.

Благодаря работам А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и многих других отечественных психологов, последователей Л. С. Выготского, на сегодняшний день широко известно, что игра — это ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, реализующий потребность в социальной компетенции. Ученые указывают, что двигателем детской игры является ее мотив: «быть как взрослый».

Д. И. Фельдштейн, развивая теорию детского развития, заметил, что в процессе игры ребенок осваивает социальную позицию «Я» и «Общество» через моделирование основных типов отношений между людьми в воображаемой ситуации. У ребенка в игре появляются сразу две функции: как играющего, так и персонажа игры в соответствии с принятой на себя ролью, где раскрывается как «Свой образ», так и «Образ мира». Это обеспечивает формирование психологических новообразований дошкольного периода: становление моделирующих видов деятельности, мотивов поведения и умений произвольно управлять своим поведением, внутренней позиции личности дошкольника и пространство-временного смещения [1].

Согласно суждению Л.С.Выготского: «Игра — это воображаемая реализация ребенком желаний, которых он в реальной жизни пока реализовать не может» [1, с. 145]. Практически это прогнозирование и моделирование будущей жизни. Дети сами создают мнимую ситуацию и воспринимают ее как реальность, живут в ней и «примеряют» на себя этот образ [1].

Данные теоретические положения были выдвинуты Л. С. Выготским в 1930 году. Они неоднократно подтверждены практикой. Однако, многие современники, до конца не осознают важнейшее значение игры для ребенка дошкольного возраста. Родители и педагоги постоянно «торопятся» перейти в дошкольном возрасте к регламентированному обучению, тем самым влияя на ускорение темпа интеллектуального развития детей в ущерб игре.

Термин «игра» также употребляется как синоним «игровой деятельности». Как справедливо отмечает Д. Б. Эльконин, этот термин, в отличие от «игровой деятельности», не рассматривает этапы развёртывания (потребность, мотив, цель, структуру, «констатирующие моменты игры»). Констатирующими моментами игровой деятельности дошкольника являются: воображаемая ситуация, игровая роль и игровые правила. Динамика игровой деятельности на протяжении дошкольного детства, согласно Д. Б. Эльконину, заключается в изменении соотношения между ними: от «скрытого» правила и «открытой» воображаемой ситуации и игровой роли к «открытому» игровому правилу и «скрытой» воображаемой роли [3, с. 171].

Л.С.Выготский подчеркивал, в игре все внутренние процессы даны во внешнем действии. Особое значение имеет игра для становления произвольности и мотивационной сферы ребенка. Период дошкольного детства является сенситивным периодом формирования мотивационной сферы, когда возникают личностные механизмы поведения, происходит соподчинение мотивов, формируются предпосылки к самоконтролю и саморегуляции. Наиболее интенсивно становление этих психологических феноменов происходит в сюжетно-ролевой игре [1]. Развивая взгляды Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина, Е. Е. Сапогова выделяет противоречие игровой деятельности детей. Она утверждает, что в детской игре появляется движение в смысловом поле, однако метод передвижения остается таким же, как во внешнем действии. В игре все без исключения внутренние процессы возвращены во внешнем действии [4].

Е. О. Смирнова исследуя детскую игру как специфическое занятие ребенка, начиная с раннего возраста, вслед за Л. С. Выготским называет ее процессуальной игрой. В игре ребенка происходит формирование игровых замещений, благодаря чему становится возможным осуществление игровых действий от слова, а не от вещи. По мере взросления детей существенно меняется и характер игры: усиливается игровая мотивация, изменяется структура игровых действий, содержание игры [2].

Кульминация понимания значения игры для детского развития заключается во взгляде А. Г. Асмолова, идейного вдохновителя разработки ФГОС дошкольного образования, который поддерживает точку зрения о том, что ребёнок это «человек играющий». Педагоги и родители должны понять, что обучение ребенка будет более оптимально, если ребенок освоил детскую игровую деятельность. Взрослым, важно осознать, что игра создает зону ближайшего развития ребенка. В ней он находится чуть впереди своих сегодняшних возможностей. В игре дети становятся немного «взрослее»

самих себя и словно заглядывают вперед. Игра — это язык жизни ребенка, это проектирование будущего в настоящем.

Детство — это не только наиболее счастливая и безмятежная пора в жизни маленького человека. Это ещё и период активного развития личности ребенка. То, что не сложилось в детские годы, уже невозможно изменить. Необходимо понимать, что лишая маленького ребёнка игры и заставляя его учиться, мы забираем у него детство, целый мир детских переживаний, стремлений, отношений и ограничиваем его возможности стать гармоничным и счастливым человеком.

Литература

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Психология развития [Текст]. — СПб. : Питер, 2001. — 320 с.
2. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека [Текст]. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460 с.
3. Смирнова, Е. О. Детская психология [Текст]. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 368 с.
4. Смирнова, Е. О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3402.phtml> (Дата обращения: 21.01.2017).
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст]. — М. : Педагогика, 1999. — 360 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается одно из направлений модернизации дошкольного образования – взаимодействие детского сада и семьи. Особо подчеркивается необходимость учета интересов главных участников образовательного процесса – педагогов, родителей и детей, как непосредственных потребителей образовательных услуг.

Ключевые слова: дошкольное образование, модернизация, взаимодействие, педагоги, родители, дошкольники, сотрудничество, традиционные и нетрадиционные формы взаимодействия, дошкольное образовательное учреждение.

Одной из главных задач российской образовательной политики является обеспечение современного качественного образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности и общества.

Цель модернизации дошкольного образования можно определить как создание механизма устойчивого развития системы целостного образования. Основной задачей, решающей проблему модернизации дошкольной образовательной системы является достижение современного качества дошкольного образования.

Основной целью образовательной политики в сфере дошкольного образования является предоставление доступного и качественного дошкольного образования, обеспечивающего одинаковые начальные условия для последующего успешного обучения ребенка в школе. Задачи модернизации дошкольного образования требуют, по мнению Д. И. Фельдштейна, глубинного понимания специфики функционирования и воспроизводства современного детства, его исторической, социокультурной и психологической составляющих в контексте принципиально важных изменений [4, с. 28]. В современной действительности изменились не только условия и социальное пространство существования ребенка, система его отношений, но и сам ребенок.

Взаимодействие педагогов с семьей в современных условиях деятельности дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) играет немало важную роль. С целью осуществления сотрудничества детского сада с родителями, необходимо учитывать разнообразные характеристики семьи: состав, социальное положение, тип и стиль семейных отношений, уровень педагогической культуры. Зачастую для детского образовательного учреждения родители являются основными социальными партнерами, поэтому взаимодействие воспитателя и родителя просто невозможно без учета интересов и запросов семьи, поисков форм и методов работы, позволяющих

выстроить конструктивные взаимоотношения. Отношения сотрудничества необходимо строить на принципах открытости и взаимопонимания.

Так, на основе анализа социальных характеристик семьи в нашем ДОУ, было выявлено следующее:

- 10 % семей являются неполными, в них дети живут без отцов;
- основную часть родителей составляют рабочие – 35 %; работниками коммерческих организаций являются 20 % родителей; работники бюджетных организаций составляют 10 %; большая часть родителей, в основном матери, домохозяйки, их доля составляет 24 %;
- образовательный уровень родителей: среднее образование имеют 45 % родителей, среднее техническое – 10 %, неполное высшее – 10 %; высшее – 35 %.

Изучая социальные характеристики семьи, педагоги ДОУ могут более оптимально планировать формы и методы сотрудничества с родителями.

Существуют различные взгляды родителей на сотрудничество ДОУ с семьей. Одна категория родителей периодически отвергают советы педагогов. Другие считают, что воспитанием их детей должен заниматься детский сад. Выделяются и такие категории родителей, которые считают, что их задача состоит лишь в том, чтобы ребёнок был сыт, одет, а единственным его занятием дома является просмотр мультфильмов, игр в интернете и прогулка. Непонимание между семьей и детским садом очень сильно сказывается на ребенке, поэтому задача найти оптимальные формы взаимодействия особенно актуализируется в сфере реализации ФГОС ООО.

Конечно, известен факт, что есть несколько направлений воспитания, в частности, семейное и общественное. Каждое из этих направлений имеет свои специфические возможности в формировании личности ребенка. ДОУ и семья представляют собой два особых института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребенка необходимо тесное их взаимодействие [1, с. 28].

Так что же предполагает термин «взаимодействие»? Можно ли поставить знак равенства между словами «взаимодействие», и «сотрудничество»?

Под «взаимодействием» понимают общение, обмен мыслями, переживаниями, чувствами. В основе взаимодействия ДОУ и семьи лежит сотрудничество педагогов и родителей, относительное равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу взаимодействующих сторон [3].

Проведенные исследования выявили проблемы, существующие во взаимодействии ДОУ с семьей, такие как нехватка времени и нежелание работать в сотрудничестве. Л. М. Клариной был разработан целый комплекс становления и развития содержательных и организационных направлений сообщества детского сада и семьи. Т. Н. Дороновой, Г. В. Глушаковой, Т. И. Гризик и другими авторами были разработаны рекомендации для работников ДОУ в организации работы с родителями на основе сотрудничества и взаимодействия с ними [2, с. 24].

Проблема взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей на сегодняшний день остается актуальной проблемой. Возникают следующие противоречия взаимодействия ДОУ с родителями:

- применение только традиционных форм и методов взаимодействия с семьей, которые не решают задачи сотрудничества воспитателей и родителей;
- отрицательная оценка родителями стремления педагога к сотрудничеству;
- отсутствие активности со стороны родителей (низкий уровень посещения собраний, пассивность в участии каких-либо совместных мероприятий).

Именно этими обстоятельствами определяется необходимость постоянного повышения уровня педагогической компетентности родителей. Для этого необходимо проводить обучение родителей, раскрывая такие вопросы как: психологические особенности личности ребенка; создание комфортной семейной обстановки; влияние супружеских отношений на воспитание детей; эмоциональное развитие ребенка; развитие сюжетно-ролевой игры дошкольника; социальная компетентность ребенка; одаренные дети и др. Формы могут быть выбраны самые разные – серия консультаций, родительские клубы, презентации, родительское кафе, родительские собрания и т. д.

Для работы с семьей можно выделить такие основные задачи для дошкольного образовательного учреждения:

- изучение семей детей, изучение интересов и мнений родителей;
- привлечение родителей к активному участию в деятельности ДОУ;
- изучение семейного опыта воспитания и обучения детей;

Развитие взаимодействия ДОУ с родителями направлено в первую очередь на:

- сотрудничество родителей друг с другом с целью оказания поддержки, по вопросам трудоустройства, здоровья, жилья, ухода за детьми, образованием, выявления общих проблем и особенностей (например, дети с особо развитым мышлением, лидеры, художественные таланты и др.), обмена опытом;
- оформление фотоотчетов; обмен литературой, Интернет-ресурсами, проведение мастер-классов совместно с родителями;
- увеличение дополнительных платных образовательных услуг, в соответствии с интересами детей, которые будут способствовать их разностороннему развитию, а также развитию их творческих возможностей.

Разрабатывая программу взаимодействия с родителями, можно применять как традиционные формы: родительские собрания, лекции, практикумы, так и современные формы взаимодействия: устные журналы, экскурсии, родительские клубы, акции, оздоровительные мероприятия, игры и т. п. Большим потенциалом для конструктивного взаимодействия являются «Дни открытых дверей для родителей», которые позволяют им увидеть своего ребенка в обстановке детского сада, отличающейся от домашней.

Выбирая ту или иную форму работы, педагог должен исходить, в первую очередь, из интересов ребенка, а также из представлений о современных родителях, как о современных людях, готовых к обучению, саморазвитию и сотрудничеству.

В повседневной жизни проблемой остается то, что родители не всегда обращают внимание на информацию, размещённую на стендах групп, не находят свободного времени для общения с педагогами в целях получения консультации, однако являются активными пользователями сети Интернет и достаточно много времени проводят на различных сайтах и в социальных сетях. Используя данную возможность Интернета, создав сайт конкретного детского сада, можно предоставить родителям возможность оперативного получения информации о жизни дошкольного учреждения, разместить анонс проводимых ДОУ мероприятий, а также разместить полезную информацию, как педагогической направленности, так и по вопросам медицины, права, безопасности. На страничках социальных сетей возможно создание фотовыставок с детьми, размещение видеороликов о различных мероприятиях ДОУ, проведение интернет-опросов. Также возможно размещать информацию по конкурсам, акциям, различным мероприятиям как на территории ДОУ, так и за его пределами. От лица администрации в дальнейшем можно опубликовывать благодарственные письма, различные грамоты.

Конечно, должна быть определенная культура в размещении информации, особенно своих личных данных на сайте организации. Ведь по тому, какую информацию о себе разместили педагоги, родители делают выводы о их профессионализме и личных качествах. Поэтому необходимо размещать корректные личные фото- или видеоматериалы, свои персональные данные, грамотные высказывания.

Таким образом, использование интернет-ресурсов в образовательном процессе ДОУ — это одно из приоритетных направлений модернизации образования, позволяющее не только повысить качество образовательного процесса, но и достичь нового уровня отношений между участниками образовательного процесса на всех этапах педагогической деятельности.

В заключении хотелось бы еще раз отметить, что семья и дошкольное образовательное учреждение — два важных социальных института социализации ребенка. Без родительского участия процесс воспитания невозможен, или, по крайней мере, неполноценен. Опыт работы с родителями показывает, что в результате применения современных форм взаимодействия, позиция родителей становится более активной и самоуправляемой они становятся активными участниками образовательного процесса в ДОУ.

Литература

1. Арнаутова, Е. П. Планируем работу с семьей [Текст] // Управление ДОУ. — 2002. — № 4. — 66 с.
2. Евдокимова, Н. В. Детский сад и семья: методика работы с родителями [Текст] : пособие для педагогов и родителей / Н. В. Евдокимова, Н. В. Додокина, Е. А. Кудрявцева. — М. : Мозаика-Синтез, 2007. — 167 с.
3. Галагузова, Ю. Н. Методика и технология работы социального педагога с семьей [Текст] : учеб. пособие для студентов / Ю. Н. Галагузова, Н. Ю. Ган, Е. А. Казаева. — М. : Шадр. гос. пед. ин-т, 2003. — 136 с.
4. Фельдштейн, Д. И. Современное Детство: проблемы и пути их решения [Текст] // Вестник практической психологии образования. — 2009. — № 2. — С. 28—32.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье раскрываются аспекты функционирования и модернизации дошкольных образовательных организаций. Сейчас в России предлагается широкий спектр отечественных программ, реализующих разные подходы к организации педагогического процесса в дошкольных образовательных организациях. Каждая из них выдвигает тот или иной приоритет образования: познавательное развитие, эстетическое, экологическое. Важно учитывать, что активизация одних направлений развития ребенка за счет других приводит к обеднению личностного развития и ухудшению физического и психического состояния дошкольника.

Ключевые слова: модернизация, управление, дошкольное образование, повышение качества, образовательная политика, воспитательно-образовательный процесс, информационные технологии, дополнительные образовательные услуги, социальное пространство дошкольного учреждения, качество услуг, общественная экспертиза.

Появление новых форм и методов управления системы образования в России обусловлено происходящими изменениями общественно-политической ситуации в стране. Осуществление эффективного руководства людьми и ресурсами требует от современного руководителя постоянного совершенствования профессионального мастерства, которое может быть обеспечено как через комплексную систему подготовки и переподготовки кадров, так и через постоянное самосовершенствование личности профессионала.

По своему характеру любая управленческая деятельность — совместная, во-первых, во-вторых, предполагает особую субъективную позицию в системе отношении с людьми, ставящую перед ним специфические задачи и предъявляющую определенные требования. Поэтому профессионализм личности руководителя включает в себя, помимо специальных профессиональных знаний, умений и навыков, высокую эрудированность в социально-перцептивной компетентности, которая проявляется через восприятие, понимание и оценку человека человеком. Понимание руководителем коллеги, вышестоящего руководителя, подчиненного, подчиненным руководителем — все это «понимание» является важным компонентом социально-перцептивной компетентности в управлении, обеспечивающей достижение необходимых результатов в профессиональной деятельности.

Дошкольное образование в России было достаточно успешным до периода «демографического провала». После этого, в связи с резким снижением количества детей соответствующего возраста, были закрыты многие дошкольные учреждения, а их здания проданы или переданы другим муниципальным учреждениям.

ципальным организациям. Позднее ситуация с рождаемостью стабилизировалась и очень скоро детских садов не стало хватать.

Детский сад нужен родителям ребенка, ведь он даёт им возможность устроиться на работу, получать зарплату и повысить уровень благосостояния семьи. Детский сад нужен и самому ребёнку, для того, чтобы удовлетворить потребность в общении и успешно социализироваться – научиться общаться как со сверстниками, так и со взрослыми, получить подготовку к школе и научиться адекватно реагировать на возникающие конфликты, избежать «педагогической запущенности».

В условиях модернизации системы дошкольного образования, внимание уделяется проблемам качества образования, а именно:

- широкому использованию информационных коммуникационных технологий для творческого и интеллектуального развития детей;
- формированию в детских садах образовательной среды, стимулирующей детскую инициативу, творчество, свободу выбора, двигательную и познавательную активность детей, сотрудничество взрослого и ребёнка;
- расширению образовательных дополнительных услуг (и платных),
- расширению социального пространства детского сада (сотрудничество с библиотеками, музеями, участие в жизни социума);
- развитию механизмов общественной экспертизы качества услуг [5, 16].

Опираясь на такие подходы, руководители дошкольных образовательных организаций работают над такими проблемами, как:

- определение значения и условий формирования и педагогической поддержки игровой деятельности у детей разных возрастов в условиях дошкольных образовательных учреждений;
- определение требований к развивающей предметной среде, без которой невозможно развитие ребенка в разных видах детской деятельности;
- создание социокультурной среды и приобщение детей к культурным ценностям, что успешно решается в ходе реализации новых образовательных проектов «Классическая музыка в детском саду», «Дети в музее», «Неделя дошкольных театров»;
- воспитание и развитие детей в мультикультурном пространстве;
- сохранение и укрепление здоровья воспитанников, развитие физической культуры и интереса к спорту;
- введение новых технологий развития коммуникативных способностей, в том числе и у детей, не владеющих русским языком;
- развитие познавательных потребностей детей и их формирование средствами организации экспериментирования с разными объектами и явлениями;
- наполнение новым содержанием области «окружающий мир» и поиск оптимальных способов его познания дошкольником;
- рассмотрение художественной литературы как культурного феномена;
- приобщение детей к систематическому слушанию художественных произведений и толкованию текстов как предпосылок развития способностей к смысловому чтению;

– безопасное поведение в городе, одно из средств, решения которой успешное проведение уже ставшего ежегодным городского конкурса «Дорожная азбука»;

– развитие основ нравственно-патриотического воспитания старших дошкольников;

– развитие творческого конструирования как универсальной способности по созданию разных целостностей (конструкций, текстов, сюжетов для игры и рисования, лепки);

– освоение новых форм работы с семьей [3, 31].

Важными направлениями работы стали проведение экспертиз образовательных программ, учебных и научно-методических пособий, инновационных проектов развития образовательных учреждений, рецензирование научной, учебной, методической и иной литературы; консультирование и психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей раннего и дошкольного возрастов.

Сегодня, когда крайне серьезной проблемой становится коммерциализация, в том числе и образовательного пространства, когда стремление занять его любой ценой приводит к появлению антинаучных и эклектичных программ, реализующих под маской амплификации принципы акселерации и интенсификации развития, высокопрофессиональная экспертиза приобретает особое значение.

Одна из основных задач российского образования – постоянная и всесторонняя оценка качества образования. Оценка качества работы дошкольного образовательного учреждения должна проводиться по качеству результатов воспитательно-образовательной работы.

Одной из самых актуальных проблем современной образовательной практики является недостаточный контроль психоэмоционального состояния ребенка, которое во многом зависит от ритма его жизни и задается режимом дня детского сада.

Право на получение образования – основное и неотъемлемое конституционное право граждан РФ. Система образования в РФ представляет собой совокупность системы преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов разного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов; системы органов управления образованием и подведомственных им учреждений и предприятий.

Систему дошкольного образования можно назвать самостоятельным объектом педагогического исследования. Эта система обладает полным набором признаков, свойственных любой социальной системе (наличием интегративных качеств, составных компонентов, структуры, функциональных характеристик, целеустремленности, коммуникативных свойств, историчности и управления). От иных образовательных систем ее отличает ряд особенностей: режим функционирования сети дошкольных образовательных учреждений, «необязательность» получения образования, организация образовательного процесса, возрастная обособленность контингента воспитанников, специфичная схема финансирования.

Основополагающий принцип, определяющий общую структуру образования — непрерывность. Необходимость реализации его в системе образования сегодня признана во всем мире. Основным документом, определяющими структуру образования в РФ, является закон «Об образовании», по которому она включает совокупность трех компонентов:

- содержательный — представленный определенным набором образовательных программ и образовательных стандартов;
- организационный — представленный совокупностью образовательных учреждений;
- управленческий — представленный органами управления образованием и подведомственными им учреждениями [6, 14].

Введение федеральных государственных требований, изменение статуса бюджетных учреждений, изменение механизмов финансирования образовательных учреждений, новая система оплаты труда — это только крупные из новаций ближайшего времени, которые должны быть освоены российскими детсадами. При возрастающей самостоятельности образовательных учреждений ответственность руководителей дошкольной образовательной организации за развитие системы дошкольного образования не только не уменьшается, но даже увеличивается. Но руководители зачастую не могут высокоэффективно решать комплекс новых и достаточно сложных задач. А технологический и технический уровни управления зачастую тоже не соответствуют нормам. Даже выполнение функций учредителя образовательных учреждений и поддержание системы в режиме функционирования (за счет контроля) выполняются часто не в полном объеме.

Стоит отметить, что в последние годы произошла тотальная «муниципализация» организаций дошкольного образования, то есть массовый переход детсадов от разных ведомств в муниципальную собственность. Решение вопросов функционирования, развития системы дошкольного образования зависит, безусловно, именно от органов местного самоуправления. Именно органами местного самоуправления в муниципальном образовании обязательно должны создаваться определенные организационно-педагогические условия, которые позволят муниципальной системе дошкольного образования выйти из кризисного состояния, перейти в состояние стабильного функционирования и развития.

Таким образом, работа дошкольной образовательной организации должна стать прозрачной и доступной для объективной оценки качества дошкольного образования. Нужно активизировать их работу, поддержать советы родительской общественности в муниципалитетах. При этом, вся работа с родительской общественностью должна начинаться на уровне детсада. Приоритетной задачей каждого руководителя дошкольного образовательного учреждения является создание авторитетного общественного госоргана управления в своем учреждении. Модернизация дошкольного образования отвечает новым социальным запросам, отражающим переход РФ к обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале. Цель образования — общекультурное, личностное и познавательное развитие детей, обеспечивающее ключевую компетенцию — уме-

ние учиться, что способствует стабильному развитию всей системы непрерывного образования.

Литература

1. Басюк, В. С. Делопроизводство в дошкольных образовательных учреждениях [Текст] : приказы и циклограммы. — 3-е изд., доп. — М. : Нац. книжный центр, 2011.
2. Забияк, Н. Б. Контроль за деятельностью ДООУ [Текст] // Управление дошкольным образовательным учреждением : науч.-практ. журн. — 2010. — № 4 (62).
3. Загуменнов, Ю. Л. Об организации эффективного сотрудничества государственных и общественных организаций в сфере инклюзивного образования [Текст] // Управление образованием. — 2010. — № 3.
4. Зайцев, О. Б. Способы защиты трудовых прав работников и совершенствование их законодательного регулирования [Текст] // Трудовое право. — 2014. — № 5.
5. Катриченко, В. М. Повышение конкурентоспособности ДООУ на рынке образовательных услуг с помощью официального сайта образовательного учреждения : [из опыта работы дет. сада № 48 г. Апатиты Мурман. обл.] [Текст] / В. М. Катриченко, Г. А. Анисимова // Информационные и коммуникационные технологии в образовании на Севере: новации, проблемы и пути их решения : материалы регион. науч.-практ. семинара (18–19 апр. 2012 г.) / М-во образования и науки Рос. Федерации, Мурман. гос. гуманитар. ун-т. — Мурманск : МГТУ, 2013.
6. Катышева, М. А. Современное документирование деятельности дошкольного учреждения [Текст] / М. А. Катышева, Л. Р. Фионова // Делопроизводство. — 2015. — № 1.

МУЛЬТСТУДИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация: в статье представлен практический опыт внедрения в работу с детьми универсального многогранного способа развития ребенка в современном визуальном и информационно насыщенном мире – мультипликация.

Ключевые слова: творческие способности, деятельность, инициатива, обеспечение, обучение, содействие, мультстудия, анимационная деятельность.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, говорится о необходимости создания условий развития ребенка, открывающих возможности для развития его инициативы и творческих способностей, о необходимости реализации самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и т. п.). Анимационная деятельность детей дошкольного возраста представляет собой деятельность, связанную с созданием анимационных фильмов, позволяющую дошкольникам соприкоснуться с различными видами искусства (изобразительным, декоративно-прикладным, музыкой, театром, компьютерной живописью и графикой).

Мультипликация оказывает многоплановое влияние на развитие творческих способностей детей дошкольного возраста. В анимационной деятельности детям приходится применять множество уже освоенных навыков (лепки, рисования, аппликации), а также осваивать новые подходы, учиться подготовке декораций и фона, монтажу мультфильма на компьютере, записи голосового сопровождения и т. п.

Среди основных преимуществ использования анимационной деятельности как средства развития творческих способностей у детей дошкольного возраста стоит выделить следующие:

- одновременное ознакомление с разными видами искусства;
- расширение представлений об окружающем мире, знакомстве с новыми словами, явлениями;
- приобретение опыта;
- глубокие впечатления, оказывающие положительное влияние на процесс развития творческих способностей;
- плодотворная среда для освоения различных техник изобразительного искусства;
- закрепление интереса к художественной деятельности в процессе анимационной деятельности;
- развитие художественно-эстетического вкуса, фантазии, изобретательности, логического мышления и пространственного воображения;
- активизация познавательной деятельности.

Мультфильмы помогают реализовать эмоциональные потребности ребенка. Например, желание чувствовать себя сильным, желание преодолеть свой страх. Эти преимущества позволили организовать мультипликационную студию в детском саду «Веселые анимашки». Занятия студии включены в режим дня и носят непрерывный и систематический характер, что позволяет сделать длительное ожидание конечного результата (премьеры фильма) менее заметным, сохраняется интерес к деятельности. Воспитанники проходят все этапы создания фильма в процессе совместной или индивидуальной работы.

В основе работы по созданию студии «Веселые анимашки» лежит модель развития творческих способностей дошкольников. Модель представляет три блока: «Обеспечение», «Обучение», «Содействие».

В блок «Обеспечение» входит создание предметно-развивающей среды, обеспечение многообразия материалов для вариативности технологических процессов в создании мультфильмов, приобретение технических средств. Герои и декорации к мультфильмам создаются совместно с детьми или при помощи родителей. Для этого используются различные конструкторы, песок, солёное тесто, пластилин, природный материал, бросовый материал, краски, куклы.

Для эффективной работы студии необходимы определенные технические средства:

- анимационная студия (выбор данного средства обусловлен гибкостью самой камеры, лёгкостью в использовании);
- документ-камера (обусловлен статичностью, удобством в использовании при съёмке в плоскости);
- фотоаппарат (обусловлен удобством в использовании в вертикальном положении).

Блок «Обучение» направлен на повышение квалификации педагогических работников по теме «Мультстудия в детском саду». Блок «Содействие» направлен на взаимодействие с родителями воспитанников, повышение их компетентности в вопросах применения анимационной деятельности в качестве средства развития творческих способностей дошкольников. В этом направлении возможно проводить мастер-классы для родителей, совместно изготавливать декорации для мультфильмов.

Создаваемые мультфильмы можно разделить на несколько групп: развивающие (мультфильм «Осенний этюд», «Певчие птички»), обучающие (мультфильм «Гномы ищут друга», «Ложечка-волшебница», «Домики для нот»), воспитательные (мультфильм «Репка», «Три поросёнка», «Умный мышонок», «Глупый мышонок»), познавательные (мультфильм «Волшебное семечко»), развлекательные (мультфильм «Добрые дельфины», «Теремок»).

Создавая мультфильмы, педагог с детьми использует различные виды технологических процессов: рисованная анимация, анимация перекладки, шарнирная анимация, кукольная анимация, силуэтная, анимация предметов, песочная, компьютерная анимация.

Создать мультфильм можно как с детьми младшего дошкольного возраста, так и со старшими дошкольными. Всё зависит от включенности де-

тей в процесс создания мультфильма. Так, дети 3–4 лет могут с помощью взрослого создать декорации, нарисовать или слепить персонажей мультфильма; во время съемки – передвигать фигурки, могут озвучить его. Дети же старшего дошкольного возраста уже могут выступать в роли оператора, сценариста, режиссера-мультипликатор (аниматора), художника, актера и композитора.

В зависимости от цели создания мультфильма необходимо совместно с детьми придумать сценарий, опираясь на известное литературное произведение или можно придумать совершенно новый сюжет.

Таким образом, мультстудия позволяет реализовать творческие способности детей, активизировать их познавательный интерес, развивать активную речь детей, что способствует успешному развитию каждого ребенка.

Литература

1. Анофриков, П. Детская студия мультипликации – как это просто! И как это сложно... [Текст] // Искусство в школе. – 2008. – № 3. – С. 40–44.
2. Анофриков, П. Принципы организации детской мультстудии [Текст] : каталог // Искусство в школе. – 2009. – № 6. – С. 30–32.
3. Аюпова, Э. А. Содержание понятия «творческие способности» как психолого-педагогического явления [Текст] // Материалы VII Междунар. студ. электр. науч. конф. «Студенческий научный форум». – Режим доступа: www.scienceforum.ru (дата обращения: 19.04.2016).
4. Глянц, В. В. Проект «Мы снимаем мультфильм» [Текст] // Управление дошкольным образовательным учреждением : науч.-практ. журн. – 2015. – № 6. – С. 101–105.
5. Ишук, В. В. Анимация как средство решения педагогических задач [Текст] / В. В. Ишук, М. И. Нагибина // Ярославский пед. вестн. – 2009. – № 3.

ЦЕНТРЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ТЕРРИТОРИИ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация: в данной статье описан опыт работы по созданию центров опытно-исследовательской деятельности на территории детского сада.

Ключевые слова: образовательные терренкур, инсталляции, развивающая предметно-пространственная среда, сенсорные мешочки, сенсорный душ, графомоторные дорожки.

В современном мире очень актуальна проблема воспитания, развития творческой личности. Исходя из концепции личностно-ориентированного образования, результатом должно быть становление личности — творческой, самобытной, уникальной, способной самостоятельно пополнять знания, извлекать полезное, реализовывать собственные проекты.

В детском саду это можно достичь через научно — исследовательскую деятельность. В научных трудах ведущих психологов О. В. Дыбина, А. Н. Поддяков, Н. Н. Поддяков, А. И. Савенков активно разрабатывается эта проблематика.

Ребенок с самого рождения является первооткрывателем, исследователем мира, который его окружает. Жажда новых впечатлений любознательность, постоянно проявляемое желание экспериментировать, самостоятельно искать истину распространяются на все сферы деятельности и в дошкольном детстве.

В связи с этим научно-исследовательская деятельность заняла значимое место в системе работы нашего дошкольного учреждения. Она стала интересным и увлекательным процессом, как для детей, так и для педагогов и родителей воспитанников. Мы создали единое образовательного пространства развития ребенка, которое включает не только предметно-пространственную среду в здании детского сада, но и на территории детского сада.

«В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, сформулированы требования к развивающей предметно-пространственной среде ДОО, делающие акцент на территории (участке)» [1].

На начальном этапе педагоги специалисты совместно с администрацией детского сада изучили существующий педагогический опыт коллег, а так же проявили творчество и выбрали наиболее эффективные способы организации образовательной среды на территории детского сада. На втором этапе концепция преобразования территории была вынесена на педагогический совет с воспитателями учреждения, в работе которого были внесены некоторые поправки, опираясь на предложения коллег. После — педагоги

ческий коллектив и администрация ДОО выходила с предложениями на родительские собрания. И в дальнейшем педагогами и родителями разрабатывались и реализовывались образовательные терренкуры по территории детского сада разной категории сложности в зависимости от возраста детей и интересов. Важно отметить, что воспитанники вносили посильную помощь в организацию среды на территории детского сада.

Так появление сенсорных уголков на верандах было изготовлено по предложению воспитанников детского сада. Педагог — психолог предложила разместить графомоторный материал, который способствует развитию межполушарных связей, мелкой моторики. Так же игры с графомоторными дорожками хорошо координируют систему «глаз — рука», позволяют ребёнку уже в младшем дошкольном возрасте учиться собирать пока ещё произвольное внимание. Эти игры способствуют развитию произвольного внимания, которое так необходимо для успешного обучения в школе. Для детей старшего дошкольного возраста графомоторные дорожки применяются как подготовка к письму. Еще одним направлением сенсорных уголков стала профилактика зрения, для этого были созданы панно, которые способствуют укреплению мышц глаза.

Образовательные терренкуры — это специально организованные маршруты для детей по территории дошкольной образовательной организации с посещением зоны игр на асфальте, центров познавательно-исследовательской деятельности, экологических и оздоровительных троп. Прогулки по образовательному терренкуру проводятся в естественных природных условиях, на свежем воздухе, по принципу постепенного наращивания темпа и двигательной активности, что способствует закаливанию, повышению физической выносливости, нормализации психоэмоциональной деятельности детей.

Маршрут включает в себя не только специально созданные Центры познавательно-исследовательской деятельности, но и спортивную площадку, зону асфальтовых игр, тропу здоровья, экологическую тропу, цветники, «огород дядюшки Орешника», теплицу и другие возможные объекты на территории ДОО.

В содержание прогулки — терренкура педагоги включают познавательные беседы, наблюдения за насекомыми, птицами, растениями, сбор природного материала знакомые детям подвижные и дидактические игры, игры на внимание.

В процессе передвижения по образовательному терренкуру от одного Центра к другому дети выполняют разные упражнения, проводят опыты, исследования, занимаются математикой, музыкой, рисованием составляют устные рассказы, изучают свойства растений и следы птиц и животных, занимаются физическими упражнениями, играют в подвижные игры.

Родители вместе с воспитателями создали различные исталации для детей — игры с водой и песком, «Музыкальные стены», «Юный ученый», «Метеоролог» и др. Ребенок не просто участвует в создании некого «арт-объекта» для участия в выставке, а является активным пользователем его, игроком. Если композиция подвижна, например, с шумовыми эффек-

тами, ребенок может активно стучать, греметь, и все это не просто можно, но и даже нужно, чтобы созданная экспозиция жила. Инсталляции позволяют мыслить по-новому, обогащают мир детской игры.

Воспитатели с родителями вторых младших групп, разместили на верандах «волшебные мешочки» (сенсорные). В ходе проведения игры дети учатся определять, что за предмет, спрятан в «волшебном мешочке» по характерным внешним признакам. Так же эту игру можно использовать для развития речи и воображения. Во время поиска предмета происходит самомассаж кисти руки, который служит для активизации речи, познавательной деятельности, развития мелкой моторики пальцев рук, релаксации и повышения иммунитета детей.

На групповых верандах расположился сенсорный душ, он служит для снятия мышечного напряжения, развития тактильного восприятия, формирования восприятия цвета, создание положительного эмоционального фона, умения выражать словами свои ощущения, развитию самоконтроля, повышению самооценки, а так же для гимнастики органов дыхания.

Созданная развивающая предметно-пространственная среда на территории ДОО позволяет:

- обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых, двигательной активности дошкольников, а так же возможности уединения;
- быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной;
- обеспечивать познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);
- обеспечивать двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;
- способствовать эмоциональному благополучию детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;
- возможность самовыражения детей.

Литература

1. Давыдова, О. И. Образовательные терренкуры на территории детского сада [Электронный ресурс] // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2015. – № 7. – С. 6–21. – Режим доступа: <http://e.stvosпитatel.ru/article.aspx?aid=422479>.
2. Давыдова, О. И. Образовательные терренкуры на территории детского сада (познавательно-исследовательская деятельность детей на прогулке с учетом требований ФГОС) [Текст]. – АлтГПА, 2014. – С. 75.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в данной статье освещены результаты исследования особенностей развития инициативности в старшем дошкольном возрасте. Основу исследований составляли методы, позволяющие определить особенности развития детской инициативности. Дана общая характеристика особенностей развития отдельных компонентов инициативности в старшем дошкольном возрасте, на их базе выявлены уровни развития инициативности детей старшего дошкольного возраста (объектный, объект-субъектный, субъект-объектный, субъектный). Автором освещены результаты начального этапа исследования развития инициативности старших дошкольников и намечены пути дальнейшей работы в этом направлении.

Ключевые слова: инициативность, компоненты инициативности, уровни развития инициативности старших дошкольников.

Интерес к проблематике формирования и развития инициативности сегодня вполне закономерен. Прежде всего, это связано с социально-педагогической сферой, в которой исследуются вопросы успешности индивида, проявляющего инициативу в социально значимых событиях, в труде, что особо значимо для общественного развития и является соответствующей задачей государства (Т. С. Борисова, М. С. Говоров, Т. Ф. Игнатенко, С. А. Петухов, И. Э. Плотник и др.). В федеральных государственных образовательных стандартах прописано, что ребёнок должен проявлять «инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности — игре, общении, конструировании и др. «Способен выбирать себе род занятий, участников совместной деятельности, обнаруживает способность к воплощению разнообразных замыслов» [5].

Инициатива от (лат. — начинать) в широком понимании рассматривается как положительное качество личности, проявляющееся как внутреннее побуждение и способность начать новое дело, сделать первый шаг, самостоятельно принять решение при возникновении личных и общественных проблем [1, с. 247]. То есть инициатива — это толчок, побуждение к действию и является одним из компонентов развития активной личности. Вопросы, связанные с развитием инициативности в процессе становления личности, поднимаются психологами, педагогами (Б. М. Кедров, К. Левин, К. К. Платонов, И. Э. Плотник, С. Л. Рубинштейн, А. И. Щербаков и др.) в поисках объяснения причин, побуждающих проявлять инициативность, связи инициативности и личной успешности, роли среды и окружения в формировании и развитии данного качества.

Последнее имеет особую ценность, поскольку одной из проблемой в этом направлении является поиск мотивационных стимулов и условий

учебно-познавательной деятельности, которые в конечном итоге привели бы к формированию целостного интегративного личностного качества «инициативность».

Анализ психолого-педагогической литературы по развитию инициативности дает возможность выявить основные ее характеристики: устойчивость, помогающая противостоять негативным влияниям; активность, проявляющаяся в мотивах и волевых качествах; направленность на конкретные достижения в разнообразных видах деятельности; самостоятельность и даже продуктивность в деятельности и т. д. В структуре любой деятельности принято выделять мотивационный, организационный, исполнительский и контрольно-оценочный компоненты (А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский и др.). Каждому компоненту деятельности присущи свои характеристики, которые, в свою очередь, являются основанием для выделения характеристик конкретных показателей инициативности.

В педагогических исследованиях уже даны характеристики компонентов инициативности (Т. Г. Борисова, Н. А. Короткова, П. Г. Нежнов и И. С. Попова), выделены особенности их проявления в трудовой деятельности, там, где инициатива проявляется наиболее ярко. Эти компоненты — мотивационный, когнитивный, поведенческий, рефлексивный — с учетом возрастной специфики могут быть положены в основу исследования инициативности в дошкольном возрасте. [2, с. 36]. Анализ исследований, посвященных проблеме развития инициативности позволяют говорить, что феномен «инициативность» изучен достаточно хорошо, однако исследований, посвященных изучению инициативы дошкольников на разных этапах трудовой деятельности, позволяющих создать более точное представление о проблемных зонах в развитии инициативности, в научной литературе практически не представлено.

Выявляя характеристики инициативности у детей старшего дошкольного возраста, следует учитывать и тот факт, что наиболее ярко инициатива у этих детей проявляется в условиях самостоятельного осуществления деятельности в домашних условиях или свободных видах деятельности. Для получения объективных оценок развития инициативности у дошкольников следует сравнивать данные, полученные с помощью наблюдения в свободных видах деятельности детей и в педагогически организованных условиях, предоставляющих возможность ребенку свободного выбора действий.

Чтобы оценить развитие инициативности у детей дошкольного возраста, требуется комплекс методик, которые должны отразить степень проявления каждого из компонентов инициативности в каком-то определенном виде деятельности. Анализ диагностических и методических материалов показал, что в наибольшей степени этой задаче отвечает такой диагностический инструментарий, как: адаптированная методика Г. А. Урунтаевой и Т. И. Гризик «Представления о труде» [4]; наблюдение, фиксируемое в специальном протоколе, за ребенком дошкольного возраста до начала деятельности, в ее процессе и завершении; опросник для воспитателя и родителя (так называемый балансовый метод) по оценке инициативности ребенка.

Адаптированная методика Г. А. Урунтаевой и Т. И. Гризик позволяет установить уровень развития когнитивного компонента, так как выявляет знания дошкольников о труде в целом, об орудиях труда, а также позволяет соотнести мотивационный компонент с определенным уровнем инициативности через оценку адекватности и выразительности экспрессивных действий детей (мимических, жестовых, пантомимических, речевых).

Параллельно следует наблюдать развитие поведенческого и рефлексивного компонента инициативности детей, которые можно диагностировать через наблюдение за действиями детей в непосредственной заданной деятельности, а также в свободной деятельности, в домашних условиях.

Такой интегративный подход и совокупная характеристика компонентов детской инициативности позволяют достаточно объективно определить уровень развития инициативности у каждого ребенка. В определении уровней развития инициативности, прежде всего, следует учитывать, что трудовая деятельность в старшем дошкольном возрасте, имея элементарную структуру, тем не менее, осуществляется посредством выполнения практических действий с помощью определенных средств труда, преобразования предметов труда или среды. Эти действия на начальных этапах должны реализовываться в совместной со взрослым деятельности, т. е. в объект-субъектной позиции. С учетом того, что роль ребенка – субъекта деятельности в выполнении деятельности постепенно возрастает (по мере освоения действий), на новый уровень переходит и развитие его инициативности. Таким образом, на основе вышеприведенных этапов деятельности, этот процесс можно отразить схематически: объект – объект-субъект – субъект-объект – субъект. В соответствии с этой логикой развития инициативности и, опираясь на исследования В. А. Сластенина, можно выделить следующие уровни развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста: объектный, объект – субъектный, субъект-объектный, субъектный [3, с. 4–8].

Диагностическое исследование, позволяющее выявить особенности развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста в качестве пилотной апробации было реализовано в старших и подготовительных группах ДОО городов Свердловской области. Первая серия этой процедуры включало тестирование детей, родителей и воспитателей с помощью адаптированных опросников, включающих три группы вопросов: вопросы, выявляющие отрицательные влияния, стимулирующие влияния на развитие инициативности у детей и вопросы, позволяющие выявить социальную направленность деятельности детей (личные мотивы и общественные мотивы).

Уровень развития отношения детей к труду в свободной деятельности определялся по результатам анкетирования родителей и воспитателей пяти дошкольных организаций Свердловской области. Анкетированием было охвачено 44 респондента. Анализ исследования показал следующие результаты.

Было выявлено, что в домашних условиях родители относятся положительно к труду детей (98 %), в большинстве случаев дети в семье имеют постоянные поручения (72 %), у 66 % детей есть специальные инструменты для сельскохозяйственных работ и инструменты для ручного тру-

да. Большинство детей выполняют задания в разное время суток (62 %), однако (38 %) детей домашний труд выполняют в семье в определенное время (38 %), что дисциплинирует их и формирует привычку к волевому усилию, играющих важную роль в подготовке будущих участников производства. Из видов труда, которые предпочитают и хорошо освоены детьми были выбраны хозяйственно-бытовой труд (уборка в комнате, мытье посуды, накрывание на стол, уборка и мытье игрушек) – это отметили 70 % респондентов.

На вопросы, определяющие степень самостоятельности в труде ребенка, были получены неоднозначные результаты. В старшем дошкольном возрасте дети могут самостоятельно выбрать себе занятие (88 % респондентов), 10 % детей делают это по просьбе родителей. Проявление инициативы в совместном с родителями труде отмечено у 70 % детей. Дети, которые трудятся с родителями, положительно относятся к замечаниям взрослых (74 %) и стараются завершить начатое дело. В то же время, очевидным является факт о несформированности волевых качеств у многих детей – эти дети не всегда охотно берутся за дело и завершают начатое дело, особенно, если его поручили взрослые (43 %). Отношение к труду у этих же детей положительное, они проявляют инициативу в труде, предлагают помощь родителям, но пока эти проявления имеют неустойчивый характер – дети отвлекаются от труда на различные внешние раздражители или нетактичные обращения и оценки. Общественная направленность труда наиболее ярко выражена в случаях, если ребенок работает вместе со взрослым или желает сделать что-то полезное для близкого человека или животного (74 %).

Следующим этапом эксперимента стал анализ анкетных данных 114 детей, посещающих ДОО Свердловской области, с целью выявления стимулирующих влияний на развитие инициативности. Одним из стимулирующих влияний является успешность ребенка в труде, и 75 % детей отвечали, что они уверены в своих силах и охотно рассказывали о своих успехах. Эти же дети охотно посещают детский сад, радуются встрече ребят в группе и обсуждают какие-то дела. Активные дети охотно помогают сверстникам справиться с заданием (38 %) , даже тогда, когда их специально об этом не просят. Дети старшего дошкольного возраста эмоционально рассказывают о своих достижениях в труде (75 %), определяют цель деятельности и назначение продукта труда, что является основанием для развития общественных мотивов труда. В старшем дошкольном возрасте 75 % детей могут объективно признать свои ошибки и адекватно реагируют на замечания воспитателя, такие дети подходят к воспитателю с деловыми предложениями и задают вопросы по существу дела.

Ответы детей на вопросы по выявлению отрицательных влияний на развитие инициативности в труде показали следующие проблемные зоны. Из 114 опрошенных, 28 детей (25 %) без специальной подготовки не могут сосредоточиться на выполнении задания, 30 % детей быстро и торопливо берутся за дело и быстрее всех завершают его, не выслушав до конца инструкции взрослого, упрямятся или отказываются от задания, в большинстве – это дети холерического и сангвинического типа. В старшем

дошкольном возрасте, как показали данные анкетирования, негативно влияющими факторами на развитие инициативности в труде и самой трудовой деятельности детей являются: нетактичные замечания, сделанные взрослым (25 %); неделовая обстановка в процессе исполнения деятельности (до 60 %); частые обращения к взрослому за помощью (48 %); не полное представление о ходе деятельности.

Анализ ответов детей на вопросы по выявлению социальной направленности деятельности, выявил следующие особенности. Детей старшего дошкольного возраста привлекает участие в совместном и коллективном труде (75 %). Многие из них готовы оказывать помощь сверстникам (38 %) и активны в приобретении новых знаний, стремятся освоить эффективные способы деятельности, «чтобы сделать лучше или быстрее» (46 %). Эти данные подтверждают факт начала развития общественной мотивации и направленности трудовой деятельности детей.

Таким образом, проведенное нами исследование показывает, что у большинства детей (56 %), посещающих дошкольные организации, в комфортных условиях реализуется потребность в самоутверждении и самостоятельности; у них позитивное отношение к труду и к тем детям и взрослым, кто трудятся вместе с ними; они сами стремятся достичь хороших результатов в труде и помочь своим сверстникам. Следовательно, у этих детей в комфортных условиях есть все необходимые предпосылки для развития инициативности.

Первая серия процедуры исследования дает общее представление об особенностях развития инициативности в трудовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста. Далее планируется расширить количество респондентов, число ДОО г. Екатеринбурга, усложнить диагностический инструментарий (специально разработанные наборы карт с заданиями, картинные тренажеры, беседы, сценарии педагогических и проблемных ситуаций и др.).

В заключении отметим, что обращение к исследованиям развития инициативности детей дошкольного возраста обусловлены как социокультурной ситуацией, так и требованиями современных нормативных документов, регулирующих развитие системы дошкольного образования. Все это говорит о том, что развитие инициативности у детей дошкольного возраста становится одной из приоритетных задач дошкольной педагогики и психологии и требует детального методического оснащения мониторинга ее развития.

Литература

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М. : Азбуковник, 1997.
2. Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.otrok.ru/teach/enc/txt/9/page45.html (Дата обращения 28.03.2016).
3. Слостенин, В. А. Субъектно-деятельностный подход в непрерывном педагогическом образовании [Текст] // Непрерывное пед. обр. — 1999. — № 1. — С. 4—8.
4. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии [Текст] / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. — М., 1995.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]. — Екатеринбург : Ажур, 2014.

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ (ЗАКОННЫМИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ) В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация: в этой статье рассматривается важность взаимодействия сотрудников детского сада с родителями (законными представителями) воспитанников с целью совместной деятельности по воспитанию и обучению детей, представлена система работы педагогического коллектива детского сада № 555.

Ключевые слова: сотрудничество, взаимодействие, родители, музыкальный руководитель, детский сад.

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 44 «Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся» включает следующие пункты:

- «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами; они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка;
- органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития» [2].

Несмотря на то, что федеральным законом на родителей возложена ответственность за воспитание и обучение детей, довольно часто в дошкольном учреждении возникают такие ситуации, при которых родители пытаются переложить ответственность на сотрудников детского сада. Часто мы слышим от родителей фразу «Мы вам ребенка привели, а вы его воспитывайте». Безусловно, детский сад является важным фактором в развитии ребенка. Но в результате общения ребенка с родственниками или взрослыми, которые постоянно взаимодействуют с ребенком, он приобретает опыт действий, суждений, оценки, что проявляется в его поведении. Большое значение имеют положительные примеры отца и матери – как образцы для подражания, а так же родительское слово – как метод педагогического воздействия. Главное, чтобы пример родителей, их проявления, а также оценки поведения детей совпадали и тем самым закрепляли представления ребенка о том, «что такое хорошо и что такое плохо».

Для коррекции поведения ребенка необходимо проводить анализ поведения ребенка дома, который должен дополняться анализом наблюдения

за его поведением в группе, поведением в коллективе. Педагогам непросто корректировать манеру поведения ребенка, не зная особенностей его домашней жизни. Заботливый и заинтересованный родитель всегда готов прийти на помощь своему ребенку и взаимодействовать с коллективом детского сада. Сотрудники детского сада готовы придти на помощь родителям в плане психолого-педагогической помощи и гармоничного развития детей.

Переход к новым формам отношений, признание приоритета семейного воспитания опирается на такие основополагающие понятия, как «сотрудничество» и «взаимодействие». Сотрудничество — это общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать и оценивать. «Взаимодействие становится педагогическим, когда взрослые (педагоги, родители) выступают в роли наставников. Педагогическое взаимодействие предполагает равенство отношений. Однако в отношениях с детьми взрослые часто используют авторитарное воздействие, опираясь на свои возрастные и профессиональные (педагогические) преимущества. Поэтому для взрослых педагогическое взаимодействие связано с моральными трудностями, с опасностью перейти зыбкую грань, за которой начинается авторитаризм, морализаторство и, в конечном счёте, насилие над личностью. В ситуациях неравноправия у ребёнка наступает ответная реакция, он оказывает пассивное сопротивление воспитанию [1, с. 192–193].

Для качественного взаимодействия необходима открытость дошкольного учреждения, включающая «открытость внутрь» и «открытость наружу». «Открытость детского сада внутрь» — это вовлечение родителей в образовательный процесс детского сада. «Открытость наружу» означает, что детский сад открыт влияниям микросоциума, своего района, города, области и России.

Одним из направлений работы нашего детского сада является привлечение родителей к «диалогу», чтобы родители стали субъектами образовательного процесса, выведение их на уровень равноправных партнёров. Для успешной реализации данного направления работы мы проводим тщательный анализ социального состава родителей, их настроения и ожиданий от пребывания ребёнка в детском саду.

В начале учебного года в каждой возрастной группе проходят групповые собрания, на которых родителей знакомят с задачами воспитания и обучения детей на предстоящий учебный год. Формы проведения собраний различны. На собраниях родителям выдают раздаточный материал — памятки и анкеты. Анализируя анкетные данные, выявляем родительские потребности и интересы и начинаем выстраивать взаимодействие.

С этой целью мы выстроили определённую систему работы с родителями, включающие разные формы:

- родительские собрания, посвященные различным темам развития и воспитания детей;
- родительские уголки для каждой возрастной группы, где имеются рекомендации для родителей, составленные специалистами детского сада;
- индивидуальное консультирование родителей;

- анкетирование;
- выставки поделок, сделанные детьми совместно с родителями: «Осень щедрая хозяйка», «Зимние фантазии», «В стране сказок К. И. Чуковского», «Весна-красна», «День космонавтики» и «День Победы».
- постройка снежных городков «Зимушка-зима», «Сказки К. И. Чуковского» и др.;
- в 2017 г. началась работа по выпуску ежемесячной газеты, в которую родители делают заметки о значимых событиях, происходящих в детском саду и детские рассказы о том, что им больше всего нравится в организации. Сотрудники дают методические рекомендации для родителей.

Кроме указанных форм все педагоги детского сада каждые две недели приносят консультативные материалы, фоторепортажи с непосредственной образовательной деятельностью детей и мероприятий, проходящих в учреждении администратору сайта детского сада для публикации на групповых страницах. Педагоги, имеющие группы Вконтакте или личные сайты в сети Интернет, выкладывают информацию для родителей и обновляют ее по мере необходимости. При желании родителей воспитатели осуществляют прямую трансляцию или выкладывают фото при помощи приложений (Viber, WhatsApp). Ежегодно проходят мероприятия, разработанные музыкальным руководителем, воспитателями и другими специалистами детского сада, в которых родители принимают активное участие, например такие как: «Зарница», «Музыкальная семья», «8 марта», «Конкурс сказок», «Конкурс презентаций на различные темы» и др.

Остановимся более подробно на мероприятиях проводимых музыкальным руководителем детского сада. Для каждого конкурса специалист составляет положение и согласовывает его с руководством детского сада. Потом доносит информацию до воспитателей и работает непосредственно с родительской общественностью по консультированию, выбору и репетиции конкурсных номеров.

Конкурс «Музыкальная семья» проходит ежегодно и включает два домашних задания:

- создать герб семьи или изготовить музыкальный инструмент своими руками и охарактеризовать его с точки зрения своей семьи (ежегодно меняется в зависимости от задумки сценария).
- создать творческий номер. Особо любимыми жанрами среди родителей является песня, танец, но так, же присутствует мелодекламация, музыкальная сказка, игра на музыкальных инструментах, теневой театр и др.

Так же на конкурсе есть игры и задания о которых родители узнают непосредственно на мероприятии и выполняют их всей семьей, или одни родители или дети, группами. Задания даются самые разнообразные: «Угадай мелодию», «Танцы народов мира», «Загадки про музыкальные инструменты», «Музыкальные фантазии», игра «Паровоз с дудочкой и бубном». Для родителей и детей создаются игры для интерактивной доски и ноутбуков: «Кто поёт», «Мышки-музыканты», «Музыкальные инструменты» (кроссворд), «Парные картинки» и др. По итогам конкурса, каждая семья получает приз и грамоту победителя конкурса от администрации детского сада.

На «8 марта» родители участвуют на празднике в роли танцоров вместе с детьми и играх. Танцы записываются музыкальным руководителем на видео и рассылается разнообразными способами родителям воспитанников вместе с оригинальной аудиозаписью, перед выступлением проходит несколько репетиций, на которых отрабатываются танцевальные движения и делаются при необходимости поправки.

Благодаря общим мероприятиям, родители активнее идут на контакт с педагогами и выполняют их рекомендации, т.к. сами являются участниками педагогического процесса, а также убеждаются в эффективности нашей работы, в нашем профессионализме и эффективности взаимодействия родителей, педагогов и детей.

Наша система работы с семьёй позволяет привлечь родителей к совместной деятельности по воспитанию и обучению детей, раскрыть перед ними важные стороны психолого-педагогического развития ребёнка на каждой возрастной ступени дошкольного детства и порекомендовать соответствующие приёмы воспитания.

Литература

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] : энциклопедия / ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая рос. энцикл., 2002. — 527 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИЕМОВ КОМБИНАТОРНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛЕПКЕ ИЗ ГЛИНЫ И ПРОДУКТИВНОМУ ТВОРЧЕСТВУ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье описаны примеры реализованных в рамках дополнительного образования занятий с детьми дошкольного возраста с применением приемов комбинаторного обучения; приведен алгоритм конструирования занятий и перспективы дальнейшего применения данного процесса.

Ключевые слова: продуктивная деятельность детей-дошкольников, лепка из глины, работа с природным материалом, приемы комбинаторного обучения.

В соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования образовательная программа для детей дошкольного возраста должна быть направлена на решение задачи охраны и укрепления психофизического здоровья детей, развитие творческого потенциала каждого ребенка, позитивной социализации и индивидуализации, формирования общей культуры личности и деятельности, создания предпосылок для дальнейшей учебной деятельности.

Для успешного решения этих задач может быть применен прием комбинаторного обучения, суть которого состоит в соединении занятия по учебному предмету с занятием по продуктивному творчеству с применением природных материалов.

В качестве методологической основы для конструирования занятия взяты принципы обучения. Первый принцип — это принцип сознательности и активности — «...главное не предмет, которому Вы обучаете, а личность, которую Вы формируете. Учите и воспитывайте так, чтобы учащийся не был дополнением к учебному предмету, но наоборот — субъектом его активного освоения. Помните, что не предмет формирует личность, а учитель своей деятельностью, связанной с изучением предмета» [2, с. 447].

Следующим принципом является принцип наглядности — «помните — дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще: отсюда необходимость наглядного обучения, которое строится не на отвлеченных понятиях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых ребенком... Золотое правило учащихся: все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания» [2, с. 449]. Не менее важным становится и принцип прочности — «...память учащихся носит избирательный характер: чем важнее и интереснее для них тот или иной учебный материал, тем прочнее этот материал закрепляется и дольше

сохраняется... Интенсифицируя непроизвольное запоминание учащихся не давайте прямых заданий или указаний: лучше заинтересуйте учащихся, время от времени «подогревайте» возникший интерес» [2, с. 454–455].

Далее опишем три проведенных занятия с детьми возраста 4–6 лет в центре изучения иностранных языков в рамках дополнительного образования, реализованных в мини-группах с количеством детей 3–5 человек.

Первое занятие «Животный мир Африки».

В начале занятия педагог знакомится с детьми, представляется сам и просит детей также представиться по очереди. Далее педагог знакомит детей с материалом — глиной. Педагог демонстрирует материал и рассказывает стихотворение на английском языке про изучаемый материал (глину), просит детей повторять за ним отдельные слова и фразы. Далее обращается к теме занятия, показывает на географической карте, где расположен материк Африка, демонстрирует на моделях, какие животные там обитают, и предлагает детям каждому выбрать понравившийся образец для работы. Дети приступают к лепке.

Для того, чтобы дети освоили технологию изготовления изделия, педагог снова рассказывает стихотворение на английском языке и также просит детей повторять за ним отдельные слова и выражения. С каждым ребенком педагог проходит последовательность лепки из глины по принципу от больших частей и деталей к меньшим (формирование туловища, шеи и головы, ног, ушей, глаз, когтей и т. д.). Педагог обращает внимание детей на особенности лепки из глины: тщательном прикреплении деталей при помощи пальцев и стеков, периодическом смачивании поделки водой в процессе лепки. Дети лепят, по ходу сочиняя истории про своих животных-героев и играя с ними.

Во второй части занятия педагог предлагает детям разгадать кроссворд на тему занятия. Кроссворд подготовлен педагогом в виде презентации PowerPoint: ключевое слово AFRICA вписано по вертикали, а по горизонтали — названия животных по-английски. На каждом слайде сверху размещена загадка на английском языке и представлены три ответа-изображения для выбора детьми. Кроссворд заполняется по мере перехода к следующему слайду.

Педагог читает загадку по-английски, затем переводит ее. Дети отвечают, называя животное по-русски и предлагая соответствующее изображение в качестве ответа. Педагог называет выбранное или выбранные детьми ответы по-английски, делает небольшое рассуждение-предположение, почему данный ответ соответствует загадке. Далее нажимает на изображение-ответ, выбранный детьми. Если ответ верный, то при нажатии на картинку происходит переход на следующий слайд, если неверный — то переход происходит на страницу «Incorrect! Try once again!» и возвращается на исходный слайд. Параллельно педагог вписывает разгаданные ответы на доску, в клетки заранее подготовленного кроссворда. Так происходит до полного разгадывания кроссворда. В конце занятия дети получают кроссворд с изображениями только тех животных, которые вписаны в строки кроссворда — под соответствующими номерами. Педагог просит детей вписать

названия животных, переписав их с доски, помогает при возникновении затруднений. Таким образом, дети дошкольного возраста, не только осваивают продуктивную деятельность — лепку из глины, но и дополнительно знакомятся с английскими буквами и простыми словами, у них формируется навык письма.

Второе занятие предполагает не только работу педагога и детей, но еще и включение родителей в процесс творчества. Занятие называется «Осенний лес», которое состояло в соединении выполнения детьми совместно с родителями аппликации на цветном картоне из гофрированной бумаги и природных материалов (шишек и высушенных листьев) и разгадывания кроссворда на английском языке.

В первой части занятия дети вместе с родителями рассаживаются полукругом за столы в заранее подготовленную и оформленную осенними атрибутами аудиторию. Педагог в качестве вступления читает стихотворение на тему осени, спрашивает детей, каких лесных животных они знают, дети отвечают. Педагог показывает детям цветной картон красивых оттенков, заранее подготовленные кусочки цветной гофрированной бумаги, демонстрирует свойства бумаги: «мнется, тянется, скручивается, складывается». Далее педагог предлагает детям каждому вместе с родителем выполнить осеннюю композицию. Предлагается два варианта композиции на выбор: 1) лиса, составленная из рваных кусочков бумаги на фоне «деревьев» и «листопада», сделанных из высушенных листьев и маленьких рваных кусочков бумаги; 2) ёжик с запасами из яблок и грибов, большие элементы которого выполнены из сложенных кусочков бумаги, а маленькие детали и тонкие элементы (иглы ёжика, хвостики яблок, трава) — из скрученных и нарезанных.

Дети совместно с родителями определяются с выбором композиции, форматом листа (A4 или A5), его расположением — горизонтальным либо вертикальным. Педагог выдает заранее подготовленные элементы для композиции: скрученные в трубочки «колючки» ёжика, нарезанные в нужный размер детали для складывания крупных элементов — тела ёжика, шляпок и ножек грибок, яблок, полоски для нарезания травы, кусочки для формирования частей тела лисы (путем разрывания), листопада. Педагог показывает, как сформировать нужный элемент, как получить нужный эффект при работе с бумагой, помогает при возникновении необходимости. Особое внимание обращает внимание на возможности использования природных материалов, показывает, каким образом можно их красиво разместить в композиции. Дети с большей или меньшей помощью родителей выполняют выбранную композицию, наделяя ее своими характеристиками и элементами: добавляют солнышко, ягодки, делают другой цвет носа у ёжика, прикрепляют галстук-бабочку на шею лисе, выбирают различные позы лисы, используют разный цвет бумаги для травы, различные сочетания природных элементов — листьев и шишек. Педагог поддерживает инициативу детей и одобряет разнообразие поделок.

Когда большая часть участников заканчивает работу над композицией, педагог предлагает перейти ко второй части занятия и разгадать кроссворд

на английском языке с ключевым словом FOREST (Лес). На каждом слайде вверху расположен текст загадки на английском языке в стихотворной форме, сочиненной или переведенной педагогом и предложены варианты изображений-ответов. Педагог читает загадку по-английски, переводит, обращает внимание на названия животных, встречающиеся в загадке. Дети предлагают ответы (по-русски или по-английски), педагог переводит предложенные ими варианты на английский, предлагает подумать, порассуждать, обращает внимание на другие варианты изображенных животных, называет их также по-английски, приводит аргументы (по-русски и по-английски), почему возможен другой вариант ответа. Дети соглашаются, либо опровергают версию педагога, родители также участвуют в обсуждении. Таким образом, кроссворд постепенно разгадывается, педагог открывает следующие слайды и вписывает разгаданные слова на доске маркером. После того, как все слова разгаданы, каждый ребенок получает лист с цветным изображением кроссворда и героев-животных с пронумерованными по порядку слов в кроссворде картинками и домашнее задание: вспомнить ответы дома и вписать слова в клеточки кроссворда.

Третье занятие состояло в соединении театрализованной сказки-сценки «Петушок-золотой гребешок», переведенной педагогом на английский язык с сохранением напевного ритма русских народных приговорок, с занятием по лепке из глины и проведении дополнительного занятия по раскраске получившихся поделок.

В первой части занятия педагог знакомится с детьми, предлагает им поиграть и выбрать героя для своей роли — предлагает одеть маски Кота, Лисы, Петуха, Дрозда. Дети соглашаются играть и по очереди выбирают маски. Педагог начинает рассказывать сказку по-английски и по предложению переводит ее на русский язык, приглашает детей изображать действие сказки: «Петушку» — сидеть в «избушке», «Коту» — идти за дровами, «Лисе» — петь песенку у «избушки», выманивать «Петушка», хватать его и нести «за темные леса, за высокие горы, за быстрые реки», «Коту» и «Дрозду» (роль Дрозда исполняет педагог) гнаться за «Лисой». При этом используются возможные атрибуты учебной аудитории: в качестве «избушки» — палатка-домик, столы — как препятствие, которое надо огибать в погоне за «Лисой», уголок в аудитории — в качестве норы «Лисы». Дети с удовольствием играют сказку, с восторгом повторяя наиболее драматические моменты — поимка «Лисой» «Петушка» и погоня. Педагог в процессе игры просит детей повторять отдельные характерные выражения, сокращенные от приводимых в полном переводе текста. Также в качестве сопровождения используются музыкальные вставки. Создается положительный эмоциональный фон и атмосфера, способствующие вовлечению детей в процесс всестороннего обучения, последующему позитивному восприятию изучения детьми иностранного языка и освоению приемов лепки из глины.

Во второй части занятия после сценки педагог предлагает детям снять маски и сесть за столы. Педагог выдает детям по кусочку глины и предлагает теперь слепить героев сказки — Кота, Петушка, Лису, а также избушку — приемом отминки в формочки, и Птичку-Дрозда — способом скручивания

пласта глины. Дети с удовольствием приступают к лепке и стремятся слепить всех предложенные поделки. Таким образом, во второй части занятия происходит продолжение игры, которая сознательно была задана в первой части.

Данное занятие было продолжено раскраской выполненных поделок, проведенной через некоторый временной интервал. Педагог приносит на занятие обожженные керамические поделки, выдает детям, обращает их внимание на то, как изменились поделки по сравнению с тем, какими они были в конце занятия по лепке, спрашивают у детей, какие они видят изменения. Уточняет вместе с детьми, что поделки стали твердыми, кардинально изменили цвет, и немного уменьшились в размерах. Далее детям предлагается посмотреть советский мультфильм «Петушок-золотой гребешок» с титрами на английском языке. Во время просмотра мультфильма педагог произносит подстрочный английский перевод, и, таким образом, происходит повторение лексики детьми.

Затем детям предлагается раскрасить поделки специальными красками на основе белой глины – ангобами. Выдаются изображения животных – кошки, петуха, лисы, дрозда и других различных птиц, при наличии разнообразных пород животного (кошки) – выдается несколько изображений различных его пород с целью расширения кругозора детей и обеспечения перспективы для полета их фантазии. Дети выбирают изображения понравившихся им животных и раскрашивают свои поделки в соответствии с ними. Педагог рассказывает, как нужно смешивать цвета, показывает, как получить запланированный цвет или приблизить его к выбранному цвету на картинке, помогает каждому ребенку справиться с этой задачей, также показывает, как нужно правильно обращаться с кистями, какое должно быть оптимальное влагосодержание при наборе краски на кисть, как пользоваться мастихином при смешивании красок, как доводить задуманную мысль при изображении поделки в цвете до конца. В конце занятия педагог обращает внимание детей, что поделки опять изменились – стали цветными и сообщает, что им предстоит еще два обжига (ангобный и глазурный), после которых они станут блестящими и влагонепроницаемыми.

Проанализируем по отдельности составные элементы занятия на соответствие вышеуказанным принципам обучения и сделаем выводы относительно схемы, алгоритма занятия, обеспечивающей комплексное решение обозначенных в начале данной статьи задач.

1. Игровая деятельность детей – организуемая педагогом сознательно либо возникающая спонтанно, обеспечивает необходимый эмоциональный фон для возможности легкого перехода детей-дошкольников от ведущей игровой деятельности к следующему этапу развития – учебной деятельности. Игра способствует возникновению и поддержанию интереса детей к теме и предмету занятия, тем самым реализуется принцип эмоциональной вовлеченности и прочности обучения.

2. Продуктивное творчество с применением природных материалов – и, в особенности, лепка из глины – способствует поддержке психофизического здоровья: расслаблению, раскрепощению ребенка, облегчению

дыхания, развивает осязание и обоняние. Погружение в природный материал неизбежно сопровождается погружением ребенка в мир образов, чему способствует обилие вспомогательных наглядных материалов — карточек с изображением и описанием животных, моделей животных, их изображений в кроссворде и раздаточных материалах. На этом этапе активно реализуется принцип наглядности обучения, обеспечивается развитие образной сферы — природно-генетической базы развития сознания ребенка, и в частности, его словесно-логической, абстрактно-понятийной составляющей [2, с. 197], обеспечивается включение в работу правого полушария головного мозга. В то же время во время лепки требуется соблюдение определенной последовательности операций: необходимость лепить от большей части поделки к меньшей, следить за толщиной стенок, сохранением общих пропорций изделия. Через манипулирование пальцами происходит развитие мелкой моторики, в работу включается также и левое, аналитическое, полушарие, «процесс образного мышления сочетается с процессом аналитического мышления» [1, с. 286–287]. Этап создания детьми поделки на основании предложенных образцов, но с добавлением своих смыслов, передачи своих эмоций и впечатлений, на наш взгляд, соответствует авторской технологии развития творчества в процессе конструирования искусственных стихов С. А. Новосёлова (ассоциативно-синектической технологии развития творчества).

3. Стихотворная форма занятия, ритм и рифма, задают определенный порядок прохождения процесса занятия, способствует «включению в творческой процесс массивов подсознания... что является одним из главных условий достижения творческого результата, открытия нового смысла в предметах окружающего мира» [1, с. 287], в нашем случае — нового смысла в выполняемых поделках и изучаемой теме занятий. Это также соотносится с ассоциативно-синектической технологией. Ритмическая форма занятия «также создает предпосылки для формирования эстетических переживаний, «усмотрения» красоты и сердцем, и умом» [1, с. 288] и, наряду с игровой деятельностью детей, облегчает переход к деятельности учебной, одновременно способствует развитию художественно-эстетической сферы детей и реализации принципа прочности обучения.

4. Дополнительным фактором, побуждающим детей отнестись к своей деятельности и, в частности, учебе творчески, является, на наш взгляд, личный пример педагога. Представление своих, сочиненных примеров стихотворений и созданных образцов поделок, позволяет детям осознать доступность и необходимость собственного творческого подхода к учебе. При этом реализуется принцип сознательности и активности обучения, закладываются предпосылки для дальнейшего развития творчества детей.

5. Непосредственное обучение приемам работы с глиной и последовательности лепки, изучение и запоминание английской лексики, успешность которого зависит от правильной организации и использования при конструировании и проведении занятия предыдущих элементов.

Таким образом, представленный нами прием комбинаторного обучения детей-дошкольников состоит в соединении игровой деятельности де-

тей, их продуктивной творческой деятельности с использованием природных материалов, стихотворной формы занятия, проявления собственного творчества педагога и непосредственного обучения. Последовательность применения данных элементов, по нашему опыту, может быть изменена в порядке, требуемой логикой занятия.

В перспективе данный прием комбинаторного обучения, на наш взгляд, можно использовать: в дошкольном образовании — например, возможно сочетание проведения занятия по лепке и последующего занятия с конструкторами для закрепления пройденной лексики иностранного языка; на начальной ступени общего образования и дополнительном образовании — с усложнением изготавливаемых поделок, использованием других материалов (дерево, запекаемая пластика, вышивка и пр.)

Литература

1. Новоселов, С. А. Дизайн искусственных стихов [Текст] : проект Сергея Новоселова. — Екатеринбург : изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003.— 324 с.
2. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студентов высших учебных заведений [Текст]. — М. : ВЛАДОС, 2001. — Кн. 1. — 574 с.

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются подходы по социально-коммуникативному развитию детей среднего дошкольного возраста. Приведены примеры методов, приёмов и технологий, используемых в педагогической практике. Описаны примеры самостоятельной детской деятельности и совместной деятельности детей и воспитателя.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, социализация, коммуникация, обычаи, традиции, правила, коллективные работы.

Социально-коммуникативное развитие детей выделено во ФГОС ДО в отдельную образовательную область. Основной целью этого направления является позитивная социализация детей дошкольного возраста, приобщение их к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

Проблема социально-личностного развития ребёнка дошкольного возраста в процессе его взаимодействия с окружающим миром становится особенно актуальной на современном этапе, поскольку основные структуры личности закладываются в дошкольный период детства, что, в свою очередь, возлагает на семью и дошкольное учреждение особую ответственность за воспитание необходимых личностных качеств у детей.

Социализация — процесс усвоения человеком индивидуальными образцами поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе; усвоение социального опыта и обучение индивида социальным ролям и образцам поведения, без чего он не может стать полноценным членом своего общества или социальной группы, а также формирование его личной идентичности и образа Я. Таким образом, социализация дошкольников — это процесс, направленный на вхождение ребёнка в социокультурную среду современного общества, которое требует инициативных молодых людей, способных найти своё место в жизни, восстановить русскую духовную культуру и традиции, нравственно стойких, социально адаптированных, способных к саморазвитию и постоянному самосовершенствованию.

Коммуникация — от лат. *communicatio* — что означает сообщение, передача и от *communicare* — делать общим, беседовать, связывать, сообщать, передавать. Коммуникативная компетентность — это «способность к эффективному решению коммуникативных задач, определяющая индивидуально-психологические особенности личности и обеспечивающая эффективность ее общения и взаимодействия с другими людьми» (Л. А. Петровская). Коммуникативную компетентность в дошкольном возрасте можно рассматривать как совокупность умений, определяющих желание субъекта вступать в контакт с окружающими; умение организовывать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопере-

живать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации; умение пользоваться речью; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими.

Коммуникативная потребность в общении (потребность в другом человеке) включает потребность в общении со взрослыми и сверстниками. Со взрослыми она включает: потребность в доброжелательном внимании (2–6 мес); потребность в сотрудничестве (6 мес. – 3 года); потребность в уважительном отношении взрослого (3 – 5 лет); потребность во взаимопонимании и сопереживании (5–7 лет).

В общении со сверстниками выделяются: потребность в соучастии в заботах партнера, а также его внимании и доброжелательности (2–4 года); потребность в сотрудничестве и признании ровесником (4–6 лет); потребность в сопереживании и взаимопонимании (5–7 лет).

В детском возрасте огромное влияние на процесс социализации оказывают агенты социализации, то есть лица, с которыми у ребенка происходит непосредственное взаимодействие. Ими могут являться: семья (родители или лица, постоянно заботящиеся и общающиеся с ребенком, братья или сестры); детский сад (в первую очередь воспитатели); общество (сверстники, друзья).

Гиперопека родителей, незащищенность ребёнка перед СМИ оказывают отрицательные воздействия на впечатлительную психику ребёнка, поэтому педагоги дошкольного образования понимают, что процесс социализации ребёнка – процесс длительный и многоплановый. В совместной деятельности с педагогом или в самостоятельной деятельности ребёнок шаг за шагом приобретает опыт поведения в соответствии с требованиями социума.

Представим опыт работы детского сада № 382. Социально-коммуникативное развитие детей средней группы данного учреждения осуществляется в таких направлениях как:

- игровая деятельность;
- безопасное поведение в быту, социуме, природе;
- коммуникативная деятельность;
- исследовательская деятельность;
- проектная деятельность.

Цель работы по коммуникативному развитию дошкольников заключается в создании благоприятных условий для нахождения ребенка в группе и в детском саду в целом, в профилактике социально-эмоциональных нарушений у детей. Основными задачами такой работы являются следующие:

- организовать развивающую предметно-пространственную среду;
- создать для воспитанников ситуации коммуникативной успешности;
- стимулировать коммуникативную деятельность детей, в том числе с использованием проблемных ситуаций;
- мотивировать детей к выражению своих мыслей, эмоций при помощи вербальных и невербальных средств общения;
- обеспечить баланс между деятельностью под руководством воспитателя и самостоятельной деятельностью детей.

Работа по социально-коммуникативному развитию детей выстраивается через разные методы, приёмы, технологии. Важное влияние на ребён-

ка оказывает повседневная жизнь в группе. Обычаи группы, традиции, отдельные ритуалы создают особый жизненный ритм, особые ощущения стабильности, защищённости для ребёнка. Это может быть символика группы (название, девиз, эмблема), которая объединяет детей, пробуждает эмоциональную отзывчивость у ребенка, создает ощущение социальной значимости себя как единицы социума, и тем самым включает его в «Настоящую взрослую жизнь». В нашей группе традиционными являются «Поздравление «С Днем Рождения!». Дети поздравляют друг друга с Днем рождения с обязательным хороводом «Каравай» и личными пожеланиями каждого ребенка имениннику. Является традицией создание поздравительных открыток или рисунков для родителей, чтобы поздравить их с Днем рождения или календарным праздником.

В часы утреннего приема, дети, приходя в детский садик, учатся планировать своё свободное время. В группе есть доска и набор карточек с изображением разных видов деятельности. Каждый ребенок выбирает карточку с рисунком, которая отражает его интерес к какому-то виду деятельности — рисование красками или карандашами, чтение книг, экспериментирование, либо игра и т. д. Так же среди этих карточек имеется Карточка-сюрприз, которая является сюрпризным моментом, исходящим от воспитателя и родителей, которые могут оставить для детей принесённую из дома игру для всей группы детей или книгу, или интересную поделку для рассматривания и т. п.

В группе принята форма акцентирования внимания на важных режимных моментах. Например, приглашение детей к непрерывно-образовательной деятельности с помощью игры на металлофоне определённой ритмичной мелодии. Заранее с детьми существует определённая договорённость — данная мелодия приглашает на интересные дела с воспитателем. Дети хорошо понимают, что если они хотят позаниматься интересным делом, то им необходимо прибрать игрушки и подойти к воспитателю. Применение данного приёма становится необходимостью, так как при большом количестве детей в группе воспитателю сложно сообщить о начале интересной деятельности воспитателя с детьми.

В повседневной деятельности с воспитанниками в детском саду № 382 уделяется большое внимание формированию социальных норм и дистанций. В социально-коммуникативном воспитании большое значение придается правилам. «Правила, являясь внешними требованиями, призваны регулировать поведение детей в коллективе сверстников. Знание правил помогает детям соотносить свои поступки с требованиями, оценивать свое поведение и поступки окружающих, помогает строить взаимоотношения, содействует взаимопониманию между дошкольниками» (Т. И. Ерофеева). Разумно с детьми использовать «правила-ограничители» и «правила-побудители». В практике работы с дошкольниками в детском саду № 382 используются следующие правила поведения в группе, соблюдение которых является обязательным для всех. Эти правила придумываются совместно с детьми.

Правило вытянутой руки — соблюдение дистанции при общении. Как правило, дети могут располагаться либо слишком близко, либо слишком

далеко, либо слишком активно контактируют, либо избегают контакта, могут вести себя слишком вызывающе и т. д. Именно для решения этой проблемы во взаимодействии между детьми мы применяем это правило: любое общение должно происходить на расстоянии вытянутой руки. Таким образом, дети осваивают социальные дистанции.

Не забудь сказать: «Спасибо!» — правило для выражения благодарности.

«На доброе слово не надо скупиться» — применяется в ситуациях, когда дети говорят грубые слова.

«Тот умнее, кто добрее, тот добрее, кто умнее...» — правило применяется в конфликтной ситуации между детьми.

Достаточно ввести в жизнь группы несколько правил, так как большое их количество имеет обратный эффект в воспитании детей.

В группе созданы «Уголки уединения», где ребенок может уединиться и почитать книгу в тишине в специально организованном для этого месте, выполнить упражнения для релаксации с крупами, мелкими игрушками.

Этическая беседа является одной из важных форм воспитания в ребенке социально-коммуникативных умений и нравственного начала. Интересными стали беседы «Волшебные слова», «Вредные советы», «Привычки плохие и хорошие», «Можно ли не ссориться?». Проводя эти беседы, можно развивать у детей нравственные чувства, закладывать основы конструктивного поведения в обществе, воспитывать сочувствие, формировать навыки игрового общения. Еще А.С. Макаренко говорил, что «ребенок в игре таков, каким будет, когда вырастет...». Игра в свете ФГОС выступает как форма социализации ребенка. Игра — не развлечение, а особый метод вовлечения детей в творческую деятельность, метод стимулирования их активности. Социально-коммуникативное развитие дошкольников также происходит через игру, ведущей деятельности детей данного возраста.

Игра — это школа социальных отношений, в которых моделируются формы поведения ребенка. Задача педагогов — правильно и умело помочь детям приобрести в игре необходимые социальные навыки. Игра дает детям возможность воспроизвести взрослый мир и участвовать в воображаемой социальной жизни. Дети учатся разрешать конфликты, выражать эмоции и адекватно взаимодействовать с окружающими.

Для развития социально-коммуникативных навыков возможно использовать различные игры и игровые ситуации. Оправдали себя в нашей практике работы следующие:

- игровые ситуации (проигрывание ситуации «Старенькая бабушка», где ребенок учится уважительному отношению к пожилым людям, проявлению сочувствия и заботливого отношения к ним);
- словесные игры («Закончи фразу» — Я поступил хорошо, когда...);
- коммуникативные игры («Комплименты», «Рассказ про школу», «За что мы любим?», «Просьба» и т. д.);
- игры-пантомимы (мимика и жесты помогают детям оценивать содержание произведения, давать элементарную оценку конкретной ситуации).

Также для развития социально-коммуникативных навыков возможно использовать социо-игровую технологию — это технология, основанная на

взаимодействии детей в микроколлективах, а также взаимодействии микрогрупп между собой посредством игры. В младшем дошкольном возрасте оптимальным являются объединения детей в пары и тройки. Способствует соблюдению двигательной активности детей в процессе непосредственной образовательной деятельности Дети объединяются в малые группы и эти группы вступают между собой в общение — а не только с воспитателем. Игры для рабочего настроя, игры для социально-игрового приобщения к делу, игры разминки-разрядки, игры для творческого самоутверждения, игры вольные — все они являются прекрасным подспорьем в создании комфортной атмосферы деловой занятости для всей группы детей.

Коллективные или подгрупповые творческие работы занимают в жизни дошкольников особое место, так как именно при взаимодействии с другим ребенком или коллективом детей, ребенок учится нормам и правилам конструктивного общения. В своей практике мы используем следующие формы коллективной творческой деятельности:

- чередование традиционных поручений;
- сюжетно-ролевые игры;
- коллективное планирование;
- коллективный анализ и другие.

Воспитательные возможности коллективного творческого дела реализуются тем полнее и глубже, чем теснее эти дела сочетаются с основными средствами воспитательной работы и воспитательными мероприятиями.

Таким образом, систематическая и планомерная работа по социально-коммуникативному развитию у детей среднего дошкольного возраста позволяет получить положительные результаты, решить поставленные задачи перед педагогом и достичь поставленной педагогической цели.

Литература

1. Ерофеева, Т. И. Проблемы взаимодействия старшего поколения семьи с детьми дошкольного возраста [Текст] : моногр. / Т. И. Ерофеева, Н. А. Дорохина. — М., 2011.
2. Карманная энциклопедия социо-игровых приёмов обучения дошкольников: справочно-методическое пособие для воспитателей старших и подготовительных групп детского сада [Текст] / под общ. ред. В. М. Букатова. — СПб., 2008. — 160 с.
3. Киселева, О. И. Развитие коммуникативного потенциала личности как основа позитивной социализации ребенка в условиях непрерывного образования (к обоснованию педагогического эксперимента) [Текст] // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. — 2003. — С. 39–47.
4. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду [Текст] : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — 2-е изд., испр. — М. : ГНОМ и Д, 2000. — 96 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/?Frame=1129503 (дата обращения: 10.04.2017).
6. Феоктистова С. В., Хмелькова М. А. Коммуникативная компетентность как фактор, влияющий на психическое развитие дошкольника [Текст] / С. В. Феоктистова, М. А. Хмелькова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2012. — № 2. — С. 93–103.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Е. Е. Андреева, Ю. Н. Галагузова

РОЛЬ ПРАВОВОГО КЛУБА В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ¹

Аннотация: в статье дается определение понятию «правовой клуб». Выделяются виды, формы и содержание деятельности в правовом клубе, которые соотносятся с компонентами правовой компетенции старшеклассников. Определяются условия, при которых правовой клуб будет выступать средством формирования правовой компетенции старшеклассников.

Ключевые слова: правовая компетенция старшеклассников, правовой клуб, виды деятельности правового клуба, формы деятельности правового клуба, уровни интеллектуальной активности старшеклассников.

Социокультурные перемены, продолжающиеся в современном российском обществе, значительно меняют общественные идеалы и ценности, стереотипы поведения, оценку происходящих событий, отношение к социальным нормам, в том числе и правовым. Трансформируются и ожидания от личности и ее поведения на том или ином этапе ее развития. Современное общество диктует новый портрет выпускника общеобразовательной организации, всесторонне подготовленного, владеющего комплексом развитых компетенций, отвечающих социальным требованиям и необходимым для успешного включения в профессиональную подготовку. Сегодня для вчерашнего школьника важно не только адаптироваться к обществу и его нормам, но и быть способным воздействовать на них, конструировать собственную систему представлений о себе самом, о других, о правовой системе общества. Все это актуализирует необходимость формирования правовой компетенции старшеклассников.

Под правовой компетенцией старшеклассников понимается интегрированное свойство личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее способность и готовность данной личности применять

¹ Печатается за счет средств гранта РГНФ, Основной конкурс 2017 (название проекта: «Добровольческая деятельность как средство гражданско-патриотического воспитания подростков с социально опасным поведением»), номер заявки 17-06-00868.

систему правовых знаний и умений в правовых ситуациях [1]. Компонентами правовой компетенции старшеклассников являются:

- мотивационно-ценностный (совокупность правовых ценностей, мотивирующих обучающегося на деятельность в рамках правового поля и формирующих позитивное отношение к ней);
- когнитивный (совокупность правовых знаний);
- коммуникативный (совокупность коммуникативных способностей и умений);
- деятельностный (совокупность правовых умений).

При выделении компонентов правовой компетенции старшеклассников мы исходили из следующих ключевых особенностей данного возраста: формирование мировоззрения; построение жизненных планов (в том числе профориентация и самоопределение); формирование самостоятельности суждений; стремление к самостоятельной познавательной деятельности; развитие критического мышления; потребность в лично-стно значимой и общественно полезной деятельности; потребность в контактах со значимыми с точки зрения жизненных перспектив людьми.

Обратившись к Федеральному базисному учебному плану, мы приходим к выводу, что общеобразовательная организация способна лишь частично удовлетворить потребность общества в формировании правовой компетенции старшеклассников, предоставляя возможность реализации правового образования через интегрированный учебный предмет «Обществознание», который на базовом уровне включает разделы «Экономика» и «Право». Эти разделы могут преподаваться как в составе предмета «Обществознание», так и в качестве самостоятельных учебных предметов. В случае если в общеобразовательной организации «Право» выделено отдельным предметом, то его продолжительность составляет 35 учебных часов на два учебных года [8]. Этого времени явно недостаточно для формирования правовой компетенции старшеклассников.

Поэтому, полноценно организовать процесс правового образования, включая формирование правовой компетенции, общеобразовательная организация может, задействовав потенциал внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность приобретает особую значимость для старшеклассников, поскольку она создает условия для проб себя в различных социальных ролях, позволяет приобретать лично-стно значимый опыт взаимодействия с другими людьми в различных сферах деятельности, а также предоставляет возможность осуществления общественно полезной деятельности. Именно в старшем школьном возрасте проявляется сознательное отношение к учению, избирательность в изучаемых предметах, обусловленная отношением к учебе как к необходимой базе будущей профессиональной деятельности. Поэтому привлекательность внеурочной деятельности для старшеклассников состоит еще и в том, что она способствует решению проблемы его профессионального самоопределения.

Формы организации внеурочной деятельности разнообразны, каждая из них имеет свои особенности, но для целей настоящей статьи особый интерес представляет именно клубная деятельность старшеклассников.

Средством формирования правовой компетенции был избран клуб, поскольку он является особой, специфической формой воспитания, в рамках которой происходит выработка единой системы нормативно-ценностных ориентаций, реализуется образование и осуществляется организация социального опыта участников объединения.

Обратимся к сущности понятия «клуб». Идеи клубной работы нашли свое отражение в трудах С. Т. Шацкого, который обосновал основную идею детского клуба, — создание центра, где организуется детская жизнь на основании требований, исходящих из детской природы. Ученый считал, что в детском клубе должны быть предоставлены все возможности учиться жизни и все главные элементы, которые участвуют в созидании жизни. Но в то же время подлинно детскому должно быть отведено настоящее место. В качестве составляющих клубной работы С. Т. Шацкий определял физический труд, игру, искусство, интеллектуальные занятия[12].

О важности внеклассной деятельности писал и В. А. Сухомлинский, отмечая, что учитель и ученики должны встречаться не только в классе, если существует только эта сфера отношений, то школьный коллектив не может быть воспитывающей силой» [10].

В. Н. Терский строил воспитательную работу в клубных объединениях как систему, ориентированную на творческую деятельность каждого воспитанника, постепенное приобщение детей к духовной культуре общества [11].

На современном этапе можно выделить два подхода к пониманию клуба: клуб как самостоятельная организация и клуб как форма организации внеурочной деятельности в общеобразовательной организации.

Сторонники первого подхода определяют клуб как самостоятельную организацию, основывающую свою деятельность на общности интересов, профессий, хобби ее членов. Особенностью этого подхода является то, что целью клуба является организация свободного времени людей, а основным видом деятельности — общение по интересам. Зачастую такие клубы являются клубами по месту жительства. Так, И. Р. Сорокина рассматривает клуб как организацию по месту жительства и определяет его как специально организованное пространство общения для определенного открытого сообщества детей, подростков и взрослых, объединенных одной целью [9].

А. В. Мудрик определяет клуб как воспитательную организацию, специально создаваемую обществом и государственными организациями, основной функцией которой является целенаправленное планомерное создание условий для развития людей определенного возраста и/или определённого социально-профессионального слоя [6].

А. А. Немтинова также относит клубы к внешкольным учреждениям и их целью называет духовного и физического развития детей, подростков и юношества, удовлетворение их творческих и иных потребностей. Исследователь отмечает значимость общественно полезной деятельности в клубе [7].

Авторы второго подхода относят клуб к формам организации внеурочной деятельности в школе, наделяют его функциями обучения и воспитания, подчеркивая важность различных видов деятельности в клубе.

Рассматривая понятие клуба с разных точек зрения, Б. В. Куприянов пишет, что применительно к дополнительному образованию детей образ клуба как социокультурного явления следует истолковать так: клубные сообщества образуют школьники, занимающиеся одним профилем деятельности и соответствующим образом воспринимающие друг друга.

Г. Л. Котова определяет клуб как форму системы воспитания, которая ориентирована на выработку единой системы нормативно-ценностных ориентаций, реализацию образования и организацию социального опыта участников объединения [4]. О школьном клубе как об образовательном объединении пишет и Т. Н. Молева, отмечая, что клуб является одной из самых устойчивых форм объединения людей, имеющих общее увлечение [5].

Точка зрения второй группы авторов является наиболее интересной, поэтому взяв за основу приведенные трактовки, определим клуб как форму внеурочной деятельности в общеобразовательной организации, основанную на добровольных началах и ориентированную на реализацию определенного профиля образования и организацию социального опыта обучающихся. Таким образом, правовой клуб – это форма внеурочной деятельности в общеобразовательной организации, основанная на добровольных началах и ориентированная на реализацию правового образования и организацию социального опыта обучающихся.

Среди видов деятельности в правовом клубе выделяют образовательную, общественно полезную, учебно-исследовательскую. Образовательная деятельность в правовом клубе представляет собой процесс овладения обучающимися правовыми знаниями и формирования позитивного отношения к праву и фактам юридической действительности в рамках воспитательного процесса. На базе правовых знаний обучающиеся включаются в деятельность по исполнению и применению норм права (составление юридических документов, решение правовых ситуаций). Общественно полезная деятельность в правовом клубе заключается в разработке социально-правовых проектов, законотворческой инициативы, организации юридических консультаций населению. Занимаясь учебно-исследовательской деятельностью, обучающиеся участвуют в научно-практических конференциях, семинарах по правовым проблемам, тем самым углубляя имеющиеся правовые знания, развивая правовое мышление, проявляя интерес к правовой деятельности.

Включение обучающихся во все виды деятельности в рамках правового клуба способствует не только развитию у них позитивного отношения к праву, к приобретенным знаниям и умениям, но и осознанию ценностей, мотивов, на основе которых будет строиться их поведение в обычной жизнедеятельности.

Реализуя перечисленные функции и виды деятельности, деятельность в правовом клубе должна облекаться в определенные формы – внешнее выражение согласованной деятельности преподавателя и обучающихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме. К формам клубной деятельности относят лекции, семинары, лабораторные работы, практикумы, встречи с интересным человеком, экскурсии, дискуссии, сюжетно-ро-

левые, деловые, познавательные игры, конференции, метод проектов, юридические консультации населению.

В основу классификации положены виды деятельности в клубе, а также уровни интеллектуальной активности старшеклассников. Под интеллектуальной активностью понимается интегральное свойство некоторой гипотетической системы, основными компонентами (или подсистемами) которой являются интеллектуальные (общие умственные) способности и неинтеллектуальные (прежде всего мотивационные) факторы умственной деятельности; при этом интеллектуальная активность не сводится ни к тем, ни к другим; общие умственные способности составляют фундамент интеллектуальной активности, определяя широту и глубину познавательного процесса [2].

Выделяются следующие уровни интеллектуальной активности:

- стимульно-продуктивный — познавательная деятельность определяется исключительно внешними стимулами;
- эвристический — спонтанная интеллектуальная активность, на основе которой происходит открытие ряда закономерностей;
- креативный — максимальная интеллектуальная активность, за счет которой происходит проникновение в сущность явления и постановка новых проблем [3].

Виды и формы деятельности в правовом клубе и уровни интеллектуальной активности соотносятся между собой следующим образом:

- в образовательной деятельности на стимульно-продуктивном уровне: встреча с интересным человеком, лекция, экскурсия;
- в образовательной деятельности на эвристическом уровне: дискуссия, игра, лабораторная работа, практикум;
- в общественно полезной деятельности на эвристическом уровне: метод проектов, юридические консультации населению;
- в учебно-исследовательской деятельности на креативном уровне: конференция, семинар, метод проектов.

Следует отметить, что правильный отбор форм деятельности в клубе позволяет направлять деятельность преподавателя и обучающихся на наиболее оптимальную реализацию поставленной цели и задач, а также формировать компоненты правовой компетенции старшеклассников.

Мотивационно-ценностный компонент компетенции формируется за счет активизации внутренних побуждений обучающихся: мотивов, потребностей, ценностных ориентаций, правовых установок, правовой ориентации посредством образовательной деятельности в форме встреч с интересным человеком, экскурсий, дискуссий, игр.

В рамках когнитивного компонента формируется система правовых знаний и навыков работы с нормативными правовыми документами за счет образовательной деятельности, выраженной в форме лекций, дискуссий, деловых и познавательных игр, лабораторных работ, практикумов.

Коммуникативный компонент включает формирование совокупности коммуникативных способностей и умений посредством создания благоприятного психологического климата в клубе, атмосферы доброжела-

тельности и ситуации успеха для каждого; организации совместной жизнедеятельности обучающихся; включения в систему коммуникативных ситуаций; передачи теоретико-прикладных знаний по проблеме общения и взаимодействия с людьми в целом, и в условиях правовых ситуаций в частности. Данный компонент формируется с помощью общественно полезной и учебно-исследовательской деятельности: метод проектов, юридические консультации населению, конференции, семинары, дискуссии, сюжетно-ролевые, деловые, игры.

Деятельностный компонент формируется посредством формирования следующих умений и навыков старшеклассников: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой ситуации; видение структуры объекта и его новой функции; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый; нахождение различных способов решения проблемы и альтернативных доказательств; построение принципиально нового способа решения проблемы, который является комбинацией известных. На формирование данного компонента направлены образовательная, общественно полезная и учебно-исследовательская деятельность в форме юридических консультаций населению, метода проектов, лабораторных работ, практикумов.

Таким образом, формы, содержание и виды деятельности в правовом клубе направлены на формирование каждого из компонентов правовой компетенции старшеклассников. Исходя из вышесказанного, можно выделить те условия, при которых правовой клуб будет выступать средством формирования правовой компетенции старшеклассников:

- реализация в клубе не только образовательной, но и исследовательской деятельности;
- предоставление возможности старшеклассникам анализировать и рефлексировать собственный опыт в рамках формирования правовой компетенции;
- применение на практике полученных знаний через вовлечение учащихся в общественно полезную правовую деятельность.

Литература

1. Андреева, Е. Е. О сущности понятия «правовая компетенция обучающихся 10–11 классов» [Текст] // Сибирский пед. журн. – 2016. – № 4. – С. 37–43.
2. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст]. – Ростов н/Д : изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 176 с.
3. Богоявленская, Д. Б. Об одном из подходов к исследованию интеллектуального творчества [Текст] // Вопросы психологии. – 1976. – № 4.
4. Котова, Г. Л. Формирование гражданской компетентности студентов колледжа средствами клубной деятельности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 224 с.
5. Молева, Т. Н. Школьный семейный клуб и проблема формирования духовно-нравственных ценностей детей и родителей [Текст] // Человек и образование. – № 1. – 2014. – С. 69–73.
6. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст] : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования. – 8-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2013. – 240 с.

7. Немтинова, А. А. Социально-педагогическое сопровождение детей в подростковом клубе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. — Калининград, 2013. — 368 с.
8. Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования [Текст] : приказ Минобразования РФ от 09.03.2004 г. № 1312.
9. Сорокина, И. Р. Специфика игровой формы профориентационной работы с подростками в клубах по месту жительства [Текст] // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 3. — С. 130—134.
10. Сухомлинский, В. А. Мудрая власть коллектива. Методика воспитания коллектива [Текст]. — М., 1975. — 239 с.
11. Терский, В. Н. Клубные занятия и игры в практике А. С. Макаренко [Текст]. — М. : АПН РСФСР, 1959. — 159 с.
12. Шацкий, С. Т. Что такое клуб? [Текст] // Избр. пед. соч. : в 2 т. — М., 1980. — Т. 1.

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье анализируется «здоровье школьников», где здоровье понимается как совокупность физического, психического и социального компонентов. Выделяются критерии, по которым можно исследовать уровень здоровья школьников, приводятся результаты опытно-поисковой работы по изучению компонентов здоровья школьников в одной из школ Екатеринбурга.

Ключевые слова: физическое здоровье, психическое здоровье, социальное здоровье, критерии.

В современном мире, когда уклад жизни общества стал резко отличаться большей динамичностью, напряженностью и информационной перегруженностью, одной из центральных проблем общественного развития является проблема сохранения здорового подрастающего поколения. Решающая роль в создании основы высокой санитарной культуры и здоровья всего подрастающего поколения и, в конечном счете, всех граждан страны принадлежит школе. В системе мероприятий по воспитанию здоровой молодежи важнейшее место занимает целенаправленное гигиеническое обучение и воспитание школьников. Оно решает задачу просвещения учащихся по вопросам охраны и укрепления здоровья, закаливание организма путем правильного гигиенического поведения, физического воспитания, повышения ответственности за охрану своего здоровья, организации здоровьесберегающей среды в школе и дома в соответствии требованиями гигиены.

Исходя из того, что важнейшей качественной характеристикой системы школьного образования является состояние здоровья обучающихся в образовательном учреждении, мониторинг уровня здоровья школьников является неотъемлемой частью организации учебного процесса и физкультурно-оздоровительной работы. Он позволяет на основе сравнительных характеристик установить причинно-следственные связи различных педагогических действий, отследить динамику состояния здоровья учащихся, скорректировать и определять ведущие направления медицинской и педагогической работы с целью обеспечения сохранности здоровья учащихся в учебном процессе и повышения качества образования в целом.

До сегодняшнего дня в научной и медицинской литературе нет единого определения понятия «здоровье». Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье как «состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [устав ВОЗ, 1968].

По мнению Ю. П. Лисицыной, здоровье — это «жизнедеятельности человека, характеризующееся совершенной адаптацией к воздействию на

организм факторов естественной среды обитания, способностью к деторождению с учетом возраста и адекватностью психического развития, обеспечиваемое нормальным функционированием всех органов и физиологических систем организма при отсутствии прогрессирующих нарушений структуры органов и проявляющееся состоянием физического и духовного благополучия индивидуума при различных видах его активной, в частности трудовой деятельности» [5]. В большой советской энциклопедии приведено следующее определение здоровья: «Здоровье — естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений» [3].

Ученые и медики различают физическое, психическое и социальное здоровье. Так, А. А. Полозов считает, что физическое здоровье — это энергетический потенциал организма, который реализуется в виде способности к совершению работы при выполнении произвольно выбрано нагрузки в сравнении со средним для данного пола и возраста уровнем [4]. А. А. Осетров, выступая на Фестивале педагогических идей утверждал. Что физическое здоровье — это естественное состояние организма, обусловленное нормальным функционированием всех его органов и систем. Если хорошо работают все органы и системы, то и весь организм человека (система саморегулирующаяся) правильно функционирует и развивается [1].

Второй компонент здоровья — это психическое здоровье. По мнению Всемирной организации здравоохранения, психическое здоровье — это состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества.

Психическое здоровье зависит от состояния головного мозга, оно характеризуется уровнем и качеством мышления, развитием внимания и памяти, степенью эмоциональной устойчивости, развитием волевых качеств [1]. Таким образом, психическое здоровье — это состояние психической сферы человека. Основу психического здоровья составляет состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную регуляцию поведения.

Третьим компонентом здоровья является социальное здоровье. Социальное здоровье — это здоровье общества, а также окружающей среды для каждого человека. По мнению Р. И. Айзмана, социальное здоровье — это состояние организма, определяющее способность человека контактировать с социумом; это некая социальная активность, поведение в обществе, личное отношение к миру, обеспечивающее гармонию между потребностями человека и общества в целом.

Одним из важных направлений в науке является выделение критериев всех компонентов здоровья.

Так критериями физического здоровья в разных источниках называют: 1. Показателям физического здоровья являются: полноценное генетическое и физиологическое развитие; отсутствие болезней, патологий и мутаций; отсутствие увечий и дефектов; способность к репродукции; состояние физиологических систем; состояние иммунной системы; способность сохранять работоспособность и др.

Анализ психолого-педагогических работ показал, что чаще всего учеными в качестве критериев психического здоровья выделяют: индивидуальные особенности психических процессов и свойств человека, например, возбужденность, эмоциональность, чувствительность; особенности мышления, характера, способностей человека. Зарубежные исследователи (Ellis A. и Dryden W.) выделяют такие критерии как: интерес к самому себе; общественный интерес; самоуправление (самоконтроль); способность брать на себя ответственность; высокая фрустрационная устойчивость; гибкость; принятие неопределенности; ориентация на творческие планы; «научное» мышление; принятие самого себя; риск; длительный гедонизм; нонутопизм; ответственность за свои эмоциональные нарушения [7].

Критерии социального здоровья связаны с экономическими факторами, отношениями индивида со структурными единицами социума (семьей, организациями), с которыми создаются социальные связи: труд, отдых, быт, социальная защита, здравоохранение, безопасность.

Е. В. Цибульниковка в своем исследовании выделяет следующие критерии, определяющие социальное здоровье личности [6]:

- I критерий – успешная социализация личности;
- II критерий – успешная социальная адаптация личности в социуме;
- III критерий – наличие общественно значимых смыслов и ценностей;
- IV критерий – социальная ответственность личности;
- V критерий – социальная толерантность (терпимость) личности;
- VI критерий – высокая культура здоровья личности;
- VII критерий – ведение здорового образа жизни;
- VIII критерий – наличие социокультурной воспитательной среды;
- IX критерий – социальная активность личности;
- X критерий – сознательно-ответственная внутренняя позиция личности в отношении здоровья;
- XI критерий – устойчивый социальный иммунитет личности;
- XII критерий – социальное благополучие личности.

Здоровью человека всегда должно уделяться значительное внимание. Особенно остро это должно касаться образовательных организаций, где начинается построение фундамента отношения ребенка к своему здоровью и здоровью окружающих. На основании анализа работы школ было выявлено, что системной работы и мониторинга здоровья школьников не ведется.

С целью выявления уровня здоровья обучающихся и проверки эффективности здоровьесберегающей деятельности МБОУ СОШ № 112 была проведена опытно-поисковая работа. Основными задачами такой работы стало:

- провести анализ психолого-педагогической и медицинской литературы, посвященной проблеме здоровья, его составляющих и критериев;
- выявить уровни физического, психического, социального здоровья, используя различные методики и методы;
- проанализировать полученные результаты с целью разработки рекомендаций по совершенствованию физического воспитания детей образовательных учреждений.

Для решения поставленных задач нами были выявлены критерии трех видов здоровья, подобраны необходимые методы и методики для определения уровня здоровья.

Для определения уровня физического здоровья, были выбраны следующие критерии: критерии физического развития – рост, вес, окружность грудной клетки (ОКГ), показатели функциональной подготовленности – частота сердечных сокращений (ЧСС), частота дыхания. На основании показателей физического развития и показателей функциональной подготовленности были проведены расчеты по следующим методам: Весоростовой индекс, Индекс Пинье, Ортостатическая проба, Частота дыхания.

Уровень психического здоровья школьников был измерен согласно теста «Самооценка психических состояний» Г. Ю. Айзенка, в котором выделены следующие критерии оценки психического состояния: тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность.

Для оценки социального здоровья учащихся нами было выявлено три блока методик по диагностике социального здоровья:

- диагностика психосоциального личностного развития (Детский личностный опросник Кэтелла; цветовой тест отношений А. М. Эткинд; оценка волевой активности; метод обобщения независимых характеристик; опросник Т. М. Ахенбаха; Фрейбургская анкета; методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма;

- социально-педагогическая диагностика воспитанности детей и подростков: социально-педагогическая диагностика особенностей семейного воспитания ребенка; диагностика нарушений во взаимоотношениях родителей с подростками и их причины; графическая запись состояния воспитанности по Т. А. Шиловой;

- социально-педагогическая диагностика социального развития ребенка (уровень личностных адаптационных ресурсов, особенностей психосоциальной адаптации (социальной дезадаптации); тест «Социальная установка» (автор О.Ф. Потемкина); методика «Индивидуальная социальная ситуация развития» И. А. Николаевой; методика диагностики социально-психологической адаптации подростков К. Роджерса и Р. Даймонда (ДПА); методика изучения личности дезадаптированного подростка и его ближайшего окружения Ю. А. Клейберга; методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) (автор А. Н. Орел); методика оценки уровня развития морального сознания (социального развития) по Л. Колбергу и др.

Для нашего исследования был выбран тест «Социальная установка» О. Ф. Потемкиной. Эта методика направлена на выявление социально-психологических установок, направленных на изучение таких взаимосвязей, как «альтруизм—эгоизм», «процесс—результат».

На основании полученных результатов были сделаны выводы:

- 1) уровень физического здоровья обучающихся 7 класса находится в хорошем состоянии и не вызывает никаких причин для беспокойства. Антропометрические показатели обучающихся находятся в норме, отклонений не выявлено. Занятия спортом и физической культурой благоприятно

вливают на уровень физического здоровья обучающихся. Результаты измерения частоты дыхания свидетельствуют, что юноши тренированы, могут выносить большую физическую нагрузку, девушки — специально спортом не занимаются, но физическую нагрузку переносят;

2) уровень психического здоровья также находится в пределах нормы: наблюдается средняя тревожность допустимого уровня; средний уровень фрустрации и агрессивности; ригидность у всех испытуемых находится на среднем уровне, взгляды соответствуют реальной обстановке, убеждения и поведение может меняться в зависимости от ситуации;

3) уровень социального здоровья также можно расценивать как норму. Испытуемые относятся к группе с дисгармоничными ориентациями (некоторые ориентации выражены сильно, такие как ориентация на процесс, результат, альтруизм, а другие менее выражены — ориентация на эгоизм, власть, деньги). В целом, результаты тестирования положительны, так как прослеживается в большей степени ориентация испытуемых на достижение результата, заинтересованность в работе.

Таким образом, на основании результатов тестирования можно заключить, что уровень здоровья испытуемых учащихся 7 класса находится в норме, что позволяет в дальнейшем акцент сделать на профилактическую работу по нейтрализации факторов риска и формировании навыков здорового образа жизни.

Литература

1. Васильева, Ю. С. Опросы студентов в системе оценивания качества образования [Текст] / Ю. С. Васильева, В. А. Осетров // В кн. : Международный образовательный форум «Алтай — Азия 2014»: «Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики». — Барнаул : Алтайский гос. ун-т, 2014. — С. 195—198.
2. Всероссийский съезд «Здоровое поколение — здоровая Россия» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.zprg.ru.
3. Большая советская энциклопедия [Текст] / В. А. Фролов. 1969—1978.
4. Полозов, А. А. Слагаемые максимальной продолжительности жизни: что нового? [Текст]. — М. : Советский спорт, 2011. — 380 с.
5. Руководство по социальной гигиене и организации здравоохранения [Текст] / под ред. Ю. П. Лисицына. — Т. 1. — М., 1987. — С. 110.
6. Цибульников, Е. В. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: schoolfut.ru Цибульников%20В.Е.%20-%20статья-%20СОЦИАЛЬНОЕ%20ЗД...
7. Ellis A. & Dryden W. The Practice of Rational-Emotive Therapy (RET) [Текст]. — N. Y. : Springer Publishing Company, 1987. — P. 18—20.

ТРАДИЦИИ НЕМЕЦКОГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: статья посвящена исследованию истоков современного немецкого художественно-эстетического воспитания с целью ознакомления специалистов с теоретико-методологическим аспектом данной проблемы.

Ключевые слова: психолого-педагогическое учение Георга Кершенштейнера, немецкая философия образования, художественное творчество детей.

Анализ соответствующей литературы и современной школьной немецкой практики позволяет говорить о том, что основные тенденции художественно-эстетического воспитания Германии формировались в самом начале XX столетия, преимущественно в 20-е гг. Речь идет об экспериментальной психолого-педагогической методике Георга Кершенштейнера, имеющей несомненную опору на основные постулаты немецкой философии образования.

В ходе проделанного Г. Кершенштейнером (1854—1932) эксперимента в народных школах Мюнхена в период с 1898 г. по 1905 г. сформировалось и утвердилось психолого-педагогическое учение, которое во все возрастающей степени господствует в немецкой художественной педагогике вот уже более века. На формирование педагогических идей и принципов данной теории определяющее влияние оказало как следование Г. Кершенштейнером традициям немецкого воспитания, так и вдохновляющие особенности его времени, когда после первого объединения Германии происходило быстрое развитие экономики страны [1, с. 29].

В предисловии к русскому изданию книги Г. Кершенштейнера «Развитие художественного творчества ребенка» профессор К. Лампрехт поясняет, что в Германии в конце XIX в. в условиях социального, экономического, нравственного и религиозного кризиса «возникло и развилось горячее стремление к новым религиозным горизонтам и целям и требование нового кодекса нравственности. Само собой разумеется, что в связи с этим возникли и новые педагогические требования, которые постепенно создали внутреннюю связь педагогического постулата с психологическими мотивами» [5, с. 17].

В Германии наступает эпоха великих психологических изысканий (одновременно с опорой на педагогические проблемы того времени): появляются новые исследования в области психогенезиса, психологической этнологии и истории культуры, создается новая наука — детская психология. И руководящая роль в сфере решения этих новых психолого-педагогических проблем принадлежит, несомненно, исследованиям Г. Кершенштейнера. Основным материалом изучения Г. Кершенштейнера являются

детские рисунки, которые он получает путем планомерно обдуманных и соответствующим образом поставленных массовых экспериментов в мюнхенских школах. Эти рисунки, представляя собой вполне самостоятельный продукт, давали индивидуальное отражение детской психики в той форме, которая позволяла тщательно исследовать общие черты и индивидуальные детали, в особенности переход из одного периода детства в другой. Таким образом, в ряду проблем психологии исследование детских рисунков заняло видное место, приковав к себе внимание не только одних психологов, но и педагогов и просто любителей.

В результате исследования был накоплен солидный материал, который позволил автору подойти к вопросу о развитии художественного творчества детей, как к общепсихологической проблеме, в смысле «схематического установления закономерности эволюции изобразительной способности вообще, идущей, очевидно, параллельно с постепенностью конструирования самой развивающейся психики» [5, с. 24]. Результат исследования открывал вместе с психологическими и новые педагогические перспективы художественного развития детей в процессе занятий рисованием в школе. Возникшая по поводу узкого практического вопроса о рациональной постановке обучения рисованию в начальной школе, исследовательская работа Г. Кершенштейнера выросла, благодаря положенному в ее основу экспериментальному методу, в работу крупного значения, «озаряющую во многих отношениях совершенно новым светом тот отдел детской психологии, который касается изобразительного творчества» [5, с. 24].

Будучи с 1918 г. профессором Мюнхенского университета, Георг Кершенштейнер задается целью реорганизовать всю господствовавшую в то время систему школьного воспитания снизу — от сельской начальной школы до университета. Старая школа, утверждал он, это школа чисто книжного знания, которая приспособлена только к слушанию, к пассивному восприятию чужого знания и мешает формированию личности ребенка, нужных для жизни черт его характера. Методы обучения, «которые господствовали в наших школах в течение поколения», «нисколько не соответствуют врожденной склонности ребенка к самостоятельному творчеству», свободному и разностороннему проявлению личностных сил и возможностей ребенка, так как «школьная методика обращается прежде всего к инстинкту подражания» [3, с. 23].

Между тем, отмечает Г. Кершенштейнер в работе «О характере и его воспитании», изучая природу ребенка, известно, что все дети в годы детства вплоть до половой зрелости отличаются живой активностью, потребностью в работе, творчестве, познании. И, вопреки книжному воспитанию, дети в своем большинстве рассуждениям предпочитают практическую деятельность. Новая народная школа, по Г. Кершенштейнеру, должна быть естественным продолжением светлого и продуктивного детства, где «стремление ребенка выразить возможно ясно и правдиво то, что живет в нем самом» будет поощряться. Содержательная идея личности, раскрывающая свой природный творческий потенциал на фоне особого к ней педагогического отношения, пристального внимания и несомненного ува-

жения со стороны воспитателя — такова основная педагогическая позиция Георга Кершенштейнера. Педагог должен воспринимать ученика таким, каким он станет через некоторое время, обязан воспитывать его исходя из уровня, до которого его следует поднять. Лишь в свете данного требования ученик способен показать то, что в нем заложено природой, проявить свои задатки. И наоборот, если воспитатель принимает своего воспитуемого таким, каков он есть, то в этом случае вообще невозможно какое-либо формирование человека. В то же время воспитание должно учитывать уровень сил, склонностей, таланта, которые не только помогают формированию личности, но и ограничивают его. Поэтому от воспитателя требуется постоянная корректировка предполагаемых духовных задач в зависимости от учета физических сил и природных задатков воспитуемого. Что касается школы, по мнению Г. Кершенштейнера, то она не должна избавлять ребенка от требований высокой духовности, ибо только в напряжении всех сил могут получиться хорошие результаты [2, с. 90].

В существующей же в то время школьной системе Германии ребенок, по утверждению Г. Кершенштейнера, «не должен был бороться с самим собой и не мог испытывать правильность своих собственных личных мыслей, не мог взвешивать их», ибо он не переживал ничего, что могло бы породить в нем мысли. Он лишь придавал форму чужим мыслям, «следуя данному ему шаблону» [4, с. 86].

В своей экспериментальной методике Г. Кершенштейнер опирается на врожденную потребность деятельности у ребенка, на его собственное стремление к истинному изображению путем проб и ошибок, на «необыкновенное разнообразие переживаний ребенка», которое дает бездну возможностей для работы и «развивает не только стиль, но также рассудок ребенка, его искренность и честность, исследовательность в поисках истины и вместе с тем его характер» [4, с. 86].

Истинное методическое искусство учителя, по Г. Кершенштейнеру, заключается в умении воспитать ребенка таким образом, чтобы он не удовлетворялся графически правильным изображением предмета даже в том случае, когда это изображение дает другим правильное представление о предмете, но продолжал бы борьбу с собой и с материалом до тех пор, пока «изображение не передало бы с возможной истинностью то, что из воспринятого действительно живет в душе ребенка» [4, с. 87].

И здесь мы проведем параллель с некоторыми положениями немецкой философии образования начала XX в. — с утверждениями Отто Фридриха Больнова и Германа Ноля о том, что воспитательные отношения концентрируются внутри самой личности, которая может понять свое «Я» только через встречу с другим, с «Ты», и в процессе становления воли к самоосуществлению попытаться реализовать себя. Конечно, Г. Кершенштейнера нельзя назвать ярким приверженцем позиций экзистенциальной философии О. Ф. Больнова, хотя основные установки его психолого-педагогического учения им и не противоречат.

Что же касается концентрации воспитательных отношений внутри личности ребенка, которая, по мысли Г. Ноля, в разорванности своего со-

стояния между сущим и должным находит стимул к самосовершенствованию, то здесь нам видится, что определяющие идеи теории «духовного планирования» Г. Ноля полностью созвучны взглядам Г. Кершенштейнера и находят свое практическое воплощение в его учении. Предметом педагогической антропологии Г. Ноля является, как известно, формирование воспитанника согласно его возможностям, одаренности, глубинному содержанию личности. Человек рассматривается как существо достаточно пластичное, готовое развернуть свои способности в процессе воспитания, совершенствовать заложенные природой задатки [7, с.55].

А реализовать себя как «личностную индивидуальность» ребенок может лишь через практическую деятельность, в данном случае через деятельность художественную, которая требует постоянной борьбы с собой и с материалом, напряжения всех духовных, физических сил и полной самоотдачи для достижения того результата, который передавал бы «с возможной истинностью то, что из воспринятого действительно живет в душе ребенка» [4, с. 87].

В данном утверждении нам видится еще и отзвук проблемы предположения в немецкой философской герменевтике, некая аналогия с априорным знанием, внутренним жизненным опытом, с генетическим «признанием» теории Вильгельма Дильтея, которое выступает «для духа в качестве непосредственного знания» [6, с. 106]. Иначе как человек сможет определить, почувствовать истинность результата своего творчества, своей борьбы с собой в процессе практической реализации и самосовершенствования, если не через соответствие некоему до-чувственному этапу познания, «признанию», которым обладает каждая личность?

В заключение анализа работ немецкого автора, доступных российскому читателю, к сожалению, в весьма ограниченном количестве, можно сделать следующие выводы: педагогика Георга Кершенштейнера имеет гуманистическую направленность и в значительной степени ориентирована на природосообразность ребенка, культивирует свободное, творческое развитие детских способностей в ходе активной практической деятельности и, конечно, вносит существенный вклад в теорию и практику художественного обучения и воспитания [1, с. 34].

Воспитательные отношения, по Г. Кершенштейнеру, концентрируются внутри самой личности, сокровенную природу которой необходимо изучать и направлять в процессе становления развивающегося человека. Авторской особенностью практической реализации мыслей немецкого педагога в данной педагогической системе является, на наш взгляд, акцент на художественном подходе к образованию, на раскрытие заложенного в каждом ребенке творческого потенциала через художественную деятельность, через занятия искусством, которое единственное способно, по мнению Франса Карлгрена, воспитывать человека на уровне инстинктов.

Литература

1. Донгаузер, Е. В. Гуманистическая направленность музыкального воспитания в народных школах современной Германии (на примере федеральной земли Бавария) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2002. 135 с.
2. Донгаузер, Е. В. Немецкая философия образования в контексте педагогической антропологии [Текст] // Историко-педагогический журнал. — 2012. — № 1. — С. 86–95.
3. Кершенштейнер, Г. Основные вопросы школьной организации [Текст]. — СПб. : изд-во газеты «Школа и жизнь», 1911. — 259 с.
4. Кершенштейнер, Г. О характере и его воспитании [Текст]. — СПб. : изд-во газеты «Школа и жизнь», 1913. — 88 с.
5. Кершенштейнер, Г. Развитие художественного творчества ребенка [Текст]. — СПб. : изд-во газеты «Школа и жизнь», 1914. — 215 с.
6. Diltey, W. Padagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems [Текст] // Gesamtele Schriften. — Bd. IX. — Stuttgart: Teubner, 1961. — 240 s.
7. Nohl, H. Padagogische Menschenkunde (Die padagogischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Padagogik) [Текст] // Handbuch der Padagogik. — Bd. 2. — Langensalza: Beltz, 1929. — 344 s.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС

Аннотация. В представленной статье раскрывается технология развития критического мышления на этапе реализации федерального государственного образовательного стандарта. Сама технология рассматривается авторами через качественные и количественные приращения в процессе интеллектуальной деятельности, что обеспечивает новое качество образования, а как следствие, и его результатов. В этой связи предлагаются варианты заданий, которые можно использовать во внеурочной деятельности обучающихся совместно с их родителями.

Ключевые слова: критическое мышление, развитие критического мышления, технология развития критического мышления.

На этапе реализации ФГОС в поле исследовательского внимания попадает вопрос, связанный с качественным образованием, которое должно быть нацелено на подготовку активных, творческих, способных к познавательной деятельности, характеризующейся обобщенным и опосредованным отражением действительности — мыслящих выпускников.

Вопросы, касающиеся психологии высшего психического познавательного процесса — мышления интересовали исследователей в разные исторические периоды, актуальными они остаются и на современном этапе развития науки и практики, где оно трактуется как процесс, свойственный только высокоорганизованной материи, то есть человеку. Его сущностная характеристика — порождение нового знания на основе творческого, нестандартного отражения и преобразования субъектом окружающей действительности без непосредственного контакта с ней. Исходя из этого, можно утверждать, что мышление опирается на прошлый опыт, однако, оно предполагает и выход за его пределы. Это преимущество дает возможность личности усложнять деятельность и способствует решению задач на более высоком уровне.

В науке известны несколько критериев для классификации мышления:

- по форме — наглядно-действенное, наглядно-образное, абстрактно-логическое;
- по характеру — теоретическое, практическое;
- по степени новизны — репродуктивное, продуктивное;
- по характеру решаемых задач — алгоритмизированное, творческое (эвристическое) [2].

Однако в последнее время среди видов мышления все чаще стали говорить о критическом мышлении как способности человека подвергать информацию анализу с позиции логики, различных научных подходов и личностного понимания, что обуславливает обоснованность его суждений и успешность действий в нестандартных ситуациях. Проблема критич-

ности как сложного и многостороннего феномена всегда вызывала интерес у представителей различных наук, занимающихся изучением человека [4, 5]. Современные представления о критическом мышлении базируются на исследованиях в психологии, логике, философии, а также на теориях Д. Дьюи о рефлексорном мышлении, Д. Брунера о конструктивизме в образовании, Л. С. Выготского о высших психических функциях, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна о приоритете мышления в обучении. В качестве синонимов к критическому мышлению Е. Н. Волков приводит следующие понятия: «научное», «умелое», «организованное», «мышление высокого порядка», в противовес выступают следующие понятия: «обыденное мышление», «случайное», «магическое». Таким образом, ученый делает вывод о том, что овладение критическим мышлением требует специально организованной и систематической деятельности, при задействовании мыслительных операций высокого порядка в разнообразных контекстах [1].

Рассматривая критичность как качество ума, многие исследователи справедливо отмечали, что оно проявляется в ряде интеллектуальных умений.

Так, в своих работах, анализируя различные подходы к проблеме интеллектуального развития личности ребенка, Е. С. Полат предлагает классификацию основных групп интеллектуальных умений: ознакомление (представление), понимание, применение, анализ, синтез. Эти умения в науке характеризуются следующим образом:

- ознакомление — умения узнавать, воспроизводить или определять местонахождение конкретных элементов информации;
- понимание — умения усваивать смысл материала;
- применение — умения использовать правила, концепции, принципы, теории в новых ситуациях, «перенос»;
- анализ — умения расчленять информацию на составные части, выявлять взаимосвязи;
- синтез — умения создавать [3].

Количественные и качественные изменения, происходящие в перечисленных умениях в интеллектуальной деятельности человека, можно рассматривать как процесс развития критического мышления. Этот процесс технологичный, представляющий пошаговое, поэтапное движение.

О технологии развития критического мышления можно говорить как о продуманной во всех деталях совместной деятельности воспитателя и обучающегося. В данном случае сама деятельность представляется процедурно, то есть как определенная система действий, обеспечивающая гарантированный результат.

Так, на первом этапе, этапе ознакомления, воспитатель совершает следующие действия:

- рассказывает и сообщает;
- показывает и проверяет;
- организует, управляет и направляет.

Для постановки перед обучающимися задач он использует следующие глаголы-действия: узнайте, определите, запомните, сделайте сообщения, опишите, воспроизведите, установите, что это, где это, сформулируйте.

А обучающийся воспринимает, запоминает, узнает, припоминает, воспроизводит, излагает, описывает, отвечает, распознает, характеризует.

Этап понимания, второй этап, связан с усложняющимися действиями воспитателя и обучающегося. Здесь воспитатель

- спрашивает и слушает;
- сравнивает и сопоставляет;
- проверяет и доказывает.

Обучающийся на данном этапе технологии развития критического мышления объясняет, раскрывает, интерпретирует, отождествляет. Для конструирования задач воспитатель использует ряд глаголов другого порядка: разъясните, переформулируйте, измените, суммируйте, сделайте заключение, изложите основную идею.

Третий этап – этап применения предполагает выход на новый уровень взаимодействия воспитателя и обучающегося. На данном этапе воспитатель

- оказывает содействие и поддерживает;
- наблюдает и критикует;
- обсуждает и принимает/не принимает точку зрения собеседника.

Появляются в задачах такие глаголы, как: используйте, проиллюстрируйте, сделайте отчет, употребите, решите, докажите. Обучающийся же отбирает, доказывает, конструирует, вырабатывает тактику и стратегию, инициирует, решает новые проблемы.

Анализ как этап в развитии критического мышления тесно связан со следующими действиями воспитателя и обучающегося:

- воспитатель – наблюдает, предоставляет ресурсы, исследует;
- обучающийся – разделяет на части, разбирает критически, обсуждает, абстрагируется.

Среди глаголов для конструирования задач появляются: разыщите, найдите, различите, опровергните, сравните.

Заключительный этап в процессе развития критического мышления – синтез, где воспитатель организует обратную связь, а обучающийся – обобщает, презентует созданное. Создайте, изобретите, улучшите, предложите – глаголы 5 этапа в технологии развития критического мышления, используемые воспитателем при постановке задач.

Для проверки эффективности рассмотренной выше технологии развития критического мышления нами разработана рабочая тетрадь обучающегося «Нравственность. Здоровье. Семья».

В рабочую тетрадь для обучающихся 5 классов вошли задания разной степени сложности (от ознакомления к пониманию, применению, анализу и синтезу). Система, предложенных в рабочей тетради занятий, представлена в виде отдельных заданий. Порядок расположения заданий обусловлен принципом постепенности и поэтапности, переходом от простого к сложному, от усвоенного к новому. Они рассчитаны на 16 часов. Данные задания выполняются в ходе внеклассной воспитательной работы обучающихся с воспитателем и самостоятельной работы обучающихся совместно с родителями.

Так, например, в системе занятий, направленной на овладение знаниями в области основ духовности и нравственности, используется следующий вариант задания.

Задание 1. Посоветуйтесь с родителями и перечислите, какие культурные традиции существуют в вашей семье.

Для усвоения смысла изучаемого материала (понимания) – предлагаем новый вариант задания.

Задание 2. Посоветуйтесь с родителями и объясните содержание тех культурных традиций, которые существуют в вашей семье.

Для развития опыта применения обучающимся полученной информации в соответствии с определенными правилами и принципами в нестандартных ситуациях необходимо использовать задания, в которых он решает новые проблемы, доказывает, вырабатывает, конструирует. Формулировка такого задания представлена ниже.

Задание 3. Выберите и докажите, что перечисленные культурные традиции способствуют сплочению и объединению вашей семьи.

Переход от применения к анализу и синтезу происходит при выработке у обучающихся критического осмысления, концентрации внимания на отдельных частях информации, их значимости в целом; соединении отдельных частей в новое знание; формулировании суждения и его обосновании. Это становится возможным при использовании заданий более высокого порядка (задание 4, 5).

Задание 4. Определите по картинкам, какие культурные традиции созданы вашей семьей, а какие культурные традиции созданы человечеством? Сравните их между собой.

Задание 5. Создайте банк культурных традиций вашей расширенной (состоящей из нескольких поколений) семьи.

Подобные системы заданий могут быть разработаны в рамках каждого направления воспитательной работы в образовательной организации и представлены в виде рабочей тетради обучающегося.

Таким образом, в условиях ФГОС развитие критического мышления в образовательном процессе – показатель качественного образования, что обеспечивается за счет выхода на технологический уровень решения обозначенной проблемы. Технология развитие критического мышления – это интеллектуально организованное поэтапное движение от умственных действий к умственным действиям высшего порядка (от ознакомления к пониманию, применению, анализу, синтезу информации).

Литература

1. Волков, Е. Н. Базовые научно-инженерные компоненты современного бизнес-образования: критическое мышление, онтография, социальная инженерия [Текст] // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород, 2012. – С. 44–52.
2. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2005.
3. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008.
4. Ивунина, Е. Е. О различных подходах к понятию «критическое мышление» [Текст] // Молодой ученый. – 2009. – №11. – С. 170–174.
5. Хохлова, Л. В. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения философии [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2004.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СУВОРОВЦЕВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость изменения на современном этапе реформирования отечественного образования содержания внеурочной деятельности с акцентом на формирование правовой культуры личности как элемента правовой культуры общества. В ней рассматривается технологический аспект решения проблемы формирования правовой культуры суворовцев, то есть переход от вероятностного исхода рассматриваемого процесса к прогнозируемому. Технология предполагает поэтапное движение к поставленной диагностируемой цели.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, правовая культура личности, формирование правовой культуры личности, технология формирования правовой культуры личности.

Процесс модернизации российского общества, составной частью которого является построение в России гражданского общества и правового государства, предусматривает и существенные изменения в сфере образования [1, 2, 3, 5, 7]. Особая роль в этой связи отводится образовательной деятельности, осуществляемой в формах, отличных от классно-урочной, и направленной на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы — внеурочной деятельности [4].

Внеурочная деятельность обучающихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. Все виды внеурочной деятельности должны быть строго ориентированы на результаты образования в целом и на личностные результаты образования, в частности. Говоря о личностных результатах образования, в первую очередь, встает вопрос о правовой культуре школьников, освоении ими социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества, участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций [6]. Под правовой культурой личности в контексте данной статьи понимается знание, понимание, умение применять и сознательно поступать в соответствии с требованиями права в процессе жизнедеятельности человека.

Процесс формирования правовой культуры — процесс технологичный, заключающийся в правовом всеобуче, преодолении правового нигилизма, приобретении навыков законопослушного поведения. Технология формирования правовой культуры представляет собой систему шагов, способов, приемов, последовательность выполнения которых обеспечивает прогнозируемый результат. Специфической чертой данной технологии является

диагностично поставленная цель, позволяющая описывать действия обучающегося в терминах: знает, понимает, применяет, поступает [6].

Рассмотрим более подробно технологию формирования правовой культуры суворовцев в процессе внеурочной деятельности. Предложенная технология включает пять этапов. Перейдем к детальному рассмотрению каждого из них.

Первый этап – актуализационный. Он нацелен на оценку психологической готовности суворовцев к восприятию правовой информации, активно-действенного состояния личности обучающихся, мобилизации сил для выполнения стоящих перед ними правовых задач. Учитывая, что психологическими предпосылками возникновения готовности являются знание и понимание сути вопроса, целесообразно на данном этапе проведение аудита правовой информации, имеющейся у суворовцев. Данный метод предполагает изучение суворовцами накопленной базы данных в виде файлов, книг, аудио и видео материалов по проблемам правовой деятельности, правового воспитания, правовых ценностей и т. д. В результате аудита составляется список тезисов по заявленной проблеме и тем самым актуализируется их витagenный (жизненный) опыт в аспекте права.

Под жизненным опытом в контексте данной статьи понимается та витagenная информация, которая стала достоянием личности суворовца, отложена в резервах его долговременной памяти, находится в состоянии постоянной готовности к использованию в адекватных ситуациях. Она представляет собой сплав мыслей, чувств, поступков, прожитых суворовцем и представляющих для него самодостаточную ценность. Эта информация связана с памятью о разуме, памятью чувств, памятью поведения. Жизненный опыт – результат серьезного анализа событий, их оценки. Отсутствие такого анализа приводит к схоластическому характеру накопления витagenной информации [1].

На втором этапе, преобразующем, происходит преобразование правовой информации, носящей фрагментарный характер в целостное правовое знание. Преобразование происходит через актуализацию когнитивных процессов путем проведения правового всеобуча: семинары с применением видеозаписей, отражающих проблемные ситуации, в которых необходимо владение правовыми знаниями; работа с текстами, которые наполнены интересными фактами в рамках правового поля, для преобразования этих фактов в знания на основе приемов критического мышления.

Повышению правовой грамотности способствует и деятельность в рамках Школы юного правоведа, распространение правовой информации (например, в рамках проведения тематических классных часов, лекций с приглашением специалистов); проведение олимпиад по правоведению.

На данном этапе также используются стратегии обучения решению проблем: «Идеал», «Мозаика проблем», «Fishbone». Наиболее результативным является использование стратегии «Fishbone» (в горизонтальном положении) или «Елочка» (в вертикальном положении). Она является моделью постановки и решения проблем, а также помогает определять возможные причины их возникновения. Дополнительно эта стратегия развивает

навыки работы с информацией. Для этого суворовцам предлагаются различные тексты, видеофильмы, лекции проблемного правового содержания и схема «Fishbone» для систематизации этого материала. Алгоритм работы с использованием данной стратегии обусловлен ее графической формой. Первоначально фиксируется формулировка проблемы, затем из различных источников суворовцы выделяют причины и аргументы, которые могут подтвердить зафиксированное предположение. Завершает работу анализ диалог «причины — аргументы», который позволяет синтезировать вывод.

Третий этап — «заражение». Он нацелен на получение суворовцами опыта переживания и позитивного отношения к правовым ценностям общества. Проведение в образовательной организации всероссийских (единых) мероприятий и акций способствует появлению у суворовцев нетерпимости к антиобщественным проявлениям, недопущению жестокости и насилия по отношению к личности, распространению и укреплению культуры мира, продвижению идеалов взаимопонимания, терпимости, межнациональной солидарности.

Особую роль может играть метод ненаправленной коммуникации, который предполагает использовать в процессе формирования опыта переживания и позитивного отношения к правовым ценностям общества метафоры, истории, волшебные сказки, пословицы, поговорки, анекдоты с целью уточнения смысла их проблем и путей выхода из них.

Закреплению этих идей способствует подготовка мини-проектов, экскурсии в суд, встречи с сотрудниками правоохранительных органов. Так, перед созданием мини-проекта суворовцам предоставляется лист с вопросами, которые помогут им ориентироваться в исследуемой проблеме. Примеры вопросов:

- Как вы думаете, почему люди совершают преступление?
- Кто такой правонарушитель? Есть ли у него права и обязанности?
- Законопослушный человек: его права и обязанности?
- Может ли правонарушитель стать законопослушным человеком? Перечислите пути исправления.

Экскурсии в суд позволяют суворовцам познакомиться с правами и обязанностями правозащитников, выяснить особенности «судебного процесса». Встречи с сотрудниками правоохранительных органов дают возможность развеять мифы о судебной системе государства, узнать о подвигах людей, защищающих права и обязанности граждан России и других государств и др.

Четвертый этап, реализующий, направлен на получение суворовцами опыта самостоятельных правовых действий, представленных в их поступках. На данном этапе воспитателю необходимо погрузить суворовцев в реальные ситуации, связанные с правовой деятельностью. Для успешного применения отработанных знаний и умений на практике можно применить метод решения ситуационных задач и/или метод воспитывающих ситуаций. Примерами таких задач могут быть:

Ребенка с особыми образовательными потребностями не приняли в МБОУ СОШ, объяснив это тем, что нет подготовленных специалистов

для работы с данной категорией обучающихся. Но родители ребенка с этой ситуацией не согласны. Они...

Перед вами вопросы, которые помогут вам найти реальный выход из создавшейся ситуации:

- Какое право нарушено?
- На основании каких нормативно-правовых документов можно квалифицировать нарушение права?
- Кем конкретно нарушено право (персоналии, орган)?
- Что можно сделать для его восстановления?
- Кто обязан это сделать?

Также суворовцу предлагают перечень нормативно-правовых актов для ознакомления:

- Конвенция о правах ребенка;
- Всеобщая декларация прав человека;
- Конституция РФ;
- Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ);
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.01.2014 № 32 «Об утверждении Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования»;
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12. 2014г. №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Само задание формулируется следующим образом: «поработав с документами, разрешите поставленную проблему и проведите анализ ситуации».

Наряду с вышесказанным, на данном этапе возможно использование и метода естественных последствий, когда суворовцу предлагается ликвидировать очевидные и воспитателю, и самому обучающемуся последствия неправомерного поступка. В данном случае предъявляемые требования выступают как вполне справедливые.

Пятый этап – рефлексия. Данный этап направлен на оценку уровня осознания суворовцами необходимости владения правовой культурой. Примером рефлексии может быть задание по написанию эссе на тему: «Зачем мне правовая культура?», «Как мне может помочь правовая культура?», «Место правовой культуры в жизни человека», «Правовая культура как элемент правового общества» и т. п.

Шестой этап – заключительный. Он нацелен на выстраивание перспектив дальнейшего совершенствования правовой культуры суворовцев. Данный этап предназначен для проведения диагностики сформированности уровня правовой культуры суворовцев, с целью выявления дальнейших направлений деятельности в области правового воспитания.

Таким образом, технология формирования правовой культуры суворовцев во внеурочной деятельности – это продуманное во всех деталях описа-

ние процесса достижения диагностично поставленной цели. Если суворовцы хорошо будут ориентироваться в вопросах законности и правопорядка, в вопросах правомерного поведения, знать правонарушения и понимать ответственность, которая предусмотрена за них, применять полученные правовые знания в повседневной жизни, поступать как законопослушные граждане, то только в этом случае мы сможем говорить о построении в нашей стране правового государства и общества.

Литература

1. Белкин, А. С. Витagenное образование. Голографический подход [Текст]. — Екатеринбург, 1999.
2. Васильев, Ф. П. Современное правовое воспитание как необходимый фактор в образовательной политике России [Текст] / Ф. П. Васильев, Л. А. Булатова // Административное право и процесс. — 2013. — № 4. — С. 45–46.
3. Гурьянов Н. Ю. Правовая культура: сущность, структура, социальные функции [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук. — Чебоксары, 2007. — С. 21.
4. Детская правовая школа: актуальные вопросы правового воспитания несовершеннолетних [Текст] : методические рекомендации / сост.: Ю. А. Якушева, Г. Х. Батынова. — Сургут : Методический центр развития социального обслуживания, 2013. — С. 5.
5. Евтушенко, И. И. Формирование правовой культуры старшеклассников во внеучебной деятельности [Текст] // Социально-гуманитарные знания. — 2012. — № 4. — С. 356.
6. Кириченко, О. В. Из опыта использования инновационных технологий в воспитании правовой культуры школьников [Текст] // Психолого-педагогические проблемы инновационных процессов в образовании. Вып. VII: сб. науч. тр. / науч. ред. И. И. Легостаев, С. Ю. Сенатор. — М., 2012.
7. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2005.
8. Самыгин, П. С. Правовая культура молодежи в контексте модернизации правовой системы России [Текст] // Социально-гуманитарные знания. — 2005. — № 4. — С. 208–216.

Н. В. Прибыткова, А. М. Земсков, Е. А. Истомина

**ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ
НА ОСНОВЕ УЧЕБНОЙ ПЛАТФОРМЫ MOODLE
В ФГКОУ «ЕКАТЕРИНБУРГСКОЕ СУВОРОВСКОЕ ВОЕННОЕ УЧИЛИЩЕ»
МИНОБОРОНЫ РОССИИ**

Аннотация: в статье рассмотрены теоретические основы и принципы технологии «смешанного обучения», «перевернутый класс», раскрыты возможности его реализации в образовательной деятельности в Екатеринбургском суворовском военном училище на образовательной платформе MOODLE.

Ключевые слова: смешанное обучение, «перевернутый класс», электронное обучение, платформа MOODLE, преимущества MOODLE, дистанционный курс.

Изменения в управлении современной образовательной деятельностью обучающихся суворовских училищ обусловлены внедрением новых Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (ФГОС ООО), направленных на существенную модернизацию образовательной деятельности, разработку новых программ, освоение современных учебно-методических материалов и внедрение иных технологий обучения.

Отказ от традиционного представления результатов обучения — одна из особенностей ФГОС ООО, который ставит своей целью активное развитие обучающихся с помощью системно-деятельностного подхода, обновление содержания обучения, способов и механизмов контроля и оценки достигнутых результатов на основе применения новых информационных технологий.

Министерство образования и науки РФ предоставило список, рекомендованный для оснащения учебных кабинетов для основной ступени общего образования (письмо от 24 ноября 2011 г. № МД-1552/03 «Об оснащении общеобразовательных учреждений учебно-лабораторным и учебным оборудованием»), предполагающий развитие информационно-образовательной среды образовательного учреждения.

Устойчивая и динамичная система обучения в Екатеринбургском суворовском военном училище (ЕКСВУ) успешно реализует данные рекомендации. Стоит подчеркнуть, что возросшие требования к профессиональной, в том числе и языковой подготовке суворовцев требуют от преподавателей знаний нового информационно-образовательного контента, наилучшим образом соответствующего структуре образовательной деятельности, где взаимодействие обучающихся происходит при поддержке преподавателя.

Е. Ю. Игнатьева утверждает, что в современной модели обучения, значимость формализованных знаний снижается, а способность к эффективному самообучению и высокой ответственности приобретает существен-

ную роль. В данных обстоятельствах проектирование новых моделей обучения в условиях информационно-образовательной среды в суворовском училище представляется актуальным направлением исследования.

В первую очередь интерес представляет информатизация ЕкСВУ в специфических условиях обучения суворовцев, которые проходят обучение и подготовку на протяжении всего учебного года с выездом домой только в каникулярное время.

Технология смешанного обучения идеально вписывается в данный режим, например, «перевернутый класс», которая берет за основу использование мультимедийных и интерактивных электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

В 2007 г. два американских учителя Джонатан Бергман и Аарон Сэмсвели ввели данную технологию обучения, решив помочь студентам, часто пропускающим их лекции, восстановить пробелы в знаниях по предметам. В результате, эта технология обрела широкую популярность и выделилась как самостоятельное направление педагогического исследования. «Перевернуть» активность обучающихся — это основная идея данной технологии, переход от скучных записей к творческим практическим занятиям. Суворовцы знакомятся с теоретическими материалами темы до урока, во время самоподготовки в специально подготовленной информационно-образовательной среде, на основе системы управления обучением MOODLE.

MOODLE (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) — это модульная объектно-ориентированная учебная среда, которая помогает организовать и обогатить процесс обучения. В данной среде создаются и распространяются электронные учебные материалы различных курсов.

Видимые преимущества данной платформы обусловили ее высокую популярность: доступность, безопасность, бесплатное и легкое использование, многоязычность, адаптивность, масштабируемость, разнообразный выбор инструментария платформы.

Курс — центральное понятие системы электронного обучения MOODLE, который включает в себя три элемента:

- блоки — информационные элементы;
- ресурс — информация, которую преподаватель предлагает в качестве учебного материала суворовцам;
- интерактивные действия — то, что суворовец будет выполнять во взаимодействии с другими суворовцами и/или преподавателем.

Вариативность обучения и учет индивидуальных потребностей суворовцев обеспечены внедрением электронных курсов, которые основаны на технологии смешанного обучения. Данные курсы содержат обязательные и дополнительные разделы, в которые входят глоссарии, полезные интернет-ссылки, аудиовизуальные материалы, руководства для выполнения проектных работ, справочные материалы. С нашей точки зрения, смешанное обучение является наиболее логичной и естественной эволюцией традиционного обучения.

С 2016 г. проходит активное внедрение платформы MOODLE в образовательную деятельность ЕкСВУ. Суворовцы получают подготовленное ви-

део и (или) учебный текст с поясняющими рисунками по новой теме, либо использует общий ресурс на платформе MOODLE. В качестве заданий на самоподготовку обучающиеся просматривают короткие видео-лекции, самостоятельно изучают новый теоретический материал. Исходя из индивидуальных особенностей обучающихся, каждый оценивает свои способности по-разному: мотивированный обучающийся посмотрит видео несколько раз и воспользуется помощью учебника и справочника, чтобы понять материал и показать высокие результаты на следующем уроке. Другой посмотрит один раз видео и посчитает, что ему достаточно, а лишь на уроке сможет адекватно оценить свои возможности и подготовку. Преподаватель к видеофрагменту готовит вопросы для самопроверки или тест для мониторинга начального уровня усвоения темы. По результатам ответов он отмечает уровень овладения каждым обучающимся новым материалом.

Иными словами, данная технология обучения предлагает сочетать инновационные технические достижения электронного обучения и проверенный годами опыт традиционного взаимодействия суворовцев и преподавателя в рамках аудиторных занятий. В данной модели обучения урок носит практико-ориентированный и системно-деятельностный характер, который включает большое разнообразие практических заданий, направленных на развитие метапредметных результатов: творческие мини-проекты, задачи, алгоритмы, эксперименты и исследования.

На уроке суворовец становится активным участником образовательной деятельности, поскольку обучение базируется на знаниях, полученных до урока. У преподавателя высвобождается время для контакта с суворовцами. Фактически, появляется возможность работать с обучающимися один на один. Больше внимания можно уделить тем обучающимся, у которых возникают проблемы с домашней работой. А у продвинутых обучающихся теперь больше свободы для того, чтобы учиться независимо от темпа группы/класса.

Потенциал и перспективы развития смешанного обучения практически безграничны. В исследованиях психологов отмечается, что традиционные методы и технологии обучения обычно не учитывают индивидуальные различия обучаемых и ориентируются в основном на обучающихся, у которых доминирует вербальный стиль познавательной деятельности. В итоге мы имеем одинаковые условия обучения для всех без исключения суворовцев, без учета их способностей и склонностей. Таким образом, смешанное обучение создает новую среду, позволяющую ориентироваться на индивидуальные способности обучающихся и их интересы.

Современные суворовцы уже ожидают наличие онлайн компонента, сопровождающего основной курс по предмету. Использование технологии смешанного обучения, по нашему мнению, должно привести к качественному изменению содержания обучения по всем учебным предметам. Разнообразие ресурсов электронной составляющей смешанного курса открывает новые возможности презентации учебного материала в доступной и интересной форме. Потенциал компьютерных средств для реализации качественного обучения, основанного на принципе гибкости и вариатив-

ности, позволяет суворовцам определять индивидуальную траекторию изучения предмета самостоятельно.

Следует также отметить, что использование информационных технологий в образовательном процессе значительно расширяет возможности преподавателя, предоставляя большую свободу для творческого поиска новых технологий обучения; обеспечивает сочетание аудиторной и внеаудиторной работы на интерактивной основе, что, в свою очередь, способствует улучшению качества учебной подготовки выпускников Екатеринбургского суворовского военного училища.

Литература

1. Баженов, Р. И. Использование системы Moodle для организации самостоятельной работы студентов [Текст] // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. — 2014. — № 3 (93) — С. 174–175.
2. Винник, В. К. Обзор дистанционных электронных платформ обучения [Текст] // Научный поиск. — 2013. — № 2.5 — С. 5–7.
3. Игнатъева, Е. Ю. Совершенствование образовательного процесса в современном вузе [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — В. Новгород, 2009. — 42 с.
4. Ниязова, Г. Ж. Особенности использования LMS Moodle для дистанционного обучения [Текст] / Г. Ж. Ниязова, Г. А. Дуйсенова, Б. А. Иманбеков // Молодой ученый. — 2014. — № 3 (62). — С. 991–994.
5. Овчинникова, А. В. Учебная платформа «MOODLE»: проблемы внедрения и перспективы развития (на примере ТПУ) [Текст] // Материалы диссертационной работы. — Томск, 2016. — 91 с.
6. Тимкин, С. Л. Вводный курс в информационно-образовательную среду открытого образования (ИОО) [Текст] : учеб. пособие. — Омск : ОмГУ, 2005. — 136 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, «Требования к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования» [Электронный ресурс]. — 2010. — Режим доступа: www.edu.ru/db/portal/obschee.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассмотрены результаты исследования мотивации младших школьников. На основе анализа научной литературы раскрыты педагогические условия формирования положительной мотивации к обучению у учащихся начальных классов. Среди условий формирования положительной мотивации к обучению у младшего школьника можно выделить: создание проблемно-поисковых ситуаций на уроках как мотивационного компонента, применение интеллектуальной игры как средства развития положительной мотивации, приобщение семьи к формированию у ребенка эмоционально-положительной мотивации к школьному обучению.

Ключевые слова: педагогические условия, мотивация учебной деятельности.

Очень часто многих начинающих педагогов волнует вопрос «Что сделать, чтобы ребенок захотел учиться?» Когда традиционные формы обучения давно утратили свою эффективность в современном информационном обществе, вступает в силу новый образовательный стандарт, который ставит задачу развития личностных, метапредметных и предметных умений. Учителю следует не только уметь грамотно и профессионально обучать детей, но и уделять пристальное внимание формированию интереса к дальнейшему изучению предмета и развитию навыков самонаблюдения, самоконтроля и самооценки.

Мотив выполняет функцию побуждения к действию и является источником любой деятельности, в том числе учебной. Но почему же так необходимо еще в младшем школьном возрасте заложить основу желания учиться? Ответ очевиден, ведь именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования интереса к различным видам деятельности, ребенок любознателен, желает узнавать новое, познавательные способности продолжают развиваться и укрепляться. А создание устойчивой мотивации в свою очередь окажет огромное влияние на продуктивность обучения и определит успешность учебной деятельности в дальнейшем.

Мы провели исследование с целью изучения уровня сформированности мотивации учебной деятельности младших школьников. В исследовании приняли участие 142 первоклассника «Средней общеобразовательной школы № 9» г. Березовского Свердловской области. Для выявления мотивации первоклассников была использована анкета для определения школьной мотивации из пособия Н. Г. Лускановой [4].

Получили следующие результаты: высокий уровень мотивации имеют 68 детей (48 % учащихся). Данный уровень говорит о том, что у учеников есть познавательный мотив, стремление более успешно выполнять все требования, которые предъявляет школе. Школьники четко следуют всем

указаниям учителя, ответственны и добросовестны, сильно переживают, если получают плохие отметки.

Достаточная школьная мотивация выявлена у 40 человек (28 % первоклассников). Они успешно справляются с учебной нагрузкой, при ответах на вопросы проявляют уверенность и активность.

Положительное отношение к школе имеют 14 учащихся (10 % учеников). Школа привлекает детей внеучебными сторонами. Они достаточно свободно чувствуют себя в школе, однако ходят в школу, чтобы играть и общаться с друзьями и учителем. Им нравится чувствовать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, карандаши, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их почти не привлекает.

15 детей (11 % первоклассников) имеют низкую школьную мотивацию. Эти дети неохотно посещают школу. На уроках часто отвлекаются, занимаются посторонними делами, играют. Имеют серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

Негативное отношение к школе было выявлено у 5 человек (3 % учеников). Они испытывают серьезные трудности в обучении: не могут справиться с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с другими детьми, во взаимоотношениях с учителями.

Таким образом, из 142 опрошенных учеников у 108 человек (76 %) на начало года сформировалась позиция школьника, что предполагает и сформированность школьной мотивации, т. е. внутренняя позиция школьников наполнилась специфическими школьными интересами, побуждениями, стремлениями. Это, в свою очередь, является необходимым условием для принятия ребенком и выполнения учебных задач, построения качественно новых учебных отношений, формирования нового отношения к себе, как активного и ответственного члена общества.

У 14 первоклассников (10 %) имеется положительное отношение к школе, что дает гарантию формирования положительной школьной мотивации в будущем. Позиция школьника не сформирована у 20 человек (14 %), что в большинстве случаев может привести к школьной дезадаптации и неуспеваемости.

Наше исследование показало, что у большинства учащихся мотивация к школе полностью сформирована. Однако остается большой процент детей, которые имеют положительное отношение к школе, но мотивация по-прежнему на стадии формирования. Нами была выявлена группа детей, которые имеют недостаточную школьную мотивацию и отрицательное отношение к школе. Полученные результаты заставили нас задуматься о педагогических условиях, которые влияют на формирование мотивов учебной деятельности, о том, может ли учитель, создавая определенные условия, способствовать формированию устойчивой учебной мотивации.

Многие исследования показывают, что на мотивацию ребенка влияют такие факторы, как интерес к изучаемому предмету, понимание необходимости его изучения, стремление к хорошей оценке своей работы, настойчивость и терпение, и даже отношение к педагогу. Каждый ученик имеет свои потребности и стремления, среди которых следует отметить такие,

как потребность в познании, т. е. желание задавать вопросы и искать на них ответы; желание демонстрировать свои достижения, умения и навыки; стремление к саморазвитию; стремление к стабильности и самозащите. Данные виды потребностей являются основой для планирования учителем познавательной деятельности обучающихся с обязательным учетом типа мотивации школьника.

В педагогической науке и практике существует множество способов повышения учебной мотивации младших школьников.

Следует знать, что опыт педагогической работы и внимательное отношение к обучающемуся дают возможность учителям выявить, какие именно мотивы описывают действия тех или иных школьников, определить уровень мотивации учебной деятельности, продумать «зону ближайшего развития», то есть проектировать личность в условиях образовательного процесса. Задачами учителя начальной школы становятся: детальное изучение мотивационной сферы учащихся; усовершенствование положительных мотивов, их учет при выстраивании учебной программы; моделирование новых мотивов, способных повысить эффективность учебной работы.

Осуществить эти задачи возможно только при условии целенаправленного использования приемов эмоционально-положительного влияния на мотивационную сферу школьников, учета их склонностей и интересов; поддержки достижений; стремления сделать работу увлекательной; одобрения здоровой конкуренции; применения многочисленных методов эффективной организации познавательной деятельности; предоставления ученику шанса показать себя.

Среди педагогических условий формирования положительной мотивации младшего школьника к обучению можно выделить:

- создание проблемно-поисковых ситуаций на уроках;
- применение интеллектуальной игры как средства развития позитивной мотивации;
- приобщение семьи к формированию у ребенка эмоционально-положительной мотивации к школьному обучению [1].
- в начальных классах наиболее целесообразными и эффективными приемами для создания проблемных ситуаций, по классификации М. И. Махмутова, являются:

столкновение учащихся с жизненными явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения;

побуждение учащихся к анализу жизненных явлений, приводящих их в столкновение с прежними житейскими представлениями об этих явлениях;

формулирование гипотез;

побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению;

побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов; исследовательские задания [5].

Обучение учащихся начальных классов невозможно без применения на учебных занятиях игры или различных игровых технологий. Это один

из наиболее результативных методов обучения, он не только оптимизирует интеллектуально-практические и творческие возможности ребенка, но и позволяет привлечь его к учебному процессу.

Наиболее значимой для формирования учебной мотивации является интеллектуальная игра, в которой активно сочетаются дидактическая, развивающая и познавательная цели урока. Значимые составляющие интеллектуальных игр: изучение нужной информации; поиск неизвестного алгоритма достижения цели; принятие решения; логический выбор одной позиции из ряда возможных; преодоление трудностей на пути к намеченной цели.

Учебный материал, который подается детям в игровой форме, вызывает высокий эмоциональный подъем благодаря положительной мотивации и моделированию ситуации успеха для всех и каждого. Таким образом, главный позитивный фактор игры — способность стимулировать познавательную активность и вызвать желание учиться, узнавать, исследовать через четко сформулированные в цели.

Ответственная организация учителем сферы мотивации одновременно с развитием эмоционального и волевого компонентов личности с позиции «вместе с ребенком» способствует формированию у обучающегося индивидуального видения мира и способности вступать в контакт с ним, выработке умений принимать решения самостоятельно, навыков саморегуляции взаимоотношений, целенаправленности в поступках и действиях, то есть постепенному воспитанию здоровой, заинтересованной личности, которая будет успешна в социуме.

В связи с вышесказанным мы можем сделать вывод, что младший школьный возраст имеет значительные перспективы формирования мотивационной сферы. Именно обучение в начальной школе — это этап становления мотивации учения, от которого зависит судьба ребенка на протяжении всего школьного обучения; поэтому именно в данном возрасте главная цель мотивирования заключается в том, чтобы ребенок захотел учиться.

Литература

1. Бычкова, А. В. Педагогические условия формирования положительной мотивации к обучению у младших школьников [Текст] // Проблемы современного педагогического образования. — Ялта. — 2016.
2. Вербейко, И. Н. Мотивация младших школьников [Текст]. — БелГУ, 2014.
3. Картунова, А. А. Педагогические условия формирования учебной мотивации учащихся младших классов [Текст] // Вестн. гуманитарного ин-та ТГУ. — Тольятти, 2015.
4. Лусканова, Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении [Текст]. — М.: Фолиум, 1993.
5. Махмутов, М. И. Теория и практика проблемного обучения [Текст]. — Тат. кн. изд-во, 1972.
6. Очнева Н. Н., Винокурова О. В. Формирование учебной мотивации младших школьников [Текст] // Материалы II Всерос. студенческой заочной науч.-практ. конф. / отв. ред. Е.А. Кудрявцева. — Воронеж, 2016.
7. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов [Текст]. — М., 2001. — С. 184.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье обосновывается необходимость наличия в образовательной организации программы развития, представляются требования, предъявляемые к ней, методические рекомендации по ее структуре и оформлению, а также по содержанию проектов «прорыва», используемых как механизм реализации программы.

Ключевые слова: система образования, государственная итоговая аттестация, образовательная организация, стратегия организации, успешная школа, школа-интернат, управление организацией, механизм реализации, проект «прорыва».

В современную эпоху бурных перемен, на рубеже третьего тысячелетия, все стороны привычной жизни и динамики общества радикально меняются. Перемены не оставили в стороне и систему образования, в том числе и образовательные организации. Чтобы остаться «на плаву», выжить и конкурировать в новой системе взаимоотношений, любая организация (в том числе — школа), существующая для реализации тех или иных запросов субъектов внешней среды, должна была пересмотреть свою стратегию развития. Значительные изменения произошли в системе довузовского образования. Это, прежде всего, — введение новых форм государственной итоговой аттестации — ОГЭ и ЕГЭ. В значительной мере данные изменения затронули такие образовательные организации, как довузовские образовательные организации Министерства обороны Российской Федерации (ДОО МО РФ), которые являются специализированными закрытыми образовательными организациями военной направленности интернатовского типа (школами-интернатами) основного общего и среднего общего образования. К их числу относится ФГКОУ «Екатеринбургское суворовское военное училище». До изменения порядка проведения государственной итоговой аттестации выпускники ДОО МО РФ, в основном, конкурировали между собой за выбор престижных вузов МО РФ для поступления. С введением новых форм ГИА резко снизилась возможность поступления именно в вузы МО РФ, но значительно увеличилась — в другие вузы страны, в том числе и престижные.

Важная работа в вопросе совершенствования стратегии образовательной организации проведена группой российских специалистов под руководством А. А. Пинского, которая в 2001 г. приняла участие в российско-британском семинаре «Управление образовательной реформой» и в дальнейшем продолжила свое участие в проекте Британского Совета. В итоге в 2006 г. выпущена первая книга для непрофессиональных школьных управляющих. Позднее, в 2007 г., на ее базе был создан модульный

курс, включивший, в том числе, и модуль о программе развития образовательной организации [1].

Программа развития — это важнейший стратегический документ образовательной организации.

Следует отметить, что законодательство в сфере образования не обязывает ее создавать. Однако, уважающей себя, учащихся и их родителей образовательной организации просто необходимо иметь этот документ.

Окружающая любую школу среда достаточно быстро меняется. Преобразованиям подвержены демографическая ситуация, образовательные потребности детей и их родителей, система финансирования образования, приоритеты образовательной политики, пожелания учредителя и т. п.

Успешная школа, как указывалось ранее, должна своевременно и адекватно реагировать на внешнее переустройство. Это может проявляться в изменениях содержания образования, в предложении каких-то дополнительных услуг, курсов и дисциплин, в оборудовании школьных кабинетов в соответствии с требованиями времени, в формировании других, более конструктивных отношений с субъектами внешней среды и др. От адекватности и своевременности этих реакций во многом зависит авторитет образовательной организации и ее будущее.

Осуществить целенаправленные и планомерные сдвиги в образовательной организации призвана программа ее развития, которая является проектом преобразований.

Кроме того, в настоящее время на федеральном, региональном и муниципальном уровнях управления образованием проводятся различные конкурсы, объявляются гранты, а одним из условий участия в них образовательной организации является наличие программы развития. Яркий пример тому — Приоритетный национальный проект «Образование».

Следует отметить, что в некоторых территориях РФ этот школьный документ является обязательным условием аттестации членов школьной администрации на высшую квалификационную категорию.

Наконец, еще один аргумент в пользу программы развития: авторитет и значимость школьной администрации будут весьма существенными, если образовательная организация имеет изложенную в текстовом выражении стратегию развития.

Поэтому руководством ДОО МО РФ в 2012 г. перед администрацией подчиненных организаций была поставлена задача — разработать и ввести в действие программы развития на 2012–2020 годы.

Какие требования могут предъявляться к программе развития образовательной организации? Это, прежде всего [4]:

- логика и стройность изложения: каждый последующий раздел должен «вытекать» из предыдущего;
- простота и ясность написанного для непрофессиональных управляющих;
- хорошая, добротная аналитическая часть, в которой объясняется, почему конкретная школа собирается двигаться именно в заданном направлении;

– описание ожидаемых результатов: это очень важное требование, так как отдельные программы развития образовательных организаций «грешат» тем, что в них прописано большое количество мероприятий (действий), реализация которых не ведет ни к каким изменениям;

– содержание конкретного плана действий по достижению ожидаемых результатов;

– наличие бюджета, определяющего необходимые ресурсы для реализации программы;

– наличие механизмов реализации;

– указание способа измерения ожидаемых результатов;

– реалистичность: нет нужды строить «замки на песке», т. е. планировать то, что никогда не сможет быть реализовано;

– в разработке программы должны принимать участие представители всех заинтересованных в ее развитии групп;

– для того, чтобы программа как документ приобрела реальную силу, она должна быть соответствующим образом утверждена.

Естественно, что эти требования к программе весьма условны, однако было бы неплохо, если бы разработчики их придерживались.

Примерная структура программы развития образовательной организации [3] может, например, выглядеть так:

– паспорт Программы;

– анализ ситуации;

– образ будущего образовательной организации;

– основные сферы стратегических изменений;

– ожидаемые результаты реализации Программы;

– план действий по достижению результатов;

– механизм реализации;

– бюджет программы.

Разработчики могут добавить в программу и другие разделы.

При этом (и это — самое главное) программа развития образовательной организации должна ответить на три важных вопроса:

– каких результатов достигла образовательная организация сегодня, каковы ее сильные и слабые стороны, достижения и проблемы?

– какой должна быть образовательная организация и ее выпускники через два-три года (n лет)?

– что и как сделать, чтобы образовательная организация успешно перешла от своего сегодняшнего состояния к желаемому будущему?

Одной из задач сотрудников учебного отдела ФГКОУ «Екатеринбургское суворовское военное училище», вошедших их в состав рабочей группы по созданию программы развития училища на 2012–2020 годы [2], была разработка инновационных проектов, так называемых проектов «прорыва», которые должны были лечь в основу механизма реализации программы.

Что должен включать механизм реализации программы развития образовательной организации? В механизме реализации программы обычно указывается, каким образом (через что) она будет реализована. Это могут быть и годовые планы работы образовательной организации и система

проектов. Важно соблюсти одно правило: чем ближе по времени событие или действие, обозначенное в программе, тем конкретнее оно должно быть спланировано.

В этом же разделе можно говорить о мониторинге программы. Необходимо предусмотреть, где и как будут подводиться промежуточные итоги ее реализации. Возможно, одной из форм отчета по этому вопросу будут публичные доклад или отчет образовательной организации о своей работе.

В результате рабочей группой были разработаны четыре приоритетных проекта «прорыва», два из которых были включены в программу развития училища на 2012–2020 годы, как механизм ее реализации.

Что должен учитывать проект «прорыва» для реализации Программы развития образовательной организации? Ответ на данный вопрос постараемся раскрыть в общих чертах на примере разработанного приоритетного проекта «прорыва» «Мир без границ» в сфере «Образование». Данный проект интегрирует несколько разделов.

Первый раздел «Общие положения» включает такие рубрики, как: масштаб проекта (рамки реализации проекта), ответственный исполнитель проекта, соисполнители проекта, место проведения.

В ситуации ЕКСВУ предполагается, что работа будет вестись на языковых площадках ЕКСВУ (занятия элективного курса, кружки в системе ДО и др.); лингвистических центрах г.Екатеринбурга (Talisman, EnglishFirst, LanguageLink и др.); языковых кафедрах вузов г. Екатеринбурга (прогнозируемые – Институт международных связей, Уральский государственный педагогический университет, Уральский федеральный университет и др.); летних школах Великобритании, США, Германии, Мальты с которыми удастся наладить связь на первом этапе проекта.

Второй раздел – «Обоснование возможности проекта». Здесь описывается актуальность проекта, соотносится актуальность с требованиями Федеральных государственных стандартов нового поколения. Выделяется особенность проекта – достижение качественно нового уровня преподавания иностранных языков посредством «погружения» воспитанников в языковую среду.

При реализации проекта планируется использовать положительный опыт в решении аналогичных задач лингвистических центров (Talisman, EnglishFirst, LanguageLink и др.), языковых вузов (кафедр вузов) г. Екатеринбурга, издательств «Macmillan» и «Longman», американских университетов (CarnegieMellon, MountHolyokeCollege, NortheasternUniversity, NY University, theUniversityofNorthCarolinaatChapelHill и др.), с работой которых мы познакомились на конференции с представителями ведущих высших учебных заведений США, прошедшей на базе Пансиона воспитанниц Министерства обороны РФ в мае-июне с.г.

Третий раздел «Цель и целевые группы проекта». В данном разделе выделяется цель – достижение воспитанниками продвинутого уровня владения иностранными языками (по общеевропейской шкале – B2), что будет способствовать осуществлению межкультурного общения на основе зна-

ния культуры народов стран изучаемых языков, их традиций, менталитета и обычаев.

Кроме того в данном разделе выделяются целевые группы, на которых рассчитан проект. Ими являются:

- воспитанники, показывающих особые успехи в изучении иностранных языков, лингвистически одарённых учащихся (планируется около 30 суворовцев). Для них определяются следующие цели: достижение продвинутого (по общеевропейской шкале – B2) уровня владения иностранными языками; сформированность учебной и практической самостоятельности, познавательной мотивации, определяющей установку на продолжение образования, а также общих приёмов и способов коммуникативной и практической деятельности; наличие условий для «погружения» в языковую среду, освобождения от культурных стереотипов и ознакомления с культурой и традициями стран изучаемых языков

- преподаватели, для которых цели конкретизируются через возможность повышения квалификации и профессиональных качеств, через налаживание широкого обмена передовым и новаторским опытом в обучении иностранным языкам;

- довузовские образовательные учреждения, преследующие цель эффективного применения созданного в результате реализации проекта учебно-методического комплекса по организации процесса обучения иностранным языкам;

- родители, нацеленные на конкурентоспособный уровень владения иностранными языками суворовцами (их детьми), позволяющий в дальнейшем обучаться в престижных ВУЗах как в стране, так и за рубежом.

Четвертый раздел проекта называется «Задачи проекта», которые могут представлены следующим образом:

- достижение воспитанниками, участниками проекта, продвинутого уровня владения иностранными языками (по общеевропейской шкале – B2), в том числе 15 % из них – нижнего уровня владения в совершенстве (C1);

- повышение мотивации суворовцев к изучению иностранного языка;
- воспитание толерантности;

- знакомство с культурой стран изучаемых языков;

- повышение квалификации и педагогического мастерства преподавателей в результате общения и обмена опытом с зарубежными коллегами.

Пятый раздел «Основные направления реализации проекта», который включает в себя шесть направлений деятельности:

- установление связей с издательствами «Macmillan» и «Longman», лингвистическими центрами и вузами г.Екатеринбурга;

- знакомство с летними школами и языковыми курсами Великобритании, США, Германии, Мальты;

- взаимодействие с издательствами «Macmillan» и «Longman» в on-line тестировании, открытых олимпиадах, конкурсах и конференциях;

- закупка литературы для внеклассного чтения и присоединение к проекту «Читаем с Macmillan»;

- расширение связей с лингвистическим центром Talisman и участие в выездной и городской программе «Талисмания» (летний языковой лагерь);
- сдача международных языковых экзаменов IELTS, FCE, TOEFL Junior, TOEFL, участие в летних языковых программах за рубежом.

Шестой раздел «Сроки реализации проекта». Планируется, что проект будет реализовываться поэтапно:

- 2012–2013 учебный год – запуск проекта (установление связей с участниками проекта и др. социальными партнерами, языковая подготовка);
- 2013–2014 учебный год – корректировка проекта с учётом полученного опыта (участие в различных проектах издательств «Macmillan», «Longman» и лингвистического центра Talisman);
- 2014–2015 учебный год – выполнение целей и задач проекта в полном объёме (языковая практика за рубежом, сдача международных экзаменов) и в дальнейшем привлечение максимального числа суворовцев для участия в программе.

Седьмой раздел связан с «Ожидаемыми результатами». Они также разделены по целевым группам:

- для суворовцев – участников проекта (достижение продвинутого уровня владения иностранными языками (по общеевропейской шкале – B2), в том числе до 15 % из них – нижнего уровня владения в совершенстве (C1); обеспечение качественной подготовки к ГИА и ЕГЭ по иностранным языкам и сдаче их с результатом не ниже 70 баллов; сдача каждым из них международного экзамена по иностранному языку и получение международных сертификатов);

- для всех суворовцев училища – высокая мотивация к повышению уровня владения иностранным языком и получению достойного образования.

- для сотрудников училища и довузовских образовательных учреждений (эффективное применение созданного в результате реализации проекта учебно-методического комплекса по организации процесса обучения иностранным языкам; установление прочных связей со специалистами международного уровня).

Важным разделом является восьмой раздел проекта «Бюджет проекта». Планируется, что общий бюджет проекта за три года составит около 3 735 000 рублей, что включает:

- обучение на языковых курсах в рамках дополнительного образования;
- участие в программе «Талисмания»;
- обучение за рубежом во время летних каникул;
- сдача одного международного экзамена;
- покупка литературы на год для осуществления проекта.

Любой проект не обходится без такого раздела как «Риски проекта». К ним относится:

- срыв финансирования;
- увеличение числа воспитанников, участвующих в проекте;
- отказ родителей (лиц их замещающих) на участие воспитанников в проекте;

– инертность участников проекта.

Вероятность наступления большинства из них в основном средняя и низкая. При этом в случае наступления указанных рисков, основными мерами по минимизации неблагоприятных последствий будут поиск и привлечение внутренних резервов.

Десятый раздел проекта – «Оценка эффективности проекта». Данная оценка планируется также поэтапно. По итогам первого этапа критерии оценок характеризуют эффективность запуска проекта, в основном это организация взаимодействия между соисполнителями проекта. По итогам второго этапа с учетом корректировки проекта в результате полученного опыта оценочные показатели определяют будущий успех в реализации проекта. И, наконец, третий этап – выполнение целей и задач проекта в полном объеме, это: выход училища в международное пространство по изучению иностранных языков; наличие прочных связей со специалистами по изучению иностранных языков международного уровня; достижения выпускниками, участниками проекта, продвинутого уровня владения иностранными языками (по общеевропейской шкале – B2), успешное их участие в международном экзамене по иностранным языкам (английскому, немецкому) с получением сертификатов; стабильность языковой практики за рубежом; удовлетворенность участников проекта и заинтересованных сторон качеством образовательных услуг.

Последним разделом проекта является раздел «Механизм управления проектом». Он определяет, что куратором проекта является начальник ЭкСВУ. Реализуют проект ответственные соисполнители проекта. Функцию общей координации реализации проекта выполняет Совет Программы развития. Мероприятия по реализации проекта включаются в годовой календарный учебный график. Информация о ходе реализации проекта поэтапно представляется на заседаниях педагогического совета, а также сайте училища.

Представленный нами проект является инновационным и рассматривается нами как прорывной механизм развития образовательной организации.

Литература

1. Программа развития – стратегический документ школы [Текст] / под общ. ред. А. М. Моисеева, рук. проекта Е. Н. Шимутин. – М. : Вердана, 2007.
2. Программа развития федерального государственного казенного общеобразовательного учреждения «Екатеринбургское суворовское военное училище» Министерства обороны Российской Федерации» на 2012–2020 годы.
3. Лазарев, В. С. Как разработать программу развития школы [Текст] : методические рекомендации / В. С. Лазарев, М. М. Поташник. – М. : Новая школа, 1993.
4. Поташник, М. М. Инновационные школы России. Опыт программно-целевого управления [Текст]. – М. : Новая школа, 1996.

ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УЧЕБНОЙ КНИГЕ К.Д. УШИНСКОГО «РОДНОЕ СЛОВО»: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: в статье рассматривается учебное пособие К. Д. Ушинского «Родное слово» в рамках современной проблематики лингводидактической науки, а именно проанализировано содержание книги с позиции решения задач по развитию языковой личности младшего школьника. Данная статья является попыткой найти ответы в традиции на вопросы современности.

Ключевые слова: язык, языковая личность, лингводидактика, языковое образование, развитие лексикона, «Родное слово».

Одной из ключевых тенденций современного педагогического процесса является его гуманизация, находящая отражение в антропоцентричности системного образования, его соразмерности и, как следствие, большей органичности по отношению к объекту педагогики. Вместе с тем описанная тенденция является трендом, сформировавшемся относительно поздно — во второй половине — конце XX в. Антропоцентричность, ориентированность на личность ребенка в настоящее время заявляется в качестве базового принципа для большинства педагогических и гуманитарных дисциплин. Это в полной мере относится к такой дисциплине как лингводидактика, занимающейся теоретическим обоснованием методики преподавания языка. Однако именно в ней в полной мере отражается то противоречие, которое порождает антропоцентричность как базовый принцип образования, а именно — отсутствие необходимой методологической базы для реализации данного принципа. Развитие лингводидактики можно условно разделить на несколько этапов.

1. Допарадигмальный период (XIX в.), когда бучение родному языку не было де-терминировано той или иной методологической парадигмой. По мнению Ю. Н. Караулова, и «учебники тех времен представляли прежде всего описание языка личности (автора), сделанное в интересах другой личности (ученика)» [2, с. 50].

2. Системно-уровневый этап развития лингводидактики (конец XIX — первая половина XX в.). В XX в. язык становится объектом изучения, и представляется как сложноорганизованная система отдельных ее частей (лексика, грамматика, синтаксис). «Подобный результат означает известный прогресс лингводидактики на фоне, скажем, пренебрежения системностью или неполного учета ее закономерностей, но сопутствующий всякому прогрессу крен в одну сторону — системно-уровневую — имеет и отрицательные последствия» [2, с. 50].

3. Современный этап развития (его можно условно охарактеризовать как антропоцентричный). Вопреки господствующей в лингвистике си-

стемно-уровневой парадигме появлялись работы ученых, в которых можно было найти попытку обращения науки к человеку, его личности. В лингвистической науке появляется термин языковая личность.

Ю. Н. Караулов утверждает, что языковая личность — это углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием понятия личности вообще [2, с. 42]. Именно разработка феномена языковой личности стала один из факторов формирования нового подхода в лингводидактике.

Однако следует отметить, что декларируемый антропоцентричный подход, отражающий понимание лингвистами своей роли в формировании личности ребенка, сталкивается с рядом проблем при практической реализации. В частности, отмечается дефицит учебных пособий, которые бы учитывали достижения современной лингводидактики. При этом присущий системно-уровневой парадигме формализм, заимствованный, по всей видимости, из естественных наук, по-прежнему определяет характер пособий, обеспечивающих учебный процесс. В сложившейся ситуации особую актуальность приобретает обращение к традиции, точнее, к тем пособиям, которые разрабатывались на заре зарождения лингводидактики (в тот период не имевшей даже терминологического определения), ввиду их изначальной органичности, «естественности», присущей традиционному, доиндустриальному восприятию человека.

Примером пособия, имеющего большое значения для рассмотрения заявленной проблемы, является «Родное слово» К. Д. Ушинского. Составление данного учебного пособия относится к допарадигмальному периоду лингводидактики и, как следствие, лишено «сухого» формализма, ориентации на языковую структуру. К. Д. Ушинский так понимал значение языкового образования ребенка: «Дитя входит в духовную жизнь его окружающих людей единственно через посредство отечественного языка, и, наоборот, мир, окружающий дитя, отражается в нем своей духовной стороной только через посредство той же среды — отечественного языка» [4, с. 262]. В настоящей статье предполагается рассмотрение основных элементов образовательной системы, созданной автором «Родного слова», с точки зрения ценностных и методологических ориентиров современной лингводидактики, в частности, концепции языковой личности.

Говоря о языковой личности младшего школьника, мы должны понимать особенности ее развития. Предложенная Ю. Н. Карауловым трехуровневая структура языковой личности позволяет более точно определить сущность языковой личности ребенка в возрасте 7—8 лет. Одной из ключевых характеристик языковой личности младшего школьника является то, что в ее структуре развиваются речевые готовности вербально-семантического уровня и формируются речевые готовности тезаурусного уровня и частично мотивационно-прагматического уровня. Так как в интересующий нас период в сознание школьника только закладываются основы для формирования показателей каждого уровня языковой личности, невозможно четко разграничить сформированность того или иного уровня [1, с. 39].

В научных работах М. Л. Кусовой, С. В. Плотниковой, А. С. Демьшевой, посвященных проблематике развития языковой личности младшего школьника, консенсуальным является то, что на данном этапе развития

языковой личности ведущей ролью является процесс формирования словаря, протекающий в единстве становления трех компонентов в структуре языковой личности — вербально-семантического, тезаурусного, мотивационно-прагматического. Лексико-семантическая работа должна обеспечивать овладение детьми лексикой родного языка: усвоение семантики лексических единиц (вербально-семантический уровень языковой личности) и правил употребления их в речи (тезаурусный уровень), развитие способности оперировать единицами лексикона при восприятии и порождении речи адекватно задаче и ситуации общения (мотивационно-прагматический). По мнению С. В. Плотниковой, в содержание лексико-семантической работы входят следующие задачи: количественное обогащение словарного запаса детей, качественное совершенствование словаря, активизация, устранение нелитературных слов и выражений [3, с. 174].

Приступая к анализу содержания учебной книги «Родное слово», представляется логичным руководствоваться следующими принципами. Во-первых, в описании содержания материала учебника будем использовать категориально-понятийный аппарат современной лингводидактической науки, во-вторых, целью данной статьи является не обнаружение наличия сходных задач К. Д. Ушинского и современной лингводидактики, а рассмотрение «Родного слова» с позиции решения современных задач, которые стоят перед наукой. Тем самым, основной целью данной статьи является оценка потенциала учебной книги «Родное слово» в решении современных лингводидактических задач и то, насколько уместным является использование данной книги в современном языковом образовании?

Одной из задач, в процессе формирования словаря младшего школьника, является количественное обогащение лексикона ребенка. В работах М. Т. Баранова, которые были посвящены обогащению словаря учащихся средней школы, была обоснована необходимость расширения лексикона школьника не отдельными словами, а группами семантически связанных между собой слов.

В «Родном слове» К. Д. Ушинского весь содержательный материал разбит на 36 тем. Внутри каждой темы есть тематический ряд слов, сгруппированный по роду и виду: пословицы, сказки, поговорки, загадки, рассказы и стихи. В качестве примера, рассмотрим первую тему, которая называется «Учебные вещи и игрушки». Данную тему можно охарактеризовать в качестве вводной в учебный процесс. В первую очередь, тема интересна с точки зрения содержания и внутренней структуры, так как семантика лексического состава данной темы учащимся понятна, основной задачей автора было, скорее всего, переключение детей с известной и привычной в этом возрасте игровой деятельности на учебную деятельность. После сообщения темы, следует две группы слов. Первая группа — «Учебные вещи», представлена следующими лексическими единицами: книга, доска, тетрадь, перо, карандаш, грифель, чернильница, линейка. Вторая — «Игрушки» и представлена следующими единицами лексики: мячик, волчок, кукла, кегли. После тематических рядов слов следуют эти же лексические единицы, только без группировки по родовому признаку. Далее пословица — «Грамоте учиться — вперед пригодится». Загадка: «Срежу голо-

ву, выну сердечко, дам пить — будет говорить». Детский стишок «Петушок» и завершает тему рассказ «Вместе тесно, а врозь скучно», где дети поссорились из-за игрушек. Таким образом, лексикон ребенка обогащается не отдельными разрозненными словами, а тематической группой, так же немаловажным является то, что работа ведется не на материале грамматико-орфографических упражнений. В данном случае материалом для обогащения служит художественный текст (рассказ), произведения народного творчества (пословица, загадка, стишок-песенка), где мы так же имеем дело еще и с устаревшими единицами языка (слова и словосочетания).

Чтобы представлять разнообразие тем, частично приведем оглавление «Родного слова»: «Мебель и посуда», «Кушанья и напитки», «Платье, обувь и белье», «Орудия и сбруя», «Здания, суда и экипажи», цикл тем, посвященный животным (домашние и дикие, четвероногие и птицы, травоядные и плотоядные), птицам, рыбам, растениям (грибы, травы, цветы, деревья, злаки), неживой природе (металлы, камни).

В процессе формирования словаря младшего школьника немаловажную роль играет качественное совершенствование лексикона. Решить данную задачу можно при помощи уточнения семантики известных слов. В качестве примера, приведем загадку, данную в первой теме. Отметим, что К. Д. Ушинский поместил загадки в учебную книгу, в первую очередь для того, чтобы ребенок смог дать объяснение, почему именно так сформулирована загадка [4, с. 299]. Загадку про перо учащиеся быстро отгадают, в свою очередь, объяснение загадки заставит, во-первых, задуматься об устройстве пера и представить технологию изготовления, во-вторых, натолкнет их мысль на то, почему данный предмет так называется. После учащиеся смогут дать полное определение данного предмета. Так же решить задачу качественного совершенствования словаря позволяет установление семантических связей между словами. Разбирая пословицу, приведенную в первой теме, можно задать учащимся вопрос о том, что мы называем грамотой, скорее всего, дети назовут синонимический ряд слов, так же можно спросить, как называется человек, который учится грамоте, и наоборот, как мы называем людей, не изучающих грамоту. К. Д. Ушинский считал, что пословицы — это «животрепещущее проявление родного слова» [4, с. 298]. В работе с пословицами можно обращать внимание учащихся на слово, как на средство создания художественного образа.

Активизация словаря необходима для совершенствования у младших школьников механизмов выбора слова при порождении речи. Нужно отметить, что в системе языкового образования, предложенной К. Д. Ушинским, русский язык и литературное чтение интегрированы в единый курс русской словесности, то есть учебная книга «Родное слово» служит для чтения и упражнений в русском языке. Работа с художественным текстом на уроках русского языка позволяет обратить внимание учащихся на наиболее точные и выразительные слова. Данный вид работы дает представление младшему школьнику о стилистической дифференциации речи и помогает ориентироваться при выборе слова не только на содержание, но и на условия общения.

Представляется важным сделать анализ «Родного слова» с точки зрения принципов современной лингводидактики. Одним из принципов для ме-

тодики словарной работы является принцип сознательности обучения. Уже в азбучном периоде К. Д. Ушинский выстроил содержание учебного материала таким образом, чтобы учащиеся, по возможности, избегали неосознанного чтения, чтобы их внимание было сосредоточено на смысле звучащего слова, чтобы звуковой образ слова рождал мысленный образ в голове. Соответственно, незнакомое слово вызывает интерес не меньше, чем известное. Принцип систематичности нашел свое выражение в самой структуре содержания и подтверждается наличием установленных этапов в работе над словом. Принцип последовательности реализуется в постепенном введении новых более сложных видов работы на одном и том же этапе. Например, тематические ряды слов служат для письменных упражнений. На первом этапе учащиеся списывают по три слова, впоследствии они будут так же писать маленькие, нераспространенные простые предложения, затем сложные и распространенные и т. д. Одним из главных в работе К. Д. Ушинского был принцип доступности и связи обучения с жизнью. Если мы проанализируем содержание оглавления «Родного слова», то увидим, как реализован этот принцип. Во-первых, лексический материал отобран с учетом интересов ребенка младшего школьника, во-вторых, распределение этих тем в учебном процессе не случайно. От предметов ближайшего своего окружения ребенок постепенно сосредоточивает свое внимание на новых, ранее не попадающих в его поле интересов, вещах. Если на начальном этапе обучения ребенок не выделяет часть из целого, окружающий мир воспринимается им как что-то цельное, не дробное, то постепенно ребенок начинает выделять голову как часть тела человека, а глаз как часть лица. Пожалуй, главный дидактический принцип — принцип наглядности. Методическое пособие «Книга для учащихся» подчинено реализации на практике этого принципа. Звучащее слово должно рождать мыслительный образ. Решить данную задачу может продуманное использованное наглядных дидактических пособий.

Таким образом, на основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что учебная книга «Родное слово» содержит богатый языковой материал, который позволяет успешно справляться с теми задачами, которые в данный момент стоят перед лингводидактической наукой. Более того, «Родное слово» соответствует всем принципам современной лингводидактики. Можно с высокой степенью уверенности говорить о том, что дальнейшее теоретическое осмысление педагогического наследия К. Д. Ушинского, его адаптация под нужды современного образования позволит существенно обогатить методологическую базу лингводидактики и эффективнее реализовывать стоящие перед ней задачи, в частности, задачу развития языковой личности.

Литература

1. Демышева, А. С. Развитие языковой личности младшего школьника в процессе лингвистического образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2007.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст]. — 7-е изд. — М.: ЛКИ, 2010.
3. Плотникова, С. В. Развитие лексикона ребенка [Текст]. — М. : Наука. — 2011.
4. Ушинский, К. Д. Собр. соч. [Текст]. — Т. 6. — М. ; Л., 1949.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Аннотация: в статье описана сущность индивидуального проекта, разрабатываемого обучающимися в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. Сделан акцент на эффективность реализации индивидуального проекта в условиях социального партнерства.

Ключевые слова: индивидуальный проект, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, социальное партнерство.

Обязательным для всех российских школ с 1 сентября 2020 г. станет Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Особенностью нового стандарта можно назвать выполнение индивидуального проекта, который выполняется обучающимися в рамках учебного времени, отведенного учебным планом.

Индивидуальный проект представляется в виде учебного исследования или учебного проекта и выполняется обучающимися самостоятельно по выбранной теме в рамках одного или нескольких учебных предметов под руководством тьютора [2]. По ведущему виду деятельности проекты могут быть представлены как исследовательские, информационные, инженерные, социальные, бизнес-проекты, творческие. На уровне среднего общего образования результатом проектной деятельности должен стать продукт. Презентацию работы целесообразно проводить не в школе, а в том социальном или культурном пространстве, где проект разворачивался и представлять местному сообществу, сообществу благотворительных, волонтерских организаций, бизнесменов, специалистам предприятий и учреждений [3, с. 112].

В рамках выполнения индивидуального проекта должны быть отражены:

- сформированные навыки учебно-исследовательской, коммуникативной, деятельности, а также критического мышления;
- способности к аналитической, интеллектуальной, инновационной, творческой, деятельности;
- сформированные навыки проектной деятельности, а также самостоятельное применение приобретенных знаний и способов действий при решении проблем;
- способности постановки цели и формулирования гипотезы исследования, отбора и интерпретации необходимой информации, планирования работы, структурирования аргументации результатов исследования на основе собранных данных, презентации результатов.

В целом проектная деятельность обучающихся направлена на достижение следующих результатов:

- личностных (ценностно-смысловые установки), включающие готовность личностному самоопределению, образованию и способность обучающихся к саморазвитию,
- метапредметных (познавательные, коммуникативные, регулятивные учебные действия),
- предметных (знания, умения, навыки).

В результате проектной деятельности обучающиеся получают представление:

- о философских и методологических основаниях научной деятельности и научных методах, применяемых в исследовательской и проектной деятельности;
- о таких понятиях, как концепция, научная гипотеза, метод, эксперимент, надежность гипотезы, модель, метод сбора и метод анализа данных;
- о том, чем отличаются исследования в гуманитарных областях от исследований в естественных науках;
- о новейших разработках в области науки и технологий;
- о правилах и законах, регулирующих отношения в научной, изобретательской и исследовательских областях деятельности (патентное право, защита авторского права и др.);
- о деятельности организаций, сообществ и структур, заинтересованных в результатах исследований и предоставляющих ресурсы для проведения исследований и реализации проектов (фонды, государственные структуры, краудфандинговые структуры и др.);

Обучающиеся смогут:

- решать задачи, находящиеся на стыке нескольких учебных дисциплин;
- использовать основной алгоритм исследования при решении своих учебно-познавательных задач;
- использовать основные принципы проектной деятельности при решении своих учебно-познавательных задач и задач, возникающих в культурной и социальной жизни;
- использовать элементы математического моделирования при решении исследовательских задач;
- использовать элементы математического анализа для интерпретации результатов, полученных в ходе учебно-исследовательской работы.

С точки зрения формирования универсальных учебных действий обучающиеся научатся:

- формулировать научную гипотезу, ставить цель в рамках исследования и проектирования, исходя из культурной нормы и соотносясь с представлениями об общем благе;
- восстанавливать контексты и пути развития того или иного вида научной деятельности, определяя место своего исследования или проекта в общем культурном пространстве;

– отслеживать и принимать во внимание тренды и тенденции развития различных видов деятельности, в том числе научных, учитывать их при постановке собственных целей;

– оценивать ресурсы, в том числе и нематериальные (такие, как время), необходимые для достижения поставленной цели;

– находить различные источники материальных и нематериальных ресурсов, предоставляющих средства для проведения исследований и реализации проектов в различных областях деятельности человека;

– вступать в коммуникацию с держателями различных типов ресурсов, точно и объективно презентуя свой проект или возможные результаты исследования, с целью обеспечения продуктивного взаимовыгодного сотрудничества;

– самостоятельно и совместно с другими авторами разрабатывать систему параметров и критериев оценки эффективности и продуктивности реализации проекта или исследования на каждом этапе реализации и по завершении работы;

– адекватно оценивать риски реализации проекта и проведения исследования и предусматривать пути минимизации этих рисков;

– адекватно оценивать последствия реализации своего проекта (изменения, которые он повлечет в жизни других людей, сообществ);

– адекватно оценивать дальнейшее развитие своего проекта или исследования, видеть возможные варианты применения результатов [1, с. 207–209].

Социальное партнерство рассматривается как дополнительный ресурс в разработке и реализации проектов обучающимися. Оно позволяет установить баланс интересов во взаимодействии при достижении общей цели, эффективно распределить имеющиеся ресурсы и возможности.

Взаимодействие строится на следующих механизмах:

– открытость и сотрудничество;

– упор на развитие;

– общение и обмен идеями;

– возможность для обучающихся, местных жителей, организаций, предприятий стать активными партнерами в решении проблем.

В рамках социального партнерства преподаватели и обучающиеся могут выступать в роли инициаторов и разработчиков продуктов совместной деятельности, а специалисты партнерских организаций и предприятий в качестве экспертов, научных руководителей, консультантов, спонсоров. Совместный проект должен быть направлен на решение проблемы в определенной области. Считаем целесообразным, чтобы он был направлен на решение проблемы в будущем профессиональном поле для изучения специфики профессиональной деятельности. Совместная работа со специалистами позволит получить ответы на вопросы, понять специфику работы и сделать осознанный выбор высшего учебного заведения для продолжения обучения по профессии. Продуктами совместной деятельности могут стать разработанные действующие модели устройств, мультимедийные продукты, проведенные совместные мероприятия, исследования и т. п.

Основываясь на принципах социального партнерства, владея технологией проектирования можно добиться высоких результатов. Примером может служить проектная деятельность обучающихся в МАОУ «Лицей № 21» города Первоуральск. С 2016 г. в учебный план старшей школы введен предмет «Индивидуальный проект». Помимо изучения методики разработки и реализации проекта включена тема «Фандрайзинг». В рамках данной темы обучающиеся не только получают представления о фандрайзинге, но и знакомятся с технологией привлечения партнеров к реализации проекта, с формами обращения к заинтересованным сторонам, правилами проведения переговоров. Владение методикой написания индивидуального проекта, сопровождение проектной деятельности со стороны тьюторов, руководителей, социальных партнеров дает высокие результаты на областном и всероссийском уровне. Так социальный проект «Возраст не помеха!», разработанный совместно с ГАУ «КЦСОН «Осень» г. Первоуральска занял 1 место в областном конкурсе «Мы – Уралыцы!» и отмечен Премией Губернатора Свердловской области. Совместный проект «Мы против молодежного экстремизма! Мы за достойное будущее нашей молодежи!» с Отделом МВД России по городу Первоуральск получил 1 место в областном конкурсе «Мы выбираем – мир!». Автор инженерного проекта «Модель радиоуправляемого судна на воздушной подушке с эффектом экраноплана», реализованный совместно с Центром технического творчества города Ревда победил в региональном этапе Всероссийского конкурса проектных и исследовательских работ школьников и стал участником проектной смены Образовательного центра «Сириус».

В заключении следует отметить, что социальное партнерство приносит весьма существенный педагогический эффект в разработке и реализации индивидуальных проектов.

Литература

1. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mosmetod.ru> (дата обращения: 09.04.2017).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mosmetod.ru> (дата обращения: 23.03.2017).
3. Чекалина, Т. А. Организация деятельности обучающихся по выполнению индивидуального проекта [Текст] // Педагогические науки. – 2016. – № 34–1. – С. 111–115.

МУЛЬТИМЕДИА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЪЕКТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Аннотация: в статье представляются методические рекомендации по разработке, оформлению и использованию в ходе уроков мультимедийных обучающих продуктов как слагаемых целенаправленной системы дидактических воздействий с целью повышения качества обучения.

Ключевые слова: восприятие, представление, чувства, ценностное отношение, мышление, объективное представление, мультимедийный обучающий продукт, поведенческие стереотипы.

Образование будет ясным, а потому прочным и основательным, если все то, что преподается и изучается, будет не темным или путаным, но светлым, раздельным, расчлененным, словно пальцы руки. Основной предпосылкой для этого является требование, чтобы чувственные предметы были правильно представлены нашим чувствам, дабы они могли быть правильно восприняты, говорил Я. А. Коменский. Применительно к деятельности преподавателя эти слова великого педагога можно интерпретировать следующим образом: объективное представление о предмете изучения и ценностное, практико-ориентированное отношение к нему будет сформировано у обучающегося лишь в случае правильного представления ему учебного материала. Правильность представления в контексте высказывания Я. А. Коменского ориентирована на восприятие учебного материала органами чувств обучающегося. Мы понимаем, что объект изучения должен быть представлен:

- доступно;
- информационно объективно и полно;
- ценностно-значимо;
- практически ориентированно.

Только в этом случае учебный материал будет восприниматься обучаемым умозрительно [4, с. 184], когда восприятие активизирует мышление и, дополняя друг друга, они образуют новую ступень мышления – визуально-логическую. При этом любая учебная информация, содержащая наглядность, komponуется в сознании обучаемых из знакомых и подлежащих усвоению учебных элементов в единый, объективный визуальный образ [5, с. 157].

Рассматривая проблему представления материала и его восприятия с практической точки зрения, необходимо брать за основу способность органов чувств человека по «приему» информации. Так, современный человек воспринимает информацию об окружающем его мире в основном органами зрения (83 %) и органами слуха (11 %). Остальные 6 % приходятся

на органы обоняния (3,5 %), осязания (1,5 %) и вкуса (1 %) [1, с. 19]. Таким образом, комплексность представления информации через одновременное использование основных каналов её поступления (мультимедийность) и, как следствие, суммирование их пропускных способностей, представляется определяющей в процессе реализации целенаправленной системы дидактических воздействий, определяемой содержанием, методами и формами представления учебного материала.

Это целесообразно и необходимо, так как в случае превышения максимально приемлемой для человека скорости поступления информации быстро наступает состояние утомления и, как следствие, не восприятие части этой информации. Вместе с этим в случае длительного воздействия на органы зрения определенных цветов, визуального восприятия значительного объема графики, неправильного цветосочетания текста и фона, деформации изображений, чрезмерной анимации и т. д. обучающиеся могут испытывать психологический дискомфорт, что вызывает в свою очередь падение уровня мотивации к усвоению информации [2, с. 24].

В этом плане актуальной становится проблема оптимизации форм представления и подачи информации на рецепторном этапе обучения с применением мультимедийных информационных технологий (ММИТ), и, в частности, определение правил и норм изготовления, оформления и методически верного использования мультимедийных обучающих продуктов (МОП).

Практика показывает, что внедрение ММИТ в учебный процесс в условиях введения ФГОС нового поколения, а конкретнее — с повышением требований к качеству образования в плане формирования у обучающихся универсальных учебных действий — предполагает серьезное решение технологического-педагогической проблемы [3, с. 19]. Суть ее состоит в обучении педагога создавать МОП с учетом психо-физиологических особенностей восприятия человека и возрастными категориями обучаемых, и методически грамотно представлять (использовать) их при проведении занятий

К сожалению, в настоящее время такая подготовка педагогических работников сводится к чисто техническому и технологическому овладению способами создания «презентаций». В результате зачастую из неумелых рук выходят неуклюжие МОП, которые в лучшем случае служат неопытному педагогу своеобразной шпателькой для проведения занятия, в худшем — формируют у обучаемых искаженное и необъективное представление об объекте изучения, создают у них чувство дискомфорта и, соответственно, негативное отношение как к восприятию информации, так и к самому предмету изучения. Причем эта проблема наиболее актуальна для преподавателей младших классов, так как именно в этом периоде формируются интерес и ценностное отношение ребенка к обучению.

Преподаватели не учитывают, что в простой цепочке «ощущения (восприятие) — чувства — эмоции — поведенческие стереотипы» именно комфортность восприятия лежит в основе формирования ценностного отношения к объекту изучения. От того, какие чувства вызывает у личности процесс восприятия той или иной информации, и зависит уровень фор-

мирования адекватных поведенческих стереотипов как деятельности по решению задачи изменения реальности [6, с. 92].

Многочисленные научные исследования специалистов в области педагогики, психологии, дизайна, а также маркетинга позволяют определить совокупность основных норм оформления МОП и их структурирования, а также методики их применения как средства сопровождения занятия. С целью решения этой проблемы педагогическим коллективом Екатеринбургского суворовского военного училища разработаны и успешно используются «Методические рекомендации по созданию и применению МОП как эффективного инструмента в системе обучения, духовно-нравственного развития и воспитания будущих военных специалистов». Практика использования «Методических рекомендаций» показывает их эффективность как действенного средства повышения качества освоения образовательных программ. Формируя у обучаемых объективное представление об объекте изучения и ценностное отношение к нему, мультимедийные продукты обучения способствуют повышению мотивации к учению, формируют у воспитанников эстетические нормы, способствуют духовно-нравственному развитию, мотивируют к творческой деятельности, способствуют формированию адекватных поведенческих стереотипов.

Основой рекомендаций по конструированию и наполнению МОП, оформления его слайдов является правило: то, что обучающийся должен усвоить, он должен увидеть. При этом, учитывая, что наибольшая прочность усвоения программного материала достигается при подаче учебной информации на четырех кодах: образном (рисуночном), числовом, символическом и словесном [7, с. 41], роль преподавателя не становится второстепенной, а напротив, является ведущей при проведении урока. При создании МОП педагог закладывает в его конструкцию будущее единство целевой ориентации, содержания и формальных качеств объекта изучения. Чем менее логичным, менее функционально обоснованным был разработанный проект, тем больше различий между замыслом и полученным продуктом, тем меньше эффективность урока. Разрабатывая МОП, педагог должен решить ряд по своему сложных, взаимосвязанных и взаимодополняющих задач;

- педагогическую:

- что должен увидеть и услышать обучаемый;

- какие вопросы у него должны возникнуть;

- как помочь ему найти верные ответы на вопросы;

- с помощью чего он сможет понять, что изучаемое ему необходимо;

- методическую:

- как, в какой последовательности использовать МОП для реализации целей занятия;

- какие приемы необходимо использовать для управления деятельностью обучающихся на уроке, стимулирования их деятельности, оценивания качества работы и активности, повышения мотивационного фона;

- техническую:

как правильно оформить слайды МОП для комфортного восприятия информации;

в как их сочетании, объемах и последовательности надо представлять рисунки, фото, текстовую графику, видео и анимацию, звуковое сопровождение;

как оборудовать помещение (освещение, средства затемнения, положение и размер экрана, размещение учеников, место руководителя занятия, способ управление аппаратурой и пр.) для обеспечения комфортной работы в классе.

- нравственную:

какие чувства должен испытать обучающийся;

какое отношение у него должно возникнуть при восприятии информации;

какие желания у него должны возникнуть.

- психолого-физиологическую:

как построить и оформить МОП, чтобы обучаемые воспринимали информацию доступно, комфортно, без раздражения, напряжения и усталости.

При решении этих задач необходимо учитывать, что имеющая место методическая концепция базируется на следующих принципиальных положениях.

1. Содержание изучаемого материала и последовательность его подачи должны быть «привязаны» к тематическому плану, учебной рабочей программе дисциплины, содержанию учебной литературы. В этом случае работает принцип «ничего лишнего — только главное». Все второстепенное и доступное для самостоятельного изучения и осмысления обучающимися «отодвигается» в сторону, выносится как материал для самостоятельного изучения с обязательным указанием источника.

2. Ориентация на визуальное восприятие материала. При создании МОП информационные объекты трансформируются в визуальную форму представления.

3. Оптимизация информационной насыщенности. Основой занятия является визуально-образные объекты, наглядно представляющие основные, подлежащие изучению и осмыслению моменты, которые должны быть зафиксированы в памяти. Однако поток визуальной информации не должен превышать возможности обучаемых по его комбинированному восприятию и осмыслению. Количество слайдов, видео и их содержательная насыщенность выбирается в зависимости от объема изучаемого материала, его сложности для восприятия, с ориентацией на возрастную и интеллектуальный уровень обучаемых, их опыта конспектирования.

4. Последовательность, динамичность и логическая завершенность композиции МОП. Режиссура элементов слайдов и МОП в целом выполняется в соответствии со структурой занятия, порядком отработки учебных вопросов, в логичной последовательности, с ориентацией на процесс демонстрации МОП на большом экране. Изучаемый объект как чувственно-образное знание должен выстраиваться в сознании обучающегося постепенно, по мере демонстрации его с помощью элементов МОП. Заключительным этапом являются ценностное и практико-ориентированное ос-

мысление изучаемого как руководства к действию по отношению к предстоящему для изучения материалу. Темпом использования МОП управляет педагог, ориентируясь на уровень восприятия материала аудиторий.

5. Разумная сочетаемость и достаточность аудио, видео и графических средств. Наибольшая концентрация внимания обучаемых достигается при использовании ограниченного набора графических примитивов, эффектов анимации, минимальных по объему видео фрагментов во избежание пресыщенности воспринимаемой образной информации, ощущения мелькания элементов слайда на экране, и, соответственно, повышения утомляемости. Их использование необходимо соотносить с возрастными особенностями восприятия аудитории. Звуковое сопровождение присутствует только при демонстрации реальных звуковых эффектов или как фон при демонстрации видеоряда, видео и анимации, создавая соответствующее отношение к содержанию увиденного и настроение обучающихся.

6. Ориентация на интеллектуальный уровень и лингвистическую композицию конкретного контингента и специфику подготовки обучаемых. МОП должен создаваться с учетом имеющей место системы знаний, представлений и лексикона обучающихся. Демонстрация учебного материала должна быть понятна аудитории, но не должна быть слишком простой, примитивной, поскольку это может привести к снижению внимания.

В заключении можно отметить, что создание качественного МОП требует значительных затрат времени. Безусловно, здесь имеется прямая зависимость от уровня подготовки педагога, навыков в такой работе, информационного и технического обеспечения. Однако необходимо помнить, что временные затраты окупятся повышением уровня освоения учебного материала, качества обучения и, как следствие, более высокими результатами мероприятий итогового контроля. Вместе с тем, последовательное создание МОП по мере освоения образовательной программы дисциплины позволит создать учебно-методический комплекс, который можно будет использовать начинающими педагогами как базу для создания своих собственных МОП. Тем не менее, создав комплекс МОП по дисциплине, преподавателю не стоит останавливаться на достигнутом.

Во-первых, с учетом опыта применения МОП необходимо периодически «проигрывать» занятия, причем не на мониторе персонального компьютера, а на большом экране в аудитории, критически оценивая иллюстрации с мест обучаемых. Порой с удивлением можно обнаружить, что текст или иллюстрация, ясно воспринимаемые на мониторе ПК, с трудом читаются с последних рядов аудитории и, естественно, требуют переработки.

Во-вторых, нельзя забывать, что процесс совершенствования созданного мультимедийного продукта бесконечен и принцип «лучшее — враг хорошего» — не для педагога. Обучающий мультимедийный продукт должен постоянно перерабатываться с целью повышения эффективности в плане комфорта восприятия, доступности понимания материала, формирования мотивации к его изучению, реализации воспитательного потенциала урока, межпредметной интеграции и т. п.

И третий, немаловажный пункт. Педагог должен постоянно совершенствоваться сам, не останавливаясь на уже имеющихся навыках и опыте создания мультимедийных продуктов обучения, поскольку обучая, мы учимся сами.

Литература

1. Гаральд, Б. Э. Психология цвета [Текст]. — М. : АСТ : Астрель, 2011. — 158 с.
2. Ермилова, Е. Б. Визуализация обучения как средство развития учебных способностей младшего школьника [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Саратов, 2013.
3. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Текст] / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. — Барнаул: Алтайского гос. ун-та, 2004.
4. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. : Академия, 2003.
5. Резник, Н. А. Технология визуального мышления [Текст] // Школьные технологии. — 2000. — № 4. — С. 127—141.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст]. — СПб. : Питер, 2000.
7. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст] : метод. пособие. — М., 1996.

АНАЛИЗ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПИСЬМА

Аннотация: в статье проанализированы распространенные существующие компьютерные программы, направленные на формирование навыка письма у младших школьников. Анализ проведен с учетом психолого-педагогических и методических требований к программно-педагогическим средствам.

Ключевые слова: компьютерные технологии, обучающие компьютерные программы, младшие школьники, интерактивные средства, формирование навыка письма.

В настоящее время процесс информатизации затронул все сферы человеческой деятельности, в том числе и образование. Цель использования компьютерных технологий в учебном процессе — это использование возможностей обучающих программ как дидактического средства, повышающего эффективность учебно-воспитательного процесса.

Компьютерные технологии позволяют добиться качественно более высокого уровня наглядности предлагаемого для изучения материала. Они значительно расширяют возможности включения разнообразных упражнений в процесс обучения, а непрерывная обратная связь, подкрепленная тщательно продуманными стимулами учения, оживляет учебный процесс, повышает его динамичность. Это способствует формированию заинтересованного отношения учащихся к изучаемому материалу, ощущения его посильности и возможности усвоения, веры в собственные силы и способности. Современные обучающие программы обеспечивают всесторонний (текущий, итоговый) контроль учебного процесса, так как могут анализировать сведения, полученные с помощью контроля, и при этом вырабатывать и реализовывать корректирующие воздействия. Кроме того, использование рационально составленных компьютерных обучающих программ с обязательным учетом не только специфики собственно содержательной (научной) информации, но и специфики и психолого-педагогических закономерностей усвоения этой информации определенными группами учащихся позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, наполнить его элементами игровой деятельности, стимулирующей познавательную активность и самостоятельность учащихся [3, с. 7–8].

Проведем анализ наиболее распространенных существующих компьютерных программ для младших школьников, направленных на формирование навыка письма, с учетом психолого-педагогических и методических требований к программно-педагогическим средствам.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования в комплект УМК для начальной школы входят электронные приложения к учебникам, являющиеся их состав-

ной частью [5, с. 28]. Проведя анализ электронных учебных приложений к учебникам по русскому языку действующих образовательных программ, можно отметить их общие черты:

- разделы электронного приложения скомпонованы в соответствии с логикой построения учебника;
- условные обозначения соответствуют условным обозначениям учебника, что делает применение электронного пособия удобным;
- имеются мультимедийные презентации по темам учебника;
- электронное приложение содержит упражнения для закрепления умений по темам, представленным в учебнике, с использованием мультимедийных средств;
- для контроля усвоения знаний и умений в электронном приложении имеются проверочные работы по всем темам, результаты которых заносятся в журнал.

Обзор продолжаем анализом электронных обучающих программ, записанных на CD-ROM диске для работы на персональном компьютере.

В состав «1С: Образовательная коллекция» входит множество обучающих программ по русскому языку для младших школьников. Например:

- «Полезные уроки. Русский язык за 10 минут в день. 1 класс»;
- «Полезные уроки. Русский язык за 10 минут в день. 2 класс»;
- «Полезные уроки. Русский язык за 10 минут в день. 3 класс»;
- «Полезные уроки. Русский язык за 10 минут в день. 4 класс»;
- «Я пишу грамотно! Интерактивный тренажер для учеников 1–4 классов»;
- «Тренажер по русскому языку. 1–4 классы».

Серия «Полезные уроки» предназначена для формирования и закрепления навыков грамотного письма, а также для повторения правил, изучаемых соответственно в 1-м, 2-м, 3-м, 4-м классах. В тренажёре предусмотрены три режима работы: «Учёба», «Самопроверка» и «Контроль знаний», позволяющий оценить успехи школьника в усвоении выбранной темы (оценка выставляется компьютером).

«Я пишу грамотно!» — это интерактивный тренажер для учеников 1–4 классов. Тренажёр позволит младшему школьнику самостоятельно потренироваться в правописании приставок, окончаний, предлогов, суффиксов и сложных слов. В тренажере используется визуализация заданий, оригинальная система поощрения, возможность контроля и проверки усвоенного материала.

«Тренажер по русскому языку. 1–4 классы» — это курс, состоящий из пяти тем (в каждой из них рассматриваются примеры с множеством заданий и тестами на проверку знаний): буквы, слоги и слова (6 разделов), предложение (5 разделов), разбор слова по составу (4 раздела), правописание (24 раздела), части речи (7 разделов).

Все обучающие программы серии «1С: Образовательная коллекция» разработаны с учётом возрастных особенностей школьников 1–4-х классов и с соблюдением санитарных требований при работе на компьютере.

Обучающий комплекс «Русский язык. Начальная школа» от ИнисСофт охватывает традиционную программу по русскому языку для 2—4 классов. Его основу составляют 6500 разноуровневых тестовых заданий, каждое из которых имеет контекстную справочную информацию. Учебный курс состоит из 28 учебных разделов. В состав входят коррекционные и диагностические тесты, тематические и контрольные уроки, звуковые тематические и контрольные диктанты. Имеется справочник, краткие текстовые подсказки, алгоритмы выполнения заданий, опорные графические схемы. Выпускается однопользовательский комплекс в трех частях: для 2-го, 3-го и 4-го классов, а также многопользовательский комплекс.

Программа «Я пишу грамотно!» от MarcoPoloGroup представляет собой интерактивный тренажёр, обеспечивающий возможность выработки у ученика навыков грамотного письма. Тренажёр имеет четыре раздела: буквы, слоги и слова; самостоятельные части речи; правописание; предложение. Используется более тридцати тысяч слов в качестве объектов приложения изучаемых правил. Каждая тема в данном тренажёре проиллюстрирована разъясняющими её плакатами с правилами и примерами. Тренажёр имеет три режима работы: «Учёба», «Самопроверка», «Контроль знаний».

Разработчиком «Кирилл и Мефодий» представлены сборники:

- «Уроки Кирилла и Мефодия. 1 класс»;
- «Уроки Кирилла и Мефодия. 2 класс»;
- «Уроки Кирилла и Мефодия. 3 класс»;
- «Уроки Кирилла и Мефодия. 4 класс».

Сборники содержат мультимедийные учебные пособия по русскому языку, математике и окружающему миру. Каждое учебное пособие состоит из тематических уроков и анимированных интерактивных игровых упражнений, соответствующих программе начальной школы.

«Тетрадь по синтаксису и орфографии» от издателя «Зареалье» — это обучающая программа для учащихся начальной и средней школы, абитуриентов, а также для самообразования. Раздел «Русский язык+». Тетрадь по орфографии» представляет собой тренажёр и служит как для самостоятельной подготовки, так и для работы под руководством преподавателя по темам, представляющим трудности при изучении орфографии. «Тетрадь по орфографии» состоит из правил, тестов и упражнений. Результаты работы по каждому упражнению и тесту сохраняются. В разделе «Журнал» можно ознакомиться с частотностью выполнения заданий, общим количеством верных и ошибочных ответов, а также количеством верных и ошибочных ответов во время последнего выполнения каждого задания. Раздел «Русский язык+». Тетрадь по синтаксису» включает в себя теоретический и практический материал по всем разделам синтаксиса. Этот раздел адресован больше школьникам старших классов и абитуриентам, поступающим на филологические факультеты вузов. Раздел «Парные игры» представляет собой игровой тренажёр для обучения русской грамматике и предназначен для закрепления знаний по темам: склонение имен существительных, правописание падежных окончаний, трудные случаи глагольного управления.

«Тайна шести сундуков» — это обучающая программа для учащихся начальной и средней школы, учебный игровой курс о русских падежах от издателя «Зареалье». В поисках сокровищ дети должны пройти шесть дорог — каждая носит имя одного из падежей. На своем пути они преодолевают многочисленные препятствия, решая языковые загадки, накапливая знания и набирая очки. Цель игры — не только облегчить запоминание падежных окончаний существительных и правил их написания, но и в яркой форме показать, зачем нужны падежи, какова их роль в языке и что можно выразить с их помощью. Игровой компьютерный тренажер «Лото» вынесен в главное меню отдельным пунктом. Основное отличие представляемого материала от упражнений курса заключается в возможности отработки его в парах, т. е. игроки играют в «падежное лото», соперничая друг с другом.

Проведя анализ компьютерных обучающих программ для младших школьников, можно сказать, что в них активно используется применение различных типов упражнений. Представлены такие виды орфографических упражнений, как заполнение пропусков букв или слов; нахождение соответствий, логических связей; выбор из предложенных вариантов, того компонента, который является ответом на поставленный вопрос; запись слова, предложения, текста по звуковой записи. Программы соответствуют психолого-педагогическим особенностям младших школьников. Используется широкий диапазон интерактивных возможностей: управление мышью; анимация; звук; появление справок; обратная связь, дающая оценку выполненному заданию; простые образовательные игры. Все эти средства делают процесс обучения интересным и эффективным для данной категории школьников. Выполнение проверочных работ, за которые ученик получает оценку, позволяет производить контроль учебного процесса. Каждый ученик работает в своем индивидуальном темпе, на определенном уровне сложности заданий.

Далее проведем анализ наиболее распространенных научно-образовательных ресурсов в сети Интернет.

ГРАМОТА.РУ: справочно-информационный портал.

Раздел «Репетитор онлайн» состоит из двух частей: «Интерактивные диктанты» и «Учебник ГРАМОТЫ». «Интерактивные диктанты» — это список текстов из различных произведений. При переходе по ссылке ученик видит текст с пропусками орфограмм в словах. «Учебник ГРАМОТЫ» состоит из двух разделов: «Орфография» и «Пунктуация». Каждый раздел — это список изучаемых в курсе русского языка правил. При переходе на правило открываются теоретический блок и упражнения с большим количеством заданий, где необходимо вставить пропущенную букву. В каждом разделе при нажатии клавиши «Проверить» предоставляется количество правильных ответов, которые также указываются цветом в тексте упражнения [4].

Grammar.ru: Культура письменной речи.

Раздел «Русский язык» представлен двумя частями: «Правила орфографии» и «Тесты и задания». Часть «Правила орфографии» представлена в виде списка правил и тем, изучаемых в школьном курсе русского языка.

Тесты и задания — это вопросы с вариантами ответов. При неверном ответе можно, нажав клавишу «Показать правильный ответ», увидеть верный [2].

Единая коллекция ЦОР. Предметная коллекция «Русский язык».

Этот раздел имеет четыре части: «Тесты по орфографии и пунктуации», «Морфология и орфография в таблицах», «Русский язык. Обучающие тесты. 5–7 класс», «Диктанты по русскому языку». Все разделы представлены в виде тестов на правила русского языка, которые можно скачать либо пройти онлайн. Этот же тест может быть скачан в печатном варианте. При прохождении теста необходимо вставить пропущенную букву. Имеется клавиша «Решение»: при нажатии объясняется правило правописания [1].

Отметим, что научно-образовательные ресурсы содержат темы, изучаемые младшими школьниками при освоении правописания. Но они больше рассчитаны на школьников среднего и старшего возраста и абитуриентов при подготовке к выпускным и вступительным экзаменам. Теоретический блок представлен в виде объемного текста, проверка знаний осуществляется в тестовой форме, отсутствует разнообразие мультимедийных средств при подаче информации.

Говоря об обучающих программах, хотелось бы отметить быструю популяризацию обучающих приложений для телефонов и планшетов. Быстрое распространение этих программ объясняется мобильностью и доступностью этих приложений. Большинство из них содержат рекламу, и работа на таких устройствах небезопасна для здоровья младших школьников. Очень сложно отследить соблюдение санитарно-гигиенических требований при работе сданными техническими средствами.

Литература

1. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [Электронный ресурс] / Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл №ФС77-47492. — М. : Роскомнадзор, 2011. — Режим доступа: school-collection.edu.ru/collection (дата обращения: 20.03.2017).
2. Культура письменной речи: Gramma.ru [Электронный ресурс] / Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл №ФС-77-22298. — М. : Роскомнадзор, 2001. — Режим доступа: <http://gramma.ru> (дата обращения: 20.03.2017).
3. Ларских, З. П. Компьютерные технологии обучения русскому языку и культуре речи в школе и вузе [Текст] / З. П. Ларских, П. В. Афанасьева, Э. Л. Миронова [и др.]. — Елец : Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2010. — 180 с.
4. Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ — русский язык для всех [Электронный ресурс] / Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл №ФС77-57155. — М. : Роскомнадзор, 2014. — Режим доступа: <http://gramota.ru> (дата обращения: 20.03.2017).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]. — М., 2010.

РАЗВИТИЕ НАВЯСТВЕННЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация: в статье раскрыта проблема развития нравственных основ личности младшего школьника, показана степень разработанности данной проблемы, раскрывается сущность понятий: личность, нравственность, нравственное развитие, дается определение термину «развитие нравственных основ личности».

Ключевые слова: младшие школьники, личность, нравственность, нравственные основы, нравственные нормы, нравственное воспитание, нравственное развитие, нравственные ценности, развитие нравственных основ личности, направления духовно – нравственного развития.

На протяжении длительного времени система российского образования переживает период модернизации, осуществляются попытки привести образование, как общее, так и профессиональное, в соответствие с потребностями развивающегося общества. Инновационные процессы в системе общего образования коснулись многих его сторон. Совершенствование современного отечественного образования связано с поиском новых путей обновления образовательного процесса на всех его уровнях. В сложившихся сегодня условиях периода перехода от одних общественных отношений к другим, кризиса политических и социально-экономических реформ, первостепенную важность приобретают изменение духовно-нравственных ориентиров и ценностей, освобождение их от идеологических догм, разработка научных и методических основ процесса организации нравственного воспитания подрастающих поколений.

Нравственное воспитание школьников всегда рассматривалось в педагогической науке как одно из центральных звеньев всестороннего развития личности. Его проблемам посвящено много исследований в педагогике и психологии. Изучением проблемы нравственного развития личности занимались такие деятели, как К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Н. Вентцель, Н. И. Пирогов, Я. Корчак, И. Г. Песталоцци, Ж. Пиаже. В их трудах описаны понятия воспитания и развития нравственной личности, и методы нравственного воспитания детей. На необходимость проведения специальной воспитательной работы в области формирования нравственных ценностей указывает в своих трудах современный педагог и психолог Ш. А. Амонашвили. Проблемами развития личности младшего школьника во внеурочной деятельности занимались Д. В. Григорьев, Е. Н. Степанов, А. В. Брагуца, Е. Ю. Ривкин, С. И. Сабельникова, В. П. Созонова.

В исследованиях психологов Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна были заложены основы личностно-

ориентированного подхода. Они рассматривали личность как субъект, формирующийся в деятельности и общении с другими людьми и определяющий характер этой деятельности и общения. Такой подход в формировании нравственных ценностей проявляется в активном, деятельном участии в судьбе другого человека, в сочувствии, сопереживании, сострадании чужой беде, позволяет личности испытать моральное удовлетворение от ценности своего поведения. Становление данного качества происходит в движении от простого выполнения нравственных норм к осознанию их и овладению нравственным поведением в обществе. В современной психолого-педагогической литературе личностно-ориентированное образование представлено работами Д. А. Белухина, Е. В. Бондаревской, В. В. Давыдова, В. В. Серикова, В. А. Сластенина, И. С. Якиманской и других исследователей.

Проблемы формирования личности разрабатывались в трудах алтайских ученых таких как В. И. Матис, С. И. Григорьев, Л. Д. Демина, Ю. Е. Растов. В своих работах они рассматривали формирование нравственной зрелости, нравственной культуры личности, становление и формирование личности с позиции жизненных сил.

Итак, с одной стороны мы наблюдаем потребности общества, для которого значима нравственно развитая личность, однако, с другой стороны современное образование нередко ориентировано на реализацию знаниевой парадигмы, при этом нравственному развитию обучающегося уделяется меньше внимания [6]. Таким образом, развитие нравственных основ личности в младшем школьном возрасте представляет собой серьезную научную проблему.

Нравственные нормы общественной жизни должны найти свое воплощение в опыте растущего человека уже с ранних лет. С начальных классов необходимо развивать у школьников такие интегративные нравственные качества и черты, как осознанное уважение к любому виду полезного труда, любовь к родной земле и своему народу, доброту и милосердие, правдивость и честность, стойкость, смелость и принципиальность, неприятие негативных явлений в окружающей жизни. Все более актуальным становится формирование культуры межнационального общения, воспитание гражданского сознания и национального самосознания. Согласно Л. С. Выготскому, именно в младшем школьном возрасте закладываются основы нравственного облика, качеств личности школьника. Не сформированные своевременно эти свойства не только препятствуют развитию личности, но и могут послужить причиной отклонения в развитии в подростковом возрасте, проявляющемся в асоциальном поведении.

Младший школьный возраст особенно сензитивен для развития нравственных основ личности. Это возраст от 6,5–7 лет до 10–11 лет. Возраст завершения развития самосознания. Этот возраст определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка — поступлением в школу. Поступивший в школу ребёнок автоматически занимает новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, свя-

занные с учебной деятельностью. У ребёнка происходит перестройка всех систем отношений с действительностью.

К психическим особенностям детей младшего школьного возраста относятся:

- особенности поведения, с одной стороны изменяется эмоциональное состояние, повышается психическая напряженность, нервная система становится уязвимой, с другой стороны укрепляется новая внутренняя позиция, чувство личности, появляется новый статус: он ученик и ответственный человек, развивается чувство ответственности за успех учебной деятельности;

- особенности мышления, переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, эгоцентризм, присущий мышлению дошкольника постепенно убывает, мышление ребенка поднимается на качественно новый этап, интеллект развивается до уровня понимания причинно-следственных связей (нравственность базируется кроме прочих на осознании закона причинно-следственных связей);

- особенности чувственной сферы, развиваются элементы социальных чувств: ответственность за поступки, взаимопомощь, культура внимания, все больше времени проводят со сверстниками, растет способность к сотрудничеству, приобретают личностный смысл понятия справедливость/несправедливость (эти особенности помогут нам при развитии младших школьников такой ценности, как «любовь к семье, людям, Родине».

Развитие нравственных основ не может происходить вне личности ученика. Обратимся к понятию «личность». Личность — это целостное образование особого рода. Это — социальная характеристика человека. Человек становится личностью в процессе развития. Личность человека развивается в результате воздействия различных факторов, действующих стихийно или согласно определённым целям. Личность чаще всего определяют как человека, обладающего совокупностью устойчивых психологических свойств, определяющих социально значимые поступки данного человека. Л. И. Божович в своем труде «Личность и её формирование в детском возрасте» отмечает следующее: «Человек, являющийся личностью, в нашем представлении обладает таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью» [2].

Рассмотрим теперь понятие «нравственность». В. А. Сластенин в учебнике «Педагогика» утверждает, что в зависимости от того, как освоена и принята человеком мораль, в какой мере он соотносит свои убеждения и поведение с действующими моральными нормами и принципами, можно судить о его уровне нравственности. Иначе говоря, нравственность — это личностная характеристика, объединяющие такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека. [7].

Раскрывая сущность понятия «нравственные основы» отметим, что его связывают с процессом приобщения ребенка к культуре, вследствие чего у человека вырабатываются механизмы его самоконтроля, выражающие-

ся в способности волевым усилием регулировать широкий диапазон влечений, инстинктов и т. п. Этот самоконтроль по существу является социальным контролем. Он подавляет неприемлемые для данной социальной группы импульсы и составляет необходимое условие жизни общества. По утверждению И. М. Невлевой существует ряд общезначимых норм, действительных для всех времен. Это простейшие требования нравственности — не лги, не воруй, не чини насилия, которые человек возводит в свой императив повеления.

Если рассматривать понятие «нравственных ценностей», то согласно определению М. А. Дьячковой, нравственные ценности — это нравственные и эстетические нормы, выработанные человеческой культурой и являющиеся продуктами общественного сознания. Индивид усваивает их в процессе своей социализации. Понятия нравственных основ и нравственных ценностей перекликаются.

Опираясь на вышеперечисленные понятия, попытаемся дать определение такому термину, как «развитие нравственных основ личности». Это — процесс освоения и усвоения содержания нравственных ценностей. Предположим, что развитие личности происходит в процессе принятия ею нравственных ценностей.

«Программа духовно-нравственного развития и воспитания, обучающихся на ступени начального общего образования» под редакцией А. Я. Данилюк и А. А. Логиновой раскрывает следующие направления и ценностные основы духовно-нравственного развития:

- воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека;
- воспитание нравственных чувств и этического сознания;
- воспитание трудолюбия, творческого отношения к образованию, труду, жизни;
- воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде;
- воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание) [4].

Все направления духовно-нравственного развития важны, дополняют друг друга и обеспечивают развитие личности на основе отечественных духовных, нравственных, культурных традиций. Образовательное учреждение может отдавать приоритет тому или иному направлению, конкретизировать виды и формы деятельности в начальной школе.

Итак, духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников — основа всех основ. От того, что вложил педагог в душу ребенка в этом возрасте, будет зависеть, чего достигнет он сам в дальнейшем, как будет строить свои отношения с окружающим его миром. Нравственное воспитание должно быть органически вплетено в учебно-воспитательный процесс и составлять его неотъемлемую часть.

Литература

1. Белоусова, Т. Л. Духовно-нравственное развитие младших школьников [Текст] : методические рекомендации / Т. Л. Белоусова, Н. И. Бостанджиева : в 2 ч. — 2007. — С. 3.
2. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст]. — СПб., Питер, 2008. — 250 с.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст]. — М., 1999. — 536 с.
4. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников: Методический конструктор [Текст] : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М. : Просвещение, 2010. — 223 с.
5. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст]. — М., 2010. — 224 с.
6. Дьячкова, М. А. Понятия ценность и духовно-нравственные ценности в педагогике [Текст] // Сибирский педагогический журнал. — № 12. — 2007.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность [Текст]. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
8. Лещенко, Н. В. Особенности нравственного развития младшего школьника [Текст] // Интеграция образования. — № 3. — 2007.
9. Невлева, И. М. Теория социальной работы [Текст] : учеб. пособие / И. М. Невлева, Л. В. Соловьева. — Белгород, 2005. — 431 с.
10. Сластенин, В. А. и др. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М. : Академия, 2002. — 576 с.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю. А. Верховод

КОРРЕКЦИОННЫЙ КЛАСС-КОМПЛЕКТ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в данной статье рассматриваются особенности обучения детей ограниченных возможностей здоровья в коррекционном классе-комплекте, сложности, с которыми встречается педагог при работе в таком классе.

Ключевые слова: коррекционный класс-комплект, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, методы обучения, адаптированная рабочая программа.

Организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в школе вызывает множество вопросов у педагогов и родителей (законных представителей). Согласно практике инклюзивного образования на базе некоторых общеобразовательных организаций, в качестве инновационных площадок открываются коррекционные классы-комплекты, в которых обучаются дети с разной степенью умственной отсталости (так называемый VIII вид). Специальные (коррекционные) классы-комплекты VIII вида создаются и открываются общеобразовательным учреждением в соответствии с ФЗ № 273 от 29.12.2012 г. «Об образовании в РФ» при наличии определенных условий.

Классы специального (коррекционного) обучения и классы-комплекты и являются новой формой дифференцированного обучения. Основное назначение таких классов заключено в социальной адаптации воспитанников и их интеграции в обществе, а также для воспитания и обучения детей с умственной отсталостью, с целью коррекции отклонений в их развитии средствами образования и трудовой подготовки. Направление детей в коррекционный класс осуществляется органами управления образования по согласованию с родителями (законными представителями) на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии [1].

В научной литературе, не существует точного определения, что такое коррекционный класс-комплект. В практике работы школ, так принято называть класс, в котором обучаются дети разных возрастов, имеющие разные диагнозы по здоровью, имеющие специальный учебный план и адаптированную рабочую программу на каждый возраст. Основной целью коррекционной работы в таком классе является — исправление или ослабление имеющихся недостатков у учащихся и содействие возможно большему приближению развития этих детей к их максимальному уровню. Содержание коррекционной работы включает:

- коррекцию отдельных сторон психической деятельности (развитие зрительного восприятия и узнавания; развитие зрительной памяти и внимания; формирование обобщенных представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина); развитие пространственных представлений и ориентации; развитие представлений о времени; развитие слухового внимания и памяти);
- развитие основных мыслительных операций (навыков соотносительного анализа; умение работать по словесной и письменной инструкциям, алгоритму);
- развитие различных видов мышления (наглядно-образного мышления; словесно-логического мышления);
- развитие речи, владение техникой речи;
- расширение представлений об окружающем мире и обогащение словаря;
- коррекцию индивидуальных пробелов в знаниях.

В качестве примера приведем опыт работы коррекционного класса-комплекта МАОУ Чукреевской средней общеобразовательной школы Туринского района Свердловской области. Наша образовательная организация является инновационной площадкой, где реализуется обучение детей с особыми образовательными потребностями по адаптированным рабочим программам, разработанных на основе «Программы для 5–9 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида под редакцией В. В. Воронковой [2]. Такая форма организации обучения имеет свои сложности, плюсы и минусы.

Плюсами такой формы организации обучения являются: малое количество детей (до 10 человек в классе), что позволяет уделять максимальное внимание каждому из них. Адаптированная рабочая программа для коррекционного класса учитывает индивидуальные особенности ребенка. Она включает в себя упрощенный вариант подачи материала, наиболее простые задания и упражнения. Все это позволяет ребенку чаще оказываться в ситуации успеха, что непосредственно влияет на мотивацию детей учиться и узнавать новое.

Минусами такого обучения являются: практические отсутствие специальной учебной и методической литературы, дидактических материалов, соответствующих новому ФГОС ООО, разный возраст детей, разная степень умственной отсталости, большое количество «бумажной работы» (как например, заполнение журнала на каждый класс).

Хотя, в моем классе всего 8 детей (ученики 5–9 класса), но всех их можно разделить на несколько групп, каждая из которых требует своего индивидуального подхода к ребенку: ученики, наиболее успешно овладевающие программным материалом; дети, которые достаточно успешно обучаются, испытывая несколько большие трудности, чем учащиеся I группы; учащиеся, которые с трудом усваивают программный материал; учащиеся, овладевающие учебным материалом на самом низком уровне.

Данная форма обучения детей с умственной отсталостью предполагает, что во время урока каждому ребенку будет уделено должное внимание. В реальности собственнo индивидуальной работы провести не получается, так как в классе-комплекте находятся дети разных возрастов (с 5 по 9 класс). Еще работа усложняется тем, что некоторые предметы соединены. Так, например, история Отечества совмещена с уроком изобразительного искусства, а обществознание — с предметом музыка и пение.

Помимо этого существуют различия в учебном плане работы в таком классе. Так, предмет «История Отечества» проводится с 7 по 9 класс, таким образом, нужно в течение 40 минут, дать детям три разные темы и рассказать о разных исторических периодах, при этом не стоит забывать, что дети 5 и 6 класса должны заниматься изобразительным искусством (рисование и беседы должны быть на разные темы). Учитывая то, что это дети с особыми интеллектуальными способностями, обучающиеся 5 и 6 класса, просят помощи, при прорисовке каких-либо деталей рисунка. Поэтому педагогу, рассказывая детям материал по истории (три совершенно разные темы и давая еще при этом разные самостоятельные задания), все время приходится отвлекаться и помогать детям, которые заняты рисованием, в затруднительной для них ситуации. Излагая учебный материал, педагог должен знать основные требования к подаче материала:

- замедленность обучения и частая повторяемость;
- подача учебного материала малыми порциями;
- максимальная развернутость и расчлененность материала;
- наличие подготовительного периода в раскрытии темы;
- постоянная опора на жизненный опыт ребенка.

Оптимальными условиями для организации деятельности на уроке являются: развитие интереса к уроку; побуждение учащихся к деятельности на уроке; регулирование действий учеников; выбор цели и средств ее достижения; рациональная дозировка содержания учебного материала; чередование труда и отдыха.

Конечно, в методической литературе, описывается структура такого комбинированного урока, которая включает:

- организационно-подготовительный этап (до 10-ой минуты урока);
- организационный момент и подготовка к уроку;
- организация учебной деятельности.
- основной этап (до 30-ой минуты урока)
- проверка домашнего задания;
- повторение ранее изученного материала;
- подготовка к восприятию нового материала;

- постановка цели и задачи урока;
- объяснение нового материала;
- коррекция в процессе получения новых знаний;
- закрепление изученного;
- заключительный этап (до 40-ой минуты урока);
- подведение итогов урока;
- оценка знаний;
- сообщение домашнего задания и подготовка учащихся к самостоятельной работе над ним;
- вывод из урока.

Однако на практике выдержать эту структуру в ситуации разноуровневых проблем (возраст, особенности развития, межличностные отношения, интегрированные уроки, специфика заболеваний) очень сложно.

Опишу свой небольшой педагогический опыт работы с таким класс-комплексом, на примере совмещенных предметов «История Отечества» и «Изобразительное искусство».

Во-первых, при составлении рабочей программы по предмету «Изобразительное искусство» и «Музыка и пение», я постаралась выстроить темы бесед и рисунков так, чтобы можно было объяснить материал 5 и 6 класса одновременно.

Во-вторых, разделила детей на учебные группы по классам. Всего в коррекционном классе-комплексе обучается 8 человек, которые составляют 4 группы: 5–6 класс (одна группа), а также дети 7-го, 8-го и 9-го классов. Такая форма организации обучения, позволяет приучать детей самостоятельно работать в группе, принимать совместные решения, привлечь детей к поиску ответов на поставленные вопросы.

В начале урока, каждая группа 7-го, 8-го и 9-го классов получают свое задание и изучают его. В этот момент обучающимся 5 и 6 класса задается тема, по которой они должны сделать свою творческую работу. Пока ученики 5-6 классов выполняют творческую работу, дети 7-го, 8-го и 9-го классов, прочитав задание, начинают задавать возникшие у них вопросы, на которые я даю ответы и более подробно объясняю суть задания.

Труднее обстоят дела с учеником 9 класса, так как это ребенок-дизлексик, который умеет только списывать текст, не понимая его смысл. В этом случае для него проводится «мини-лекция» и на основе того, что он запомнил, строится диалог в вопросно-ответной форме. Далее я перехожу к другой учебной группе, мы с ними проверяем то, насколько усвоен материал, чаще всего это беседа по теме, которая направлена на уровень осмысленности материала, либо работа с контурными картами. Работа с каждой группой занимает по 10–12 минут за урок, в зависимости от степени сложности заданий, при этом 1–2 минуты, это физпаузы, когда мы с детьми делаем упражнения на расслабление мышц, мелкую моторику и т. д.

В виду отсутствия специализированных учебников, я копирую материалы и раздаю детям. Чтобы каждый следующий урок был интересным, я применяю различные формы урока для каждой группы. В течение урока я могу реализовать четыре разных формы урока в зависимости от особен-

ностей группы и специфики изучаемого материала, и для каждой группы я составляю свои индивидуальные варианты заданий. В конце урока провожу рефлексию, и в большинстве случаев дети положительно отзываются об уроке и о своей работе в течение занятия. Таким образом, основной своей задачей на уроке я вижу создание для детей особых условий, помогающих каждому ученику, несмотря на особенности его развития и здоровья, включиться в процесс обучения и развивать свои способности. Конечно, судя по нормативным документам, у меня в помощниках должен быть тьютер, однако в сельских школах не всегда хватает даже педагогов, поэтому я одновременно выступаю в роли тьютера, педагога, фасилитатора и медиатора.

В целом коррекционный класс-комплект, как форма организации обучения детей с умственной отсталостью имеет свои сильные и слабые стороны, сложности, которые необходимо преодолевать самому педагогу. Коррекционный класс-комплект позволяет таким «особым» детям, находясь в общеобразовательной школе, не заниматься в одном классе с детьми без отклонений в развитии, что помогает и тем, и другим лучше усваивать программу, которая имеет существенные различия. Самое главное требование к педагогу при работе в таком классе — это организовать работу таким образом, чтобы урок был «живым», каждый ребенок был занят делом, заинтересован в получении новых знаний.

Литература

1. Положение о специальных (коррекционных) классах для детей с умственной отсталостью в МАОУ Чукреевской СОШ (Приказ № 70/1-п от 01.09.2015 г.)
2. Программа инновационной деятельности МАОУ Чукреевской СОШ «Реализация адаптированной образовательной программы в классе коррекционного обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья»: Приказ № 9/1-п от 03.02.2016 г.

ОЦЕНКА ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация: данная статья посвящена оценке воспитания несовершеннолетних с точки зрения типов воспитания в семье. За основу берутся два основных типа воспитания, которые могут привести к девиантному поведению подростка.

Ключевые слова: воспитание, подросток, несовершеннолетний, семья, девиантный, поведение, семейные отношения, акцентуализации, осужденные, родители, личность, нравственное здоровье.

Н. И. Пирогов в свое время сказал: «Чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из его сферы в нашу, а самим переселяться в его духовный мир. Мы не хотим ни умалиться, ни обратиться и быть как дети, и считаем себя в праве быть их наставниками, не исполнив того первого и самого главного условия. Кто же теперь виноват, если мы так рано замечаем у наших детей несомненные признаки двойственности души? Не мы ли сами немилосердно двоим их?» [6, с. 243].

Давно уже не секрет, что именно конкретные условия воспитания определяют особенности подросткового сознания, что в дальнейшем влияет на мотивационный процесс и приводит к гармоничному или асоциальному поведению. На мой взгляд, в современных условиях не все родители понимают и осознают, к чему могут привести подростка те или иные условия воспитания. Это объясняется тремя важными причинами. Многие настоящие родители свою методику воспитания унаследовали из своей семьи — «меня били ремнем и я тоже буду бить, так как на своем примере я вижу, что это привело к положительным результатам». Во-вторых, мало кто учитывает, что времена существенно поменялись по сравнению с теми, когда мы сами еще были детьми и порой мы приходим к выводам, что те методики воспитания, которые применялись в советские времена, в настоящее время не приводят к ожидаемым результатам. И третья причина, современным родителям элементарно некогда заниматься воспитанием, проводить беседы, разъяснять детям отрицательные стороны определенного поведения подростка и изучать причины такого поведения.

В связи с этим современные родители начинают прибегать к ужесточению наказания, к ограничению досуга, к формированию материальной мотивации. Следствием чего чаще всего выступает трансформация морально-нравственных ценностей, понятий о справедливости, гуманности, о добре и зле.

Определенные девиантные проявления в поведении подростка зависят от типа семейных отношений. К наиболее опасным девиантным явлениям

среди молодежи в настоящее время относят: алкоголизм, наркотизм, социальный паразитизм, суицид, экстремизм [4].

На личностном уровне девиация проявляется в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением [5, с. 69].

В подростковом возрасте чаще всего проявляются акцентуации характера — это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, от чего обнаруживается чрезмерная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей или даже пониженной чувствительности к другим [3, с. 243].

Акцентуации обусловлены врожденными свойствами нервной системы, устранить их невозможно, но можно скорректировать, если вовремя распознать и построить воспитательную тактику, учитывающую психологические особенности ребенка. Это поможет предотвратить серьезные отклонения в поведении подростка.

Хочу сразу отметить, что любой подросток может стать нравственно здоровым человеком и социализированной личностью. В основе девиации лежат гиперопека или гипоопека в семье (как типы воспитания). Есть хорошая японская пословица: «Одинаково жестко: баловать ребенка или выгнать его из дома».

Ю. М. Антонян отмечал, что решающую роль играет не состав семьи (полная/неполная), не отношения между родителями, а главным образом — их эмоциональное отношение к ребенку — его «принятие» или «отвержение» [1, с. 38].

Если ребенок в семье отвержен, не хватает душевной теплоты, то у него на бессознательном уровне формируется неуверенность в себе, появляется беспокойство, растет скрытая агрессия. Примером этому может служить тот факт, что родители порой не могут себе объяснить, почему ребенок дома ведет себя хорошо, а в школе бьет сверстников или жестоко обращается с животными. Это и есть проявление скрытой агрессии, которая накапливается в семье и не может быть выплеснута на родителей, а выход ей обязательно нужен, так как у ребенка появляется желание отстаивать свое место в жизни за счет унижения другого или его уничтожения. Такие дети весьма склонны к противоправному поведению.

При гиперопеке ребенок растет не самостоятельным, он не может сам принять решение, за него все решают, в том числе и его проблемы (крайней формой гиперопеки считаю положение Уголовного закона, который допускает уплату штрафа родителями, законными представителями за несовершеннолетнего осужденного с их согласия (ч. 2, ст. 88 УК РФ). Конечно, такой тип воспитания продиктован, в том числе и современным развитием общества, где много возможностей развиваться и преуспеть, достичь хороших результатов в определенной сфере. Многие родители хотят видеть в своем ребенке в будущем успешного человека и считают, что ребенок в силу возраста не всегда может оценить свои возможности, просчитать возможные варианты развития. В связи с этим все рассчитывают и про-

считывают за него, что успешно формирует комплекс неполноценности, а соответственно тревожность, в результате чего общество получает подростка с девиантным поведением. Показательной в этом плане является статья М. М. Бабушкина и Л. И. Кундозерова, где они привели данные по 255 осужденным в воспитательных колониях Алтайского, Красноярского края. Несовершеннолетние в качестве основных причин своего преступления назвали:

- пренебрежение родителей к интересам ребенка;
- жестокое обращение родителей с подростком;
- неуместное выражение гнева родителей;
- пассивная агрессивность;
- стрессовые состояния, угрозы [2, с. 163].

Подросток может стать нравственно здоровым человеком, только если он увидит в себе человека. А это происходит только в том случае, если кто-то увидит в нем этого человека!

Чтобы предотвратить отклоняющее поведение подростка родителям необходимо наладить эмоциональный контакт с ребенком, относиться к ребенку как к взрослому, обговаривать права и обязанности, наладить контакт с друзьями подростка.

Литература

1. Антонян, Ю. М. Криминальная патопсихология [Текст] / Ю. М. Антонян, В. В. Гульдан. – М., 1991. – 255 с.
2. Бабушкин, М. М. Характеристика несовершеннолетних осужденных, отбывающих наказание в воспитательных колониях [Текст] / М. М. Бабушкин, Л. И. Кундозеров // Вестник Кусбасского института. – 2016. – № 4(29). – С. 160–164.
3. Личко, А. Е. Подростковая психиатрия [Текст] : руководство для врачей. – Л. : Медицина, 1985. – 492 с.
4. Минин А. А. Актуальные проблемы девиантного поведения несовершеннолетних и молодежи: криминологическо-психологические аспекты метакриминологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.litres.ru/a-a-minin/aktualnye-problemy-deviantnogo.../chitat-onlayn.
5. Мусатова О. А. Семья как источник профилактики ранней девиации детей [Текст] / О. А. Мусатова, М. Н. Иконникова // Образование личности. – 2016. – № 3. – С. 68–72.
6. Пирогов, Н. И. Соч. [Текст]. – Т. 2. – СПб., 1887. – С. 72.

Т. С. Дорохова, Т. В. Сергеева
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
С БЕСПРИЗОРНЫМИ В 20-е гг. XX в. (НА ПРИМЕРЕ ПОЛТАВЩИНЫ)

Аннотация: в статье рассмотрены особенности социально-педагогической деятельности с беспризорными детьми в Советском союзе в период 20-х гг. XX в. Представлены государственные и общественные формы данной деятельности. В качестве примера их реализации на региональном уровне взята Полтавщина (Полтавская губерния, с 1925 г. – Полтавская область). Анализ архивных материалов, характеризующих состояние детских домов Полтавщины в рассматриваемый период, позволяет выявить как положительный, так и отрицательный опыт работы с беспризорными, что в свою очередь может быть использовано при организации социально-педагогической деятельности в учреждениях интернатного типа в современной России.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, беспризорные, социализация, ресоциализация, десоциализация.

Проблема реализации социально-педагогической деятельности по отношению к детям, в частности социальным сиротам, обостряется в периоды социально-экономических кризисов. Цикличность кризисов создает ситуацию риска — увеличения количества социальных сирот, а, следовательно, актуализирует необходимость профилактики беспризорности и других отрицательных девиаций, сохранения и использования разнообразных форм и методов социально-педагогической деятельности, исторически доказавших свою эффективность, с данной категорией детей и подростков. При этом в истории России были периоды, когда обострение проблемы беспризорности вынуждало государство и общественность искать и внедрять в практику новые формы и средства социально-педагогической деятельности. Одним из таких периодов были 20-е гг. XX в. В это время был накоплен опыт борьбы с беспризорностью, как на государственном, так и на региональном и местном уровнях, который может быть использован и в современной России.

Ввиду неоднозначности употребляемых в статье понятий, для начала определимся с их сущностью. Социально-педагогическая деятельность в широком смысле представляет собой способ гармонизации отношений человека, группы и среды на основе удовлетворения потребности в социокультурной адаптации и самореализации, осуществляемой на основе развития личности, с одной стороны, и педагогической среды — с другой [1, с. 193—194]. Из этого определения видно, что социально-педагогическая деятельность может реализовываться как профессионалами (педагогами, социальными работниками) в условиях специализированного учреждения, так и добровольцами, не имеющими специальной подготовки. Объектом социально-педагогической деятельности может быть личность, испытыва-

ющая сложности в адаптации к среде и самореализации. Вышесказанное относится и к беспризорным.

Следует отметить, что в течение всего периода 20-х гг. XX в. категория беспризорных включала разные группы детей и подростков, поэтому приведем наиболее широкое значение понятия «беспризорные». В ст. 2 «Положения о мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью в РСФСР» от 8 марта 1926 г. беспризорными признавались: «сироты, а также не имеющие братьев и сестер, которые были бы обязаны и могли бы принять на себя заботу о них; потерявшие связь с родителями и родственниками; изъятые постановлением суда или комиссией по делам несовершеннолетних из семьи, вследствие преступной или порочной жизни их родителей или лиц, у которых они воспитывались, или вследствие злоупотреблений в отношении их родительскими правами; подкинутые [9, с. 143]. Иначе говоря, к беспризорным относились сироты, (в частности социальные сироты — дети и подростки, которые имели биологических родителей, по каким-то причинам не занимавшихся их воспитанием и не заботившихся о них), оказавшиеся в силу определенных обстоятельств под влиянием негативной внешней среды (обычно, улицы) и с целью выживания использовавшие асоциальные (в большинстве своем — противоправные) средства. Таким образом, социально-педагогическая деятельность с беспризорными была направлена на создание условий для их ресоциализации, т. е. вначале их десоциализацию (в процессе которой беспризорный должен был утратить накопленный негативный социальный опыт), а затем, успешную позитивную социализацию.

В 20-е гг. XX в. социально-педагогическая деятельность с беспризорными реализовывалась в различных формах. С точки зрения субъекта, ее осуществлявшего, можно выделить государственную и общественную формы. На государственном уровне в указанный период была создана система органов управления и учреждений, реализовывавших рассматриваемую деятельность и нормативно-правовая база, ее регулировавшая. Так, в феврале 1919 г. был создан Совет защиты детей, который работал при Наркомпросе и включал представителей наркоматов просвещения, труда, продовольствия, здравоохранения и социального обеспечения. К функциям Совета относились координация усилий входивших в него ведомств по реализации декретов советской власти о бесплатном детском питании и снабжении детей предметами первой необходимости; решение вопросов, связанных с охраной детей от эксплуатации, плохого обращения, беспризорности [3, с. 162]. В 1920 году была создана Комиссия по улучшению жизни детей при ВЦИК РСФСР во главе с Ф. Э. Дзержинским. Она включала представителей наркоматов просвещения, здравоохранения, продовольствия, труда, рабоче-крестьянской инспекции, Всероссийского центра профсоюзов. Комиссия имела на местах специальных уполномоченных, а затем и свои отделы при губернских Советах депутатов. Она имела право вносить законодательные предложения по улучшению жизни детей. В задачи Комиссии также входило: оказание помощи продовольствием, жильем, топливом, одеждой и т. п. учреждениям, ведающим охраной жизни и здоровья детей. Учет беспризорников помимо них вели органы ГПУ, милиция, уголовный

розыск и их транспортные подразделения. При этом основная тяжесть работы приходилась на местные органы народного образования (ОНО). При каждом ОНО были созданы отделы социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН), в структуру которых входили стол опеки, детский адресный стол, юрисконсультская часть и комиссия по делам.

Для призрения сирот в 20-е гг. XX в. на местах создавались различные учреждения: первичные (приёмники, ночлежки, детские очаги) и стационарные (детские дома). Существовало около 23 разновидностей детских домов, среди них дошкольные, школьные, смешанные, подростковые или трудкоммуны и т. п. Согласно нормативным документам, создаваемые в первые годы советской власти детские дома нужно было размещать в хороших особняках с большими наделами земли, с садами и огородами. Во многих из них реализовывались различные прогрессивные подходы к социально-педагогической деятельности: трудовое воспитание (швейные, столярные, сапожные и переплетные мастерские); воспитание искусством (хор, духовой оркестр, клуб и библиотека).

Однако тяжелое экономическое положение страны Советов в рассматриваемый период не позволяло повсеместно реализовывать социально-педагогическую деятельность, намеченную в нормативно-правовых документах. Поэтому советской власти приходилось мириться с участием общественности в решении проблемы беспризорности. По сути, в Советском союзе формировались особые варианты благотворительной деятельности (хотя благотворительность как таковая в стране была признана чуждым, буржуазным явлением, подчеркивающим факт неравенства и унижающим достоинство объекта благотворительности). Государство понимало необходимость привлечения общественности для спасения детей. Этим призваны были заниматься специально созданные организации, которые, с одной стороны, должны были играть роль своего рода «приводных ремней» от партии к массам в соответствии с тогдашней доктриной, а с другой — реально помогать бороться с безнадзорностью и беспризорностью. В частности создавались общественные комиссии по борьбе с подкидышеством при Советах социальной помощи. Активисты этого движения в городах разыскивали женщин, бросающих своих детей, учреджали над ними общественную опеку; поселяли в общежитиях, помогали в трудоустройстве, в лечении и заботе о младенце; выделяли денежное пособие.

Особую роль в борьбе с беспризорностью играли общество «Друг детей» (ОДД) и Детский фонд имени В. И. Ленина. В качестве профилактических мер, они вели работу с детьми в жилтовариществах, где была развернута большая сеть детских площадок и постоянных детских учреждений. Здесь в первую очередь решались проблемы безнадзорности. ОДД получали прибыль от содержания буфетов, кооперативов, швейных и столярных мастерских. Они организовывали горячие завтраки для особо нуждающихся детей, детских площадок, летних лагерей. Для широкой популяризации идей защиты беспризорных организовывались однодневные семинары по темам «Детская беспризорность», «Охрана материнства и детства». Часто ОДД совместно с женсоветами, профсоюзами брали шефство над детскими домами.

Подобная ситуация сложилась на Полтавщине. В организации помощи беспризорным детям были задействованы местные государственные структуры (отделения Всеукраинской Чрезвычайной комиссии по ликвидации неграмотности [8], Полтавский окружной исполком [4], Инспекция народного просвещения [7], Комиссия помощи детям [5]), а также общественные организации (женсоветы, профсоюзы [2], ячейки обществ «Друг детей», «Долой неграмотность» [6]). При участии данных структур регулярно проводились недели и месячники помощи беспризорным, во время которых осуществлялся сбор денег, продуктов питания, одежды, канцелярских товаров для ночлежек, приемников-распределителей и детских домов. Для сбора денег использовались разнообразные способы: проводились кружечные сборы; благотворительные концерты, вводились акцизы на табачные изделия, алкогольные напитки, театральные билеты, доходы от которых перечислялись в помощь беспризорным [10].

Анализ архивных материалов (планов работы, отчетов, докладов и т. п.) государственных и общественных организаций свидетельствует о существенных различиях в обеспечении детских домов в Полтавской губернии (области). В частности выделяются детские дома, в которых детям не хватало самого необходимого: отсутствовали не только нательное белье, но обычная одежда, постельное белье, мебель, посуда; дети часто голодали. Обследование здоровья показывало, что здоровых детей фактически не было, наиболее часто встречались заболевания желудочно-кишечного тракта, кожно-венерологические, заболевания дыхательной системы и т. п.

Напротив, были детские дома, в которых дети были обеспечены гораздо лучше, чем, воспитывавшиеся в семье. Одним из показателей качества обеспечения детских домов являлось разнообразие, качество и количество потреблявшихся здесь продуктов питания. Так, в описываемых детских домах дети регулярно получали мясо, молочные продукты (в частности сливочное масло), овощи, фрукты, в то время как дети из многих крестьянских семей не употребляли в пищу сливочного масла вообще, дети из рабочих семей — лишь периодически [4].

Выявление причин подобных различий позволяет заключить, что территориально первая и вторая группа детских домов не отличались. Ключевыми факторами, влияющими на возникновение описанных выше различий, являлись:

- во-первых, наличие «шефа» (обычно, общественной организации, помогавшей снабжать детский дом всем необходимым, контролировавшей деятельность администрации и педагогов детского дома и т. п.);

- во-вторых, личность руководителя, готового взять на себя ответственность не только за обеспечение детского дома, но и за воспитание и обучение, организацию быта и досуга детей.

Чаще всего, руководители, грамотно реализовывавшие социально-педагогическую деятельность, брали в аренду землю, на которой вместе с воспитанниками вели хозяйственную деятельность. Примером этого может служить деятельность Антона Семеновича Макаренко, создавшего в селе Ковалёвка Полтавской губернии колонию, впоследствии получившую имя

Алексея Максимовича Горького. Изначально у колонистов был только старый дом, неотапливаемый, с протекающей крышей и участок земли, где они развели огород; прямо в сенях стали выращивать домашнюю птицу. А уже через несколько лет у колонистов помимо огорода был свой сад. Они выращивали не только птицу, но и свиней, коз, коров. В ремесленных мастерских изготавливали ткани, одежду, обувь, циновки, корзины, мебель, посуду, орудия труда не только для собственного потребления, но и на продажу. Таким образом, буквально за несколько лет А. С. Макаренко вывел колонию на самоокупаемость. Более того, ее воспитанники зарабатывали деньги даже на путешествия, в том числе на отдых на побережье Черного моря. Таким образом, трудовая деятельность являлась не только средством обеспечения бывших беспризорных всем необходимым, но и средством социализации и ресоциализации.

Из вышесказанного следует, что в работе с беспризорными следует сочетать государственную и общественную формы организации социально-педагогической деятельности. При этом в качестве одного из основных средств социализации может и должна использоваться трудовая деятельность.

Литература

1. Беляева Л. А. Категории «социальная работа» и «социально-педагогическая деятельность» в их взаимосвязи [Текст] / Л. А. Беляева, М. А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. М. А. Галагузова. — Вып. 3. — Екатеринбург : СВ-96, 1998. — С. 185–196.
2. Відомості про становище дитячих будинків в Полтавській губернії [Текст] // Гос. архив Полтавской области. — Ф. 1503. — О. 1. — Д. 43.
3. Галагузова, Ю. Н. Сравнительный анализ моделей социального воспитания беспризорных в России: современность и 20-е гг. XX в. [Текст] / Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова // Социальная педагогика: Теория. Практика. Перспективы : материалы Всерос. Макаренковских соц.-пед. чтений (27–28 марта 2008 г.). — Ч. 1. — М. : РГСУ, 2008. — С. 161–173.
4. Доповідь Президії Полтавського окрвиконкому за дитячі будинки Полтавської округи Президії Полтавського губернського виконавчого комітету [Текст] // Гос. архив Полтавской области. — Ф. 1053. — О. 1. — Д. 183.
5. Звітна доповідь Полтавської Округової Комісії допомоги дітям за час з 1 жовтня 1926 року по 1 жовтня 1927 року [Текст] // Государственный архив Полтавской области. — Ф. 363. — О. 1. — Д. 563.
6. О беспризорных подростках, помещенных в детские дома [Текст] // Государственный архив Полтавской области. — Ф. 1503. — О. 1. — Д. 183.
7. План роботи Полтавської Окружної інспектури народної освіти за 1926–27 учбовий рік [Текст] // Гос. архив Полтавской области. — Ф. 363. — О. 1. — Д. 78.
8. Положение о Всеукраинской Чрезвычайной комиссии по ликвидации неграмотности и ее местных органах [Текст] // Гос. архив Полтавской области. — Ф. 363. — О. 1. — Д. 24.
9. Положения о мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью в РСФСР [Текст] // Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства РСФСР. — 1926. — № 19.
10. Протокол засідання по проведенню місячника допомоги безпритульним дітям від 5 січня 1927 року [Текст] // Гос. архив Полтавской области. — Ф. 363. — О. 1. — Д. 558.

КВЕСТ-ИГРА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ПРЕДМЕТУ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Аннотация: в данной статье говорится об организации самостоятельной работы по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» в школе. Делается акцент на модернизации традиционной системы самостоятельной работы в форме квест-игры.

Ключевые слова: самостоятельная работа, основы безопасности жизнедеятельности, учитель основ безопасности жизнедеятельности, модель личного безопасного поведения, культура безопасности, навыки, модернизация, квест-игра.

Организация самостоятельной работы по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» (далее — ОБЖ) обучающихся является неотъемлемой частью образовательного процесса. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» указано, что «среднее общее образование направлено на дальнейшее становление и формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих способностей обучающегося, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования, подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности» [3].

В педагогической науке самостоятельную работу понимают, как активную деятельность обучающихся, которая выполняется по заданию и под руководством педагога, но без его непосредственного участия, в специально отведенное время и направлена на решение учебной задачи [2]. Любая самостоятельная работа обязательно должна быть целенаправленной, соответствующей возрастным и учебным возможностям обучающихся, выполняемой и разнообразной. Только в этом случае можно говорить об ее значимости и эффективности в процессе обучения ОБЖ.

Самостоятельная работа учеников по предмету ОБЖ нацелена на:

- систематизацию и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений на уроках;
- актуализацию, углубление и расширение теоретических знаний о безопасном и здоровом образе жизни;
- формирование умений поиска, оценки, обработки и использования различной информации;
- развитие познавательных, творческих способностей и учебно-исследовательских умений;
- формирование культуры, модели личного безопасного поведения в повседневной жизни и различных опасных и чрезвычайных ситуациях;

– развитие способности самостоятельно находить возможности решения практических задач.

Немаловажным элементом организации самостоятельной работы обучающихся является ее планирование, от которого во многом зависит качество учебных занятий. При этом роль учителя в организации самостоятельной работы заключается в консультировании и направлении познавательного процесса обучающихся, в поддержке их творческих начинаний, организации контроля и коррекции самостоятельных действий школьников.

Организация полноценной самостоятельной работы по ОБЖ невозможна без современных средств обучения и реализации их потенциала. Так, многие задания самостоятельной работы направлены на использование вербальных средств обучения (текстов, документов, первоисточников, научной и научно-популярной литературы, инструктивных и методических указаний, дидактических карточек), позволяющих приобрести и проанализировать новые знания по теме, составить конспект текста, наметить ход выполнения действий и т. д. Важное значение в организации самостоятельной работы по ОБЖ занимают технические средства обучения (компьютеры, аудио- и видеотехника, тренажеры), которые могут сделать более доступным и понятным трудный учебный материал, позволяют осуществить более тесную связь теории с практической деятельностью человека и повышают познавательный интерес учеников, а также самостоятельно отработать практические умения и навыки.

В зависимости от цели и объема самостоятельная работа может быть:

- фронтальной;
- групповой;
- парной;
- индивидуальной.

Учителю ОБЖ следует использовать всё разнообразие видов самостоятельной деятельности, так как самостоятельная работа влияет на формирование понятий, закрепление практических умений и навыков, развитие системного мышления, раскрытие творческого потенциала обучающихся.

Модернизация самостоятельной работы по ОБЖ может заключаться в проведении квест-игры, как одного из видов внеаудиторной работы, входящей в образовательный процесс. Не так давно этот вид работы принял особое значение, как для учебной, так и для творческой деятельности, поэтому, нам видится его применение и на уроках ОБЖ. С английского языка квест переводится, как поиск, предмет поисков, поиски приключений, исполнение рыцарского обета [1]. Следовательно, квест-игру можно охарактеризовать, как приключенческую игру, которая, как правило, состоит из разных этапов, от прохождения которых зависит достижение поставленных на них задач.

В качестве такой работы 4 курсом факультета безопасности жизнедеятельности Уральского государственного педагогического университета была организована квест-игра «Вектор спасения – Урал» для обучающихся специально-учебно-воспитательного учреждения закрытого типа (школа № 124).

В игре приняли участие 6 команд, по количеству классов в школе (6А, 7Б, 8А, 8Б, 8В, 9А), в общей сложности 57 человек. К каждой команде помимо воспитателя был назначен куратор из числа студентов ФБЖ.

Квест состоял из разных этапов: эвакуация, показательные выступления, зарядка (флешмоб), квест-игра (состоящая из 6 станций), рефлексия (проходящая форме создания командного коллажа «Я – будущий спасатель»), подведение итогов и непосредственно церемония награждения.

Станции были следующие: Первая помощь, Психологическая помощь, Информационная безопасность, Веревоочный курс, Звено газодымозащиты и Полоса препятствий. Время, отведенное на каждую станцию – 15 минут.

На каждом этапе организаторы ставили баллы, выявляли лучшие результаты и команду победителей, набравших наибольшее число баллов. После прохождения всех станций счетная комиссия собирала все результаты и выявляла конечный итог.

Каждый участник квеста получил красочный сертификат, подтверждающий его участие в мероприятии, каждая команда сладкий приз – торт, а команда победителей заслуженную награду – кубок.

Исходя из результатов проведенной нами квест-игры, можно сделать вывод, что уровень культуры безопасности у подростков с делинквентным поведением весьма низкий. Отсутствие готовности к физическим упражнениям, неумение оказать психологическую помощь в критической ситуации, незнание правил информационной безопасности и правильных действий при получении травмы, а также пренебрежение и не соблюдение их представляет угрозу для человеческой жизни.

Таким образом, правильно организованная самостоятельная работа обучающихся по ОБЖ способствует формированию у школьников системного мышления, развитию навыков и умений самообразовательной, исследовательской, творческой деятельности, повышению мотивации, ответственности за учебную деятельность и, в целом, формированию модели личного безопасного поведения. Именно самостоятельная работа в форме квест-игры позволяет систематизировать и закрепить полученные теоретические знания и практических умений на уроках ОБЖ. Постоянно сталкиваясь с новыми условиями, в которых осуществляется учебное познание, ученик, во-первых, проявляет большой интерес к самому процессу деятельности; во-вторых, знания, приобретенные учащимися в ходе выполнения самостоятельных работ, познавательный опыт, которым он овладевает, приобретают действенный характер, в результате чего познавательная активность и самостоятельность ученика неуклонно растет. Только своевременное формирование культуры безопасности в человеке может спасти массу жизней. Поэтому квест-игра должна занять достойное место в организации самостоятельной работы школьников.

Литература

1. Lingvo Online – бесплатный онлайн словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.lingvo.ua/ru/Translate/en-ru/quest>.
2. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная деятельность учащихся (Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества) [Текст]. – М. : Педагогика, 1972. – 183 с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп. от 01.01.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [Текст] // ИПС «Гарант».

СОЦИАЛЬНО ПАРТНЕРСТВО КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДОБРОВОЛЬЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ¹

Аннотация: в статье рассматривается социальное партнерство как условие реализации добровольческих проектов воспитанников специального учебно-воспитательного учреждения закрытого типа.

Ключевые слова: социальное партнерство, подростки с делинквентным поведением, добровольческая деятельность.

Понятие «социальное партнерство» в последние десятилетия переходит из сферы социально-политических и экономических отношений в область педагогическую. Оно связано с партнерскими взаимоотношениями всех участников образовательного пространства, в первую очередь родителей и образовательного учреждения, а также образовательного учреждения и других структур и ведомств, которые являются участниками образовательных отношений. Основой партнерских отношений являются добровольность, равенство, диалогичность, самостоятельность, взаимовыгодность, осознанность.

Анализ научных работ, связанных с социальным партнерством в образовании, позволяет выделить виды социального партнерства: формально-статистический, спонсорский, благотворительный, потребительский, кооперативный, инвестиционный, партнерский [2].

Законодательную основу для развития социального партнерства в сфере образования определяет ряд нормативных документов (Гражданский кодекс РФ, Закон РФ «Об образовании в РФ», Закон РФ «О некоммерческих организациях», Закон РФ «Об общественных объединениях», Указ Президента Российской Федерации от 31.08.1999 № 1134 «О дополнительных мерах по поддержке образовательных учреждений в Российской Федерации» и др.).

Одним из направлений инициативы «Наша новая школа» является направление работы школы, направленное на установление партнерских отношений школы с окружающим социумом — родителями, местным сообществом, учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, другими организациями социальной сферы. Именно в этой комплексной деятельности возможно направить усилия всех заинтересованных сторон на процесс конструктивной социализации школьников, которая заключается в успешном овладении учащимися совокупностью социальных норм,

¹ Печатается за счет средств гранта РГНФ, Основной конкурс 2017 (название проекта: «Добровольческая деятельность как средство гражданско-патриотического воспитания подростков с социально опасным поведением»), номер заявки 17-06-00868.

ценностей, установок. О влиянии социального партнерства на процесс воспитания школьников указывала в своих исследованиях Ю.В. Медова, рассматривая его как направленную на воспитание школьников систему взаимодействия социальных институтов [3].

В данной статье мы рассматриваем достаточно специфичное учебное учреждение — общеобразовательная школа закрытого типа. В данную школу помещаются подростки в возрасте от 11 до 18 лет, совершившие преступления, но не достигшие к моменту совершения преступления, уголовно наказуемого возраста. Конечно, развитие социального партнерства для данного типа учреждения является достаточно специфическим, потому что бытует мнение, что этих подростков специально изолируют для общества, чтобы произошли изменения в их личности и моделях поведения. Однако, как показывает ряд исследований, невозможно выстроить оптимально процесс реабилитации данных подростков, не задействуя социальных партнеров, с одной стороны, и потенциал добровольческой деятельности, с другой.

Подростки, находящиеся в закрытых учреждениях часто являются объектом помощи. Но для того, чтобы их асоциальное поведение стало социальным, им необходимо накапливать позитивный опыт взаимодействия с другими людьми, выходя за рамки закрытого учреждения. Таким потенциалом обладает добровольческая деятельность, которая способствует интеграции подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества, обеспечивает замещение асоциального поведения социальным. Анализ практик работы с несовершеннолетними правонарушителями, показывает, что именно добровольческие акции более всего отвечают задачам воспитания социальной зрелости и социальной ответственности этих подростков. Подростки в добровольческих мероприятиях могут реализовать свое чувство ответственности за происходящее вокруг, что помогает им выработать гражданскую позицию по отношению к социально значимым проблемам.

Чтобы труд добровольцев — воспитанников специализированного общеобразовательного учреждения закрытого типа стал осознанным, целенаправленным и способствовал развитию их личностных качеств, необходимо следовать, с одной стороны общим рекомендациям по организации добровольческой (волонтерской) деятельности, а также создавать дополнительные условия, связанные с режимными моментами и спецификой индивидуальных особенностей воспитанников.

Приведем опыт работы учебно-воспитательного учреждения закрытого типа Екатеринбург, где в 2015 г. был создан из воспитанников учреждения добровольческий отряд «Бумеранг». После решения организационных вопросов, информирования подростков о добровольчестве, проведения работы по формированию мотивации подростков к такой деятельности, были определены те направления, которые наиболее интересны для воспитанников, которые они смогут выполнить в связи со спецификой школы.

Первое направление — это социальная помощь детям с проблемами. Дети — это самые незащищенные категории, которые больше всего

нуждаются в милосердии, ласке и внимании. Поэтому были выбраны две категории детей: незрячие и слабовидящие и дети с ограниченными возможностями здоровья. В рамках социального партнерства с «Областной библиотекой для слепых и слабовидящих детей» был подготовлен и организован концерт для посетителей библиотеки, а также показан спектакль «Колобок». В феврале была проведена акция совместно со слабовидящими детьми для жителей всего микрорайона. Были изготовлены скворечники и развешены на деревьях. Воспитанники закрытой школы в течение нескольких месяцев на уроках труда по своим эскизам делали разнообразные скворечники, а педагоги формировали установку не только на помощь птицам в холодное и голодное время, но так же на проведение социально значимой акции для всех жителей микрорайона.

Большинство воспитанников спецшколы не имеют позитивного опыта заботы о ближних. В связи с этим, необходимо развивать работу в направлении оказания помощи нуждающимся: оказывать посильную помощь детям с ограниченными возможностями здоровья и пожилым людям, находящимся в стационарных учреждениях. Поэтому воспитанники школы неоднократно ездили с концертом в школу-интернат для умственно-отсталых детей, где каждый подросток получил опыт взаимодействия с необычными детьми, а также подготовили концерт для пожилых, находящихся в дома-интернатах, приуроченных к социально-значимым праздникам (День победы, День пожилого человека, Новый год).

Одно из важных направлений добровольческой деятельности — работа в приютах для животных. Помогая животным, дети обретают опыт гуманного отношения друг к другу. Данное направление работы вызывает наибольший интерес у воспитанников. Поэтому два раза в месяц воспитанники выезжают в приют для животных, где подростки убирают клетки, вычесывают животных, играют и гуляют с ними, чинят инвентарь и делают мелкий ремонт клеток, ухаживают за больными и покалеченными животными.

Еще одним посильным направлением добровольческой деятельности воспитанников школы является экологическое направление — озеленение территории школы, посадки цветов и деревьев, а также в преддверии 9 мая, работа по приведению в порядок после зимы памятников.

Особую роль в формировании основ здорового образа жизни имеет профилактическое направление добровольческой деятельности, которое включает пропаганду здорового образа жизни, информирование граждан о социально опасных заболеваниях, ВИЧ и СПИД, противодействие распространению зависимостей. Также, в ряду наиболее значимых, выделяется гражданско-патриотическое направление добровольческой деятельности, которое включает организацию праздничных мероприятий, приуроченных к государственным праздникам, участие в работе поисковых отрядов, уход за памятниками и захоронениями.

Каждое направление добровольческой деятельности сопровождается предварительными беседами, рассказами, мотивирующими подростков на изменение своего отношения друг к другу, людям, стране, что оказывает влияние на процесс их ресоциализации.

Одно из направлений, которое несомненно способствует накоплению позитивного социального опыта — это взаимодействие со студентами. Одним из сложнейших проектов, реализованных совместно воспитанниками и студентами, был проект по созданию тактильных ковриков для незрячих детей, так как изготовление данного изделия имеет огромное множество специфических моментов в плане подбора материалов и выполнению всех требований для безопасности незрячего ребенка. Не случайно говорят, что мир незрячего ребенка сосредоточен на кончиках его пальцев, поэтому каждый элемент изделия должен был быть сделан очень качественно. Одним подросткам это сделать было чрезвычайно сложно. Поэтому для данного проекта были приглашены студенты из Уральского государственного педагогического университета.

Реализация данного проекта осуществлялась в несколько этапов. Сначала подростки и студенты по отдельности ездили в «Областную библиотеку для слепых и слабовидящих людей», где им рассказывали об особенностях обучения незрячих детей, показывали тактильные книги. Далее студенты и подростки проводили совместные мероприятия: квесты, мастер-классы, спортивные соревнования для выстраивания коммуникации, необходимой в дальнейшем для плодотворной работы. После того как подростки и студенты научились взаимодействовать друг с другом, студенты сделали необходимые заготовки и пришли в школу, где на совместном занятии завершили работу над созданием тактильных ковриков. Данные работы были переданы «Областной библиотеке для слепых и слабовидящих детей» и стали одним из средств познания незрячим ребенком окружающего мира.

Чтобы труд воспитанников школы, участвующих в добровольческом отряде, стал осознанным, целенаправленным и способствовал их личностному развитию, необходимо выполнить ряд условий:

- разнообразие предлагаемых добровольческих дел, учет интересов подростков;
- результативность труда, нацеленная на законченность каждого проекта;
- наличие поддержки и одобрения со стороны других лиц (сверстников, родителей, воспитателей, студентов, администрации);
- развитие дружеских, партнерских отношений в добровольческом отряде;
- поддержание эмоционального настроя и инициативы подростков;
- личное участие руководителя отряда и педагогического коллектива в добровольческих акциях;
- обеспечение дополнительного контроля и мер безопасности при выездах за пределы учреждения;
- наличие и заинтересованность социальных партнеров в совместных добровольческих мероприятиях.

Таким образом, вовлечение воспитанников спецшкол закрытого типа в добровольческую деятельность не только возможно, но и необходимо. Важно при этом сохранить истинный смысл труда добровольцев, не превратить его в труд по приказу, создать условия для проявления позитивной инициативы и самостоятельности воспитанников.

Литература

1. Галагузова, Ю. Н. Социально-педагогическая реабилитация подростков-делинквентного поведения в специальном учебно-воспитательном учреждении [Текст] / Ю. Н. Галагузова, Е. В. Москвина // Педагогическое образование и наука. — 2016. — № 4. — С. 72–77.
2. Грибоедова, Т. П. Содержание понятия и особенности реализации социального партнерства в современном образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-ponyatiya-i-osobennosti-realizatsii-sotsialnogo-partnerstva-v-sovremennom-obrazovanii>.
3. Медова, Ю. В. Педагогические возможности социального партнерства в воспитании сельских школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Калуга, 2005. — 24 с.

НАПРАВЛЕНИЯ ПОСТПЕНИТЕНЦИАРНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, ВСТУПИВШИХ В КОНФЛИКТ С ЗАКОНОМ¹

Аннотация: статья включает описание комплекса мер в отношении несовершеннолетних, вступивших в конфликт с законом, включающая психолого-педагогическую, юридическую и социальную поддержку в отношении несовершеннолетних, вернувшихся из специальных учебно-воспитательных учреждений и освободившихся из учреждений исполнения наказаний.

Ключевые слова: несовершеннолетний, вступивший в конфликт с законом; постпениitenciарное сопровождение, предупреждение повторной преступности

На сегодняшний день существует острая потребность в организации сопровождения несовершеннолетних, выпустившихся из специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа, и несовершеннолетних, освобождающихся из исправительных учреждений системы Управления Федеральной службы исполнения наказаний. В силу специфики построения работы названных учреждений и психо-физиологических особенностей несовершеннолетних существует потребность в организации их сопровождения после освобождения из названных учреждений, работниками специализированных государственных структур.

В имеющихся исследованиях по данному направлению работы, постпениitenciарное сопровождение понимается как социальное сопровождение несовершеннолетних, освободившихся из мест лишения свободы. Основной работы в данном направлении становится ведение случая — работа с конкретным подростком по решению проблем, которые и образуют этот случай. В ходе сопровождения специалистами решаются такие задачи как: овладение несовершеннолетним коммуникативными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для социализации; профессиональная ориентация, планирование будущего; усвоение элементарных финансово-экономических понятий, хозяйственно-бытовых знаний, умений и навыков; формирование и подготовка среды для возвращения несовершеннолетнего, восстановление детско-родительских отношений [1; 12].

Согласно регламенту межведомственного взаимодействия, утвержденному городской межведомственной комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав, оператором организации и осуществления такой деятельности в городе Москве является Государственное бюджетное специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся с де-

¹ Печатается за счет средств гранта РГНФ, Основной конкурс 2017 (название проекта: «Добровольческая деятельность как средство гражданско-патриотического воспитания подростков с социально опасным поведением»), номер заявки 17-06-00868.

виантным (общественно опасным) поведением города Москвы профессиональная школа «Шанс». На сегодняшний день на постпенитенциарном сопровождении в учреждении состоит 37 несовершеннолетних.

Выпустившись из специального учебно-воспитательного учреждения закрытого типа или освободившись из мест лишения свободы, эти несовершеннолетние и их семьи сталкиваются с рядом проблем. Направленность социальной дезадаптации несовершеннолетних, нуждающихся в постпенитенциарном сопровождении, продиктована рядом особенностей организации деятельности специальных учреждений из которых они возвращаются в социум. Если при характеристике деятельности специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа мы можем говорить о гуманистической направленности их деятельности, способствующей исправлению подростков и подготовке их к возвращению к социально-одобряемым формам жизнедеятельности, то исправительные учреждения Федеральной службы исполнения наказания нацелены на исполнение приговора суда в части организации для несовершеннолетнего условий отбывания наказания, частично связанных с организацией подготовки осужденных к освобождению и успешной интеграции в общество.

При возвращении несовершеннолетних из названных учреждений существует высокий риск рецидивной преступности, связанной с особенностями социальной среды, которая практически не меняется в период отсутствия подростка и при его возвращении в те же социальные и бытовые условия способствует повторному совершению им преступлений или правонарушений. Фактором риска, связанного с возможностью возвращения несовершеннолетнего к ведению социально неодобряемого, преступного поведения является и получение несовершеннолетним в период пребывания в специальных и исправительных учреждениях новых асоциальных связей.

Постпенитенциарное сопровождение направленно на минимизацию названных рисков и представляет собой комплекс мероприятий, реализуемых специалистами в этой области деятельности. Комплекс мероприятий реализуется в нескольких направлениях: психолого-педагогическая поддержка, юридическая поддержка, социальная поддержка несовершеннолетних, вступивших в конфликт с законом.

Этапами постпенитенциарного сопровождения являются: получение и анализ первичной информации о несовершеннолетнем; установление с ним первичного контакта; непосредственно планирование деятельности и реализация мероприятий сопровождения; программная работа, связанная с выполнением плана постпенитенциарного сопровождения. План включает комплекс разнообразных мероприятий по названным выше направлениям.

К мероприятиям психолого-педагогической поддержки относятся такие как обследование на психолого-медико-педагогическом консилиуме, психологическое консультирование и психологические тренинги, психодиагностическая психоаналитическая работа с несовершеннолетним и его семей, содействие в получении профессионального образования, вовлечение в социально-одобряемые виды деятельности.

Психолого-медико-педагогический консилиум действует на базе ГБУ специальная школа «Шанс», в его состав входят врач-психиатр, психолог, педагог, специалист по социальной работе. Целью его деятельности является всестороннее изучение личности несовершеннолетнего и его социального окружения для создания комплексного поля ресоциализации. Именно рекомендации (заключение) консилиума является основанием для прогнозирования направлений и результативности работы с конкретным несовершеннолетним.

Психологическое консультирование организуется, как правило, в территории проживания несовершеннолетнего и охватывает темы проблемного поля, выявленные в ходе психолого-медико-педагогического консилиума. Тренинги также могут быть как индивидуальными, так и групповыми и затрагивать вопросы решения проблем, выявленных у несовершеннолетнего ранее.

Сравнительно недавно в перечень услуг по постпенитенциарному сопровождению несовершеннолетних, вступивших в конфликт с законом, вошла психоаналитическая работа. Специалисты в этой области деятельности работают с глубинными пластами психики несовершеннолетних, диагностируя первичные причины криминализации поведения подростка. Специалистами выявлены факторы окружающей несовершеннолетнего действительности, которые способствуют его уходу к криминальным формам поведения. Это алкоголизм матери и (или) отца, смерть матери и (или) отца, физическое насилие, отсутствие эмоционального контакта с матерью, развод родителей, тяжелое материальное положение, тяжелые бытовые условия, суициды в семье, судимости в семье. Задачей специалистов при выявлении этих факторов, а особенно если в случае проявляется несколько названных факторов, помочь несовершеннолетнему справиться с их наличием, оказать помощь в конструктивном их проживании.

К мероприятиям психолого-педагогической поддержки относится реализация программ, направленных на вовлечение несовершеннолетних в социально-одобряемые формы жизнедеятельности и закрепление полученного положительного опыта. Это работа по программе «Пешком по Москве», нацеленная на организацию познавательного досуга несовершеннолетних, связанная с посещением театров, городской антинаркотической площадки, музеев, пешие прогулки по историческим местам столицы. В ходе реализации программы решаются такие задачи как развитие интереса к родному городу, формирование чувства патриотизма и гордости за свой город, повышение уровня культуры и эрудиции.

На восстановление детско-родительских отношений работает программа «Выходные вместе с мамой», нацеленная на формирование и развитие коммуникации внутри семьи и включает создание условий, обеспечивающих оптимальное развитие детско-родительских отношений, выявление и комбинирование интересов родителей и детей. К формам реализации программы относятся совместно создание генеалогического древа семьи, мастер-классы по подготовке и празднованию Нового года, дней рожде-

ния. Также в ходе постпенитенциарного сопровождения реализуются профориентационные и добровольческие мероприятия.

В ходе юридической помощи специалистами организуется консультирование несовершеннолетних, вступивших в конфликт с законом, по вопросам получения образования, трудоустройства, решения жилищных проблем, получения медицинской помощи. Отдельным направлением работы с подростками в рамках постпенитенциарного сопровождения является проведение примирительных процедур совместно с общественным центром «Судебно-правовая реформа».

Для достижения оптимального результата постпенитенциарного сопровождения несовершеннолетнего, вступившего в конфликт с законом, для планирования работы с конкретным случаем специалистами составляется специальная программа, включающая мероприятия сопровождения, необходимые для реализации в отношении конкретного подростка и его семьи. Таким образом, комплекс мероприятий постпенитенциарного сопровождения позволяет специалистам прогнозировать положительные результаты работы по успешному возвращению несовершеннолетнего, вступившего в конфликт с законом, к социально — одобряемым видам деятельности, снижая риск совершения им повторных правонарушений.

Литература

1. Вайснер, Н. А. Психолого-педагогическое обеспечение деятельности по сопровождению подростков, вступивших в конфликт с законом [Текст] : учеб.-практическое пособие. — М. : ИДПО ДСЗН, 2016. — 27 с.
2. Галагузова, М. А. Образование против преступности [Текст] / М. А. Галагузова, А. Г. Сломчинский // Педагогика. — 2007. — № 3. — С. 103—111.
3. Галагузова, Ю. Н. Социально-педагогическая реабилитация подростков делинквентного поведения в специальном учебно-воспитательном учреждении [Текст] / Ю. Н. Галагузова, Е. В. Москвина // Педагогическое образование и наука. — 2016. — № 4. — С. 72—77.
4. Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) [Текст] : учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2004. — 288 с.
5. Максудов, Р. Р. Развитие модели восстановительной медиации (на материале работы со случаем). Восстановительные программы в работе с детьми и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации [Текст]. — М. : МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2013. — С. 7—30.
6. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних [Электронный ресурс] : федер. закон от 24.06.99 № 120-ФЗ (ред. от 31.12.14). — Режим доступа: base.garant.ru/12116087.
7. Пристupa, Е. Н. Социальная реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением в организациях социального обслуживания [Текст] // Социальное поведение личности: оценки и стратегии : коллективная моногр. — 2016. — С. 1017—1018.

ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В РАМКАХ ПРОЕКТА ТРУДОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация: социально-экономические проблемы оказали негативное влияние на уровень подростковой аддикции, о чем свидетельствуют кризисные тенденции жизни общества. В связи с этим на всех уровнях идут поиски модели построения духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, чему и посвящена данная статья.

Ключевые слова: подростковые аддикции, духовно-нравственное воспитание, летняя занятость, трудовая бригада.

Сегодня одной из наиболее серьёзных социальных проблем является проблема подросткового аддиктивного поведения, которое характеризуется формированием стремления к бегству от существующей реальности с помощью психоактивных веществ или акцентированием внимания на определённых деструктивных вариантах деятельности. Аддиктивное поведение, как несоблюдение социальных норм, приобрело в последние годы массовый характер, что отражено в многочисленных работах социологов, медицинских работников, правоохранительных органов, представителей религиозных и общественных объединений [1, 4, 9].

Подростковый период является определяющим в дальнейшей жизни не только каждого несовершеннолетнего, но и общества в целом, поэтому сохранность психического здоровья подростков является основой профилактики аддиктивного поведения, базирующейся на учете основных закономерностей формирования данного процесса, характера современной социальной среды и психолого-педагогических особенностей подросткового возраста. Этой профилактической работой должны заниматься все социальные институты [7].

В настоящее время наша страна переживает очередной сложный исторический этап, характеризующийся планомерным разрушением главной базовой характеристика личности — духовно-нравственной, что наиболее ярко проявляется в деятельности и поведении молодого поколения [11]. Бездуховность и безнравственность, цинизм, агрессивность и грубость, ориентация на западную культуру и попираание национальных ценностей, преступность и бездействие, наркомания и алкоголизм — эти пороки разламывают человека, общество и государство.

С 1988 г. в России, благодаря консолидации всех заинтересованных сторон (государственных, церковных и общественных) усиливается процесс создания единой системы духовно-нравственного воспитания. На первом подготовительном этапе (1988–1996) происходило изучение исторических сведений и преподавание предмета «Основы православной культуры».

На втором этапе (1996–2007) осуществлялось принятие второй редакции Закона «Об образовании» и Закона «О свободе совести», что положило начало реальному сотрудничеству государства и Русской Православной Церкви по вопросам духовно-нравственного воспитания.

Третий этап (2007 г. — по наст. вр.) включал разработку «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», утверждение «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», разработанной во исполнение «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.», ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также появился документ «Основы социальной концепции Русской Православной Церкви».

Следует отметить, что эффективная педагогическая поддержка в целях предупреждения аддиктивного поведения и развитие духовно-нравственных качеств современных подростков возможна при учете уровня сформированности их ценностно-смысловой сферы, опирающейся на базовые национальные ценности, трезвенные смыслы и ценности в традициях отечественной культуры [3].

К качеству и эффективности программ духовно-нравственного развития и воспитания подростков российское общество предъявляет повышенные требования. Особое внимание уделяется социально значимым проектам трудовой направленности, что связано и с непростой экономической ситуацией в стране, и с действующей профориентационной программой для несовершеннолетних, и с профилактикой аддиктивного поведения подростков, и с их активным желанием получить желаемое вознаграждение за свои посильные труды.

Для того чтобы такие проекты и программы стали действительно результативными, необходимо, чтобы в их основе лежало глубокое исследование таких понятий как «труд и трудолюбие» — формы созидательной деятельности и выражения высокого предназначения человека.

Интерес к проблемам, связанным с осмыслением сути трудового процесса, разработкой содержания трудовой деятельности и процесса передачи трудового опыта от поколения к поколению не ослабевает. Как в прошлое, так и в настоящее время «трудолюбие» является одним из наиболее востребованных нравственных качеств. Без сомнения, и это доказано многовековой историей развития человечества, именно труд сыграл решающую роль в созревании человека, как личности. И вся история цивилизации — это постоянная деятельность людей, ориентированная на достижение материальных и духовных благ.

В последние годы хорошо зарекомендовавшей себя формой социально-профилактической деятельности являются федеральные, региональные и муниципальные программы духовно-нравственного воспитания молодежи. Фундаментальное значение муниципального и регионального опыта состоит в том, что он, предвзяв федеральный уровень, дает возможность проработать систему воспитания в целом и ее компоненты (законодательные, содержательные, технологические, организационные) и предложить оптимальные пути решения задач духовно-нравственного воспитания.

Изучение педагогических [2, 5, 12, 13], психологических [8], философских и святоотеческих [6, 10] литературных источников, посвященных труду, свидетельствует, что интерес к проблемам, связанным с осмыслением сути трудового процесса, разработкой содержания трудовой деятельности и процесса передачи трудового опыта от поколения к поколению не ослабевает. Большинство авторов придают немалое значение следованию традициям трудового воспитания, как одного из основных факторов преодоления аддиктивного поведения подрастающего поколения. Высокие требования, предъявляемые к трудовому воспитанию подростков, обусловлены его огромной социальной значимостью. Формы трудового воспитания могут быть самыми разнообразными, в зависимости от условий и обстоятельств жизни. В настоящее время во многих регионах страны функционируют лагеря труда и отдыха, школьные лесничества, подростковые трудовые бригады на промышленных предприятиях, организациях бытового обслуживания, транспорта и связи, по озеленению и благоустройству городов и поселков, в сельскохозяйственном производстве.

Одной из эффективных и результативных летних форм организации деятельности подростков и профилактики аддиктивного поведения являются трудовые бригады. Особое значение имеет включение в их состав педагогически запущенных (трудных) подростков. Трудовая деятельность в бригаде тесно связана с духовно-нравственным развитием, а его результативность зависит от налаженного педагогического руководства, что способствует достижению не только воспитательной, но и экономической эффективности трудовой бригады.

Подростковые бригады создаются на базе учреждений различных организационно-правовых форм, способных обеспечить занятость несовершеннолетних, с целью привлечения к участию в общественной жизни конкретного населенного пункта; реализации социально-экономических проектов бригад; профилактики безнадзорности и правонарушений.

При этом значимость коллективного труда подростков определяется: во-первых, особенностями подросткового возраста, когда они вводятся в новую систему общественных отношений и их труд обеспечивает утверждение новой социальной роли; во-вторых, возможностью использовать общественно полезную деятельность для формирования позитивных качеств личности (трудолюбия и уважение к людям труда, дисциплинированность, учет интересов другого человека); в-третьих, возможностью формирования творческой инициативы при проектировании результатов труда; в-четвертых, позволяет ему оценить свои физические, умственные и творческие возможности, найти пути к самоопределению; в-пятых, получением более полной информации о трудовых процессах и профессиях.

Реализация пилотного проекта трудовой направленности была осуществлена в 2009 г. на базе молодежного центра г. Снежинск Челябинской области [14]. Затем в более усовершенствованном виде проект был реализован в 2012 г. вновь в Снежинске, в 2014 г. в селе Булзи Каслинского района Челябинской области. В связи с востребованностью данного проекта

с заинтересованными сторонами обсуждаются перспективы его дальнейшего развития и тиражирования.

Следует отметить, что анализ отчетной документации и интервью с участниками аналогичных проектов в Челябинской области обнаружили сходность проблем в работе по развитию и реализации программ трудовой направленности. В зависимости от условий и места реализации проекта формы трудового воспитания могут быть самыми разнообразными. А успех воспитания во многом определяется масштабом, полнотой и качеством методических разработок, наличием материальной и финансовой базы, кадровым обеспечением и степенью вовлечения в проект сторонних организаций.

Литература

1. Белкин, А. С. Проблема раннего предупреждения отклонений в нравственном развитии и поведении школьников [Текст] // Советская педагогика. — 1981.
2. Дивногорцева, С. Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры [Текст]. — М. : изд-во ПСТГУ, 2008.
3. Духовно-нравственная культура в школе [Текст] : учеб.-методическое пособие / под ред. игумена Киприана (Ященко). — М. : Ин-т экспертизы образовательных программ и государственно-конфессиональных отношений, 2009.
4. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) [Текст]. — М. : Академия, 2003.
5. Макаренко, А. С. Коллектив и воспитание личности [Текст]. — Челябинск, 1988.
6. Мороз, А. Уроки добротолубия [Текст] : учеб. пособие для среднего школьного возраста (допущено Министерством образования РФ) / А. Мороз, Т. А. Берсенева. — СПб. : Сатисъ, 2004.
7. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст] / под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 1999.
8. Немов, Р. С. Психология [Текст] : в 3 кн. — М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1994. — Кн. 2.
9. Профилактика зависимого поведения в молодежной среде в рамках Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года. Проблемные аспекты в условиях оптимизации бюджета от 20.04.2016 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://narkotiki.ru/5_84276.htm.
10. Святой праведный Иоанн Кронштадтский. Моя жизнь во Христе [Текст]. — М.: «Благовест», 2001.
11. Скларова, Т. В. Возрастная педагогика и психология [Текст] : учеб. пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов, преподавателей школ / Т. В. Скларова, О. Л. Янушкявичене. — М. : ИЭОПГКО, 2006.
12. Сухомлинский, В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности [Текст] // История педагогики в России. — М. : Просвещение, 1999.
13. Шестун, Е. В. Духовно-нравственное становление личности в православной традиции [Текст] // Педагогика. — 2006.
14. Подведены итоги городского конкурса молодежных бригад [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.gubernia74.ru/articles/0/11107.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ С МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: миграционные процессы приносят новые проблемы в образовательные организации, поэтому педагогические работники должны иметь специальную подготовку для работы с многонациональным составом учащихся.

Ключевые слова: многонациональный состав учащихся образовательных организаций, специальная подготовка педагогических работников, культурное многообразие, диалог культур.

Активные миграционные процессы приводят к увеличению представителей разных национальностей и культур в ученических коллективах образовательных организаций. Многонациональный состав учащихся приносит и определенные сложности в обучение и воспитание. Использование традиционных форм и методов работы без учета специфичности образовательного пространства, непонимание или непризнание культурного многообразия ученического сообщества педагогическими работниками значительно усугубляют проблемы [2, с. 137]. От современного учителя требуется, с одной стороны, соответствующая подготовка к работе с учащимися, не говорящими на русском языке, с другой — принятие ребенка с другим менталитетом, с третьей — умение работать с учащимися разных учебных возможностей.

Проблема обучения в многонациональных коллективах поднимается педагогами и психологами уже не одно десятилетие. В научной литературе активно обсуждаются следующие проблемы: поддержка и защита личности мигрантов (М. В. Бабенко, М. А. Болдырева, Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко, П. Е. Ермакова, Н. И. Ковалева, И. С. Кон, С. Кохен, А. В. Мудрик, С. Ноберман, Е. Ю. Рогачева, С. Л. Рубинштейн, Т. А. Силантьева и др.); педагогическая поддержка детей в трудной жизненной ситуации (С. А. Дудко, Л. Г. Попова, Л. В. Соловьева, Е. И. Танас и др.); организация поликультурного пространства (С. К. Бондырева, Д. В. Колесов и др.); концепция межнационального, многокультурного воспитания (М. И. Богомолова, З. Т. Гасанов, В. Г. Краско, Е. Н. Корнеева); психолого-педагогическая адаптации детей-мигрантов (В. В. Гриценко, М. А. Лобас) и др. С середины прошлого столетия актуальными стали труды по подготовке учителя к работе с многонациональным коллективом учащихся (Ш. М. Арсалиеа, Ш. Магомедов, Л. Лебедева, Л. Рубан и др.). Большинство исследователей поднимают вопрос о специальной подготовке студентов педагогических вузов для работы с детьми-мигрантами (Л. А. Блохиной, Э. А. Васильевой, В. И. Воробей, Г. П. Гайбдуллина, Е. А. Дмитренко,

П. Д. Джумаевой, Д. И. Икматовой, Л. Т. Кикнадзе, И. А. Колесниковой, С. Ф. Петрушкина, Н. А. Соловьевой, Л. Ф. Спирина, Н. А. Томина, Л. Б. Шиповская, Р. Н. Ходяевой, Н. М. Яковлевой и др.). Несомненно, педагогические вузы должны обращать внимание на актуальность данной проблемы и вводить спецкурсы по подготовке студентов к работе с поликультурным составом детей. Современные образовательные организации требуют педагога, открытого к «диалогу культур», знающий и понимающий проблемы обучения детей разных культур и вероисповеданий, однако, немаловажное внимание следует уделять и собственно подготовке уже работающих учителей, которые ежедневно сталкиваются с обозначенными проблемами.

По результатам социологических опросов, в том числе проведенных и в городах Ханты-Мансийского автономного округа-Югры, только 20 % педагогов согласны работать в многонациональных коллективах, как правило, около 40 % при изменении ситуации в школьных коллективах меняют место работы [4, с. 165]. Это в первую очередь и есть показатель гражданской позиции и межнационального согласия в нашей стране. При этом увеличение в 2 раза миграционного потока в Югре в начале XXI в. обострило вопросы межнациональных конфликтов. При отсутствии целенаправленной работы с молодежью по формированию толерантного сознания, ученые фиксируют рост активности молодежи в вопросах расовой дискриминации. Поэтому формирование навыков межличностного общения — одно из важных направлений работы образовательных организаций в настоящее время.

Опыт подготовки педагогических работников к работе в многонациональных ученических коллективах в условиях самой образовательной организации начинает только формироваться [1, с. 4]. По результатам социологического исследования, проведенного в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре в 2011–2012 годах педагоги выделили трудности, с которыми им пришлось столкнуться при работе с многонациональными коллективами учащихся:

- незнание особенностей национальной культуры мигрантов;
- различие программ обучения в разных странах, длительные перерывы в обучении детей;
- отсутствие курсов повышения квалификации по данной теме, содержащих как теоретическую, так и практическую составляющие [4, с. 151].

Для того чтобы понять, как готовить учителя, чем ему помочь, определим основные требования к учителю, который может работать в современных условиях в многонациональном детском коллективе.

Зарубежные ученые при формулировании педагогических принципов, которым должен следовать учитель, особо выделяют приверженность идеям уважения и диалога культур. Английский профессор Томас Е. Келли считает, что первое место в модели учителя должно быть отведено толерантности (умению принимать человека другой расы, национальности, признание за другими права на самостоятельность взглядов и мировоззренческих идеалов). Таким образом, учет расового и этнического много-

образия, различий интеллектуальных, мировоззренческих ориентиров педагогов является важнейшим условием подобной подготовки.

Вторым принципом является умение учителя работать с детьми с разными учебными возможностями. Речь идет об индивидуальной траектории обучения детей, учитывающей индивидуальные особенности усвоения учебного материала и восполнения пробелов в знаниях. За последние годы появились учащиеся, поступающие в образовательную организацию, совершенно не владеющие русским языком. В связи с этим возникает необходимость в специальных условиях для их обучения. К сожалению, в нашей стране вновь прибывшие несовершеннолетние не проходят курс по освоению языка принимающего государства, а должны выучить его параллельно с освоением школьной программы. Педагогическим работникам необходимо понимать трудности учащегося по освоению школьной программы при полном непонимании русского языка. В больших городах выход нашли на муниципальном уровне через создание групп дополнительного образования по изучению русского языка на базе одной из образовательных организаций, в малых городах проблема решается каждой организацией самостоятельно.

Третьим принципом является необходимость педагогического работника иметь полную начальную «картину» не только знаний учащегося, но и его социальных возможностей (проживание, материальное положение, окружение, срок проживания в стране и др.), особенностях культуры той или иной национальности. Данная информация станет отправной точкой для разработки индивидуальной программы обучения ребёнка.

Таким образом, в качестве исходной позиции нами предложены следующие требования к подготовке педагогических кадров:

- обучение педагогов бесконфликтному межличностному общению со школьниками в многонациональных коллективах (один из вариантов — курсы повышения квалификации или переподготовки на базе высшего учебного заведения);
- знание методики «Русский как иностранный» (это также возможно сделать через систему дополнительного профессионального образования учителей русского языка, начальных классов и др.);
- знание и применение различных методов и форм для обучения детей с различным уровнем подготовленности;
- знание национальных (этнических) и культурных особенностей детей;
- умение проводить начальную диагностику прибывших учащихся (на знание языка, уровня знаний по предметам, социальным коммуникациям и др.).

Опыт работы образовательных организаций с многонациональным составом учащихся показывает, что без специальной подготовки педагогических работников может серьезно измениться контингент учащихся и педагогов (интолерантное настроение представителей принимающей стороны увеличит поток уволившихся работников и выбывших из числа русскоязычного населения), что в дальнейшем негативно скажется на качестве образовательной деятельности в целом, а также можно прогнозировать

снижение качества образования за счет невозможности освоить программу вновь прибывшим учащимися из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Литература

1. Адаптация детей мигрантов в школе [Текст] / Е. Л. Омельченко, Ю. В. Андреева, Е. Л. Лукьянова, Г. А. Сабирова, Я. Н. Крупец. — Ульяновск : изд-во Ульяновского гос. ун-та, 2010.
2. Афанасьева, А. Б. Актуализация этнокультурного образования в поликультурной среде современной школы [Текст] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2011. — № 142. — С. 134–143.
3. Богданова, А. И. Формирование толерантности студентов в поликультурной образовательной среде вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. — Красноярск, 2015. — 221 с.
4. Засыпкин В. П. Проблемы обучения и социальной адаптации детей мигрантов в цифрах и диалогах [Текст] : моногр. / В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. — Ханты-Мансийск : Новости Югры, 2012. — 212 с.

ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ: МНЕНИЯ СТУДЕНТОВ И ВЫПУСКНИКОВ

Аннотация: в статье представлены результаты анализа готовности студентов к социально-педагогической деятельности, представлено авторское видение модернизации образовательного процесса в вузе с целью повышения готовности выпускников к работе по профессии.

Ключевые слова: высшее образование, социально-педагогическая деятельность, готовность выпускников к профессиональной деятельности.

Сегодня большое количество студентов, получивших диплом, не связывают свое дальнейшее будущее с выбранной при поступлении профессией. Так, по данным Федеральной службы государственной статистики, лишь 53 % занятого населения России работает по полученной в период профессионального обучения специальности, при этом следует отметить, что в сфере образования и педагогики данный процент значительно выше (75 %) [4]. По данным опроса независимого исследовательского центра НП «Эксперты рынка труда», оказалось, что наличие диплома той или иной квалификации не всегда является гарантом трудоустройства по специальности — лишь 54 % респондентов заняты тем, чему учились, остальные 46 % уже сменили род занятий. Но, несмотря на это, большинство опрошенных (59 %) считает, что специалист должен оставаться верен своей профессии, и лишь 27 % утверждают, что сферу деятельности или место работы необходимо менять каждые 10 лет [1].

Социально-педагогическая деятельность является важнейшей составляющей современной школы, без неё эффективность реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования существенно снижается [3, с. 63]. Насколько же востребованы выпускники вуза, получившие профессию социального педагога? Мы провели опрос 54 выпускников ЯГПУ им. К. Д. Ушинского 2012–2016 гг., получивших диплом по специальности «Социальная педагогика», профиля «Психология и социальная педагогика». Результаты опроса показали, что более половины (57 %) выпускников работают в сфере педагогики и образования, из них социальными педагогами работают только 12 человек, что составляет 22 % от всех опрошенных.

Трудоустройство выпускников не по специальности имеет несколько причин:

- 38 % опрошенных не устраивает уровень оплаты труда социального педагога;

- 20 % респондентов заявили, что в ходе учебных и производственных практик осознали неверность своего профессионального выбора;
- 15 % изначально не планировали работать по получаемой профессии;
- 9 % хотели бы работать по профессии, но не нашли подходящих вакансий.

Таким образом, помимо объективных факторов, снижающих процент трудоустройства выпускников по полученной профессии (низкая заработная плата, отсутствие вакансий), существует и проблема готовности выпускников вуза к работе социального педагога. В соответствии с выявленной проблемой, нами была поставлена цель: выяснить, насколько студенты профиля «Психология и социальная педагогика» готовы осуществлять социально-педагогическую деятельность в образовательных организациях.

На первом этапе исследования нами был разработан опросник «Готовность студентов к социально-педагогической деятельности». Для его составления были проанализированы профессиональные компетенции в сфере социально-педагогической деятельности Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» [5] и профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», в котором содержится описание должности «Социальный педагог» [2]. Анализ данных документов позволил выделить пять групп профессиональных компетенций, которые находят свое подтверждение в содержании трудовых функций профессионального стандарта и овладение которыми свидетельствует о степени готовности выпускника вуза к профессиональной социально-педагогической деятельности: диагностические, технологические, личностные, социально – образовательные, информационные. Данные группы компетенций были включены в опросник, по которому студенты оценивали себя.

На втором этапе исследования с помощью разработанного опросника был проведен самоанализ своей готовности к социально-педагогической деятельности в котором приняли участие студенты 3 и 4 курса профиля подготовки «Психология и социальная педагогика» и магистранты 1 курса, обучающиеся по программе «Психология и социальная педагогика».

При анализе величин среднего значения диагностической компетенции среди всех трех групп респондентов было выявлено, что, по мнению студентов, данная компетенция развита у них на среднем уровне, а именно – имеются теоретические знания и начальные практические навыки диагностической деятельности, полученные на учебных занятиях и в период практики. Студенты считают, что не только обладают базовыми знаниями по социальной педагогике, но и могут самостоятельно выбирать и применять методы социально-педагогической диагностики. При этом у большинства (62 %) возникают трудности с умением определить эффективность социально-педагогической поддержки детям и их родителям, включая тех, кто находится в трудной жизненной и социально опасной ситуации и с интерпретацией результатов своего наблюдения за изучаемыми объектами.

При анализе величин среднего значения технологической компетенции следует отметить, что данная компетенция у всех трех групп студентов имеет самое низкое среднее значение. Ниже всего будущие социальные педагоги оценивают свои умения составлять программы социального сопровождения и поддержки обучающихся, собирать и готовить документацию о ребенке для обсуждения его проблем на психолого — медико — педагогическом консилиуме образовательной организации, проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги. Но следует отметить, что по мнению студентов — бакалавров технологическая компетенция у них развита на низком уровне, а у студентов магистратуры самооценка данной компетенции выше — на среднем уровне, что может быть следствием обучения на более высокой ступени образования, а может быть результатом большего опыта практической социально-педагогической деятельности.

Что касается личностной компетенции, то при анализе величин среднего значения среди всех трех групп респондентов можно сделать вывод о том, что данная компетенция у всех трех групп студентов имеет самое высокое среднее самооценочное значение. Практически все студенты (86 %) уверены, что у них хорошо развиты рефлексия и владение своим эмоциональным состоянием. При этом респонденты отмечают некоторую нехватку знаний здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности.

По социально — образовательной и информационной компетенции при анализе величин среднего самооценочного значения можно сделать вывод о том, что все опрошиваемые уверенно заявляют о том, что знают нормативно — правовую базу и этические нормы будущей профессиональной деятельности. И напротив практически все студенты не уверены в своем умении прогнозировать позитивные и негативные последствия кризисных процессов и возможностей их профилактики и преодоления.

При анализе величин среднего значения показателя «Общая готовность» большинство респондентов (62 %) оценивают свой уровень готовность к социально-педагогической деятельности как «фрагментарная готовность», которая является показателем частичной уверенности в своей готовности работать по профессии. Это означает, что студенты в социально-педагогической деятельности готовы совершать какие-либо действия, не прибегая к посторонней помощи, обладают знаниями в разных профессиональных дисциплинах, но на уровне скорее поверхностном, точнее на уровне знания основ, отмечают у себя дефицит профессиональных навыков и неуверенность в успехе в отдельных направлениях социально-педагогической деятельности.

Также было выявлено, что 24 % опрошенных считают, что полностью готовы к профессиональной деятельности. Они уверены, что успешно освоили все необходимые дисциплины для осуществления социально-педагогической деятельности, обладают по ним хорошими знаниями. Также они высоко оценивают свои организаторские, коммуникативные, прогностические, аналитические умения. Они реализовывать свои собственные

разработки, имеют потребность в личностном и профессиональном самосовершенствовании.

Небольшая часть опрошенных, а именно 14 % пока ощущают свою неготовность к социально-педагогической деятельности. Они отмечают, что профессиональные компетенции у них развиты не на должном уровне, прогнозируют большие трудности при устройстве на работу и непосредственной реализации профессиональной деятельности, отмечают нехватку профессионально-важных знаний и, как следствие, отсутствие представления о том, как осуществлять социально-педагогическую деятельность на практике. Причинами такого уровня самооценки могут быть как нежелание самого студента развиваться в выбранной профессиональной сфере, так и наличие ошибок в организации образования.

На наш взгляд, для того чтобы студенты ощущали более высокий уровень готовности к социально-педагогической деятельности, необходимо в учебный процесс добавить больше практико-ориентированных дисциплин, активных и интерактивных форм занятий, профессиональных проб; организовывать для студентов экскурсии в различные организации, в которых может работать социальный педагог; модернизировать программы учебной и производственной практик в части целеполагания, планирования и самоанализа деятельности практикантов, проводить практики на старших курсах в форме стажировки.

Литература

1. Дайджест Experts Review [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.lmexperts.ru/book/14-dajdzhest-zima-2016/1-digest.html (дата обращения 25.11.2016).
2. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://niro53.ru/sites/default/files/public/News/profstandart.pdf> (дата обращения 27.01.2017).
3. Тарханова, И. Ю. Социально-педагогическая служба школы в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов [Текст] // Ярославский пед. вестник. – 2016. – № 5. – С. 62–67.
4. Трудовые ресурсы страны: статистика в динамике последних лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.gks.ru/free_doc/new_site/rosstat/smi/prez_aif_0806.pdf (дата обращения 04.11.2016).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf> (дата обращения 02.10.2016).

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье представлено совместное исследование университетов России и Латвии по качеству двигательной активности школьников 14-16 лет; приводятся примеры эффективных мировых и отечественных практик вовлечения подрастающего поколения в физически активный досуг.

Ключевые слова: общее образование, профилактика девиантного поведения, физическая культура, спорт, двигательная активность.

За последнее время в обществе явление девиантного поведения среди подростков и молодежи не перестало носить массовый характер. Несмотря на укрепление экономических и социальных показателей развития общества, ужесточение мер социального контроля, усиление межведомственного взаимодействия, отклонение поведения подрастающего поколения от социальных норм остаётся актуальной проблемой для педагогической науки и практики.

Под девиантным поведением в своём исследовании мы понимаем взаимодействие ребенка с его социальным окружением, нарушающее его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учета средой особенностей его индивидуальности и проявляющееся в поведенческом противодействии установленным нравственным и правовым общественным нормам [3, с. 121].

Согласимся с О. Г. Акопяном, что основными мерами профилактики девиантного поведения несовершеннолетних сегодня являются:

- разработка и реализация воспитательно-профилактических программ, целью которых является управление адекватной социализацией ребенка, а так же работа уже с возникшими отклонениями;
- правильная организация досуга подростков;
- работа по преодолению негативного воздействия окружающей среды;
- организация индивидуальных занятий по устранению негативных социальных установок;
- разработка и организация мероприятий, направленных на пропаганду здорового образа жизни детей [1, с. 23].

Изучив литературу по данной теме, ознакомившись с точками зрения различных авторов, мы пришли к мнению, что профилактика девиантного поведения должна вестись по трем основным направлениям:

- развитие социальной компетентности;
- пропаганда здорового образа жизни;
- организация досуга учащихся.

Два последних направления эффективно реализуются с привлечением средств физической культуры и спорта.

Спецификой физкультурно-профилактической деятельности является комплексное воздействие на личность, включающее в себя изменение поведения, удовлетворение естественных потребностей в самореализации. Физкультурно-спортивная и соревновательная деятельность способствует развитию эмоционально-волевой сферы подростка. Для физкультурно-спортивной деятельности характерно не только разнообразие эмоциональных переживаний, связанных с мышечной деятельностью, но и формирование глубоких нравственных качеств, в основе которых лежит общность интересов, сплачивающих спортивный коллектив в единое целое. В процессе занятия физической культурой и спортом при умелом педагогическом руководстве возможно в противовес девиантной направленности личности развивать волю, целеустремленность, выдержку и самообладание, решительность и смелость, настойчивость и упорство, уверенность в своих силах, волю к победе и другие положительные качества.

Как же обстоят дела с физическим развитием школьников в России и Латвии? Нами в 2016 г. проведен опрос 350 учеников 8–9 классов ярославских школ и 206 их сверстников из Латвии с использованием Международного опросника по оценке физической активности (IPAQ). Полученные результаты свидетельствуют о том, что физическая активность школьников обеих стран может быть оценена как недостаточная. Так, более трети респондентов (36 % опрошенных россиян и 33 % латышей) набрали количество баллов, указывающие на наличие у них гиподинамии. Оптимальная физическая активность отмечена лишь у четверти респондентов.

Подávляющее большинство опрошенных (78 % школьников из России и 71 % из Латвии) не имеют интенсивной физической нагрузки за исключением случаев, связанных с их учебной деятельностью, то есть занятиями физической культурой в школе. Неинтенсивную физическую нагрузку имеют 57 % российских подростков и 60 % латышей, при этом её продолжительность в течение дня у латышских школьников несколько выше (в среднем 64 минуты в день по сравнению с 55 минутами у респондентов из России). Ежедневно ходят пешком фактически все опрошенные, но продолжительность этой ходьбы в среднем менее 40 минут. Следует отметить, что статистических значимых различий между выборками двух стран не выявлено.

Для уточнения полученных результатов нами дополнительно были выявлены мотивы занятия физической культурой дополнительно к школьным урокам среди представителей той же выборки. Изучение мотивации показало, что лишь 39 % опрошенных школьников в России и 36 % их сверстников из Латвии используют физическую активность для проведения досуга. При этом очень печально, что большинство из них посвящают движению всего лишь 2–3 дня в неделю. При этом преимущественным видом активности среди российских школьников называются подвижные игры (футбол, баскетбол) и силовые тренировки (паркур, воркаут), для школьников Латвии этот перечень более разнообразен, помимо названного российскими сверстниками они часто отмечают езду на велосипеде, бег и плавание. При этом мы не констатируем низкое качество двигательной активности россиян, а лишь говорим о большем её разнообразии у жителей Латвии.

Нами также выявлено, что порядка 70 % подростков обоего пола в обеих странах отмечают важность двигательной активности для укрепления здоровья и хорошего самочувствия. Лицами мужского пола отмечается также гедонистический эффект движения — получение телесного удовольствия (тонус, возбуждение, улучшение эмоционального состояния и др.).

К причинам низкой физкультурно-оздоровительной активности опрошенные относят отсутствие свободного времени из-за занятости учёбой (37 % россиян и 42 % латышей) и отсутствие приемлемых условий (удаленность парковых и игровых зон, отсутствие велосипедных дорожек и т. п.) — здесь неудовлетворенность российских респондентов существенно выше: 31 % по сравнению с 18 % в латвийской выборке. К внутренним причинам низкой двигательной активности респонденты относят лень (47 % и 52 %), дорогие абонементы в спортивные клубы или высокие затраты на экипировку и инвентарь (25 % и 18 %), отсутствие интереса к данному виду досуга (11 % и 15 %).

Полученные данные свидетельствуют о необходимости пропаганды двигательной активности среди молодёжи, увеличение доли физкультурно-спортивной деятельности подростков в свободное время.

Важными направлениями работы по профилактике отклоняющегося поведения средствами физической культуры и спорта нам представляются систематизация, обобщение и распространение передовых практик пропаганды двигательной активности, физической культуры и спорта, как отечественных, так и зарубежных.

В мире накоплен большой опыт разработки и реализации программ, рассчитанных как на работу со всеми детьми и подростками в учебных заведениях и учреждениях дополнительного образования, так и с «группой риска» в системе социально-поддерживающих учреждений. Наиболее известные программы профилактики — «Life Skills» (США), в основе которой лежит программа формирования жизненных навыков; «Обучение здоровому образу жизни» (Англия), в структуру которой входит медицинская модель (информация о об опасности определенных веществ и определенного поведения), образовательная модель (система обучения эффективному поведению), модель самоуправления (поиск внутренних ресурсов на основе полученных знаний); программа «Спасибо нет» (Польша) — обучение подростков эффективному поведению [2, с. 16].

Наиболее распространена в мире (реализуется в 30 странах) программа «Жизненные навыки» («Life skills»), основоположник которой Б. Спрангер определяет обучение жизненным навыкам как «процесс обучения детей в их взаимодействии между собой и обучающими лицами для приобретения знаний, навыков и формирования поведения, которое позволит молодежи и взрослым ответственно относиться к собственной жизни, принимать правильные, «здоровые» жизненные решения, обладать высокой сопротивляемостью негативным формам давления, минимизировать вредоносные виды поведения» [4, с. 48]. Базовая программа рассчитана на 100—200 часов в год, в зависимости от конкретного учебного плана, и адресуется школьникам всех возрастов, с начальных классов до выпускных. Основным принципом построения конкретных программ «Life skills» выступает

их всесторонность (нацеленность на целостного человека), реализующаяся в следующих аспектах:

- обеспечение необходимой информацией; развитие навыков социальной компетентности (умение отказываться от рискованных предложений, умение взаимодействовать со сверстниками, умение выражать чувства и управлять ими, умение строить позитивные отношения с семьей и значимыми взрослыми, навык критического мышления, навык принятия решений, навык осознания негативных влияний и давления со стороны сверстников и сопротивления им, навык постановки целей и др.);
- обеспечение непрерывности обучения; учет роли сверстников;
- организация участия детей в общественной жизни; участие родителей в работе по программам;
- опора на интерактивные, тренинговые формы обучения;
- формирование нового стиля преподавания и отношений с детьми (доверительные, личностно-центрированные);
- организация межведомственного сотрудничества при планировании и внедрении программ;
- культурная адекватность (релевантность) – учет языковых и культурных различий внутри общества.

Эффективность этой программы изучалась на протяжении 16 лет. Ее реализация привела к выраженному снижению употребления табака, алкоголя и марихуаны среди подростков – участников программы относительно контрольных групп. Отсроченный эффект программы сохранялся в течение 6 лет [4, с. 51].

В России сегодня набирают популярность такие движения как например является школа бега I LOVE RUNNING (ILR). И хотя среди российских подростков и молодежи бег, по-прежнему, не очень популярен, участие в данном движении привлекает их наличием четкой цели – участие в забегах в Европе или России. Срок обучения по данной программе составляет 7 недель для полумарафона или 10 км и 14 недель для марафона.

В ILR может прийти каждый, прежде всего, чтобы достичь цели, научиться бегать, получить квалифицированную помощь тренера. Две тренировки в неделю проходят под руководством профессионального тренера (уровень чемпионов Мира, Европы или России по легкой атлетике). На тренировках большое внимание уделяется технике и экономичности бега, а также специальным упражнениям, чтобы бегать быстро, легко и без травм. Остальные тренировки выполняются самостоятельно участниками по заранее разработанной программе. В течение всей программы проходят встречи с интересными людьми, успешными бизнесменами, общественными деятелями, а также семинары с врачами и известными спортсменами.

За 7 недель ученики проходят через 14 выверенных тренировок, у каждой из которых есть четкая цель и структура. Таким образом, школа учит не только бегу, но и умению расставлять приоритеты, дисциплине, эффективному управлению временем. Здесь можно познакомиться с новыми людьми и выйти за рамки своих привычек, 9 из 10 выпускников продолжают бегать.

Всё большую популярность у российской молодежи приобретают такие мероприятия как «Кросс-нации» и «Лыжня России». Также проводятся Всероссийский день ходьбы, Велопробег и многие другие мероприятия, в которых может участвовать непрофессиональный спортсмен. Планируется введение новых соревнований во всех регионах страны, например, Всероссийская спартакиада между субъектами Федерации, Президентские спортивные игры для школьников.

Популярность физкультуры и спорта в России не может не радовать. Подобного рода мероприятия способствуют повышению у молодых людей интереса к физическому самосовершенствованию, раскрытию ценности двигательной активности, популяризации самостоятельных занятий с широким использованием природных факторов и формированию в массовом сознании понимания жизненной необходимости физкультурно-спортивных занятий и здорового образа жизни. Вместе с тем, представляется необходимым работать с целеполаганием детей и молодежи, что бы физкультура и спорт стали не ситуативной потребностью, а осознанным и предпочитаемым механизмом решения жизненных задач [5, с. 321].

Для эффективной профилактики девиантного поведения школьников средствами физической культуры и спорта, на наш взгляд, требуется открытие сетей спортивных клубов по месту жительства, реконструкция и строительство новых дворовых спортивных площадок, заливка катков в зимнее время года, а также установка столов для тенниса в летнее время года. Необходимым компонентом программы развития спорта и физической культуры является систематическое проведение различных соревнований среди населения. Улучшению спортивной подготовленности населения может способствовать ввод дополнительных часов физической культуры в школах и университетах, оснащение новым необходимым оборудованием и инвентарем. Необходимо развитие вовлеченности людей с ограниченными возможностями в спорт. Требуется поддержка и пропаганда спортивных проектов в СМИ, информационная поддержка населения в организации занятий спортивных мероприятий, создание рекламных компаний в сети интернет.

Литература

1. Акопян, О. Г. Девиантное поведение подростков как социально-педагогическая проблема [Текст] // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика. — 2015. — С. 22–24.
2. Багулина, В. А. Формирование антинаркотической позиции студентов технических вузов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Калининград, 2010.
3. Байбородова, Л. В. Дополнительное образование для детей с особыми образовательными потребностями [Текст] : учеб. пособие / Л. В. Байбородова [и др.] / под ред. Л. В. Байбородовой, А. В. Золотаревой. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2014. — 315 с.
4. Спрангер, Б. Ключевые принципы построения профилактических программ для подростков [Текст] // Вопросы наркологии. — 1993. — № 3. — С. 47–53.
5. Тарханова, И. Ю. Образовательные цели личности в контексте социализации [Текст] / И. Ю. Тарханова, И. А. Ардабацкая // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. — Ярославль, 2015. — С. 320–323.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

А. В. Головнев

СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формальности использования системы наставничества в профессиональной подготовке студентов техникумов и колледжей, раскрыта суть проблемы и приведены возможные пути ее решения.

Ключевые слова: наставничество, среднее профессиональное образование, производственная практика, профессиональная подготовка.

В современной системе Российского образования о наставничестве никогда не забывали, его широко используют в ходе профессиональной подготовки студентов и адаптации молодых специалистов. О том, что наставничество используется в образовании можно узнать из нормативно – правовых документов, исследований, научных статей и литературы. Особенное место наставничество занимает в профессиональном образовании. Такого специалиста можно подготовить согласно ФГОС СПО в ходе теоретической, практической подготовки студента в образовательном учреждении и получения опыта работы по специальности (профессии) на предприятии во время производственной практики [1, п. 6.1]. Определенная роль наставничества возникает именно во время прохождения студентом производственной практики. Вот как эту роль в профессиональной подготовке студентов определяет «Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) среднего профессионального образования» (СПО):

- практика имеет целью комплексное освоение обучающимися всех видов профессиональной деятельности по специальности (профессии) среднего профессионального образования, формирование общих и профессиональных компетенций, а также приобретение необходимых умений и опыта практической работы по специальности (профессии);

- практика по профилю специальности направлена на формирование у обучающегося общих и профессиональных компетенций, приобретение практического опыта и реализуется в рамках профессиональных модулей ОПОП СПО по каждому из видов профессиональной деятельности, предусмотренных ФГОС СПО по специальности;

- производственная практика проводится в организациях на основе договоров, заключаемых между образовательной организацией и организациями;
- организации определяют из числа высококвалифицированных работников организации наставников, помогающих обучающимся овладеть профессиональными навыками [2, п. 5, 7, 11, 15].

Известно, что компетенция — это совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы [3, с. 67]. Таким образом, именно после прохождения студентом производственной практики может быть сформированы профессиональные компетенции, а роль наставничества в этом процессе необходимо особо выделить.

Под наставничеством мы понимаем систему социально-педагогических воздействий передовых рабочих предприятий на сознание, чувства и волю молодых рабочих и обучающихся на производстве с целью формирования у них устойчивого мировоззрения, интереса и стремления овладения профессией, воспитания активной жизненной позиции [5].

В сложившейся в рыночных отношениях системе среднего профессионального образования наставничество скорее рассматривается как непрофессиональная педагогическая сфера деятельности, осуществляемая на общественных началах людьми, не имеющими специального педагогического образования [5]. Из вышеперечисленных определений можно выделить следующее противоречие: с одной стороны, наставническую деятельность над студентами необходимо осуществлять, имея определенный педагогический опыт (подготовку), а реалии таковы, что наставниками зачастую являются работники предприятий, не имеющих понятия о педагогике вообще.

Кроме того, сам наставник определяется как лицо, осуществляющее индивидуальное или групповое профессиональное обучение непосредственно на рабочем месте, зачастую в ходе выполнения оплачиваемой работы. Теоретический курс сведен к минимуму, акцент ставится на формирование практических навыков и умений [5]. Здесь необходимо выделить именно обучение, так как это педагогический процесс, собственно поэтому сложившиеся противоречие только усиливается. И причина этого в том, что в общей массе учреждения СПО, преподаватели и мастера производственного обучения не отводят наставнику той роли, которую он действительно призван выполнять, а именно обучать.

Направляя студентов на практику, образовательные учреждения ожидают, что те научатся что — то делать своими «руками», глядя на своих наставников. Каков будет результат такой практики если наставник в душе не педагог? Определенно не высокий, поэтому некоторые учреждения СПО, чтобы хоть как — то решить эту проблему создают внутренние рекомендации для наставников. Кроме того, на предприятиях где проводится практика, также могут существовать «Положения о наставничестве», которые определяют, как правило, только обязанности наставника и его ответственность. О том, что он должен учить студентов и как он это должен делать, то есть о его педагогической работе не говорят, а тем более о специальной подготовке наставников известно в единичных случаях.

Можно сделать вывод о том, что без специальной педагогической, а также психологической подготовки наставников в каком бы виде она не была осуществлена (курсы, тренинги, рекомендации, консультации и т. д.) наставничество будет формальным. И таковым в большей степени оно является в системе среднего профессионального образования.

Под формальностью мы понимаем приверженность к форме, к соблюдению внешней стороны дела в ущерб существу [4]. При всех негативных факторах можно утверждать, что в профессиональном образовании о развитии наставничества размышляют, проводят исследования по определению условий его функционирования как системы. Современные исследования в данной области охватывают исследования таких процессов, как: профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов (на примере педагогической деятельности (К. В. Колесниченко); наставничество как условие профессионального становления молодого учителя (И. В. Круглова); компетентностно-ориентированное наставничество студенческой молодежи на современном предприятии как ресурс качества профессиональной подготовки (Е. Н. Фомин); отношения в системе «наставник-молодой специалист» в процессе профессионализации (Е. В. Чарина) и др.

Эти и другие исследования, а также статьи и доклады о системе наставничества в основном адресованы системе высшего образования и предприятиям для помощи в адаптации и обучении молодых специалистов. Исследований в данной области, предназначенных для СПО крайне мало, и проведены они еще до внедрения ФГОС нового поколения.

Поэтому для решения эффективного построения системы наставничества как условия профессиональной подготовки студентов учреждений среднего профессионального образования необходимо направить усилия на проведение исследований в данной области, разработать современную модель наставничества, внести изменения в рабочие программы по профессиональным модулям, создать программы подготовки наставников, рекомендации и памятки субъектам сопровождения профессиональной подготовки студентов.

Литература

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 23.02.03 Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки РФ от 22 апреля 2014 г. № 383. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/70687348>.
2. Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2013 г. № 291. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/70399594>.
3. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике [Текст]. — М. : Высш. шк., 2004. — С. 67.
4. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1077850.
5. Энциклопедия профессионального образования [Электронный ресурс] : в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. — М. : АПО, 1998.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАЗНЫМ ТИПОМ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация: предметом исследования в данной статье являются особенности отношений с преподавателями у обучающихся, имеющих разный тип вовлеченности (осознанная вовлеченность, вынужденная псевдововлеченность, пассивная вовлеченность, не вовлеченность). В статье рассмотрены результаты экспериментального исследования, статистически подтверждающие имеющиеся различия между вовлеченностью обучающихся и их отношением с преподавателями.

Ключевые слова: вовлеченность в образовательный процесс, студенческая вовлеченность, вовлеченность обучающихся, не вовлеченность, структурная модель вовлеченности, взаимоотношения обучающихся с преподавателями.

Растущее количество зарубежных и отечественных работ, посвященных исследованию вовлеченности, позволяет заметить, что феномен вовлеченности приобретает особую актуальность для современной науки. Изучение вовлеченности обучающихся относится к сравнительно новому научному направлению, появившемуся во второй половине XX века. На его формирование оказали значительное влияние А. Астин, Р. Пэйс, Э. Паскарелла, Малышенок Н.Г., Долженко Р.А., Камзанова А.Т.

В нашем исследовании особое внимание уделяется вовлеченности обучающихся, получающих профессиональное образование и их отношениям с преподавателями.

Сам термин «вовлеченность» активно используется разными исследователями. Разные исследователи в понятие вовлеченность вкладывают очень разные смыслы, даже в английском языке для обозначения этого термина используют два слова: *involvement* и *engagement*. Все это, безусловно, создает одну из исследовательских проблем.

Вовлеченность в образовательный процесс мы рассматриваем как феномен, возникающий в ходе профессионального становления человека и отражающий целенаправленную активность обучающегося в освоении знаний на протяжении всей профессионально образовательной деятельности.

Многие исследователи описывают вовлеченность как многомерный конструкт, включающий разные компоненты. Распространена модель вовлеченности, включающая следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный, поведенческий (Fredricks J.A., 2004)[6]. По нашему мнению, наряду с перечисленными компонентами, важно выделить мотивационный

и ценностный компоненты. Рассмотрим содержание компонентов вовлеченности руководителей в непрерывное образование:

- когнитивный компонент включает мысли и представления, обучающихся об образовании в целом, о роли образования для развития профессиональных компетенций, представлений о собственном профессиональном будущем;

- эмоциональный компонент включает в себя эмоции возникающие в образовательном процессе, в процессе развития профессиональных компетенций, удовлетворенность избранной профессией и процессом обучения, степень привлекательности выбранной профессии для обучающегося;

- поведенческий компонент представлен степенью активности руководителя в процессе обучения, количеством затрачиваемого времени и усилий;

- мотивационный компонент представлен направленностью мотивов обучения, а также профессиональными потребностями обучающегося;

- ценностный компонент отражает уровень значимости образования, профессионального роста, личностными смыслами, связанными с образовательным процессом и профессиональным развитием [1].

Основываясь на разных сочетаниях поведенческого и ценностного компонентов мы выделили четыре типа вовлеченности:

- осознанная вовлеченность (ОВ) — высокий уровень вовлеченности, проявляющийся в поведении обучающегося и сочетающийся с высокой ценностной значимостью образования;

- вынужденная псевдововлеченность (ВП) — высокий уровень вовлеченности, проявляющийся в поведении обучающегося сочетается с отсутствием сформированных личностных смыслов, связанных с образовательным процессом и профессиональным развитием, с низким уровнем значимости образования и профессионального роста;

- пассивная вовлеченность (ПВ) — низкий уровень вовлеченности, проявляющийся в поведении обучающегося и сочетающийся с высокой ценностной значимостью образования;

- не вовлеченность (НВ) — характеризуется низкой поведенческой вовлеченностью и отсутствием ценностной значимости образования.

В эмпирическом исследовании фокус сделан на исследовании особенностей отношений с преподавателями у обучающихся с разным типом вовлеченности.

Участниками исследования являются студенты Колледжа (147 человек) и ВУЗа (132 человека), обучающиеся на разных образовательных программах, направленных на развитие профессиональных компетенций (г. Екатеринбург). Общая выборка составила 279 человек.

В исследовании использовались следующие методики: семантический дифференциал; тест «Изучение привлекательности профессионального будущего» М. Р. Гинзбурга, тест «Удовлетворенность избранной профессией» (А.А. Реан; модификация методик В.А. Ядова и Н.В. Кузминой), опросник «Вовлеченность в трудовую деятельность. UWES»; анкета AUSSE_2012_SEQ, переведенная с английского языка, методика «Неза-

конченные предложения; методика внутренней и внешней мотивации К. Замфир; адаптированная методика соотношения ценности и доступности (Фанталова Е.Б).

Отношения с преподавателями для обучающихся с разным уровнем вовлеченности характеризуются тем, насколько ценны эти отношения для обучающихся, насколько они готовы к более тесному сотрудничеству, какие эмоции доминируют в процессе взаимодействия обучающихся и преподавателей, какие потребности обучающихся фрустрированы, являются ли преподаватели для них авторитетом.

Результаты распределения по подгруппам обучающихся Колледжа и ВУЗа:

- среди обучающихся в колледже: обучающиеся группы «ОВ» — 27 человек, обучающиеся группы «ВП» — 21 человек, обучающиеся группы «ПВ» — 56 человек, обучающиеся группы «НВ» — 43 человека.

- среди обучающихся в ВУЗе: обучающиеся группы «ОВ» — 72 человека, обучающиеся группы «ВП» — 17 человек, обучающиеся группы «ПВ» — 35 человек, обучающиеся группы «НВ» — 8 человек.

В целом, результаты свидетельствуют о том, что в колледже больше обучающихся проявляют невовлеченность или пассивную вовлеченность, в тоже время в ВУЗе — в большей степени проявлена осознанная вовлеченность и пассивная вовлеченность. Вероятно, студенты ВУЗа более осознанно выбирали свою профессию, а также образовательную программу обучения.

Рассмотрим особенности отношения к преподавателям у обучающихся с разным типом вовлеченности:

- готовность взаимодействовать с преподавателями — в большей степени выражена у обучающихся группы «ОВ» (86,7¹) и в меньшей степени выражена у обучающихся группы «ПВ» (61,5). Средняя степень выраженности у групп «НВ» (71,9) и «ВП» (73,6);

- ценность отношений — в большей степени выражена у обучающихся группы «ОВ» (86,3) и в меньшей степени выражена у обучающихся группы «ПВ» (62,2) и группы «ВП» (65,3). Средняя степень выраженности у группы «НВ» (77,5);

- авторитетное отношение к преподавателям- в большей степени выражено у обучающихся группы «ОВ» (81,8) и в меньшей степени выражена у обучающихся группы «ВП» (63,2) и группы «ПВ» (66,4). Средняя степень выраженности у группы «НВ» (70,8);

- доминирующие эмоции при взаимодействии с преподавателями — страхи и сомнения в большей степени проявлены у обучающихся из группы «ВП» и «ПВ»; печаль более выражена у «НВ», интерес, радость, воодушевление наиболее проявлены у «ОВ» и «ВП», скука характерна для «НВ» и «ПВ», истощение наиболее выражено у «ВП», «НВ», чуть менее выражено у «ПВ»; раздражение наиболее проявлено у «ВП», «НВ». В целом можно сказать что у группы «ОВ» — ярко проявлены положительные эмоции и слабо проявлены отрицательные эмоции; группа «ВП» в целом характери-

¹ Диапазон значений от 0 до 100.

зается большей эмоциональностью (по всем эмоциям) — интерес и радость у них так же преобладают, но и проявляются раздражение, истощение, страхи. Чуть менее эмоциональны группа «НВ» — у них проявлены интерес, радость, страхи, сомнения и опасения. Группа «ПВ» — являются менее эмоциональными, интерес и радость у них выражены, так же проявлено истощение (но в меньшей форме чем у «ВП» и «НВ»);

- диалог в отношениях с преподавателями — в большей степени важен для обучающихся группы «ОВ» (81,02), менее важен для остальных обучающихся «ВП» (63,1), «ПВ» (69,6), «НВ» (65,6);

- фрустрация потребностей обучающихся, связанных с образовательным процессом — в большей степени проявлена для обучающихся группы «НВ» (18,04) и группы «ПВ» (9,36). В меньшей степени проявлена для обучающихся группы «ОВ» (3,94) и «ВП» (7,94);

- страх критики со стороны преподавателей — в большей степени проявлен для обучающихся группы «НВ» (80,2) и группы «ПВ» (70,9). В меньшей степени проявлен для обучающихся группы «ВП» (65,21) и «ОВ» (66,9).

Сравнительный анализ абсолютного значения показателей, характеризующих отношения обучающихся с преподавателями по подгруппам («ОП», «ВП», «ПВ», «НВ»), проведенный с использованием критерия Краскела — Уоллиса (предназначенного для оценки различий между несколькими выборками одновременно, позволяющего установить изменение признака, без указания направления изменений), подтвердил существующие различия по уровню проявления показателей. Анализ выявил статистически значимые различия в подгруппах, отличающихся по типу вовлеченности, по готовности взаимодействовать с преподавателями, ценностью отношений, авторитетному отношению к преподавателям, доминирующим эмоциям, ценности диалога в отношениях с преподавателями, наличию фрустрированных потребностей, проявлению страха критики. Следовательно, мы можем говорить о том, что отношение к преподавателям у обучающихся с разным уровнем вовлеченности отличается.

Дополнительно мы отслеживали уровень успешности в формировании профессиональных компетенций и степень легкости в образовательной деятельности. Более высокий уровень успешности в формировании профессиональных компетенций проявлен в группе «ОВ» (91,12), обучающиеся в этих группах отмечают, что им не нужно прикладывать особые усилия в процессе обучения, в группе «ВП» — так же достаточно высокий уровень успешности (85,72). В группах «НВ» (75,3) и «ПВ» (75,31) — средний уровень успешности в формировании профессиональных компетенций, обучение для них кажется более трудным, чем для остальных групп обучающихся, требующим больших усилий.

Таким образом, обучающиеся, имеющие осознанную вовлеченность, в большей степени готовы к взаимодействию с преподавателями, ценят отношения с ними, стремятся к диалогу, проявляют уважение и авторитетное отношение, испытывают положительные эмоции (интерес, радость, удовольствие), не испытывают страха критики, в целом удовлетворяют

свои потребности в ходе образовательного процесса и взаимодействия с преподавателями.

Обучающиеся, проявляющие вынужденную псевдововлеченность, в средней степени готовы к взаимодействию с преподавателями, не особо ценят отношения с ними, диалог для них не особо важен, они не считают мнение преподавателем авторитетным, в тоже время более эмоциональны, часто испытывают и положительные, и отрицательные эмоции, среди которых в большей степени проявлено раздражение, не испытывают страха критики, в целом удовлетворяют свои потребности в ходе образовательного процесса и взаимодействия с преподавателями.

Обучающиеся, проявляющие пассивную вовлеченность, в меньшей степени готовы к взаимодействию с преподавателями, не особо ценят отношения с ними, диалог для них не особо важен, они не считают мнение преподавателем авторитетным, в тоже время менее эмоциональны, испытывают и положительные, и отрицательные эмоции, среди которых в большей степени проявлено истощение, для них характерен страх критики, отличаются высокой фрустрацией потребностей, проявляемых в ходе образовательного процесса и взаимодействия с преподавателями.

Обучающиеся, проявляющие не вовлеченность, в средней степени готовы к взаимодействию с преподавателями, в средней степени ценят отношения с ними, диалог для них не особо важен, мнение преподавателей для них иногда бывает авторитетным, часто испытывают и положительные, и отрицательные эмоции, среди которых в большей степени проявлены страх, тревога и сомнения, для них характерен страх критики, отличаются очень высокой фрустрацией потребностей, проявляемых в ходе образовательного процесса и взаимодействия с преподавателями.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод об имеющейся связи между вовлеченностью обучающихся и особенностями их отношения с преподавателями.

Каждый преподаватель, являясь участником образовательного процесса может своими педагогическими действиями повысить уровень вовлеченности обучающихся. Важно, чтоб преподаватель не только передавал обучающимся имеющиеся знания, которые предусмотрены программой обучения, но и выстраивал более тесное взаимодействие и контакт с обучающимися, тем самым создавал благоприятные условия для формирования их профессиональных компетенций.

Студенты и колледжа и ВУЗа, попадая в учебное заведение, сталкиваются с разными переживаниями, иногда они не уверены в собственных силах и переживают собственную некомпетентность; для некоторых обучающихся образовательный процесс является трудным, они испытывают страхи и сомнения, может даже испытывают сильное истощение и усталость, что тоже снижает уровень вовлеченности; некоторые студенты не понимают ценности получаемого образования для формирования профессиональных компетенций и раскрытии своего потенциала в будущем, вероятно, часть студентов в процессе обучения разочаровываются в выбранной профес-

сии и не хотят работать в будущем по данной специальности (и признаться в этом порой бывает стыдно).

Все эти переживания влияют на уровень вовлеченности обучающихся и на качество образовательного процесса. К сожалению, очень часто все эти переживания остаются не замеченными. На наш взгляд именно более открытое и тесное взаимодействие с преподавателями может стать основой для того, чтобы обучающиеся не были изолированы в своих переживаниях, проговорили свои опасения и смогли найти выход из проживаемого ими профессионального кризиса.

Необходим мониторинг вовлеченности обучающихся в постоянном режиме, а также информирование преподавателей об уровне и типе вовлеченности обучающихся. В целом, это поможет повысить качество образовательного процесса и успешность формирования профессиональных компетенций.

Результаты исследования могут быть полезны образовательным учреждениям, а также всем участникам образовательного процесса.

Литература

1. Литвинова, Е. Ю. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование [Текст] / Е. Ю. Литвинова, Н. В. Киселева // Социальная психология и общество. — 2016. — Т. 7. — № 3. — С. 5–17.
2. Малошонок, Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах [Текст] // Высшее образование в России. — 2014. — № 1. — С. 37–44.
3. Пряжников, Н. С. Ценность труда и увлеченность работой [Электронный ресурс] // Организационная психология. — 2015. — Т. 5. — № 1. — С. 111–119. — Режим доступа: cyberleninka.ru/article/n/tsennost-truda-i-uvlechennost-rabotoy (дата обращения: 02.04.2017).
4. Сафьян, Н. В. Вовлеченность обучающегося в непрерывное образование как социально-психологический феномен [Текст] // Молодые ученые — столичному образованию: тезисы городской науч.-практ. конф.. МГППУ XIV. — М. : МГППУ, 2015. — С. 160–162.
5. Bakker, A. B. Work engagement: a handbook of essential theory and research [Текст] / A. B. Bakker, M. P. Leiter. — Psychology press, 2010a.
6. Trygstad, P. Student engagement and student voices. [Электронный ресурс] // Dissertation for the degree of PhD. — University of North Carolina, Chapel Hill, 2010. — 169 p. — Режим доступа: <https://cdr.lib.unc.edu/indexablecontent/uuid:76d8b87d-761a-441a-a5dd-2c3c52127303> (дата обращения: 02.04.2017).

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ МАГИСТРАНТА: СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Аннотация: в статье рассматривается профессиональная мобильность магистранта, как неотъемлемая составляющая характеристики современного выпускника, необходимость и возможность её формирования в процессе освоения образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Ключевые слова: магистранты, профессиональная мобильность, профессиональная мобильность магистранта, федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональные компетенции, виды профессиональной деятельности.

В современном образовании одним из ведущих факторов его развития выступает содержание, которое определяется потребностями личности и государства, уровнем развития науки, основными тенденциями развития общества. Существующий социальный заказ общества к системе высшего образования, в частности уровня магистратуры, предполагает подготовку выпускника, готового не только выполнять определенный вид профессиональной деятельности, но и быть готовым осваивать новые способы и виды деятельности в профессии, повышать уровень квалификации и образования. Соответственно, цель высшего образования состоит не только в том, чтобы научить человека что-то делать, приобрести определенную профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы дать ему возможность оперативно реагировать на изменяющиеся условия и качественно решать задачи, которые перед ним ставит профессиональная деятельность. Достижение профессиональной мобильности и повышение ее уровня способствует удовлетворению, как базовых потребностей человека, так и потребностей более высокого уровня (в получении высокого социального статуса, саморазвитии).

Высшее образование является одной из основных сфер формирования профессиональной мобильности, поскольку развитие института профессии в целом, а также профессиональной структуры общества обеспечивается профессиональной подготовкой и переподготовкой, которые ведутся в его рамках. Таким образом, профессиональная мобильность должна рассматриваться как неотъемлемая составляющая характеристики современного выпускника высшего учебного заведения независимо от ступени образования и ее формирование должно обеспечиваться в процессе освоения образовательной программы.

Проанализируем с этих позиций обучение студентов в магистратуре по направлению подготовки «Педагогическое образование». Современные магистранты — это особые обучающиеся, которые представляют собой категорию взрослых, профессионально ориентированных людей, совме-

шающих учебную и педагогическую деятельность, имеющих профессиональный опыт, которые заинтересованы в его обогащении и развитии профессиональной компетентности. Учитывая, что магистрант как субъект магистерской подготовки представляет собой состоявшуюся личность, обладающую определенными профессиональными компетенциями, опытом, сложившимся мировоззрением, он лучше понимает, зачем он получает магистерское образование, более осознанно включается в процесс профессиональной подготовки, заинтересован в применении полученных знаний, умений, опыта в профессиональной деятельности. У магистрантов выражена потребность в самостоятельности и осмысленности обучения, что обеспечивает их мотивацию. Практическая направленность в отношении обучения поддерживает стремление к применению полученных знаний, умений и навыков. Включаясь в образовательный процесс, взрослый человек стремится занять в нем активную позицию, предпочитает такую организацию образовательного процесса, в котором его опыт будет востребован другими людьми. Стремление магистранта к самостоятельному и ответственному принятию решений, придает процессу обучения смысл самообразовательной деятельности. Опора на профессиональный и жизненный опыт магистранта способствует большей мотивации учения и создает возможность войти в систему пожизненного образования (и самообразования), в которой за базовой подготовкой последует череда периодов учебы и работы [6].

Также учитывая, что магистранты имеют базовое образование, а также в большинстве своём являются педагогическими работниками и готовы решать отдельные профессиональные задачи, то целью обучения в магистратуре кроме углубления знаний по выбранному направлению должно быть включение их в решение новых профессиональных задач, которые не являются для них привычными и как следствие позволяющие расширить их профессиональную область деятельности. Согласно Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее ФГОС ВО) выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать способностью к выполнению разнообразных видов профессиональной деятельности (педагогической, научно-исследовательской, проектной, методической, управленческой, культурно-просветительской) [7]. Владение этими видами деятельности предполагает формирование у магистранта такого профессионально-личностного качества, как профессиональная мобильность.

Профессиональная мобильность личности рассматривается специалистами (А. И. Архангельский, Л. В. Горюнова, Б. М. Игошев, В. А. Мищенко, Т. И. Мясникова, С. К. Савицкий, О. В. Цигелева и др.) как механизм адаптации, позволяющий человеку управлять ресурсами субъектности и профессиональным поведением. От уровня выраженности профессиональной мобильности зависит успешность адаптации личности к изменяющимся условиям социально-профессиональной среды [1, 3, 4]. Понятие «профессиональная мобильность» включает в себя личностную и поведенческую составляющие, которые являются необходимыми компонентами успеш-

ной адаптации личности во всех сферах жизни и деятельности человека. Особо стоит обратить внимание, что мобильность может проявляться только в деятельности, и говорить о степени и уровне мобильности человека следует только при условии ее реализации в деятельности [2]. Таким образом, профессиональная мобильность позволяет человеку быть активным субъектом профессиональной деятельности.

Профессиональная мобильность магистранта рассматривается нами как профессионально-личностное качество выражающее способность и готовность магистранта решать профессиональные задачи в педагогической, научно-исследовательской, проектной, методической, управленческой и культурно-просветительской деятельности и как следствие при необходимости менять основной вид профессиональной деятельности. Освоение широкого спектра видов профессиональной деятельности позволяет магистранту ориентироваться в современных социально-экономических условиях, находить оптимальное для себя направление в сфере профессиональной деятельности, быть активным субъектом этой деятельности.

Проанализировав понятие «профессиональная мобильность» в различных научных направлениях, мы выявили, что основные черты, описывающие сущность данного понятия с точки зрения субъективных подходов, относятся к должностным характеристикам состоявшихся специалистов (работников). Так согласно квалификационным характеристикам должностей работников образования педагогической и проектной деятельности соответствует — учитель, воспитатель; методической деятельности — методист; управленческой деятельности — руководитель и заместитель руководителя структурного подразделения; культурно-просветительской деятельности — педагог-организатор, старший вожатый [5]. Особое внимание, стоит уделить научно-исследовательскому виду профессиональной деятельности, так как современные работники сферы образования кроме основных должностных функций, должны быть готовы вести научно-исследовательскую работу: разрабатывать и проводить исследования, принимать участие в научно-исследовательских мероприятиях, публиковать свои работы и другое. Что бы четко понимать, из чего состоит профессиональная мобильность магистрантов, обратимся к ее структуре.

Профессиональная мобильность магистранта включает в себя:

- мотивационно-рефлексивный компонент — рассматривается нами как побуждение и осознанное положительное отношение магистранта к выполнению функций присущих широкому спектру видов профессиональной деятельности к их изменению при необходимости, на основе самооценивания и самохарактеристики;
- когнитивный компонент — совокупность накопленных знаний о сущности и особенностях различных видов профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник, освоивший образовательную программу магистратуры;
- деятельностный компонент — способность и готовность выпускника магистратуры выполнять функции, которые присущи работникам сферы образования по различным видам профессиональной деятельности (науч-

но-исследовательская, педагогическая, методическая, проектная, управленческая, культурно-просветительская) и быстро переключаться с одного вида деятельности на другой.

Кроме этого, каждый вид профессиональной деятельности имеет свои профессиональные компетенции, которые раскрыты в ФГОС ВО. Соответственно, формирование профессиональной мобильности предполагает сформированность профессиональных компетенций в каждом виде профессиональной деятельности. Также у каждой из указанных выше должностей работников образования есть свои профессиональные функции. При соотношении профессиональных компетенций с функциями, которые соответствуют той или иной должности мы констатируем, что они между собой соответствуют, это позволяет соотнести виды профессиональной деятельности с должностями работников образования. Далее вид профессиональной деятельности и должность работника образования рассматриваем в контексте выделенных компонентов профессиональной мобильности, и как следствие наполняем основную профессиональную образовательную программу магистратуры содержанием дисциплин, содержанием практики, которое будет способствовать формированию профессиональной мобильности магистранта. Сформированность профессиональной мобильности, обеспечит готовность магистранта к эффективной адаптации на современном рынке труда, возможность оптимальной перестройки в новых для магистранта условиях и его конкурентоспособность. А соответственно, мы можем говорить о профессиональном и карьерном росте магистранта освоившего каждый из перечисленных видов профессиональной деятельности.

Литература

1. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности [Текст]. — М. : ПЕР СЭ, 2006. — 511 с.
2. Горюнова, Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. — Ростов н/Д, 2006. — 427 с.
3. Дворецкая, Ю. Ю. Личностные особенности специалистов с разным уровнем профессиональной мобильности [Текст] // Человек. Сообщество. Управление: взгляд молодого исследователя. — Краснодар, 2007. — С. 31–37.
4. Левитес, Д. Хорошо ли мы работаем, когда думаем, что работаем хорошо? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.1september.ru.
5. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс] : приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н г. // КонсультантПлюс.
6. Семученко, А. Н. Формирование профессиональной мобильности магистрантов // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт : материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. М. П. Тыриной. — Барнаул : АлтГПА, 2014. — С. 201–204.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosvo.ru/440401> (дата обращения 08.04.2016).

НАПРАВЛЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОБИЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: статья посвящена вопросам модернизации современной российской системы высшего образования в контексте реформирования мировой практики высшей школы, предъявляющей иные требования к уровню подготовки выпускников вузов.

Ключевые слова: высшее образование, Болонский процесс, формирование мобильной личности, подготовка будущих специалистов.

Современный уровень развития общества требует от представителя любой профессии мобильности профессиональных функций, способности гибко адаптироваться к новым, современным условиям и технологиям. В данном контексте целью современной системы высшего образования становится подготовка высокоорганизованного, предприимчивого, профессионально мобильного гражданина — специалиста с развитым чувством ответственности, опытом личной и общественной жизни, способного активно участвовать в преобразовании различных сфер производства, творчески использовать научные знания для решения профессиональных задач, проявлять инициативу при принятии решений, рассматривая их через призму общечеловеческих морально-этических ценностей.

Вместе с тем, в современных условиях, когда увеличивается дифференциация в жизненном уровне людей, относящихся к «высшим» и «низшим» стратам, со всей очевидностью предстает проблема доступности качественного профессионального образования. Большой разрыв в уровне доходов и благосостояния, существенная разница в уровне жизни, в количестве и качестве потребляемых благ — это естественное состояние для общества, базирующегося на рыночной экономике [4, с. 14].

В США 1,0 % населения владеет 31,0 % богатства, а на 99,0 % населения приходятся остальные 69,0 %. Около 30 млн. человек живет ниже официального порога бедности. Вместе с тем государство нашло возможность решить проблему доступности качественного образования практически для всех слоев населения.

Особенностью социально-стратовой структуры развитых стран, как хорошо известно, является высокий удельный вес среднего страта, который составляет в этих странах в среднем 60 % населения, в том числе в Англии — 90 %, в США — 86 %, в Германии — 77 %, во Франции — 50, 2 % [1, с. 7–8].

Чтобы нашему обществу выйти на средний уровень развитых стран по удельному весу среднего страта, по прогнозам экономистов, понадобится не одно десятилетие.

Особая ситуация складывается в развивающихся странах, где имеет место не только экономическая, но и общая культурная отсталость, что в

значительной степени отличает эту ситуацию от специфики российского социума. Особенно существенен разрыв по такой характеристике образовательной сферы, как количество подготовленных высококвалифицированных специалистов. В ряде развивающихся стран большую часть таких специалистов составляют иностранцы [2, с. 173].

Образовательная ситуация осложняется недостаточным финансированием этой жизненно важной сферы. Расходы на образование в большинстве развивающихся стран составляют примерно 3–4 процента от стоимости валового национального продукта. Одновременно наблюдается стремительный рост числа молодежи, что в значительной степени усугубляет положение.

Все вышесказанное свидетельствует о своеобразной ситуации, которая складывается в сфере образования России. Взаимосвязь между образовательным уровнем населения и заработной платой уже начинает прослеживаться, однако не в такой степени, чтобы на примере нашей страны выводить какие-либо закономерные связи. В первую очередь эта ситуация определяется тем обстоятельством, что в своей основе образовательный уровень населения сформировался в период «зрелого социализма». Недостаточный же объем финансирования образовательной сферы со стороны государства затрагивает, в первую очередь, проблему качества образования [4, с. 15].

Безусловно, образовательная политика в Российской Федерации строится с учетом направлений реформирования мировой системы образования. Именно с этим и связаны происходящие изменения в современной российской системе образования. Среди таких тенденций особого внимания заслуживают Болонский процесс и Лиссабонская конвенция, определившие, как известно, перспективы развития образования в странах Европы.

В нашей стране сегодня складывается неоднозначное отношение к европейским новшествам, которые можно объединить в следующие системы взглядов:

1. Рассматривать Болонский процесс как некий «спасательный круг», поскольку необходимость изменений в образовании назрела, но реальных сил внутри страны для преобразований недостаточно;
2. Относиться к требованиям Болонской декларации избирательно, чтобы не утратить то ценное, что всегда отличало российскую систему образования и придавало ей уникальность;
3. Считать требования Болонской декларации губительными для нашей системы образования, а евроцентристский подход неприемлемым.

Соглашаясь с тем, что каждая точка зрения имеет право на существование, следует все же отметить, что глобальные преобразования так или иначе ведут к сближению существующих мировых образовательных систем. Однако не все так просто, как может показаться на первый взгляд. При разработке образовательных стратегий важно учитывать не только общемировые тенденции, но и национальные особенности, образовательные традиции. В материалах ЮНЕСКО, где определяются перспективы развития

образования, отмечается следующее: «В наши дни наиболее дальновидные и искусственные умы подчеркивают глобальный характер и планетарный масштаб основных проблем, стоящих перед человечеством, общность судеб современного мира. Реализм требует, однако, учитывать, что в ближайшее десятилетие сохранится огромный разрыв в экономическом и научном развитии различных стран. В глобальном масштабе мы можем разделить их на три категории: преиндустриальные, индустриальные и постиндустриальные. Перспективы развития образования не могут быть одинаковыми в этих столь различных типах человеческого сообщества» [5, с. 5].

Несмотря на то, что данную точку зрения разделяют многие исследователи, современная социально-экономическая и политическая ситуация в западном мире способствует становлению ряда парадигмальных основ в образовательной сфере. Эта ситуация связана с утверждением социальной ценности личности. Известный американский футуролог Джон Нэсбитт называет границу между ушедшим и новым тысячелетием «временем триумфа личности». Действительно, динамичность изменений условий личностного развития человека — обычное явление нашего времени. Приоритет личности становится очевидным, как и очевидным является приоритет знания и интеллекта в системе ценностей. Эти приоритеты, соответственно, выстраиваются в образовательные цели, которые взяты за основу складывающихся парадигм, например, такой, как формирование профессионально мобильной личности.

В образовательных стандартах высшего образования, которые на настоящий момент являются основным нормативным документом, определяющим требования к уровню подготовки выпускников вузов, называются основные виды деятельности и профессиональные задачи, к выполнению которых должен быть готов студент, заканчивающий ступень бакалавриата и/или магистратуры. То есть, цель образования — профессиональная мобильность — косвенно подразумевается. Однако уровень владения деятельностью мобильным специалистом и уровень решения им профессиональных задач не конкретизируется.

Оценивая ситуацию, сложившуюся к настоящему времени в системе российского высшего образования, можно отметить, что она характеризуется некоторыми заметными негативными тенденциями. По различным имеющимся данным, только 14–15 % выпускников разных вузов включаются в профессиональную деятельность по той специальности, по которой они прошли обучение. При этом имеются претензии к качеству получаемого образования: выпускники вузов часто оказываются неготовыми к осуществлению профессиональной деятельности на требуемом уровне. Это заставляет работодателей требовать от молодых специалистов помимо диплома об окончании вуза также опыта работы по специальности, а студентов — совмещать учебу с работой, что в свою очередь отражается на общем качестве обучения [4, с. 17].

Безусловно, модернизация профессионального образования, связанная с тенденциями интеграции и практикоориентированности, обращена к поиску резервов, прежде всего, самой организации образовательного

процесса, что предполагает развитие инновационных форм образования, создание вариативных моделей обучения, развитие образовательного менеджмента и маркетинга. Инновационное развитие образовательных систем в настоящее время подкрепляется тезисом «модернизация государства опирается на модернизацию образования». Этот тезис декларирует приоритет образовательной сферы в государственной политике. Новейшей тенденцией последних лет вообще являются масштабные преобразования, происходящие в разных сферах общества. Они, безусловно, усиливают степень интенсивности инновационных процессов в общеобразовательной и профессиональной школах. Интенсивные поиски новой модели школы привели к осознанию российским педагогическим сообществом значимости стратегии модернизации, необходимости осуществлять творческий поиск, находить новые решения в построении образовательного процесса, в оценивании текущих, промежуточных и итоговых результатов обучения. В последние годы наряду с традиционными формами контроля – контрольными работами, рефератами, коллоквиумами, зачетами, экзаменами – достаточно широко вводятся и используются новые методы оптимизации процесса, основанные на современных образовательных технологиях. В качестве одной из таких технологий в современной практике высшего образования часто рассматривается рейтинговая система обучения, позволяющая студенту и преподавателю выступать в виде субъектов образовательной деятельности [3, с. 110].

Очень эффективен при реализации рейтинговых систем тестовый контроль знаний и умений студентов как еще один метод активного контроля, который отличается объективностью, обладает высокой степенью дифференциации испытуемых по уровню знаний и умений. Тесты дают возможность в значительной мере индивидуализировать процесс обучения путем подбора индивидуальных заданий для практических занятий, индивидуальной и самостоятельной работы, позволяет прогнозировать темпы и результативность обучения каждого студента. Кроме рейтинговой системы и тестового контроля, методами оптимизации работы студентов могут выступать, на наш взгляд, анализ собственной деятельности, использование анкеты-рефлексии, написание эссе и многие другие [3, с. 111].

Современного специалиста отличают его способность опережать существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности, умения пользоваться уже имеющимися собственными ресурсами [3, с. 109]. Эффективность формирования у будущего специалиста позиции мобильности во многом зависит от способов включения его в познавательную деятельность и определяется содержанием, видами и формами этой деятельности. Чем совершеннее в своей структуре и содержании система, в которой происходит формирование профессионала, тем полнее реализуется в ней принцип связи теории и практики, тем выше сознательность осуществляемой деятельности и, следовательно, уровень мобильности личности. При эффективной организации активной деятельности всех субъектов образовательного процесса основной акцент направлен не столько на формирование личности

специалиста в целом, сколько на личностные факторы самой деятельности. Сущность же феномена деятельности с точки зрения проблемы формирования и развития профессиональной мобильности заключается в том, что она побуждает к активному преодолению барьеров (в том числе и познавательного характера), возникающих на пути к получению желаемого результата.

Литература

1. Ахияров, К. Ш. Школа. Труд. Рынок [Текст]. — Уфа : БГПУ, АН РБ. 2001. — 382 с.
2. Багишаев, З. А. Стратегии развития российского образования [Текст]. — М. : Наука, 2003. — 310 с.
3. Донгаузер, Е. В. Организация самостоятельной работы студентов вуза: общие положения [Текст] // Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход. — 2015. — С. 109—111.
4. Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск [Текст] : сб. науч. тр. / под ред. Г. Д. Бухаровой, О. Н. Арефьева. — Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2008. — Вып. 10. — 380 с.
5. UNESCO. Reflections on the future development of education [Текст]. — Р., 2014.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛОГИСТИКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация: в статье анализируется использование терминов «педагогическая логистика», «психологизированная педагогическая логистика», «эволюционная педагогическая логистика», «образовательная логистика» в современных научных публикациях; определена сущность понятия «педагогическая логистика»; обоснованы теоретико-методологические требования к введению педагогической логистики в высших учебных заведениях; установлен состав ресурсов и их потоки в высшей школе.

Ключевые слова: педагогическая логистика, образовательная логистика, ресурсы, потоки информационных ресурсов, высшие учебные заведения.

Сегодня создается новая система высшего образования, ориентированная на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике, вводятся новые подходы, категории, понятия.

В последнее время понятие «педагогическая логистика» все больше распространяется в науке и образовании. В педагогической и экономической литературе используются такие варианты этого понятия: «образовательная логистика», «педагогическая логистика», «эволюционная педагогическая логистика» и др., которые имеют много формулировок, в зависимости от того, как авторы представляют оптимизацию образовательного процесса.

Остается неопределенным состав и направления педагогической логистики в высшей школе.

Итак, актуальным является разграничение и уточнение понятийного аппарата педагогической логистики, а также особенности введения в высших учебных заведениях.

Анализ современных научных публикаций и исследований по вопросам педагогической логистики [1–11] свидетельствует, что сегодня не существует четкого определения и понимания этого понятия. Так, одна группа ученых [1–3] применяет понятие «педагогическая логистика»; вторая группа [5–10] — понятие «образовательная логистика»; третья группа ученых [4] применяет несколько понятий одновременно в качестве синонимов, то есть наблюдается тесное переплетение понятий. По нашему мнению, следует разделять педагогическую и образовательную логистики.

Рассмотрим более основательно точки зрения ученых. Наиболее распространенной дефиницией педагогической логистики является следующая: «педагогическая логистика (англ. *educational logistics*) — поддисциплина логистики, которая занимается менеджментом (управлением) педагогических потоков, исходя из принципов логистики (особенно «точно в срок») и принципа простоты реальных систем Э. М. Голдратта (Eliyahu M. Goldratt)» [1].

Аналогичное определение дефиниции «педагогическая логистика» приводят в своей работе З. Н. Булахова, Ю. Н. Шестакова [2] и О. А. Трофимова [3]. В. М. Лившиц использует термины «психологизированная педагогическая логистика» и «эволюционная педагогическая логистика». В своих работах он отмечает, что эволюционная педагогическая логистика управляет такими потоками как знания, эволюционная педагогическая психология, эволюционное учение, эволюционное здоровье, эволюция, информация, оборудование [4].

М. В. Руда, опираясь на определение Э. М. Голдратта, употребляет термин «образовательная логистика» (англ. *educational logistics*), под которым понимает субдисциплину логистики, которая занимается решением проблем управления информационными потоками в образовательных учреждениях, на основе принципов логистики (особенно «just in time») и принципа простоты реальных систем [5].

Почти идентичные понятия термина «образовательная логистика» предлагают В. А. Денисенко [6] — наука и техника организации и самоорганизации образовательных функций (позиций) и процессов с точки зрения повышения эффективности образовательной деятельности в целом — и Ю. В. Крупнов [7] — наука и техника организации и соорганизации образовательных функций (позиций) и процессов с точки зрения повышения эффективности образовательной деятельности в целом.

М. А. Гончарова, Н. А. Гончарова под образовательной логистикой понимают интегральный инструмент управления, направленный на достижение стратегических, тактических, оперативных целей организации бизнес-образования за счет эффективного (с точки зрения снижения общих затрат и удовлетворения требований конечных потребителей качества образовательных услуг) управления человеческим потоком, а также сопутствующими ему материальными, финансовыми, информационными и другими потоками [8].

Т. Н. Скоробогатова утверждает, что образовательная логистика — ветвь сервисной логистики как концепции управления человеческими потоками во всех экономических сферах, предполагает управление потоками тех, кто учит, и тех, кто учится [9]. В. Н. Шевченко придерживается точки зрения, что образовательная логистика — это совокупность принципов оптимизации процессов в образовательных системах и структурах [10].

Итак, анализ научных публикаций свидетельствует, что термин «педагогическая логистика» не имеет устоявшегося определения, более того, он подменяется другими понятиями («образовательная логистика», «психологизированная педагогическая логистика», «эволюционная педагогическая логистика»). Исходя из того, что педагогическая логистика становится новым междисциплинарным научным направлением, востребованным в различных образовательных областях, возникает необходимость разграничения и уточнения понятийного аппарата педагогической логистики, а также обоснование особенностей введения в высших учебных заведениях.

Цель статьи — определить сущность понятия «педагогическая логистика», обосновать теоретико-методологические требования по ее введению

в образовательных заведениях, определить состав ресурсов, их потоки в высших учебных заведениях.

Понятийно-терминологический аппарат педагогической логистики как научного направления начал оформляться в начале первого десятилетия этого века и еще формируется, сегодня он основывается на понятиях, заимствованных в таких научных областях, как педагогика (образование, педагогическая система, педагогическая технология и др.), психология (мотивация, установка, действие и т. п.), экономика (логистика, маркетинг и др.), менеджмент (организация, управление и т. п.).

Термин «педагогическая логистика» состоит из двух терминоэлементов, в плане содержания он должен раскладываться на ряд понятий.

Основными понятиями педагогики является воспитание, обучение, развитие и образование. Этимология слова «педагогика» имеет древнегреческое происхождение (paidos — дитя и iago — веду, воспитываю). В дословном переводе педагог (paidagōgos — воспитатель, наставник) означает лицо, имеющее специальную подготовку и занимается преподавательской и воспитательной работой; учитель, преподаватель.

Этимология слова «логистика» также происходит от древнегреческого (logos — разум; log — мышление; logo — думать, рассуждать; logismos — расчет, рассуждение, план; logistea — искусство практического проведения расчетов), означает «искусство размышления, вычисления».

Анализ построения понятия «педагогика» и «логистика» позволяет выяснить их сущностные признаки, на основании которых сделаем уточнение понятия «педагогическая логистика».

Педагогическая логистика — отрасль педагогики, раскрывает тактику учета взаимодействия ресурсов и реализации моделей управления, направленную на оптимизацию и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса. Определяя сущность понятия «педагогическая логистика», мы, во-первых, учитывали законы логики при упорядочении; во-вторых, взирали на «лексические» факторы при унификации; в-третьих, не использовали заимствований из других языков. Важное значение приобретает определенное нами понятие «педагогическая логистика» и по такому параметру, как терминообразования (деривация) — возможность от понятия (термина) одного ранга и уровня образовывать понятия (термины) следующих уровней, выше и ниже по рангу.

Итак, мы определили существенные и несущественные признаки понятия «педагогическая логистика». Существенным родовым признаком является «отрасль педагогики», существенным видовым — «что раскрывает тактику учета взаимодействия ресурсов и реализации моделей управления», несущественными признаками являются «направленную на оптимизацию и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса».

В отличие от всех существующих в настоящее время определений педагогической логистики, мы впервые рассматриваем ее как отрасль педагогики. Установленные несущественные признаки этого понятия открывают перспективы исследований многочисленных средств и условий оптимизации и эффективности учебно-воспитательного процесса.

Следует учитывать, что современная педагогическая логистика представляет собой синтез достижений педагогики, логистики, экономики, маркетинга и других наук, порожденных общественным и техническим прогрессом.

Педагогическая логистика должна соответствовать таким теоретико-методологическим требованиям по ее введению в высших учебных заведениях:

- системность (педагогическая логистика должна иметь все признаки системы);
- логичность (взаимосвязь и подчиненность всех составляющих);
- целостность (единство и взаимозависимость всех составляющих);
- эффективность (соотношение затраченных ресурсов к полученному результату);
- оптимальность (соответствие задачи условиям);
- управляемость (способность управления результатами в процессе внедрения);
- воспроизводимость (возможность применения другими субъектами).

Согласно уточнения понятия «педагогическая логистика», а также с целью обоснования состава и направлений ресурсного потока в высших учебных заведениях рассмотрим состав ресурсов:

1) трудовые ресурсы — квалификационный состав научно-педагогических работников вузов, их способность адаптироваться к запросу социума;

2) информационные ресурсы — совокупность сведений (данных), которые поступают в вузы из окружающей среды, аккумулируются во внутренней среде, а также возможность распространения информации о вузе в социуме (СМИ, информационный пакет и т. п.);

3) ресурсы организационной структуры управления — характер и гибкость руководства вуза, скорость прохождения управляющих воздействий;

4) технико-технологические ресурсы — учебные возможности и их особенности в вузе, наличие оборудования, технологий и научных разработок;

5) пространственные ресурсы — территория вуза, расположение аудиторий, лабораторий, библиотек и т. д., а также возможность их расширения;

6) финансовые ресурсы — состояние активов и ликвидность вузов.

Одним из ключевых понятий педагогической логистики является понятие информационных ресурсов. Поскольку они необходимы для организации, планирования, анализа, координации и контроля логистических операций, а также они объединяют все образовательное пространство в единую систему, рассмотрим их подробнее.

В логистике выделяют следующие виды потоков информационных ресурсов:

- в зависимости от вида систем, которые связываются потоком — горизонтальный и вертикальный;
- в зависимости от места прохождения — внешний и внутренний;
- в зависимости от направления по отношению к логистической системе — входной и выходной;
- в зависимости от вида носителя информации — бумажные, электронные, смешанные;

- в зависимости от плотности — малоинтенсивные, среднеинтенсивные, высокоинтенсивные;
- в зависимости от периодичности — регулярные, оперативные, случайные, on-line, off-line.

Поток информационных ресурсов может опережать потоки других ресурсов (финансовых, технико-технологических, трудовых и т. д.), идти одновременно с ними или после них. При этом информационный поток может быть направлен как в одну сторону с другими ресурсными потоками, так и в обратную (встречную):

- опережающий информационный поток в обратном (встречном) направлении содержит, как правило, сведения о запросе социума по подготовке специалистов с высшим образованием;
- опережающий информационный поток в прямом направлении — это предварительные сообщения об имеющейся подготовке специалистов в определенной области;
- одновременно с потоками финансовых, пространственных, трудовых, технико-технологических и других ресурсов идет информация в прямом направлении о количественных и качественных параметрах ресурсного потока;
- вслед за ресурсным потоком в обратном (встречном) направлении может проходить информация о результатах зачисления абитуриентов и выпуска молодых специалистов по количеству и/или по качеству.

В логистических системах потоки информационных ресурсов и других видов ресурсов часто опережают или опаздывают друг относительно друга. Векторное взаимосоответствие этих потоков также имеет специфическую особенность, которая заключается в том, что они могут быть как однонаправленные, так и разнонаправленные.

Учитывая многочисленность элементов ресурсного потока, можно рассматривать потоки ресурсов как сложные взаимосвязанные системы.

В систему параметров ресурсного потока целесообразно ввести такие: время, пространство, количество, качество, форма и ценность. Процессы трансформации ресурсных потоков с изменением параметров пространства, времени, формы, свойств и т. д. практически можно считать реализацией комплекса логистических функций. И наоборот, в результате реализации логистических функций достигается необходимая трансформация ресурсных потоков с точки зрения их пространственных, временных, качественных и других характеристик.

Соблюдение принципов управления и оптимизации ресурсных потоков в учреждениях образования предполагает разработку новых методов и критериев оценки эффективности их работы. Степень согласованности различных потоковых процессов друг с другом в значительной степени обуславливает уровень эффективности системы педагогической логистики в целом.

Таким образом, делая выводы отметим, что в данной статье предпринята попытка определить сущность и содержание педагогической логистики как отрасли педагогики, раскрывающая тактику учета взаимодействия ресурсов и реализации моделей управления, направленную на оптимизацию и повы-

шение эффективности учебно-воспитательного процесса. Предложенное определение позволяет впервые рассматривать педагогическую логистику в сфере педагогической науки. Обоснованы теоретико-методологические требования по введению педагогической логистики в высших учебных заведениях. Установлен и охарактеризован состав ресурсного потока педагогической логистики в высшей школе (трудовые, информационные, организационной структуры управления, технико-технологические, пространственные и финансовые); освещена роль потоков информационных ресурсов.

Обоснованные признаки понятия «педагогическая логистика» открывают перспективы для дальнейших исследований многочисленных средств и условий оптимизации и эффективности учебно-воспитательного процесса. Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов решения вопроса введения педагогической логистики в высших учебных заведениях. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку содержания и методик внедрения системы педагогического логистики на различных уровнях подготовки специалистов в высших учебных заведениях.

Литература

1. Педагогическая логистика // Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/175667>.
2. Булахова, З. Н. Педагогическая логистика как средство кадрового обеспечения логистических систем [Текст] / З. Н. Булахова, Ю. Н. Шестакова // Интеграция и повышение качества образовательных процессов как фактор модернизации экономики и промышленности Союзного государства : материалы Междунар. науч.-практ. форума (Минск, октябрь 2013 г.) : в 2 т. — Т. 1. Педагогическая логистика: образование, наука, экономика. — Мн. : БНТУ, 2013. — С. 7–11.
3. Трофимова, О. А. Логистический подход к системе управления в сфере образования [Текст] // Образование и наука. — 2010. — № 10. — С. 42–48.
4. Лівшиць, В. Л. Педагогічна логістика [Текст] // Сб. Полісвітє. — Кохтларєве, 2007. — № 1. — С. 72–79.
5. Руда, М. В. Перспективи впровадження освітньої логістики в Україні [Текст] // Вісник національного університету «Львівська політехніка»: зб. наук. праць. — 2012. — Вип. 749. — С. 71–77.
6. Денисенко, В. А. Основы образовательной логистики [Текст]. — Калининград : изд-во КГУ, 2003. — 316 с.
7. Крупнов, Ю. В. Управление качеством образования и образовательная аналитика [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://spasem-shkolu.p-rossii.ru/8/249_1.shtml.
8. Гончарова, М. А. Образовательная логистика как стратегический императив экономического развития региона [Текст] / М. А. Гончарова, Н. А. Гончарова // Ученые записки Орловского государственного университета. — 2009. — № 3. — С. 15–17.
9. Скоробогатова, Т. Н. Образовательная логистика: сущность и место в сервисной логистике [Текст] // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Сер. «Экономика и управление». — Т. 23. — 2010. — № 3. — С. 280–285.
10. Шевченко, Н. В. Особенности образовательной логистики в системе конструирования карьеры [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/VMSU/2008-01/08shnveyai.htm.

ЭКЗАМЕН В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается экзамен как средство формирования компетенций студентов педагогического вуза и формы его проведения. Автор рассматривает открытый экзамен в качестве средства развития профессиональной мотивации студентов. Сделан вывод, что экзамен не только форма контроля, но и форма обучения.

Ключевые слова: компетенция, сформированность компетенций, мотивация в профессиональной деятельности, аттестация студентов, экзамен, форма проведения экзамена, открытый экзамен, подготовка социального педагога, профессиональная среда, саморазвитие студента, методическое объединение социальных педагогов.

В современном педагогическом образовании результатом подготовки студента считаются сформированные компетенции, в зависимости от требований профессионального стандарта педагога. Чем ближе перечень сформированных компетенций к требованиям стандарта, тем легче будет процесс вхождения выпускника в профессиональную среду, тем успешнее будут его первые шаги в педагогической деятельности.

Компетенция, в переводе с латинского языка, означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями опытом, позволяющими обоснованно судить и эффективно действовать определенной области. Важно различать понятия компетенции и компетентности [2, с. 8].

Компетенция — совокупность взаимосвязанных качеств личности необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать в определенной области [2]. Компетенция инициирует действие, приводящее к нужному результату. В отличие от знаний, которые являются систематизацией результатов познавательной деятельности человека и существуют в форме понятий и представлений, компетенции определяются и выявляются только в действии [2, с. 8].

Исследователи выделяют в компетенции пять базовых составляющих: мотивы деятельности, психофизиологические особенности, способности и качества личности, «я-концепция», знания, умения [2, с. 9].

Проверка сформированности компетенций задача достаточно сложная по нескольким причинам.

Во-первых, осуществляется чаще всего в условиях традиционного экзамена, привычного и комфортного для студента, т. е. в аудитории студент выполняет задания преподавателя, отчитывается об их выполнении лично преподавателю, приспосабливается при этом к особенностям преподавателя и его требованиям, и при этом получает оценку, исходя из результата их взаимодействия, определенного критериями программы.

Во-вторых, успевающие студенты, выполняя в срок задания преподавателя, и получив достаточное количество баллов, демонстрируют некоторые компетентности, связанные со знаниями и умениями, при этом, замечания преподавателя воспринимают как личные рекомендации, не связанные с общими едиными требованиями к своему профессиональному росту и забывают их, когда сталкиваются с похожими заданиями по другим дисциплинам.

В-третьих, традиционный экзамен, проверяя знания и умения студента, никак не затрагивает мотивацию студента к избранной профессии, личностные качества. Более того, студенты порой не понимают и не могут объяснить, для чего им нужны те или иные знания и умения. Формирование мотивов происходит в процессе практик и практикумов, в различной деятельности, интересной студентам, но не так интенсивно, как могло бы при условии осознания студентом собственных мотивов приобретения тех или иных знаний. Обращаясь, зачастую, к уже полученным знаниям, понимаешь, что они могут быть актуализированы в течение очень короткого времени после сданного экзамена. В этой связи хотелось бы также отметить, что студент не видит главного в уже изученном материале, не понимает взаимосвязей различных дисциплин в процессе своего профессионального становления.

Кафедра общей и социальной педагогики ВГПУ проделала большую работу по разработке содержания заданий для проверки сформированности компетенций. Разработаны задания, как для промежуточной, так и для итоговой аттестации. При этом многие из предложенных заданий проверяют не одну, а несколько компетенций, актуальных для педагогической практики [3].

Кафедра является выпускающей для бакалавров и магистров, обучающихся по профилю «психология и социальная педагогика». В связи с этим хотелось бы подчеркнуть, что большинство выпускников ориентированы на профессию «социальный педагог». Данная профессия относится к профессиональному стандарту «Специалист в области воспитания», где определена основная трудовая функция специалиста — социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации [4].

Большое значение в процессе проверки компетенций будущего социального педагога имеет форма проведения экзамена или зачета. Особенность представления результатов обучения по дисциплинам педагогического цикла состоит в том, что теоретическое знание должно служить руководством к действию, формировать гуманистическое мировоззрение студента, а не быть «лишним грузом».

Социально-педагогические знания и умения могут пригодиться в процессе практической деятельности в любой момент, поскольку планировать «ситуации риска» и различные проблемные ситуации, возникающие в процессе работы, невозможно. Очень часто социальному педагогу нужно найти аргументы в той или иной ситуации и суметь дать ответ или квалифицированный совет коллегам, родителям и ученикам без предварительной подготовки. Для этого необходимо не просто знать основополагающие

социально-педагогические и психологические категории, но и быть уверенным в том, что именно эти знания, советы могут быть полезны в данный момент.

Поэтому для повышения мотивации студентов к профессиональному развитию, саморазвитию и совершенствованию, для формирования умения применять свои знания и демонстрировать умения в «кругу коллег», для осознания необходимости получаемых знаний, по дисциплине «Социально-педагогическая деятельность» нами используется форма открытого экзамена.

Целями освоения данной дисциплины являются:

- дать научную картину социально-педагогической действительности;
- познакомить студентов с социально-педагогической деятельностью, которая направлена на решение задач социального воспитания и социальной защиты подрастающего поколения;
- познакомить студентов с направлениями развития современной социально-педагогической теории и практики;
- изучить и апробировать виды социально-педагогической деятельности;
- научить студентов планировать и программировать социально-педагогическую деятельность, составлять программы социального сопровождения и поддержки.

В результате освоения данной дисциплины, в контексте используемого на данный момент стандарта, студент демонстрирует следующие компетенции:

- готов к организации мероприятий по развитию и социальной защите учащихся;
- умеет составлять программы социального сопровождения и поддержки;
- способен участвовать в разработке и реализации социально ценной деятельности учащегося, развитии социальных инициатив, социальных проектов;
- готов выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства;
- способен выступать посредником между учащимися и различными социальными институтами.

Открытый экзамен как форма текущего контроля в нашей ситуации имеет следующие особенности:

- присутствие социальных педагогов, магистрантов и студентов на экзамене и участие приглашенных гостей и коллег в обсуждении рассматриваемых проблем, а впоследствии в выставлении оценок студентам;
- теоретические вопросы делятся на основные и дополнительные; при этом по основным вопросам, а их количество уменьшено до 8–12 (с учетом принципа Парето, мы предполагаем, что 20 % вопросов несут в себе 80 % полезной информации), студенты должны быть готовы отвечать без предварительной подготовки;
- дополнительные вопросы готовятся студентами по микрогруппам в форме презентаций, которые необходимо представить присутствующим

на экзамене; причем, в каждой микрогруппе своя база вопросов для подготовки презентации, и каждому студенту рекомендовано подготовить в общую копилку хотя бы одну презентацию;

- практические задания непосредственно связаны с проверкой компетенций и также предложены для микрогрупп заранее; внутри микрогруппы студенты работают по двум сценариям: коллективно готовят задания или распределяют их с последующим обменом и изучением работ своих товарищей;

- сами студенты активно участвуют в работе: слушают все ответы друг друга, могут задавать вопросы отвечающим и присутствующим, комментировать мнение практиков, при этом присутствующие специалисты анализируют некоторых аспекты теории в контексте ее практического применения;

- оценки объявляются после обсуждения уровня промежуточной готовности студента к социально-педагогической деятельности.

Данная форма экзамена в процессе подготовки социального педагога впервые была нами апробирована в 2014–2015 учебном году. На экзамене присутствовала руководитель методического объединения социальных педагогов школ Центрального района города Воронежа Л. В. Родных, методист Дома детства и юношества Л. В. Гренадерова и магистранты 1 и 2 годов обучения по магистерской программе «психология и социальная педагогика». Присутствующие отметили высокий уровень готовности студентов к практической социально-педагогической деятельности. Сами студенты отметили, что приобрели новые умения и навыки, увидели интерес к их профессиональному росту со стороны специалистов-практиков, стали увереннее, продемонстрировали свои лучшие качества.

В процессе подготовки к экзамену студенты воспроизвели в памяти целостную картину социально-педагогической действительности. А в процессе проведения экзамена они обратили внимание еще раз на особую актуальность некоторых теоретических знаний, на внимание к различным проблемам социально-педагогической теории и практики со стороны практикующих социальных педагогов.

Работа с презентацией в условиях открытого экзамена демонстрирует общую педагогическую культуру, способность изложить материал интересно и грамотно, а ответы на вопросы помогают формировать у студента отношение к рассматриваемым проблемам.

Что касается ответа без подготовки на основные вопросы курса, то заранее оговаривается, что он может быть кратким, но при этом необходимо продемонстрировать знание основных понятий дисциплины, понимание сущности рассматриваемых проблем и умение грамотно и понятно донести информацию до аудитории. Умение воспроизводить изученное без подготовки, несомненно, полезно в условиях различных ситуаций, возникающих в процессе практической социально-педагогической деятельности.

Знания, полученные непосредственно на экзамене, в ситуации высокой интеллектуальной активности, порой могут быть усвоены на всю жизнь, а нетрадиционная форма проведения экзамена может стимулировать само-

образование студента и его саморазвитие, по-новому открыть содержание и особенности избранной профессии.

По дисциплине «Методика и технологии работы социального педагога» многие студенты, в качестве экзамена или зачета, выступают на методическом объединении социальных педагогов Центрального или Ленинского районов города с вопросами, актуальными для социально-педагогической практики, с обобщением опыта работы социальных педагогов, разработанными программами профилактики, социальными акциями, мероприятиями для родителей и учащихся. Неоднократно работы студентов, подготовленные в рамках творческих форм отчетности для методического объединения социальных педагогов, были представлены в журнале «Работа социального педагога в школе и микрорайоне» [1, 5, 6], а также на конференциях и творческих лабораториях.

В качестве вывода хотелось бы подчеркнуть, что экзамен — это не только форма контроля, но и форма обучения. Экзамен — это не итог работы, а направление к дальнейшему развитию и саморазвитию.

Литература

1. Заворыкина, С. М. Программа межведомственного взаимодействия по обеспечению ресоциализации подростков с девиантным и делинквентным поведением [Текст] / С. М. Заворыкина, Л. В. Родных, Н. М. Цегельникова // Работа социального педагога в школе и микрорайоне : методический журнал ; Центр «Педагогический поиск». — М., 2015. — № 4. — С. 41–50.
2. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования [Текст] / А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков, И. В. Клещева [и др.]. — СПб. : НИУ ИТМО, 2014. — 98 с.
3. Моделирование фонда оценочных средств по педагогическим дисциплинам [Текст] : коллективная монография / под ред. М. В. Шакуровой. — Воронеж : ВГПУ, 2015. — 364 с.
4. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://niro53.ru/sites/default/files/public/News/profstandart.pdf> (дата обращения 1.04.2017).
5. Профилактика суицидального поведения детей, подростков и молодежи [Текст] / О. В. Неценко [и др.] // Работа социального педагога в школе и микрорайоне. — 2012. — № 4. — С. 6–17.
6. Семинары для социальных педагогов по продвижению инклюзивного образования в регионе [Текст] / О. В. Неценко [и др.] // Работа социального педагога в школе и микрорайоне : методический журнал ; Центр «Педагогический поиск». — М., 2013. — № 4. — С. 75–87.

ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: предоставлено исследование самооценки психолого-педагогической компетенции студентов института физической культуры. Раскрыто воздействие самооценки на формирование профессионально-личностных качеств студентов-спортсменов. Выделяется важная роль профессионального образования в формировании положительной самооценки.

Ключевые слова: самооценка, профессионально-личностные качества, студенты института физической культуры, профессиональные компетенции

В ряде исследований, посвященных изучению качеств личности специалиста по физической культуре и спорта (А. А. Дергач, А. А. Исаев, И. П. Ильин, Н. М. Костихина, Г. А. Ямалетдинова) выделяется такое качество как самооценка, которая играет основополагающую роль в развитии личности педагога.

Самооценка — это то, как человек оценивает себя, свои достоинства и недостатки, возможности и свое место в социуме. В науке выделены виды самооценки: актуальная (в настоящее время), ретроспективная (по отношению к прошлым этапам жизни), идеальная (эталонные представления о себе) и рефлексивная (как, по мнению человека, его оценивает общество) [5, с. 310].

Н. М. Костихина полагает, что самооценка это важный регулятор этиологии. Она подчиняет себе отношения человека с обществом, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Исходя из этого, автор говорит, что самооценка оказывает существенное влияние на продуктивность деятельности тренера-преподавателя и дальнейшее развитие его личности [3, с. 40]. Г. А. Ямалетдинова выделяет два аспекта профессиональной самооценки педагога:

- операционно-деятельностный («я — субъекта деятельности» определяет оценку своего профессионально-педагогического уровня и уровня компетентности);
- личностный (идеал образа «я-профессионального»).

В структуре профессиональной самооценки Г. А. Ямалетдинова также выделяет:

- самооценку результата (доволен / недоволен своими достижениями);
- самооценку потенциала (как я оцениваю свои профессиональные возможности, моя вера в себя и уверенность в силах) [6, с. 181].

Автор отмечает, что самооценка согласно этим аспектам бывает несогласованной (дискордантна), но это не отражается на профессиональной адаптации, успешности и развитии. Примечательно, что комбинация низ-

кая самооценка результата с высокой самооценкой потенциала благоприятно сказывается на профессиональном саморазвитии [5, с. 310].

Формирование профессионального самосознания специалистов по физической культуре и спорту отражается в самооценке себя как профессионала и включает два периода: обучение будущих специалистов в учебном заведении и профессиональная деятельность на рабочем месте, например в образовательной организации основного общего образования.

Исследования показывают, что в первом периоде наиболее адекватная оценка себя как профессионала возникает на 2 курсе. Уже на 3 курсе после прохождения студентами первой практики, профессиональная самооценка заметно возрастает, наблюдается состояние «эйфории», но после второй практики с более сложными задачами, будущие специалисты по физической культуре и спорту начинают осознавать, что их профессиональное мастерство еще не совершенно, и впоследствии самооценка себя как профессионала по некоторым показателям (знание методики обучения и воспитания, умение оперативно использовать свои знания) у студентов выпускного курса снижается (этап отрезвления) [1, 2, 4].

Нами было предпринято исследование, целью которого стало — изучение индивидуальных сторон формирования самооенок профессионально-личностных качеств студентов 3 курса института физической культуры.

Исследование было проведено в УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург. В нем принимали участие студенты 3-го курса, специальность «Физическая культура» 30 человек.

Основные методы исследования: методика самооценки сформированности профессионально-педагогической этики, методика самооценки сформированности умений решать профессиональные задачи в определенных видах деятельности и методика самооценки сформированности умений профессионального самовоспитания [2, с. 38, 69, 103].

По результатам исследования самооценки сформированности профессионально-педагогической этики бакалавров 3 курса была выявлена средняя оценка по данному показателю 4,5 балла из 5 (высокая оценка). Рассмотрев отдельные компоненты оценки, можно сказать, что студенты не выделяют лучше или хуже сформированных компонентов самооценки.

Результаты исследования самооценки сформированности умений решать профессиональные задачи в определённых видах деятельности показали, что студенты оценивают сформированность у них данных умений в 4,7 балла. Проанализировав отдельные стороны данного исследования, можно констатировать, что студенты считают себя наиболее подготовленными к решению задач в сфере физической культуры и спорта.

Результаты исследования самооценки сформированности умений профессионального самовоспитания показали, что бакалавры оценивают свои умения профессионального самовоспитания в среднем на 4,3 балла. Конструктивный анализ показал, что студенты считают «самовоспитание организаторских и профессиональных умений» наиболее выраженным показателем данной оценки (4,7). Самые низкие оценки получились по показателю «владение методами познания самого себя».

Выводы. Таким образом, прослеживается тесная взаимосвязь между профессиональным становлением и мастерством специалиста по физической культуре и спорту и формированием его самооценки, формирования профессионально-личностных качеств и рефлексии результатов своей профессиональной деятельности.

Исследование самооценки студентов 3 курса института физической культуры показало некоторые различия. Они связаны с тем, что исследуемые достаточно высоко оценивают сформированность у себя умений решать профессиональные задачи в определенных видах деятельности, но не достаточно адекватно оценивают методы профессионального самовоспитания, а именно методы познания самого себя (завышенные и заниженные самооценки).

Подводя итог, можно заключить, что самооценка — один из ведущих факторов совершенствования профессиональной компетенции специалиста по физической культуре и спорту. Исследование подтверждает, что студентов, независимо от года обучения, необходимо включать в рефлекссию формирования своих личностно-профессиональных качеств, так как они недооценивают или же переоценивают уровень их развития, а значит у студентов не возникает потребности самостоятельно развивать эти качества. Поэтому перед любым преподавателем встает задача помощи студентам в формировании их адекватной самооценки себя как личности и будущего профессионала.

Литература

1. Жукова, О. Л. Педагогика: Технология и теория обучения [Текст]. — Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2008.
2. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст]. — М. : Академия, 2002.
3. Костицина, Н. М. Педагогика физической культуры и спорта [Текст]. — Омск : СибГУФК, 2013.
4. Хозяинов, Г. И. Акмеология физической культуры и спорта [Текст]. — М. : Академия, 2005.
5. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта [Текст]. — М. : АCADEMA, 2001.
6. Ямалетдинова, Г. А. Педагогика физической культуры и спорта [Текст]. — Екатеринбург : изд-во Урал. ун-та, 2014.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

И. В. Волгина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается профессиональная деятельность педагога негосударственного учреждения дополнительного образования. Знания, умения и навыки, полученные педагогами в результате формирования его экономической компетентности, реализуются в его практической деятельности и позволяют педагогу не только осознать экономические основы деятельности негосударственного учреждения дополнительного образования, но и оценивать себя, набор своих деловых и профессиональных качеств, набор своих компетенций как товар на рынке труда с учётом требований этого рынка, состояния спроса и предложения. И, соответственно, исходя из этих конкретных для данного момента и данного региона требований, формировать свой уровень квалификации, набор своих компетенций, чтобы быть востребованным на рынке труда. Отмечается роль образовательного учреждения в создании благоприятной атмосферы для своих работников и воспитанников, с целью осуществления качественного образования, повышения в глазах людей ценности их принадлежности к этому учреждению. В статье сформулированы требования к инновационным знаниям, умениям и навыкам, которыми должен обладать конкурентоспособный педагог негосударственного учреждения дополнительного образования.

Ключевые слова: корпоративные отношения, профессиональная компетентность, дополнительное образование, негосударственные учреждения дополнительного образования, экономическая компетентность, социально-культурное развитие, рынок труда.

Подавляющее большинство педагогов является творческими личностями и ориентированы на самореализацию в сфере преподавания. Поэтому мера заинтересованности педагога в выполнении различных видов профессиональных действий определяется, прежде всего, уровнем его внутренней мотивации.

Значительное место в профессиональной деятельности педагога негосударственного учреждения дополнительного образования занимают

творческие действия, которые далеко не всегда могут быть заранее запрограммированы и по сути своей чаще являются непредсказуемыми. Это обстоятельство, подразумевают наличие у педагога таких качеств как, креативность, нацеленность на творческие достижения и общественное признание. Вместе с тем, в деятельности педагога негосударственного учреждения дополнительного образования существуют и повторяющиеся, стереотипные, репродуктивные действия. Они вполне поддаются воздействию извне, рациональному контролю, обеспечивают преемственность, связь с профессиональной культурой, использование традиций и опыта. Кроме того, знания, умения и навыки, полученные педагогами в результате формирования его экономической компетентности, реализуются в его практической деятельности и позволяют педагогу не только осознать экономические основы деятельности негосударственного учреждения дополнительного образования, но и оценивать себя, набор своих деловых и профессиональных качеств, набор своих компетенций как товар на рынке труда с учётом требований этого рынка, состояния спроса и предложения [1]. И, соответственно, исходя из этих конкретных для данного момента и данного региона требований, формировать свой уровень квалификации, набор своих компетенций, чтобы быть востребованным на рынке труда.

Рассматриваемые нами типы образовательных учреждений (негосударственные учреждения дополнительного образования), наряду с частными школами, детскими садами, психолого-педагогическими центрами стали неотъемлемыми реалиями современного российского социума. Чтобы выстоять и развиваться, им важно социально утвердиться. Для этого каждому образовательному учреждению необходимо создать «свое лицо» («имидж», «индивидуальное отличие»). Поэтому такие корпоративные образовательные учреждения, для осуществления плодотворной работы, должны создать гармоничное содружество своих работников, помочь им понять общий интерес и достойный уважения и гордости смысл их деятельности [4]. Таким образом становится очевидным, что становление этих образовательных учреждений является, по сути, развитием группового, корпоративного самосознания всех его участников. С одной стороны, происходит самоидентификация образовательного учреждения как корпорации — автономной социальной целостности, решающей собственные задачи; а с другой стороны, как совокупного социального субъекта, ассоциативного члена общества, способствующего его развитию. Если образовательное учреждение создает благоприятную атмосферу для своих работников и воспитанников, осуществляет качественное образование, повышает в глазах людей ценность их принадлежности к этому учреждению, то в нем возникают многогранные деловые межличностные связи, скрепляющие его внутренне и усиливающие как продуктивность деятельности, так и социальный имидж.

Анализ современных тенденций позволил нам сформулировать требования к инновационным знаниям, умениям и навыкам, которыми должен обладать конкурентоспособный педагог негосударственного учреждения дополнительного образования [3].

Ключевыми характеристиками педагога негосударственного учреждения дополнительного образования являются:

- стремление к самореализации и постоянному развитию, что стимулирует его к выдвижению новых целей и ценностей и проявляется в поиске и освоении принципиально нового и совершенствованию старого;
- максимальная ответственность, обеспечивающая возможность делегирования;
- командный дух, дух сотрудничества, творческая атмосфера;
- сочетание автономности и индивидуализма с коллективизмом и командной работой;
- ценностные ориентации, базирующиеся на социальных целях и этических ценностях;
- стремление к нововведениям, в основе которого лежит глубокий анализ противоречий настоящего, что позволяет гибко и быстро реагировать на внешние условия и изменять их;
- умение оценивать себя, набор своих деловых и профессиональных качеств, набор своих компетенций как товар на рынке труда с учётом требований этого рынка, состояния спроса и предложения и, соответственно, формировать свой уровень квалификации, набор своих компетенций, исходя из этих требований. Данные качества вырабатываются в процессе организационных отношений, называемых в науке как корпоративные отношения.

В отечественной педагогической традиции отношения, характеризующие сообщество образовательного учреждения, принято определять, как общественные, коллективные. Новый термин «корпоративные отношения», отражает современные изменения в деловой лексике, ориентирует педагогические исследования на адаптацию к происходящим сейчас процессам социально-культурного развития России, на интерпретацию и использование в методологическом инструментарии соответствующих знаний из различных областей науки, таких как социальная философия, социология, теория управления и т. д. Корпоративные отношения являются ведущим фактором формирования общественной сущности личности и всестороннего развития ее индивидуальности. Еще одна важная функция корпоративных отношений состоит в том, что они включают в себя комплекс межличностных, эмоциональных, дружеских отношений, способствуя формированию моральной сущности личности, её нравственно-этического отношения к миру и к самой себе. Отражая и преломляя в себе общественные отношения, личность развивает свои материальные и духовные потребности, формирует мотивы и шаблоны поведения и деятельности [2]. Таким образом, корпоративные отношения способны оказывать эффективное воздействие и на отдельную личность, и на группу людей, корректировать и регулировать их поведение и деятельность.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что корпоративные отношения педагога негосударственного учреждения дополнительного образования — это не только совокупность умений структурировать научные и практические знания для более эффективного и продуктивного решения

педагогических и воспитательных задач, но и формирование интегральных свойств личности, характеризующие его стремление, готовность и способность реализовать свой многогранный потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и т. д.) для успешной профессиональной деятельности и интеграции в корпоративное сообщество (в данном случае, негосударственное учреждение дополнительного образования).

Литература

1. Абалкин, Л. И. Новый тип экономического мышления [Текст]. — М. : Экономика, 2001. — 191 с.
2. Бенин, В. Л. Экономическая составляющая (компетентность) педагогической культуры [Текст] : учеб. пособие / В. Л. Бенин, Е. Ф. Орехов, А. Н. Попов ; Урал. гос. акад. физ. культуры и спорта, Ин-т экономики. — Челябинск : УралГАФК, 2004. — 231 с.
3. Таиров, А. Р. К вопросу формирования экономической компетентности будущих журналистов в вузе [Текст] // Вестник Университета Российской академии образования. — 2009. — № 3. — С. 130—132.
4. Хисяметдинова, Э. Ш. Формирование компетенций конкурентоспособного технического специалиста на рынке труда [Текст] // Молодой учёный Международный научный. — 2016. — № 6 (110).

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЬСТВА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: в статье ставится проблема повышения квалификации учителей в России и в городе Екатеринбурге. Приведены данные социологического исследования, проведенного среди учителей города весной 2016 года. Проведена оценка эффективности и результативности повышения квалификации современных учителей. Определена главная цель образовательной политики современности для развития учительства как социально-профессиональной общности.

Ключевые слова: учитель, учительство, российское образование, повышение квалификации, курсы повышения квалификации, традиционный подход.

Повышение квалификации учителя — это вид профессионального обучения учителей, целью которого является повышение уровня теоретических знаний, практических умений и навыков. Так же можно отметить, что «повышение квалификации является важным звеном непрерывного профессионального образования специалистов, стимулирующим их профессиональный рост» [2, с. 50].

Современное российское образование в условиях модернизация предъявляя новые требования к учителю требует от него высокий уровень профессионализма, осмысление и переоценки ценностных ориентаций, повышение культуры и нового подхода к пониманию сущности педагогического труда. Для осуществления подготовки учительства к новой ступени развития российской школы, учитель должен быть мотивирован на работу над своим личностно-профессиональным ростом посредством постоянного самосоцидания и саморазвития. Система повышения квалификации должна способствовать совершенствованию его педагогического мастерства.

Прохождение курсов повышения квалификации в разных формах, является обязательным требованием со стороны органов управления образованием. Запрос в подготовке кадров передается на уровень школы, перед которой стоит задача повышения квалификации учителей. Повышение квалификации в современной школе, процесс часто не добровольный, а обязательный и принудительный без учета интересов самого учителя. Учитель, как гражданин России, где права и обязанности человека высшая ценность государства, имеет право на выбор интересующей его темы в системе повышения квалификации, однако зачастую это право не соблюдается, обязывая учителя проходить необходимые организации курсы повышения квалификации. Учитель в данной ситуации не мотивирован на получение новых знаний, так как результаты обучения, по мнению учителей «нигде не пригодятся», «не будут поддержаны материальным стиму-

лированием». «Подобная ситуация с курсами повышения квалификации во многом сложилась потому, что в российском общественном сознании сформировался стереотип, что один раз полученное образование получено навсегда» [4].

Для курсов по повышению квалификации выбираются учителя не планомерно, как правило, в категорию таких учителей попадают и молодые специалисты только что закончившие учебное заведение, что не целесообразно с точки зрения адаптации молодого специалиста к школе, учебному процессу, в целом школьной атмосфере.

Существующая система повышения квалификации учителей не является совершенной, полученные теоретические и практические знания иногда не соответствуют потребностям школы, учительства, не ориентирована она и на результат, а является формальным выполнением плана по повышению квалификации педагогических сотрудников. Осмысление и правильное построение системы повышения квалификации, учет интересов каждого участника образовательного процесса — является важной задачей модернизации системы повышения квалификации.

Известно, что в основе современной системы повышения квалификации учителей лежит идея непрерывного послевузовского образования. Форма проведения мероприятий по повышению квалификации учителей могут быть разные — проведение семинарских занятий, педагогических чтений, круглых столов, долгосрочные и краткосрочные курсы, участие в конференциях, лекции, практические занятия.

По результатам опроса учителей выявлено, что основной формой повышения квалификации для учителей является проведение лекционных занятий, на которых лектором вычитывается материал, занятия проходят в свободной форме, слушатели, как правило, материал не записывают. Занятия проводятся без отрыва от учебного процесса, что мешает в подготовке к учебным занятиям, обостряя тем самым дефицит времени. При знакомстве с новыми информационными технологиями, занятия для учителей проводят только в ознакомительном порядке, создавая проблему неусвоенного материала и потерю мотивации. Знания получаемы на занятиях не усваиваются, мешают осуществлять учебную деятельность и дезориентируют учителя в образовательном поле.

Традиционную систему повышения квалификации, сопровождаемую отсутствием мотивации учителей, не целесообразностью курсов, сопровождаемую потерей времени и средств, нельзя назвать результативной, ей необходима модернизация. Система повышения квалификации должна быть исходить из потребностей самого учителя, он главная фигура в образовательном поле, а зная, знает каких компетенций ему не хватает в преподавании предмета и в работе с детьми и родителями. Со стороны администрации школы и органов управления образования требуется мотивация для учителей. Вместо необходимых знаний, умений, навыков у учителя формируются «навыки-автоматизмы, связанные с выполнением простых операций, пригодных для узкого круга условий и ограничивающих пони-

мание новых ситуаций, а значит затрудняющих перестройку собственных способов деятельности [2, с. 54].

Поэтому можно сделать вывод, что проблемы повышения квалификации выступает в двух главных аспектах: внутри самой социально-профессиональной общности отсутствует мотивация на получение дополнительного образования; система повышения квалификации не обеспечивает растущие потребности учителей.

Повышение квалификации учителя должно работать на совершенствование учителя, который преобразует учебный и внеучебный процесс в общеобразовательном учреждении, создает условия для формирования человеческого капитала. «Образовательный идеал – это образ выпускника общеобразовательного учреждения, который в современном научном понимании отображается в определенной педагогической модели, носящий концептуальный, гипотетический и нормативный характер, достижение которого невозможно представить без идеала учителя» [3, с. 280].

Традиционные подходы к проведению мероприятий по повышению квалификации сохраняются, хотя содержание курсов из года в год меняется. Новым трендом повышения квалификации становится введение федерального государственного образовательного стандарта, под действием которого учитель очень быстро, можно сказать стихийно должен перестроиться на новую модель преподавания школьных предметов, что не редко сопровождается ломанием собственного стиля преподавания, как результат дети могут хуже усваивать получаемый материал. Можно утверждать, что темпоральная стратегия развития социально-профессиональной общности отличается скачкообразностью, непредсказуемостью и низкой адаптацией учителя к быстроменяющимся требованиям ФГОС.

Но в тоже время требования нового образовательного стандарта нацелены не только на учебный процесс, но и на учителя, который ставит перед собой цель не только нести знания, а сделать личность ребенка разносторонне развитой, руководствуясь технологиями личностно ориентированного обучения. Поэтому особенно остро стоит вопрос о системе повышения квалификации именно в условиях модернизации образования, когда от учителя требуется соблюдение всех требований компетентностного подхода.

На систему повышения квалификации учителей оказывает влияние не только сложившиеся устои внутри социально-профессиональной общности, но и внешние изменения, как правило, кризисные изменения. Это социально-экономическая, социально-политическая сфера, духовная сфера и сфера ценностных ориентаций, все это и много другое накладывает неизгладимый отпечаток на общность учительства.

Система повышения квалификации развивается и имеет своей основной задачей формирование «педагога новой формации с высоким уровнем профессионализма и компетентности не может быть в полной мере решена стандартными методами. Важной стала проблема развивающихся технологий, активных форм и методов обучения, личностно-ориентированного подхода к организации повышения квалификации работников образования» [1, с. 147].

Система повышения квалификации Екатеринбурга мало чем отличается от общероссийской, в школах Екатеринбурга учителя из года в год подчиняются обязательной и отлаженной системе. Главными структурами отвечающими за подготовку и переподготовку учителей является Институт развития образования, и ведущие педагогические вузы Урала. В последнее время в систему повышения квалификации внедряются учреждения, не отвечающие за качество получаемого учебного материала, имеющие главной целью получение денежных средств. Поэтому проблема качественной и доступной подготовки и переподготовки учителей из года в год становится наиболее острой.

В марте—апреле 2016 года было проведено социологическое исследование среди самых ярких представителей учительства Екатеринбурга. В процессе проведения глубинного интервью, эксперты-учителя (№ 15) в один голос утверждают, что повышение квалификации — это процесс формальный, не учитывающий интересов самого учителя сопровождаемый потерей времени и финансовых средств. Некоторые информанты отмечали, что существуют и подвижки в вопросе улучшения качества повышения квалификации учителей. Но в то же время и они высказывали ряд критических замечаний о несовершенстве существующей системы повышения качества их труда.

Приведем мнение нескольких наших информантов:

- «профессиональный уровень учительства всегда повышался, проводились курсы повышения квалификации, которые очень сильно помогают в профессиональной деятельности учителя» (Т. Ф., 60 лет, завуч школы);
- «курсы проходят формально, только ради корочки; чем больше часов, тем лучше. Бывают интересные курсы, но они достаточно дорогие. Тем не менее я нашла деньги и поступила на курсы по созданию электронного портфолио. Мне было сложно, трудно, много раздражало, но я их выбрала сама, закончила, сделала и получила диплом победителя всероссийского конкурса по электронному портфолио» (Н. В., 55 лет, учитель);
- «возможностей профессионального роста много, все упирается в нехватку времени. Огромную роль в работе учителя играет его собственная эрудиция, его уровень самообразования, а не курсы повышения квалификации» (Л. В., 57 лет, учитель);
- «формальность — это главное отличие курсов повышения квалификации. Учитель не изменяет принципов своей рабочей деятельности, стиль обучения остается тот же самый» (Т. В., 31 год, учитель).

Не смотря на все выше перечисленные минусы системы повышения квалификации, которой отводится очень большое значение в современном непрерывном образовании учителей, можно заключить, что: «во-первых, информация, знания, а также мотивация к их постоянному обновлению и навыки, необходимые для этого, становятся решающим фактором развития общества и с этой точки зрения востребованы им; во-вторых, требования конкурентоспособности и эффективного трудоустройства абсолютно понятны гражданам и являются мощным мотивом для их образования» [5, с. 29].

Развитие политики системы образования должно преследовать одну главную цель – создание модели управления, ориентированную на учителя на всех уровнях от процесса организации до конечного результата – выдачи документа о прохождении курсов повышения квалификации. При разработке и соблюдении «учителя-ориентированной политики» повышения квалификации, результатом будет являться формирование профессиональной компетентности педагога, отражающаяся в изменении «всей системы деятельности педагога (выработка соответствующих навыков, развитие специфических способов выполнения деятельности)» [1, с. 146], изменение личностных психологических особенностей (моторика, речь, формы общения, эмоционально-волевая сфера), постепенное изменение стиля и форм преподавания, применение новейших технологий. Таким образом, государственный заказ, направленный на обеспечение сферы образования высококвалифицированным учителем, идущим на шаг впереди в развитии системы образования, будет выполнен.

Литература

1. Досова, Л. А. Развитие профессиональной компетенции педагогов в системе повышения квалификации [Текст] / Л. А. Досова, Г. О. Хасенова, А. К. Шадетова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 47.
2. Лопанова, Е. В. Методологические подходы к организации повышения квалификации педагогов [Текст] // Вестник Вятского гос. гуманит. ун-та. – 2009. – № 2. – Т. 3.
3. Махмудов С. Ю. Технология повышения квалификации педагогов [Текст] // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2015. – № 13. – Т. 2.
4. Учительская газета. Система повышения квалификации в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/53635>.
5. Юревич, С. Н. Научное обеспечение процесса повышения квалификации педагогов [Текст] // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2009. – № 2.

СТРАТЕГИИ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация: в статье рассматриваются стратегии и методы, обеспечивающие формирование этнопедагогической компетентности у педагогов на курсах повышения квалификации, выбор которых обусловлен психологическими особенностями взрослых обучающихся.

Ключевые слова: этнопедагогическая компетентность, взрослые обучающиеся, стратегии и методы обучения.

Российское общество становится всё более многонациональным, поликультурным, полиэтническим. Во многом это обусловлено процессами миграции. Многие мигранты приезжают семьями с детьми, которые имеют право на получение образования в школах Российской Федерации. В районах расселения приезжих изменяется контингент школ, учителям приходится работать с учащимися мигрантами и полиэтническими классами. В этих условиях педагог сталкивается с проблемами, не возникавшими прежде. В связи с этим актуальным становится поликультурное и этнопедагогическое просвещение педагогов, формирование у них этнопедагогической компетентности.

Этнопедагогическая компетентность — интегративное качество личности педагога, характеризующее его готовность и способность осуществлять функции обучения, воспитания и развития обучающихся в полиэтнических детских коллективах на основе личностных качеств (этнической идентичности, эмпатии, толерантности) в соответствии с поликультурными требованиями к необходимыми знаниям, умениям и трудовым действиям, зафиксированным в профессиональном стандарте «Педагог» [2, с. 71]. Данное профессиональное качество может быть сформировано в процессе обучения на курсах повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования в единстве трёх его компонентов: личностного, характеризующего личностные качества субъекта деятельности, когнитивного, отражающего состояние его знаний и умений, деятельностного, определяющего способы деятельности и компетентное поведение педагога.

Специфика обучения на курсах повышения квалификации заключается в том, что оно, во-первых, осуществляется в течение небольшого отрезка времени, во-вторых, обучающимися являются взрослые. Первая особенность порождает проблемы в связи с тем, что «слишком большая концентрация учебного материала...идёт вразрез с образовательными возможностями отвыкших от учёбы взрослых» [8, с. 373]. Вторая требует учёта

психологических особенностей мотивации взрослого обучающегося, который «держится за свои ценности и профессиональные стереотипы до тех пор, пока на деятельностном уровне не осознает необходимость отказа от некоторых из них» [5, с. 306]. А. Ю. Панасюк называет эти факторы «своеобразными блокаторами», которые требуют особых форм, методов, способов педагогического воздействия» [4, с. 15].

В связи с этим важной проблемой организации обучения на курсах повышения квалификации становится подбор методов обучения. Мастерство обучающегося определяется умением целесообразно использовать и комбинировать их на разных формах занятий и этапах обучения. В целях систематизации и дальнейшего рассмотрения методов воспользуемся предложенной Л. Н. Лесохиной и Т. В. Шадринной классификацией стратегий обучения:

- проблемная стратегия ориентирована на обсуждение, дискуссию, обмен мнениями;
- информационная стратегия использует метод образовательной трансляции, т. е. сообщения факта, уже добытых знаний, сведений;
- социально-ролевая стратегия вбирает весь комплекс методов, избирая преимущественно игру [11, с. 125].

Формирование личностно-профессионального компонента компетентности осуществляется на основе проблемной стратегии обучения, которая должна помочь обучающимся осознать новые требования к профессионализму личности педагогов и оценить свой уровень сформированности этнопедагогической компетентности, в том числе личностных качеств. Она опирается на ориентирующие активные методы обучения, среди которых метод анализа опыта, кейс-метод, просмотр и обсуждение документальных и художественных фильмов, используемых на таких видах (формах) занятий, как лекция и семинар.

Метод анализа опыта предполагает обращение обучающего к тому, что уже знают и умеют педагоги, к тем проблемам, которые они уже решили или так и не смогли решить. Этот метод позволяет реализовать принцип осознанности, учёта индивидуально-психологических особенностей, мотивирует к продуктивному взаимодействию и овладению новым опытом. Его реализация опирается на обсуждение следующих вопросов: «Как Вы понимаете поликультурное образование?», «Испытываете ли Вы трудности при работе с разнотническим составом учащихся? Если «да», то какие?», «Удовлетворены ли Вы отношениями, сложившимися с учащимися мигрантами и полиэтническими детскими коллективами? Назовите причины удовлетворённости или неудовлетворённости», «Приведите пример продуктивного взаимодействия в условиях межэтнического взаимодействия. Что стало причиной успеха?», «Приведите пример непродуктивного педагогического взаимодействия. Каковы причины неудачи?», «Включаете ли Вы в содержание предмета, воспитательной работы вопросы национальной политики, этнического характера и этнокультурных особенностей, толерантного отношения к другим людям, терпимости к различным религиозным и культурным проявлениям?»

Кейс-метод достаточно полно описан М. Г. Савельевой. Он направлен на решение определенной проблемы, однако данная проблема не дается в готовом виде, а формулируется преподавателем, исходя из условий реальной учебной ситуации. Обучающимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы [7, с. 7]. Приведём примеры таких ситуаций:

- «отец девочки-гречанки, регулярно посещающий родительские собрания в классе, где обучается его сын, игнорирует приглашения на встречи и собрания классной руководительницы его дочери. Дайте возможные интерпретации такого поведения и опишите варианты педагогического взаимодействия»;

- «мальчик-азербайджанец, ученик 5 класса, отказывается ходить на уроки физкультуры, каждый раз в спортзале он прячется в угол, где и сидит до конца урока, не принимая участие ни в спортивных играх, ни в состязаниях. Попытайтесь объяснить возможные причины такого поведения, спрогнозируйте, какие реакции и педагогические действия в данном случае будут эффективными, а какие неэффективными?».

Использование кейс метода позволяет актуализировать педагогический опыт, формирует заинтересованное отношение к проблемам педагогической коммуникации в новых условиях, развивает способность к нестандартным решениям, к отложенной оценке, подводит к выводу о необходимости освоения дополнительной информации.

Столь же эффективен метод просмотра и обсуждения документальных и художественных фильмов, который позволяет активизировать мыслительные процессы за счёт вовлечения эмоциональной сферы, способствует изучению теории в интерактивном режиме. Он может быть самостоятельным на одних занятиях, а также дополнительным на определённых этапах других. По мнению М. А. Косолаповой, В. И. Ефанова, В. А. Кормилина, Л. А. Бокова этот метод решает следующие задачи: 1) совершенствование способов поиска, обработки и предоставления новой информации; 2) развитие коммуникативных навыков; 3) актуализация и визуализация изучаемого содержания на лекции [6, с. 75]. Нами для обсуждения использовались эпизоды из художественного полнометражного фильма «Писатели свободы» (2007) режиссера Ричарда Ла Гравенеса и документальный фильм «Посторонние» (2014) режиссера Павла Фаттахутдинова. Оно было организовано на основе вопросов-заданий: «Сопоставьте обстановку в российской школе с той, которая отражена в первой части в фильме «Писатели свободы». Что легло в основу педагогических решений, которые принимала учительница, героиня американского фильма? Фильм «Посторонние» фиксирует проблему как проблему здесь и сейчас, так как режиссёр прежде всего хочет привлечь к ней внимание зрителя. Однако решение её во многом зависит и от педагогов. Предложите стратегию и тактику педагогического воздействия для оздоровления ситуации».

Задача использования информационной стратегии — познакомить учителей с теоретическими выводами социальной психологии и конфликтологии о закономерностях межгруппового взаимодействия, роли культуры и этнической идентичности в процессах перцепции, интерпретации поведения представителей других культур, дать учителям информацию об этнопедагогических и этнопсихологических особенностях детей тех этнических групп, которые представлены в их классах. Наиболее эффективно использование данной стратегии при формировании когнитивного компонента этнопедагогической компетентности. В условиях обучения взрослых методы данной стратегии должны приобрести диалогический характер, поэтому метод диалога должен стать основным во время проведения проблемных, контекстно-научных и контекстно-профессиональных лекций. Так, при изучении феноменов этнической идентичности использовался вопрос теста М. Куна и Т. Макпартленда «Кто я?», при изучении стереотипов и этнических экспектаций — задание «Запиши ассоциации», позволившее выявить негативные автоматические ассоциации, которые могут быть стереотипами. Вопрос «Для чего Вы используете повязку от гриппа?» позволил перейти к обсуждению индивидуалистических и коллективистских культур. Обсуждение содержания понятия «культура» и влияния культуры на поведение и интерпретацию предварял вопрос-задание, предложенный канадским специалистом Д. Диардорфф (авторский перевод):

«Подумайте, какие из описанных ниже вариантов поведения педагога уместны во всех культурах, в некоторых культурах или вообще недопустимы:

- преподаватели должны начинать занятия вовремя, даже если некоторые студенты еще не приехали;
- преподаватели должны читать лекции в течение почти всего урока, чтобы учащиеся могли получить как можно больше информации;
- преподаватели должны использовать юмор и шутки, чтобы сделать занятия интересными для обучающихся;
- чтобы помочь учащимся чувствовать себя комфортно в классе, преподаватель должен сидеть небрежно на столе и поощрять учащихся называть его или ее по имени» [12].

Диалог, организованный по данным вопросам, подготовил к восприятию учебного материала, посвящённого культуре, этническим нормам, атрибутивным процессам. Использование диалогического взаимодействия способствовало усвоению теоретического материала, мотивировало к самостоятельному ознакомлению с этнопсихологическими, этнокультурными, этнопедагогическими характеристиками этносов.

Методы социально-ролевой стратегии использовались для формирования личностного и деятельностного компонентов этнопедагогической компетентности. Общее представление об этнической, национальной, конфессиональной культуре есть у всех педагогов, но они должны прочувствовать на основе участия в социально-психологических тренингах, сколь глубоко влияние этнокультуры и этнической и культурной идентичности на восприятие, интерпретацию поведения, стратегию взаимодействия, по-

ведения в конфликте; проектная деятельность трансформировала учебную деятельность в контекстно-профессиональную.

Под социально-психологическим тренингом (СПТ) в психологии понимают своеобразные формы обучения как новым умениям в сфере общения, так и различные формы коррекции уже существующих у обучаемых знаний, умений и навыков общения. Все множество форм тренинга разделяют на два больших класса: ориентированные на развитие специальных умений (например, умение вести дискуссию или деловую беседу) и нацеленные на углубление опыта анализа ситуаций общения [1, с. 50]. Игровые процедуры «Билль о правах» и «Переговоры в педагогическом взаимодействии» [9, с. 114] использовались для актуализации навыков организации внутригруппового взаимодействия и формирования умения урегулирования возможных конфликтов и противоречий. Упражнения «Совместный рисунок», «Тройной рисунок (создать мир, уничтожить и спасти)» позволили проанализировать трудности взаимодействия как такового, упражнение «Сила неприязни» [2, с. 75] – разницу в оценке степени неприязни адресатов и адресантов негативных высказываний, упражнение «Айсберг культуры» и «Символы и образы моей культуры» [10, с. 220–221] – осознать сложность явления культуры и обусловленность самореализации человека контекстом его культуры.

Проектный метод был нацелен на решение следующих задач: освоение теоретического материала по программе; освоение практических навыков работы по изучаемым аспектам; достижение практических результатов обучения. Педагогам было предложено разработать и реализовать в школе проекты (медиапроекты) «Один класс – много миров», «Мы здесь живём». Однако большинство педагогов в качестве проекта, который затем они реализовывали в педагогической деятельности, выбрали разработку индивидуальной образовательной программы для детей-мигрантов, воспитательного мероприятия, системы воспитательной работы в полиэтническом детском коллективе.

Использование описанных стратегий и методов обучения на курсах повышения квалификации позволило преодолеть «блокаторы» обучения взрослых и сформировать этнопедагогическую компетентность у педагогов на уровне, обеспечивающем выполнение ими функций обучения, воспитания и развития обучающихся в полиэтнических детских коллективах в соответствии с поликультурными требованиями Профессионального стандарта «Педагог».

Литература

1. Белкова, Е. А. Активные и инновационные методы обучения в профессиональном обучении [Текст]: учебно-методическое пособие. – Ярославль : Академия Пастухова, 2010. – 95 с.
2. Гриценко, В. В. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов [Текст]. – 2-е изд., доп. и перераб. / В. В. Гриценко, Н. Е. Шустова. – М. : Форум, 2014. – 224 с.

3. Ильина, Т. Б. Структура и содержание этнопедагогической компетентности педагогов [Текст] // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 3. — С. 69–75.

4. Панасюк, А. Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров [Текст] : метод. пособие. — М. : Высш. шк., 1991. — 79 с.

5. Педагогика профессионального образования [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.] ; под ред. В. А. Сластёнина. — 4-е изд., стер. — М. : Академия, 2008. — 368 с.

6. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР [Текст]. — Томск : ТУСУР, 2012. — 87 с.

7. Савельева, М. Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов [Текст] : учеб.-методическое пособие. — Ижевск : УдГУ, 2013. — 94 с.

8. Симонова, А. А. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования [Текст] : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. — Вып. 7. — Екатеринбург. — 2012. — С. 370–378.

9. Хасан, Б. И. Психология конфликта и переговоры [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2007. — 192с.

10. Хухлаева, О. В. Поликультурное образование [Текст] : учеб. для бакалавров / О. В. Хухлаева, Э. Р. Хакимов, О. Е. Хухлаев. — М. : Юрайт, 2014. — 283 с. — Сер.: Бакалавр. Углублённый курс.

11. Центры образования взрослых [Текст] / под ред. Л. Н. Лесохиной, Т. В. Шадринной. — М. : Педагогика, 1991. — 192 с.

12. Daria, K. Deardorff Exploring intercultural competent teaching in social sciences classrooms [Текст]. — Режим доступа: www.tru.ca/__shared/assets/Exploringinterculturally-competent-teaching29343.pdf (дата обращения 15.04.2016).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость оптимизации методики обучения вокалу в дополнительном образовании; раскрывается роль современных технических средств для овладения практическими и теоретическими знаниями в данной сфере деятельности.

Ключевые слова: инновационный метод, технология, инновация, вокал, компьютер, интернет, youtube, синтезатор, восприятие, эталон, вокальный эталон.

В современном мире учащемуся вокального класса необходимо уметь применять современные технические средства обучения и овладевать комплексом практических и теоретических знаний. В виду этого, повышение качества методики обучения вокалу в любое время будет считаться актуальной музыкально-педагогической задачей.

Традиционный подход к вокальному уроку сводится к усвоению учеником определенного объема информации и знаний. Инновационный подход в обучении вокалу в дополнительном образовании преимущественно связан с активизацией мышления ученика, формированием его познавательной деятельности, расширение социально-коммуникативных связей, направленных на понимания себя и своей роли в этой сфере деятельности [1].

Данный подход заложен в основу методики обучения вокалу. Основными требованиями к вокальному уроку становятся: формирование правильного качества звучания голоса; индивидуальное развитие ученика через обучение его средствам регуляции и настройки голосообразующего комплекса. Основная стратегия такой методики — личностно-ориентированной, предполагающая в качестве основного стиля общения сотрудничество ученика и педагога.

В процессе обучения вокалу необходимо учитывать специфику психологической структуры личности ребенка. В случае младшего школьника ими являются:

- неструктурированный музыкальный опыт;
- мышечная «зажатость»;
- не в достаточной степени реализованная вокально-слуховая координация [5].

Основной задачей на уроке вокала является постановка голоса, т. е. одновременно развитие и воспитание скоординированной работы слуховых и мышечных навыков поющего. Также, очень важно сформировать у ученика представление о правильном певческом звучании — «вокального эталона». Ведь, чтобы учащийся стремился в своем вокальном росте, важно, чтобы был выбран верный эталон.

Представление о правильном певческом звучании обычно формируется на основе звукового показа, описания правильного звучания педагогом. Так как педагог является эталоном для учащегося, то очень часто возникают такие ситуации, в которых педагог, обучая ученика, показывает не правильное звукоизвлечение, в виду разных факторов (индивидуальных особенностей педагога), тогда у учащегося формируется не правильное представление о вокале [4].

Для решения данной проблемы можно использовать разнообразные технические средства обучения. Помочь в этом могут компьютер, интернет и различные видеохостинги, например «Youtube». Просмотр и прослушивание видеозаписей известных исполнителей музыки вокального жанра способствует накоплению музыкального опыта, и что очень важно способствует правильному формированию представлений о вокальном эталоне. С помощью компьютера, видеохостингов можно смотреть семинары современных вокалистов, уроки, мастер-классы профессионалов.

Следует учитывать тот факт, что оценка звучания собственного голоса во время пения затруднена из-за его искажения. Восприятие собственного голоса отличается от восприятия этого же голоса другими людьми. Проблема заключается в том, что при звукоизвлечении мы воспринимаем свой голос иначе, так как к отраженному звуку добавляются вибрации и частоты, которые формируются внутри нашего организма. Технические средства, такие как диктофон, видеокамера, планшет, смартфон могут решить эту проблему посредством записи и дальнейшего прослушивания. С их помощью ученик может прослушать, а также увидеть запись занятия либо выступления. У учащегося возникает возможность прослушать свой голос со стороны и оценить его вместе с педагогом. Вследствие чего повышается уровень самооценки, преподавания и образования в данной сфере деятельности.

При помощи данных технических средств у учащихся развивается способность к самоконтролю и самооценке, что помогает определить какие недостатки необходимо устранить, чтобы музыкальное произведение прозвучало как можно лучше. Ведь с помощью специальных компьютерных программ можно транспонировать музыкальное произведение в удобную тональность для исполнителя, менять темп. Синтезатор также является инновационным средством в обучении вокалу. С его помощью можно задать темп, ритм, стиль, что делает занятие более разнообразным [3].

Наравне с традиционными методами преподавания вокалу, очень современно сегодня использовать фонограммы в музыкально-педагогической деятельности. Они с успехом применяются в концертной деятельности, на практике и на уроках вокала [2].

На сегодняшний день существует много компьютерных программ для музыкантов. Возможность выхода в интернет имеется практически у каждого ученика, что помогает им общаться в социальных сетях. В виртуальной среде педагог и учащийся могут делиться своими находками в области музыки и вокала, а также обсуждать их, приходить к различным умозаключениям.

Возможность использовать технические средства обучения в преподавании вокала, в наше время, используются далеко не многими педагогами, хотя это является оптимальным стимулом к обучению современного школьника. Использование технических средств в обучении вокалу развивает у учащегося критическое мышление, заставляет его анализировать и думать, способствует закреплению вокально-технических и художественно-исполнительских навыков, мотивирует к углубленному и осмысленному изучению предмета, делает его более интересным и творческим.

Литература

1. Дмитриев, Л. Б. Основы вокальной методики [Текст]. — М. : Музыка, 2000.
2. Белунцев, В. В. Новейший самоучитель работы на компьютере для музыкантов [Текст]. — М. : ДЕССКОМ, 2001.
3. Шлыкова, О. С. Инновационные технологии в музыкальном образовании: развитие вокально-интонационных навыков на уроках сольфеджио [Текст] / О. С. Шлыкова, А. В. Говорова. — 2005. — С. 57–58.
4. Сорокоумова, Е. А. Функции учителя в инновационном обучении [Текст]. 2009. — С. 102–110.
5. Сорокоумова, Е. А. Структура психолого-педагогического обеспечения личностно-ориентированного обучения вокалу в системе дополнительного образования [Текст]. — М. : РАН, 2013. — С. 981–985.

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА МОЛОДЕЖНОЙ АУДИТОРИИ СРЕДСТВАМИ ЭСТРАДНО-ДЖАЗОВОГО ОРКЕСТРА

Аннотация: в статье рассматриваются всевозможные способы формирования музыкального вкуса молодежи к эстрадно-джазовой музыке, ее средствам музыкальной выразительности, повышение популярности и востребованности эстрадно-джазовых коллективов в России, обогащение их самым актуальным и интересным для молодежной аудитории музыкальным репертуаром.

Ключевые слова: молодежь, молодежная аудитория, оркестр, концертная деятельность, музыкальный вкус, культура, музыкальный репертуар, джаз, поп-музыка, музыкальные предпочтения.

В наше время музыкальная индустрия достигла огромных масштабов, ориентация молодежи в области музыкальных предпочтений формируется в основном под воздействием средств массовой коммуникации, что приводит общество к потреблению музыки, рассчитанной на легкость восприятия, имеющую статический однохарактерный танцевальный ритм, элементарную простоту гармонического языка и мелодии. В своем исследовании Н. С. Ломакина отмечает, что качественные изменения в музыкальной жизни общества (экспансия массовой потребительской музыки, преувеличение развлекательной функции музыкального искусства) оказывают весьма противоречивое влияние на личностное развитие молодежи. Изучение опыта социологических и культурологических исследований позволяет говорить о том, что развитие слушательской музыкальной культуры молодежи происходит преимущественно стихийно, поверхностно и не всегда позитивно [1, с. 11].

В связи с этим развитие музыкального вкуса молодежи на сегодняшний день является важнейшим аспектом в формировании ее общей культуры. По мнению В. Н. Шацкой, музыкальный вкус, это набор знаний человека о стилях и жанрах в музыке, о средствах музыкальной выразительности, способность анализировать и судить о прекрасном, давать собственную оценку музыкальным явлениям, опираясь на приобретенный с течением жизни багаж знаний и опыт общения с музыкальным искусством [2, с. 29].

Но неподготовленному слушателю трудно развивать свой музыкальный вкус самостоятельно, но и более того, осознать важность этого для развития его общего культурного уровня. В большей степени, это прерогатива тех, кто публично занимается музыкальным исполнительством целенаправленно и профессионально, выполняя при этом функцию проводника. Этим проводником совершенно справедливо может выступать эстрадно-джазовый оркестр, базирующийся в учебном заведении, и, с одной сто-

роны, выполняющий образовательную функцию для тех, кто является его участником, с другой, культурно-просветительскую для тех, кто посещает мероприятия с его участием. Стоит отметить, что эстрадно-джазовый оркестр с легкостью вписывается в тематику любого праздничного мероприятия и обладает всем необходимым набором средств музыкальной выразительности для того, чтобы представить слушателям знакомые современные популярные хиты в совершенно новом для него формате, с которым он не знаком вовсе, или не представляет его богатых возможностей.

В сети интернет существует множество музыкальных онлайн сервисов для прослушивания музыки, которыми активно пользуется современная молодежь. Каждый из них имеет свой собственный топ-рейтинг (зарубежных и отечественных) музыкальных композиций, где отчетливо видно, какие из них на данный момент пользуются наибольшей популярностью. Особое внимание будет вполне достаточно уделить в топ-рейтинге первым ста композициям, из которых нужно обязательно выбрать те, тексты которых не содержат какой-либо неблагоприятный смысл, включая ненормативную лексику, призыв к антисоциальному поведению или деструктивному образу жизни. Таким образом, можно производить поиск известных и актуальных композиций, услышав которые в исполнении эстрадно-джазового оркестра молодежная аудитория гарантированно воспримет с интересом.

Необходимо уточнить, что исполнение на публике репертуара такого рода ни в коем случае не должно превышать классического эстрадно-джазового, так как новый предлагается использовать лишь как инструмент для привлечения интереса молодежной аудитории к эстрадно-джазовой музыке, в особенности, классике джаза и главных его течений, показав отличительные особенности фактуры и ритма джазового стиля, богатство гармонических красок, палитру средств музыкальной выразительности эстрадно-джазового оркестра, включая тембр и технические возможности музыкальных инструментов как по отдельности (во время исполнения соло под аккомпанемент оркестра), так и в группе.

Таким образом, можно сделать ряд важных шагов: повысить интерес молодежи к эстрадно-джазовой музыке и к качественному музыкальному искусству в целом; к музыкальному исполнительству; обогатить эстрадно-джазовые оркестры самым актуальным репертуаром; повысить популярность и востребованность эстрадно-джазовых оркестров; увеличить посещаемость молодежи культурно-праздничных мероприятий, в том числе проходящих в стенах учебного заведения; увеличить количество желающих стать участником оркестра.

Литература

1. Ломакина, Н. С. Формирование слушательской музыкальной культуры школьников-подростков [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2006. — 22 с.
2. Шацкая, В. Н. Воспитание музыкального вкуса [Текст]. — М. : Педагогика, 1947. — 120 с.

М. Б. Агеева

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В АВТОНОМНОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация: в статье рассматривается комплексная модель управленческих компетенций руководителя, влияние управленческой компетентности руководителей на развитие инновационной деятельности педагогов в автономном дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: управленческая компетенция руководителей, инновационный руководитель, инновационная деятельность, готовность к инновационной деятельности, автономное дошкольное образовательное учреждение.

Двигателем развития современного автономного дошкольного образовательного учреждения является инновационная деятельность, направленная, во-первых, на предотвращение и, во-вторых, на разрешение уже существующих проблем. Эффективное управление развитием инновационной деятельности в автономном дошкольном образовательном учреждении становится особенно актуальным для нашего времени, в связи с тем, что является и условием выживания дошкольного образовательного учреждения, и условием обеспечения социальной безопасности и его воспитанников, и членов педагогического коллектива. Благодаря эффективному развитию инновационной деятельности педагогов, автономное дошкольное образовательное учреждение может стать конкурентоспособным в непростых современных условиях [4, с. 7].

Для становления и развития инновационной деятельности автономному дошкольному образовательному учреждению нужны, в первую очередь, управленческие кадры, обладающие высоким уровнем развития управленческой компетентности, способные управлять и развивать инновационную деятельность педагогов.

Под управленческой компетентностью руководителей автономного дошкольного образовательного учреждения понимается не только его способность целостно и глубоко анализировать, выявлять, точно формулировать проблемы образовательного учреждения, но и эффективно реализовывать наиболее целесообразные подходы к их решению [4, с. 24].

Зарубежные авторы, такие как Е. Ф. Холтон и С. А. Люнхам [2, с. 117], разработали комплексную модель компетенций руководителя, которая интегрирует деятельностный подход в управлении и теорию лидерства. Комплексная модель компетенций раскрывает эффективность деятельности руководителя на трех уровнях управления организацией — «организация» — «процессы» — «люди». На данный момент «модель компетенций высокоэффективного руководителя», на наш взгляд, является наиболее полной для описания всего содержания управленческой деятельности.

Конечным управленческим продуктом данной модели является грамотное руководство на всех уровнях управления и достижение соответствующих управленческих результатов, таких как четкая стратегия развития и деятельности организации, адекватно выстроенные организационные процессы, правильное поведение людей в соответствии со стратегией и процессами. Достижение данных результатов обусловлено не только управленческой мотивацией, но и управленческой ориентировкой и управленческим опытом, которые соотносятся с тремя уровнями управления: с организационным уровнем, уровнем процессов и с уровнем персонала [2, с. 124].

В связи с вышесказанным, первоочередная задача руководителя автономного дошкольного образовательного учреждения при управлении инновационной деятельностью педагогов — определение отношения педагогов к инновации, сбор альтернативных мнений о ней.

Э. М. Роджерс выделяет следующие группы педагогов:

1 группа — новаторы — педагоги с ярко выраженным новаторским духом, которые всегда первыми воспринимают новое, смело его распространяют и внедряют;

2 группа — передовики (лидеры) — идущие впереди других в восприятии нового, охотно берущиеся за внедрение;

3 группа — умеренные — (нейтралисты), так называемая «золотая середина», не стремящиеся быть ни первыми, ни последними, поддерживающие новое только тогда, когда его воспримет большинство, когда оно возобладает;

4 группа — предпоследние — сомневающиеся, выбирают между новым и старым, склоняющиеся к новому только после того, как сформируется общее общественное мнение;

5 группа — последние — тесно связанные со старым, консервативные, решающиеся принять новое последними.

В данном контексте задачей руководителя является — перевести педагогов из группы негативистов и нейтралистов в зону повышенной мотивации.

Следующие не менее важные задачи руководителя:

— определить собственный и коллективный уровень профессионального развития;

- изучить культуру организации образовательного учреждения с целью активизации инновационной деятельности педагогов и оказания на них максимального влияния;
- определить преобладающий тип мотивации инновационной деятельности педагогов;
- создать условия для инновационной деятельности;
- организовать управленческую — психологическую и методическую — поддержку;
- постоянно анализировать и объективно оценивать результаты инновационной деятельности педагогов;
- создать систему мотиваций и стимулирования педагогов;
- помочь педагогам грамотно отразить результаты их инновационной деятельности в своих портфолио [3, с. 4–5].

Поскольку инновационная деятельность выступает как организованная деятельность, то она требует совершенно определенную совокупность характерологических черт инновационной личности руководителя дошкольным учреждением, среди которых:

- потребность в переменах, умение уйти от власти традиций;
- наличие креативности как личностного и творческого качеств, инновационного мышления;
- готовность и способность находить идеи и использовать возможности их оптимальной реализации;
- развитые лидерские качества;
- системный, прогностический подход к отбору и организации нововведений;
- способность ориентироваться в состоянии неопределенности и определять допустимую степень риска;
- готовность и способность к преодолению постоянно возникающих препятствий;
- развитая способность к рефлексии и самоанализу.

Безусловно, это не исчерпывающий ряд черт инновационного руководителя автономного дошкольного образовательного учреждения, но необходимый и достаточный для обозначения инновационности как типического качества личности руководителя [4, с. 23].

Инновационный руководитель автономного дошкольного образовательного учреждения это не только харизматический лидер и профессионал с педагогическим образованием. Инновационный руководитель — это руководитель, владеющий квалификацией «менеджера образования», обладающий навыками стратегического проектирования, мониторинга и системного моделирования процессов, протекающих в учреждении, организатор эффективных межличностных и профессиональных коммуникаций в коллективе, эффективно применяющий новую информацию, знания, умения, навыки и т. д.

В процессе осуществления любой управленческой деятельности периодически возникают те или иные проблемы. Уровень управленческой компетентности определяется тем, как руководитель дошкольного образова-

тельного учреждения решает появляющиеся проблемы. Мы рассматриваем развитие управленческой компетентности руководителей автономного дошкольного образовательного учреждения, развивающих инновационную деятельность, в современных условиях непрерывного образования не только через их самообразование и приобретение практического опыта в процессе управленческой деятельности, но и посредством их профессиональной переподготовки или повышения квалификации по различным дополнительным профессиональным образовательным программам [1, 4].

Литература

1. Белова, Е. Н. Управленческая компетентность руководителя как фактор развития инновационной деятельности в образовательном учреждении [Текст] // Инновации в непрерывном образовании. — 2010. — № 1. — С. 32–39.
2. Мельник, Ю. И. Управленческие компетентности руководителя: три уровня проявления [Текст] // Социальная психология и общество. — 2012. — № 2. — С. 116–126.
3. Никишина, И. В. Инновационная деятельность современного педагога [Текст] : методическое пособие. — Волгоград, 2012. — 75 с.
4. Управление развитием инновационной деятельности в современном образовательном учреждении [Текст] : коллективная моногр. / Е. Н. Белова, Г. А. Гуртовенко, С. В. Бутенко, Н. Ф. Яковлева. — 2-е изд., стереотип. — Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2013. — 164 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена исследованию проблемы становления педагогического коллектива в современной системе образования (на примере формирования коллектива в дошкольных образовательных организациях).

Ключевые слова: коллектив, педагогика, социальная педагогика, модернизация образования, дошкольное образование, группа, педагогическая деятельность, лидер, коллективный профессионализм.

Формирование коллектива педагогов на современном этапе развития образования России, испытывающего процессы модернизации с 90-х гг. XX в., является актуальным направлением педагогики, психологии, социологии и ряда других направлений науки. В своей статье мы бы хотели осветить основные вопросы современного процесса формирования (организации и существования) педагогических коллективов. Рассмотрение педагогического коллектива как объекта педагогической деятельности является отдельным направлением исследований. Связано это, прежде всего, со значением коллектива как единого «организма», осуществляющего педагогическую деятельность. Интерес к данной теме вызван коренными изменениями в отечественной педагогике в конце XX – начале XXI вв. Социально-экономические и политические трансформации в российском обществе, начавшиеся в 1990-е гг. привели к смене парадигм в отечественной системе образования. На современном этапе трансформационные процессы требовали изменений в характере, составе и во взаимоотношениях внутри педагогического коллектива. Современный подход к уровню профессионализма «рождает» потребность в педагогах совершенно нового типа – педагогов, способных принимать самостоятельные решения в изменчивых условиях рыночной системы, информатизации и глобализации. А это, как следствие, вело к ускорению и многовариативности в образовании.

Одна из наиболее развернутых попыток подробного описания коллектива содержится в психологической теории коллектива, разработанной А. В. Петровским. По мнению авторов, коллектив представляет группу, состоящую из трех слоев (страт), в каждой страте есть определенный принцип, по которому строятся отношения между членами группы. В первом слое реализуются, прежде всего, непосредственные контакты между людьми, основанные на эмоциональной принятии или непринятии. Во втором слое эти отношения опосредуются характером совместной деятельности. В третьем слое («ядро группы») развиваются отношения, основанные на

принятии всеми членами группы единых целей групповой деятельности. Этот слой соответствует высшему уровню развития группы, и, таким образом, его наличие позволяет констатировать, что перед нами коллектив. Последующая разработка, как теоретических представлений, так и экспериментальной практики позволила более четко выявить главную идею всей концепции, а именно положение о том, что «деятельностное опосредование выступает как системообразующий признак коллектива» [5, с. 113–114].

С этой точки зрения были внесены уточнения в анализ многоуровневого строения группы, главным образом с целью построить иерархию различных процессов, происходящих в группе. Авторы предпочитают рассматривать уровни групповой структуры в обратном порядке, начиная с характеристики ядерных отношений. Центральное звено групповой структуры образует сама предметная деятельность группы. Она задана той более широкой социальной структурой, в которую данная группа включена [4, с. 48].

Нельзя сказать, что все исследования коллектива в отечественной социальной психологии идут в русле этой концепции. Интересно отметить, что понимание термина «коллектив» совпадало в общих чертах с пониманием А. С. Макаренко, а сам Антон Семенович назывался одним из основоположников теории коллектива в педагогике. Исследования в области педагогики коллектива, имеющие в нашей стране давнюю традицию, со второй половины 60-х гг. XX в. стали особенно интенсивными. Они привели к возникновению современной концепции педагогического коллектива, являющейся итогом интеграции накопившихся в сфере педагогики и смежных с нею наук знаний о нем, о закономерностях его развития [3, с. 23].

Обратимся к непосредственным изменениям в отношении педагогического коллектива, которые происходят «сегодня». Необходимо отметить, что в условиях кризисного перехода российской педагогики от традиционного понимания квалификации педагога к современному уровню компетентности, происходит изменение направления подготовки от информационного насыщения к более глубокому, личностно-ориентированному подходу с уклоном на самореализацию личности [1, с. 46–48].

Только в профессионально зрелом педагогическом коллективе, благодаря атмосфере сотрудничества и взаимопонимания, создаются условия для эффективной деятельности каждого из его членов за счет преодоления проблемы профессиональной разобщенности. В педагогическом коллективе высокого уровня профессионализма значительно повышается эффективность деятельности за счет создания атмосферы социальной и профессиональной защищенности педагога [6, с. 12–14].

Сегодня практически любая деятельность по содержанию и форме является совместной. Одной из важных задач, поставленных перед педагогическим коллективом, является создание условий, позволяющих педагогам справляться с предъявленными им требованиями в системе образования. В процессе информатизации общества происходит рост коллективной ответственности педагогов за результаты своей деятельности. Профессио-

нальное становление педагогического коллектива задается потребностью общества и государства к системе образования (как в советский, так и в постсоветский период). Государство устанавливает определенный госзаказ к системе образования.

Коллективный профессионализм в данном случае относится к психологической структуре совместной деятельности и выражается в способности коллектива справляться с общественно-необходимой задачей, ставить и следовать общим целям и ценностям (социально и профессионально значимым), справляться с текущей деятельностью и быть нацеленным на общий результат. Важно помнить, что единство педагогического коллектива формируется с двух позиций: во-первых, с совместного воздействия на общий предмет труда; во-вторых — воздействия участников коллектива друг на друга. Таким образом, коллективный профессионализм формируется не только из успешности постановки организационно-проектировочных задач, но и из психологического компонента (способ управления совместной деятельностью, мотивация, внутригрупповой климат и др.). Лишь при успешном применении этих факторов возможно формирование коллектива профессионалов, где каждый педагог нацелен на непрерывную работу по самореализации личности, применению творческой деятельности, повышению квалификации и эффективному решению задач реформируемой системы образования [2, с. 91–92].

Важным компонентом в процессе формирования педагогического коллектива и в развитии его профессионализма (коллективный профессионализм выступает как критерий для анализа становления коллектива) является среда, в которой осуществляется работа. В работе В. А. Явина дано определение «образовательной среды», как особой системы взаимодействий и условий формирования личности по заданному образцу, возможностей для ее развития и ее нахождение в социально-временном пространстве [7, с. 232–234].

Успешность процесса формирования педагогического коллектива в ДОУ можно проследить по целому ряду признаков. Важное место в становлении педагогического коллектива занимает сформированность коллективного мнения и ценностных ориентаций; единое понимание целей профессионального развития всех субъектов педагогического процесса. К признакам профессионального становления коллектива так же относятся: общее понимание и принятие правил поведения, общения и взаимодействия с принципами профессиональной жизни и деятельности; сформированность профессиональной саморефлексии; профессиональная активность членов коллектива; наличие творческого характера профессиональной деятельности при связующей и командообразующей позиции лидера коллектива.

Литература

1. Жигунова, Т. П. Отношения педагогов к инновациям [Текст]. — Екатеринбург : Союз, 2002. — 239 с.

2. Журавлев, А. Л. Психология совместной деятельности [Текст]. — М. : Ин-т психологии РАН, 2005. — 640 с.
3. Кондауров, В. И. Социология [Текст] / В. И. Кондауров, А. С. Страданченков. — М. : ИНФРА-М, 2000. — 177 с.
4. Новиков, В. В. Социальная психология: феномен и наука [Текст]. — М. : ИСП, 2003. — 240 с.
5. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии [Текст] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — М. : ИНФРА-М, 1998. — 218 с.
6. Фоменко, С. Л. Профессиональное становление педагогического коллектива [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. — Екатеринбург, 2007. — 451 с.
7. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст]. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.

**УЧЕБНО-НАУЧНО-ИННОВАЦИОННЫЙ КЛАСТЕР
НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАК МЕХАНИЗМ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация: в статье рассматриваются современные механизмы и возможности совершенствования образовательной и научной деятельности в учебно-научно-инновационном кластере непрерывного педагогического образования, обозначаются перспективы дальнейшего развития.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, учебно-научно-инновационный кластер, направления деятельности, устойчивое развитие.

Успешное развитие любого государства непосредственно зависит от качества образования и инноваций как основных двигателей конкурентоспособности страны в целом. Мировая практика показывает, что кластерное взаимодействие как социокультурный и экономический феномен позволяет существенно повысить конкурентоспособность любой системы, в том числе и системы непрерывного педагогического образования.

Создание отраслевых образовательных кластеров позволяет обеспечивать формирование системы непрерывного педагогического образования на основе диалога между различными институтами: образованием, наукой, производством и государственными структурами.

В последние десять лет стали создаваться особые типы кластеров, которые согласно классификации М. Портера [3], относятся к образовательным кластерам. Данный тип кластеров имеет в своей основе модель тройной спирали [1] с присущими ему структурными характеристиками. Исследование комплекса вопросов, связанных с функционированием образовательных кластеров как механизма устойчивого развития для отдельного учреждения образования и отрасли в целом, является чрезвычайно актуальным.

На примере Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка рассмотрим преимущества образовательного кластера как формы поддержки системы непрерывного педагогического образования.

В Республике Беларусь утверждена «Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы» [2], в которой в качестве одного из пяти приоритетных направлений совершенствования системы непрерывного педагогического образования обозначен переход на кластерную модель развития, обеспечивающую интеграцию потенциала образования, психолого-педагогической науки и эффективной образовательной практики.

Поэтапный переход к кластерной организации непрерывного педагогического образования предусмотрен Планом мероприятий по реализации Концепции, что позволит к 2020 г. добиться качественных изменений в профессиональной подготовке педагогов, создать эффективную систему непрерывного педагогического образования.

В 2015 г. в стране создан учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования (далее УНИК НПО) как совокупность учреждений образования, относящихся к различным уровням образования, в том числе заказчиков кадров, научных и научно-методических организаций, общественных организаций, добровольно взаимодействующих на договорной основе, участвующих в формировании инновационных подходов к педагогическому образованию и обеспечивающих их практическое использование при подготовке педагогов. Его основными преимуществами являются: качество, современность, открытость, доступность, непрерывность, преемственность, сетевое взаимодействие. Центром кластерного развития непрерывного педагогического образования выступает учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка» (БГПУ) как ведущий педагогический вуз республики.

Во всех областях Беларуси созданы региональные кластеры непрерывного педагогического образования, основной целью которых является интеграция учебно-научно-инновационного потенциала входящих в него структур и формирование эффективной системы непрерывной подготовки педагогов с учетом особенностей и ресурсов регионов.

С целью обеспечения стратегического руководства деятельностью учебно-научно-инновационного кластера создан Координационный совет по вопросам непрерывного педагогического образования, являющийся постоянно действующим совещательным и экспертно-консультативным органом общественного самоуправления в УНИК НПО, который обеспечивает взаимодействие между субъектами кластера, представителями объединений нанимателей и работников, учреждений образования и республиканских органов государственного управления, осуществляющих деятельность в сфере образования, других заинтересованных по вопросам разработки и утверждения профессионально-квалификационных стандартов, секторальных рамок квалификаций, типовых карт профессионального развития и карьерного роста.

Координационный совет формируется из представителей организаций — участников УНИК НПО, органов государственного управления, представителей объединений нанимателей и работников. Функциями Координационного совета являются: участие в формировании государственного заказа на подготовку, переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров; организация профориентационной работы в целях популяризации педагогической профессии; оказание общественной поддержки деятельности кластера, пропаганда результатов его учебной, научной и инновационной деятельности; разработка плана подготовки, рассмотрение и анализ проектов новых элементов национальной системы квалификаций;

осуществление планирования и координации совместной деятельности участников УНИК НПО и контроля результатов выполнения плановых мероприятий и др.

Одним из значимых направлений деятельности Кластера является обновление содержания непрерывного педагогического образования. В этих целях в БГПУ разработан профессиональный стандарт педагога, который выступает отраслевым инструментом согласования требований рынка труда и сферы педагогического образования. Данный документ определяет единые требования к содержанию и качеству педагогической деятельности в соответствии с современной социокультурной ситуацией, является основой для формирования новых образовательных стандартов и программ всех уровней непрерывного педагогического образования, разработки учебно-методических материалов к ним, а также средством профессиональной ориентации школьников на педагогическую профессию.

Для обеспечения преемственности в настоящее время осуществляется модернизация структуры и содержания образовательных стандартов, типовых учебных планов и программ высшего педагогического образования в рамках укрупненных специальностей и разработки соответствующих им актуальных направлений профилизации. В частности, для формирования многоуровневой системы высшего образования (бакалавр-магистр-исследователь) пересматривается действующая учебно-программная документация и разрабатываются образовательные стандарты поколения 3+ с использованием системы зачётных единиц или кредитов.

Особое внимание в новых образовательных стандартах уделяется усилению практико-ориентированности содержания педагогического образования в ориентации на реализацию компетентностного подхода на всех уровнях национальной системы образования. Решение этих задач предполагает: формирование профессионального опыта студентов при погружении их в профессиональную среду; внедрение профессионально-ориентированных технологий обучения, направленных на формирование у будущих специалистов значимых для профессиональной деятельности знаний, умений, навыков и личностных качеств; обеспечение качественной организации и проведения учебных и производственных практик, организованных с отрывом от учебного процесса и без отрыва, проводимых в образовательных учреждениях и выездные.

Эффективным механизмом раннего включения будущих специалистов образования в среду профессиональной деятельности является волонтерство как один из видов педагогической практики. С целью усиления непрерывного характера педагогической подготовки в БГПУ введена волонтерская практика на всех факультетах для студентов первого курса. В вузах республики организовано проведение учебных занятий, педагогических практик, научных исследований студентов на базах филиалов кафедр в учреждениях образования.

Для обеспечения требований дорожной карты реформы системы высшего образования Беларуси в соответствии с ценностями, принципами и целями Европейского пространства высшего образования активизирована

работа по внедрению кредитно-модульной системы в учреждениях образования субъектов кластера.

Усилен практический компонент и научно-исследовательской работе студентов. Тематика курсовых и дипломных работ ориентирована на реальные запросы профессиональной деятельности. Студенческими научно-исследовательскими лабораториями осуществляются такие исследовательские и волонтерские проекты, как: «Психологическая мастерская», «Не оставляйте детей одних!», «Равный обучает равного» и др.

Во всех учреждениях — субъектах кластера сложилась и успешно функционирует система привлечения педагогических работников лидеров педагогической профессии к образовательной деятельности (проведение занятий с приглашением лекторов из числа руководителей и заместителей руководителей учреждений образования, участников и победителей конкурсов профессионального мастерства и др.).

С учетом проблем современной психолого-педагогической науки и образовательной практики, принципов непрерывности и преемственности было разработано проблемное поле приоритетных психолого-педагогических исследований в сфере образования на 2016—2020 годы, что позволяет выстраивать научно обоснованную систему подготовки научных работников высшей квалификации и объединять научные ресурсы и потенциал всех субъектов кластера. Осуществляет свою работу республиканский постоянно действующий методологический семинар по педагогическим наукам для аспирантов, магистрантов, докторантов.

В рамках кластерного взаимодействия создана информационная база о функционирующих научных (научно-педагогических) школах, научных направлениях БГПУ и региональных вузов в области педагогического образования; созданы сводные информационные базы данных об инновационном опыте образовательной практики в системе непрерывного педагогического образования.

Активно развиваются партнерские отношения вузов — субъектов кластера с учреждениями среднего специального образования в форме интеграции образовательных программ высшего педагогического и среднего специального образования, что обеспечивает преемственность профессиональной подготовки педагогов. Также расширяется сотрудничество учреждений высшего образования, осуществляющих подготовку по педагогическим специальностям, с учреждениями общего среднего образования, в которых открыты профильные классы педагогической направленности для учащихся 10—11 классов. Проводятся олимпиады по педагогике, научно-практические конференции, дебаты по педагогической футурологии «Школа завтрашнего дня в контексте устойчивого развития общества», выполняются совместные исследовательские проекты и др. Организована серия семинаров, вебинаров, круглых столов и конкурсов для педагогов, которые ведут факультативные занятия «Введение в педагогическую профессию. X—XI классы», и представителей администрации общеобразовательных учреждений, реализующих программы профильной педагогической подготовки. На базах региональных университетов получили широ-

кое распространение такие формы наставничества, как «Школа современного молодого педагога» и «Школа педагогического мастерства».

В плане ресурсного обеспечения системы непрерывного педагогического образования в условиях информационного общества организовано сетевое взаимодействие в информационном образовательном пространстве УНИК НПО (проводятся вебинары, моделируются сетевые сообщества профессиональной направленности, внедряются дистанционные образовательные технологии и др.). С целью информационного обеспечения деятельности кластера на портале БГПУ создан сайт кластера как республиканская информационная интерактивная площадка для обмена опытом в области непрерывного педагогического образования. Сайт «Педагогические классы» выполняет функцию информационной и научно-методической поддержки всех категорий, имеет разделы «Менеджеру», «Педагогу», «Учащимся» и др.

В БГПУ функционирует сетевая академия педагогики электронного обучения. Это современная высокотехнологичная научно-образовательная площадка объединила преподавателей, студентов, ученых в профессиональное педагогическое сообщество по таким направлениям, как: дидактика сетевого урока; педагогическая практика в сфере электронного обучения; сетевое педагогическое взаимодействие на базе электронного журнала; открытые лекции, семинары, вебинары опытных IT-педагогов и лучших ученых; формирование научного портфолио студента в области педагогики электронного обучения.

Для развития информационного пространства УНИК НПО, предоставления возможностей студентам в создании медиаконтента работает студенческая медиа лаборатория, которая позволит будущим учителям формировать собственный портфолио электронных дидактических материалов для будущей профессиональной деятельности в школе.

Анализ деятельности УНИК НПО по стратегическим направлениям показал, что взаимодействие в нем основано на неформальных связях, которые позволяют обеспечить устойчивое развитие всех субъектов кластера путем организации эффективной системы информационной и консультационной взаимопомощи субъектам кластера непрерывного педагогического образования для активизации их участия в интеграционных процессах в сфере образования.

Обобщая сказанное, подчеркнем, что в образовании кластеры играют роль своеобразных «инкубаторов» для устойчивого развития системы непрерывного педагогического образования страны. При этом успешность реализации идей зависит от определенных факторов: степени сотрудничества и взаимодействия всех субъектов педагогического образования, участвующих в разработке инновационных подходов к профессиональной подготовке педагога; интеграции и преемственности всех уровней подготовки педагога; качества научного сопровождения в разработке концептуальных основ перехода к непрерывному педагогическому образованию.

Таким образом, использование в деятельности учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования механиз-

мов сетевого взаимодействия позволяет в дальнейшем развивать следующие формы и направления:

- создание совместной научно-исследовательской лаборатории кластера с участием представителей учреждений высшего образования, институтов развития образования и др. по исследованию актуальных проблем педагогического образования;
- осуществление научно-исследовательской деятельности в области педагогического образования во взаимодействии с субъектами кластера;
- совместная разработка учебных планов и программ; реализация совместных образовательных программ; формирование совместных проектных заявок на участие в программе сотрудничества в области педагогического образования;
- создание виртуальных консультационных центров педагогического образования; организация работы ИТ-тьюторов по вопросам внедрения современных информационно-коммуникационных технологий;
- совместная разработка педагогически адаптированного методического обеспечения: электронных учебников, учебных пособий, учебно-методических комплексов, тренажеров и других информационно-образовательных ресурсов и др.

Полагаем, что в учебно-научно-инновационном кластере успешно решаются следующие задачи: управление региональным развитием непрерывного образования с помощью региональных кластерообразующих центров, один из которых может выступать в роли метacentра и брать на себя ответственность за результаты совместной деятельности и соблюдение правил взаимодействия; проектная деятельность, в которой множество исполнителей выполняет определенные объемы работ, в рамках своей компетенции, а региональные центры координируют выполнение проектов на время их реализации; оперативное внутреннее управление, в котором роли распределяются между образовательными учреждениями в зависимости от насущной задачи, поставленной перед кластером. Все это позволяет создать принципиально новое, единое образовательное пространство профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов образования.

Литература

1. Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. The Endless Transition: A «Triple Helix» of University-Industry-Government Relations, Introduction to a Theme Issue [Текст]. – Minerva. 1998.
2. Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы [Текст]. – Мн., 2015.
3. Porter, M., Ketelhohn, N., Artiganave, A., Kelly, J., Krasniqi, M., Gi, M.T.P., Zhang, L. The Massachusetts Higher Education and Knowledge Cluster: The Microeconomics of Competitiveness [Текст]. – Massachusetts, 2010.

КАРТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация: в статье рассматриваются объективные механизмы оценки деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения, стимулирующие профессиональное и личностное саморазвитие, раскрывается способ предъявления педагогических профессиональных достижений – карта профессионального развития педагога.

Ключевые слова: педагог, дошкольное образовательное учреждение, карта профессионального развития педагога, профессиональная компетентность.

Профессия воспитателя дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) постепенно переходит в разряд профессий, характеризующихся высочайшим уровнем мобильности. Она становится все более сложной, что связано с появлением новых профессиональных задач, поведенческих парадигм и взглядов, с необходимостью освоения новых функций, востребованных современным обществом.

Профессиональное развитие педагога ДОУ – это длительный процесс, целью которого является формирование человека как мастера своего дела, настоящего профессионала. Современному педагогу необходимо быть профессионально компетентным, творчески активным, конкурентоспособным, уметь позиционировать себя в условиях дошкольного образовательного учреждения. В этом ему может помочь личностная копилка профессиональных достижений, характеризующая уровень его квалификации и содержащая основные направления профессионального роста, то есть карта профессионального развития педагога.

Карта профессионального развития педагога – это набор материалов, демонстрирующих умение педагога решать задачи своей профессиональной деятельности, выбирать стратегию и тактику профессионального поведения, предназначенный для оценки уровня профессионализма педагога. Это показатель его творческого потенциала, творческой профессиональной активности. Творческий педагог способен самостоятельно овладеть новыми знаниями, способами, приемами; переосмыслить собственную деятельность в свете новых знаний; разработать новые методы, приемы, формы, средства или модифицировать их; умение эффективно использовать передовой опыт; находить оригинальное решение проблемы в нестандартных ситуациях, изменять стратегию и тактику в зависимости от конкретной ситуации; анализировать и оценивать промежуточные и конечные результаты образовательной деятельности, а так же создавать новые программы и технологии развития для детей дошкольного возраста.

Создание карты профессионального развития педагога – это творческая работа по презентации и самооценки своих достижений, а творчество не приемлет шаблонов. Главное представить свои результаты и достиже-

ния так, чтобы и другим педагогам захотелось сделать образовательную деятельность эффективной и качественной. Человеку присуще стремление к самопознанию и самооценки своих достижений, планирование перспектив своего роста. Содержание карты профессионального развития педагога документирует приобретенный индивидуальный опыт и достижение педагога и включает многообразную информацию.

Цель создания карты профессионального развития педагога — это развитие профессиональных компетенций педагога, необходимых для реализации основной образовательной программы дошкольного образования в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Задачи создания карты профессионального развития педагога — это:

- формирование и развитие профессиональных компетенций педагогов ДОУ;
- стимулирование и мотивирование педагогов на развитие профессиональных компетенций;
- расширение сферы компетенции личности: развитие инициативности, ответственности, корпоративности.

Принципы создания карты профессионального развития педагога — это:

- признание индивидуальности траектории развития профессиональных компетенций;
- учет профессионального опыта педагога;
- удовлетворение потребности личности в профессиональном самосовершенствовании и саморазвитии;
- создание благоприятного психологического климата в процессе повышения квалификации;
- обеспечение условий саморазвития профессиональных компетенций.

Этапы проектирования карты профессионального развития педагога предполагают несколько этапов: информационный, содержательный, аналитический. Раскроем содержание каждого.

Информационный этап предполагает сбор сведений о педагоге (Визитная карточка педагога), его оценку и самооценку уровня профессиональных компетенций.

Содержательный этап нацелен на построение индивидуальной системы развития профессиональной компетенции педагога. Основными формы реализации данного этапа являются:

- самообразование (изучение нормативных документов, современной методической литературы);
- работа в методических объединениях, творческих группах, посещение обучающихся семинаров, практикумов, участие в открытых просмотрах различных видов деятельности;
- исследовательская, экспериментальная деятельность;
- инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий, ИКТ;
- методическая поддержка в реализации основной образовательной программы дошкольного образования (создание развивающей предмет-

но-пространственной среды, сотрудничество с родителями (законными представителями) воспитанников;

- активное участие в конкурсах профессионального мастерства;
- обобщение собственного педагогического опыта;
- повышение квалификации педагога (профессиональная подготовка).

Аналитический этап предполагает представление результатов освоения компетенции (профессиональные достижения).

Профессия воспитатель детского сада ориентирована на создание такой развивающей предметно-пространственной среды и образовательной деятельности, которые строятся на учете возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников, отслеживании оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий, в процессе образовательной деятельности лежащей в основе их дальнейшего планирования. Профессиональная компетентность педагога включает не только положительный опыт по формированию условий для развития личности каждого ребенка, но и компетентность в научно-методической и личностной сферах.

В карте профессионального развития педагога можно выделить три основных блока, которые затем разбиваются на рубрики и дополняются разделами по желанию того, кто создает этот документ. Ими являются:

- материалы, фиксирующие профессионализм педагога;
- материалы по обобщению профессионального опыта;
- дополнительные материалы для повышения профессиональной компетенции.

Карта профессионального развития педагога — это, так называемое, «досье успеха», в котором отражаются профессиональные и личностные успехи и достижения педагога.

Для разработки структуры карты профессионального развития в МБДОУ — детский сад № 312 была создана рабочая группа, которая занималась разработкой содержания каждого из разделов. На педагогическом совете педагоги утвердили положение о ней, предусматривающее основные задачи, функции, порядок формирования и варианты использования материалов, а также участники творческой группы определили структуру и содержание её разделов.

Начинается карта профессионального развития педагога с «Визитной карточки педагога». Помимо личной информации педагога указывает педагогический стаж, стаж работы в дошкольном образовательном учреждении, квалификационную категорию, информацию сопровождает личная фотография.

В разделе «Документы» в специальную таблицу заносятся данные об образовании, окончании курсов повышения квалификации, прохождении квалификационной категории.

В разделе «Методическая деятельность педагога» фиксируется деятельность, направленная на изучение вопросов образовательной деятельности детей дошкольного возраста, ознакомление с современным педагогическим опытом, представление опыта работы и обобщение его в различных

формах. Также отмечается участие педагога в профессиональных конкурсах, инновационной деятельности, наличие публикаций.

Материалы по образовательной деятельности с воспитанниками и по сотрудничеству с родителями размещаются в разделе «Творческие работы педагога». Этот раздел является своеобразным информационным банком, который содержит конспекты по непосредственно образовательной деятельности, сценарии праздников, развлечений и досугов, консультации с родителями, анкеты, фотографии детских работ. Создание такого «банка» во многом способствует повышению интеллектуального потенциала, а также стимулирует педагога к осуществлению инновационной деятельности.

Раздел «Достижения воспитанников» включает в себя: анализ заболеваемости детей возрастной группы, результаты педагогической диагностики воспитанников, участие детей в конкурсах, выставках, соревнованиях.

Умение создавать содержательно-насыщенную, трансформируемую, полифункциональную, вариативную, доступную и безопасную развивающую предметно-пространственную среду для воспитанника дошкольного возраста оценивается в разделе «Предметно-пространственная среда».

«Отзывы о педагоге» — один из объективных показателей образовательной деятельности педагогов ДОУ. Здесь представлены родители и коллег (характеристика, карта анализа деятельности, итоги контроля), благодарности родителей.

Раздел «Общественная деятельность педагога» помогает раскрыться с разных сторон, проявить интересы, увлечения, творческие способности. В данном разделе отмечается участие педагога в мероприятиях ДОУ и методических объединениях.

К карте профессионального развития педагога прилагается материал в электронном виде (презентации, фото и видеозаписи).

При составлении карты профессионального развития педагога соблюдаются следующие требования:

- систематичность и регулярность мониторинга;
- достоверность;
- объективность;
- нацеленность педагога на повышение уровня профессионализма и достижение более высоких результатов;
- аккуратность и эстетичность оформления.

Подводя итоги, можно сказать, что карта профессионального развития педагога дает возможность педагогу продемонстрировать результаты практической педагогической деятельности, которые он считает наиболее значимыми для оценки своей профессиональной компетенции, а также прогресс по сравнению с предыдущими результатами.

Литература

1. Атемаскина, Ю. В. Современные педагогические технологии в ДОУ [Текст]. СПб., 2012.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]. — М., 2014.

ПРОБЛЕМА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация: в представленной статье отражены некоторые подходы к рассмотрению проблемы здоровьесбережения педагогов дошкольных образовательных организаций. Автор определяет актуальность заявленной тематики, опираясь на исследования психологов и педагогов, выводит сущность таких понятий, как здоровье, здоровьесбережение. В содержании приводятся обобщенные статистические данные Государственного научно-исследовательского центра профилактической медицины Министерства здравоохранения РФ о состоянии здоровья педагогов.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, педагог, дошкольная образовательная организация.

Рассматривая проблемы здоровьесбережения субъектов образовательного процесса, ученые часто оставляют без внимания вопросы, связанные со здоровьем педагога. В то время как здоровый педагог характеризуется высокой работоспособностью, умением гибко и мобильно реагировать на изменяющуюся ситуацию, выдвигать творческие идеи и их реализовывать в образовательном процессе. Тем глобальнее проблема, стоящая перед педагогическими вузами страны — подготовить педагога, с одной стороны, способного эффективно реализовывать принципы здоровьесбережения в образовательном процессе образовательных организаций, а с другой стороны, компетентного в вопросах собственного здоровьесбережения.

Проблема сохранения здоровья всегда находила и находит отражение во всех нормативных документах, регулирующих сферу образования. Так, закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в РФ» в качестве ключевых принципов образования отмечает гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека (ст. 3, п. 1) [5]. При чем акцент не делается лишь на здоровье обучающегося, что позволяет рассматривать данную категорию многоаспектно.

Текст Профессионального стандарта педагога, утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, в рамках воспитательной и развивающей деятельности также в себя включает требование к педагогу, способному формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни [9]. Несомненно, только тот педагог способен к формированию культуры здорового и безопасного образа жизни обучающегося, кто сам обладает данными характеристиками.

Анализируя ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование от 4 декабря 2015 г., можно отметить, что одним из ключевых направлений деятельности будущего педагога (уровень бака-

лавриат) является «обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса» [12].

Однако, общей тенденцией педагогической науки и практики является то обстоятельство, что в образовательном процессе предпочтение отдается вопросам сохранения и укрепления здоровья обучающихся, нежели педагогов (С. Г. Сериков, В. М. Чимаров, О. В. Кисель и др.). Подтверждением этому могут служить данные специалистов ФГБУ ГНИЦ профилактической медицины Министерства здравоохранения РФ. Ежегодная статистика свидетельствует о том, что признаки гипертонической болезни имеют 46 % населения — средний возраст педагогов в стране 51 год. По результатам медицинского осмотра педагогических работников, проблемы с артериальным давлением имеют 55 % педагогов, проблемы с позвоночником и суставами — 45 % педагогов, зрением — 50 % педагогов, сердечно-сосудистой системой, сосудами, повышенным холестерином — 36 % педагогов [11].

Помимо симптомов ухудшения соматического здоровья педагоги обнаруживают у себя такие симптомы стресса, как чувство усталости (70 %), подавленное настроение (47 %), нарушения сна (50 %), повышенное артериальное давление и повышенная раздражительность (по 43 %), мышечное напряжение, боли в области шеи, спины (33 %).

Следует отметить, что анализ сформированных ценностей у педагогов показал высокое осознание ценности здоровья (86 % ставят здоровье на первое место), при этом ответственность за здоровье возлагают на условия жизни (52 %), наследственность (79 %), стрессогенные факторы (52 %) и только 26 % отдают здоровому образу жизни и избавлению от вредных привычек. В этих данных мы видим противоречие: понимание педагогами ценности здоровья не приводит к повышению персональной ответственности за свое здоровье. А ведь педагог, не имеющий у себя сформированных ценностных установок на здоровьесбережение, не может привить основы культуры здоровья своим воспитанникам.

Актуальность заявленной проблемы обусловливается целым рядом факторов:

- социальным заказом, ориентированным на сохранение здоровья граждан нашей страны. В своих исследованиях Л. М. Митина предлагает рассматривать проблему здоровьесбережения педагогов в контексте общей концепции охраны здоровья нации [3; 4];
- постоянно растущей нагрузкой на педагога и увеличивающимся соотношением количества профессиональных деструкций;
- потребностями в профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании педагогов и стремительно ухудшающимся состоянием здоровья.

Проблема здоровьесбережения педагогов является достаточно новой для нашей страны. Прежде чем перейти к рассмотрению сущности понятия «здоровьесбережение», становимся на анализе родового понятия «здоровье».

Взгляд ученых на сущность здоровья, его виды и содержание значительно изменились за последние десятилетия. Достаточно известным является

предложенное ВОЗ определение термина «здоровье»: это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Однако на сегодняшний день данный термин не находит достаточной поддержки среди физиологов, медиков, психологов, педагогов и ученых из других областей знания, поскольку не учитывает ряд принципиально значимых моментов.

Согласно «новой концепции» онтологическая сущность здоровья характеризуется на основе адаптивных возможностей организма. Именно в связи с этим В. П. Петленко [7] в своих работах говорит о здоровье как состоянии баланса, своеобразного равновесия между адаптивными возможностями организма человека и теми постоянно изменяющимися условиями среды, в которых он находится. В основе данного подхода рассмотрения сущности понятия «здоровье» лежит процесс адаптации организма, что является обращением, в первую очередь, к биологической сущности человека.

Схожую, но имеющую принципиальные отличия, позицию занимает З. И. Тюмасева в рассмотрении сущности здоровья человека [10]. Ученый обращает внимание педагогического сообщества на то, что человеческий организм это в первую очередь динамическая самоорганизующаяся система и ее здоровье зависит от равновесия внутреннего и внешнего гомеостаза данной системы.

Ученица З. И. Тюмасевой Т. Ф. Орехова [6] трактует здоровье как единство потенциала, заложенного в индивидах от природы, и тех достижений, которые являются результатом их собственной деятельности. Это положение дает основание отнести здоровье и к педагогическим категориям.

С учетом вышесказанного следует отметить, что под здоровьесбережением мы понимаем систему мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья участников образовательного процесса (как обучающихся, так и педагогов). Тем более, что здоровьесбережение выступает, с одной стороны, частью образовательного процесса, а с другой — условием, обеспечивающим реализацию образовательных программ на основе сохранения здоровья участников образовательного процесса и самореализации обучающихся.

Здоровьесбережение в образовательном пространстве это процесс сохранения и укрепления здоровья, направленный на преобразование интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, повышение ценностного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих на основе осознания человеком личной ответственности [7].

Раскрывая сущность здоровьесбережения как процесса, необходимо отметить его двунаправленность. С одной стороны, педагог должен самостоятельно развивать собственную культуру здоровья, включающую в себя совокупность знаний, эмоционально-волевой опыт и здоровьесберегающее поведение. А с другой стороны, в рамках образовательной организации должны быть созданы соответствующие социально-психологические условия жизнедеятельности субъекта профессиональной деятельности [1].

В последнее время исследование проблемы сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса значительно активизировалось благодаря работам В. Ф. Базарного, Л. П. Васьлаевой, Л. Е. Боровой, В. З. Когана и Н. В. Третьяковой, Л. М. Сураевой, С. Н. Лопаревой, О. В. Морозова, С. Г. Палий, Н. К. Смирнова, А. Г. Трушкина и др. Вопросы здоровьесбережения педагогов с позиций междисциплинарного подхода рассматриваются в работах Э. М. Казина, Н. Н. Малярчук, Л. М. Митиной и др.

Общеизвестно, что успешность человека в любой сфере деятельности во многом определяется умением строить свои высказывания, управлять своим поведением, а также чувствами и эмоциями, что составляет основу психологического благополучия. Немаловажно также состояние физического и социального благополучия человека. Как показывают результаты исследований, посвященных изучению состояния здоровья педагогов, эта профессиональная группа характеризуется крайне низкими показателями состояния здоровья и в целом отношением к сохранению и укреплению собственного здоровья. Тем более печально то, что с увеличением стажа работы педагога, данные показатели неизменно падают.

Профессию педагога относят к профессии повышенного риска по частоте возникновения психосоматических и невротических расстройств. К числу причин относятся высокая нервно-психическая напряженность, социальная ответственность. С одной стороны, педагоги хронически перегружены и не имеют возможности восстановить затраченные силы и, следовательно, не в состоянии адаптироваться к возрастающим требованиям. С другой – постоянный самоконтроль, напряжение внимания, эмоциональное возбуждение создают стрессовую ситуацию. Все это обостряет проблему здоровьесбережения в образовательных организациях [2].

Диапазон факторов, которые оказывают неблагоприятное воздействие на здоровье педагогических работников, в современных условиях стремительно расширяется. Сегодня недостаточно ограничиваться анализом биологических (к которым относим наследственность, физические характеристики при рождении и т. д.) и социальных (условия жизни, медицина, уровень благосостояния, состав семьи и т. д.) факторов. Немаловажную роль играют психологические факторы как результат эмоциональных переживаний. К негативным факторам воздействия на здоровье можно отнести также отсутствие у большинства педагогов осознанной ценности собственного здоровья.

Профессиональная деятельность педагога сферы дошкольного образования характеризуется огромной нагрузкой, в первую очередь, на психо-эмоциональную сферу. Большая часть рабочего дня протекает в напряженной обстановке: эмоционально насыщенная деятельность, постоянная концентрация внимания, повышенная ответственность за жизнь и здоровье детей и т. д.

Для решения выявленных проблем актуальной проблемой является создание системы сопровождения педагогов образовательной организации по вопросам здоровьесбережения, включающей в себя целевой, органи-

зационный, когнитивный, процессуальный, диагностический компоненты. Каждый из этих компонентов должен включать в себя специфические структурные компоненты, но в совокупности они должны быть направлены на достижение единой цели — здоровьесбережение педагога ОО.

Только целенаправленная работа по здоровьесбережению педагогов в образовательной организации будет способствовать не только повышению эффективности профессиональной деятельности, но и позволит сохранить и укрепить здоровье обучающихся.

Литература

1. Ахмерова, С. Г. Профессиональная деятельность и здоровье педагога [Текст] : моногр. — М. : Арсенал образования, 2011. — 160 с.
2. Данилова, И. Л. Профессиональное здоровье учителя [Текст] / И. Л. Данилова, Г. И. Ширшина. — Петрозаводск : изд-во КГПУ, 2007. — 54 с.
3. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога [Текст] / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова. — М. : Academia, 2005. — 378 с.
4. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. — М. : Флинта, 1998. 200 с.
5. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Справ.-правовая система «КонсультантПлюс». — Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
6. Орехова, Т. Ф. Здоровьесберегающие педагогические технологии как фактор образования учащихся // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2013. — № 1. — С. 299–304.
7. Петленко В. П. Этюды валеологии: здоровье как человеческая ценность / В. П. Петленко, Д.Н. Давиденко. — СПб., 1998. — 120 с.
8. Печеркина, А. А. К вопросу изучения профессионального здоровья педагога [Текст] // Современные наукоемкие технологии. — 2009. — № 6. — С. 40–42.
9. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] : утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544н от 18.10.2013 г. — Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fwww.rosmintrud.ru%2Fdocs%2Fmintrud%2Forders%2F129%2FSPS_pedagog.doc&name=PS_pedagog.doc&lang=ru&c=58706ebd2e7d.
10. Тюмасева, З. И. Экология, образовательная среда и модернизация образования [Текст] : моногр. — Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2006. — 322 с.
11. ФГБУ ГНИЦ профилактической медицины Министерства здравоохранения РФ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.gnicpm.ru.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриат) от 4 декабря 2015 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агеева Марина Борисовна, магистрант, муниципальное автономное образовательное учреждение «Покровская среднеобразовательная школа №1», Россия, Каменск-Уральский, с. Покровское, qemex5@rambler.ru

Андреева Екатерина Евгеньевна, аспирант, Уральский государственный педагогический университет Россия, Екатеринбург, bulgackova@yandex.ru

Бакшаева Галина Леонидовна, магистрант, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 80, Россия, Екатеринбург, ekb_mdou80@mail.ru

Баянова Евгения Викторовна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, djzhenechka@yandex.ru

Бормонтова Евгения Вячеславовна, воспитатель, детский сад № 382, Россия, Екатеринбург

Бронникова Елена Александровна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, elen.broni@bk.ru

Важенина Наталья Николаевна, старший воспитатель, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад «Детство» № 536, nnvagenina@mail.ru

Верховод Юлия Алексеевна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, umiin@list.ru

Верхотурова Юлия Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, yula15118@mail.ru

Волгина Ирина Владимировна, аспирант, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, Volgina7@gmail.com

Вологодина Кристина Андреевна, педагог-психолог, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение-детский сад № 555, Россия, Екатеринбург

Востриков Игорь Тимофеевич, аспирант III года обучения, Институт истории и археологии, Уральское отделение Российской академии наук, vostrikov_igor@bk.ru

Вострикова Оксана Николаевна, магистрант II года обучения, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург

Галагузова Юлия Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, yung.ektb@mail.ru

Гараева Елена Викторовна, аспирант, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, elenagaraeva@yandex.ru

Голендухина Алина Вадимовна, студент Института физической культуры Уральского государственного педагогического университета, Россия, Екатеринбург, golendukhina.95@mail.ru

Головнев Александр Вячеславович, преподаватель, государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Свердловской области «Верхнепышминский механико-технологический техникум «Юность», gxav@mail.ru

Гулина Светлана Дмитриевна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, sv.gulina@mail.ru

Гуртовая Елена Юрьевна, начальник координационно-управленческого отдела ЦРПО, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, Республика Беларусь, Минск, goortovaya@bspu.by

Деревнина Татьяна Валентиновна, магистр, Уральский федеральный университет, Россия, Екатеринбург, derevnina.tatiana@yandex.ru

Дикусар Яна Сергеевна, кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного права, Уральский государственный юридический университет, Россия, Екатеринбург, ddikusar@bk.ru

Донгаузер Елена Викторовна, доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, dong-elena@yandex.ru

Дорохова Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, 70571@mail.ru

Зайцева Екатерина Игоревна, учитель-дефектолог, МБДОУ — детский сад № 188, Россия, Екатеринбург, ka_tushech_ka@mail.ru

Земсков Александр Михайлович, магистрант II курса, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, Екатеринбург; ФГКОУ «Екатеринбургское суворовское военное училище» Минобороны России, Россия, Екатеринбург, almiiz@yandex.ru

Ильина Татьяна Борисовна, преподаватель русского языка и литературы, Уральский музыкальный колледж, Россия, Екатеринбург, tt188@yandex.ru

Истомина Елена Александровна, магистрант I курса, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» Россия, Екатеринбург; ФГКОУ «Екатеринбургское суворовское военное училище» Минобороны России Россия, Екатеринбург, eksvu.istomina@gmail.com

Киселева Надежда Владимировна, аспирант, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия, 2133940@mail.ru

Князева Оксана Игоревна, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, oxana.knyazeva@mail.ru

Козлова Зоя Романовна, магистрант, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 145 Россия, Екатеринбург, zoya.kozlova2014@yandex.ru

Кропина Инна Олеговна, магистрантка, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Россия, Ярославль, inna-kropina@yandex.ru

Кудякова Марина Васильевна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, kudyakova_marina@mail.ru

Курбыко Зинаида Семеновна, ученый секретарь УМО по педагогическому образованию, кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, Республика Беларусь, Минск, coord@bspu.by

Лемеш Ксения Игоревна, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, ksyusha_lemesh@mail.ru

Лепихина Светлана Сергеевна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, malysh32.pimneva@yandex.ru

Лужков Юрий Васильевич, педагог дополнительного образования, специальная общеобразовательная школа закрытого типа № 124 ГКСУВУ СО, Россия, Екатеринбург, ylis.e@mail.ru

Мазурчук Нина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, Mazurchuk-nina@rambler.ru

Макаренко Элла Николаевна, начальник информационно-аналитического отдела ЦРПО, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, Республика Беларусь, Минск, tedcent@bspu.by

Максимова Айгуль Сабирзяновна, заведующий ДОУ, филиал муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «ДС № 5» — «Детский сад № 10», г. Первоуральск, M.strana-2015@yandex.ru

Машковцев Даниил Сергеевич, бакалавр 4 курса Высшей школы экономики и менеджмента, студент Лилльского университета, Франция; Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Россия, г. Екатеринбург, daniil.mashkovtsev@gmail.com

Мельник Юрий Борисович, доктор философии по образовательным наукам, доцент, психолог высшей категории, Председатель Правления, Харьковская областная общественная организация «Культура Здоровья», Украина, Харьков

Москвина Елена Владимировна, заместитель директора по основной деятельности, Государственное бюджетное специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся с девиантным (общественно опасным)

поведением города Москвы профессиональная школа «Шанс», Россия, Москва, elena230877@yandex.ru

Нестерова Елена Владимировна, заведующая, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение-детский сад № 555, Россия, Екатеринбург

Неценко Ольга Викторовна, доцент кафедры общей и социальной педагогики, кандидат исторических наук, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», Россия, Воронеж, onecenko@yandex.ru

Нинилина Галина Александровна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, tihina_57@mail.ru

Попова Татьяна Александровна, заместитель заведующего по воспитательно-методической работе, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 312, Россия, Екатеринбург, ekb_mdou312@mail.ru

Прибыткова Наталья Викторовна, магистрант I курса, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, Екатеринбург; МАОУ СОШ № 200, Россия, Екатеринбург, Natalyaskamsk@mail.ru

Пыхов Вадим Вячеславович, магистрант, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, vaddnam@gmail.com

Разуваева Алиса Михайловна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, alisa-lisina@mail.ru

Савва Ксения Михайловна, заместитель заведующего по воспитательной работе МАДОУ – детский сад комбинированного вида «Улыбка» № 177, Россия, Екатеринбург, kseniya-savva@yandex.ru

Сазонкин Егор Николаевич, магистрант, федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Екатеринбургское суворовское военное училище», Министерства обороны Российской Федерации», Россия, Екатеринбург, esazonkin@mail.ru

Сафрайдер Влада Игоревна, педагог, Институт по вопросам эмиграции и интеграции, Германия, г. Эрлингхаузен, vlada.safraider@yahoo.de

Святцева Анастасия Вячеславовна, ассистент кафедры эстетического воспитания, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, anastassfly@mail.ru

Семерикова Анна Олеговна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, logos-anna@mail.ru

Сёмина Светлана Валентиновна, старший преподаватель базовой кафедры инженерно-педагогического образования (г. Первоуральск), Российский государственный профессионально-педагогический университет, Россия, Екатеринбург, semina_sv@mail.ru

- Сергеева Татьяна Владимировна**, председатель цикловой комиссии общеобразовательных дисциплин, Полтавский колледж пищевых технологий, Национальный университет пищевых технологий, Украина, Полтава
- Симанович Василий Константинович**, магистрант, федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Екатеринбургское суворовское военное училище», Министерства обороны Российской Федерации», Россия, Екатеринбург, simanow14.v@yandex.ru
- Снопиков Михаил Валерьевич**, магистрант, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Россия, Екатеринбург, m1xa2013@bk.ru
- Соколов Алексей Николаевич**, магистрант, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, sokolov.sokolov1975@yandex.ru
- Степанова Анжелика Владимировна**, магистрантка, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Россия, Ярославль, anzhelika_stepanova.malinka@mail.ru
- Суровцова Елена Ивановна**, соискатель, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, surovsovaei@mail.ru
- Тарханова Ирина Юрьевна**, доктор педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Россия, Ярославль, tarhanova3000@mail.ru
- Толмачева Вера Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Россия, vvtolmacheva@yandex.ru
- Тонкова Наталья Алексеевна**, старший воспитатель, филиал муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «ДС № 5» – «Детский сад № 10», г. Первоуральск, M.strana-2015@yandex.ru
- Топычканова Дарья Александровна**, студент Института физической культуры Уральского государственного педагогического университета, Россия, Екатеринбург, topychkanova.d@yandex.ru
- Тягунова Юлия Вячеславовна**, студент, Уральский Федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Россия, Екатеринбург, missis.Uliya.1996@yandex.ru
- Упенице Ирэна**, PhD, профессор, факультет общественного здоровья и благосостояния университета им. П. Срадина, Рига, Латвия, irena.upeniece@inbox.lv
- Хорькова Людмила Павловна**, музыкальный руководитель, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 555, Россия, Екатеринбург, mbdou555-ds@mail.ru

Хорькова Людмила Павловна, музыкальный руководитель, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение-детский сад № 555, Россия, Екатеринбург, mbdou555-ds@mail.ru

Хохлов Алексей Анатольевич, магистрант, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, alexey-chochlov@mail.ru

Чапук Мария Алиевна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, mcharuk@yandex.ru

Шашкова Татьяна Ивановна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург, sh-tanya@inbox.ru

Шестакова Ольга Геннадьевна, магистрант, ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, Екатеринбург; мало-бюджетное автономное образовательное учреждение гимназия № 116, Россия, Екатеринбург

Яковлева Оксана Валерьевна, воспитатель филиала МБДОУ – детского сада «Детство» № 382, Екатеринбург

Научное издание

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сборник научных трудов

Выпуск 3

Подписано в печать 29.05.2017. Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов.

Печать на ризографе. Гарнитура «NewtonС». Усл. печ. л. 15,81. Уч.-изд. л. 16,89.

Тираж 500 экз. Заказ _____

Отпечатано в готового оригинал-макета в ООО «Издательский дом „Ажур“».
620028, Екатеринбург, ул. Восточная, д. 54