

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО

Факультет педагогики и психологии

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Сборник научных трудов
студентов, магистрантов, аспирантов
факультета педагогики и психологии**

Выпуск 6

Тираспол

*Издательство
Приднестровского
Университета*

2022

УДК 37.015.3 (082)
ББК Ч40я43+Ю96я43
А43

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Л.И. Васильева, декан фак. педагогики и психологии, канд. пед. наук, доц.
ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Г.В. Никитовская, зам. дек. по науч. работе, канд. пед. наук, доц.
ПГУ им. Т.Г. Шевченко

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Актуальные проблемы современного психолого-педагогического образования : Сборник научных трудов студентов, магистрантов, аспирантов факультета педагогики и психологии / Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Факультет педагогики и психологии ; редакционная коллегия: Л. И. Васильева, Г. В. Никитовская. – Тираспол : ПГУ, 2022 – . – ISBN 978-9975-925-40-2.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Вып. 6. – 2022. – 230 p. : fig., tab. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – În red. aut. – ISBN 978-9975-3584-7-7 (PDF).

37.0(082)

A 437

В сборнике опубликованы статьи, отражающие результаты научных исследований и практической деятельности студентов, магистрантов и аспирантов факультета педагогики и психологии. Представленные в сборнике материалы раскрывают теоретическое и практико-методическое состояние проблем подготовки специалистов системы образования, психологические аспекты развития личности в образовании.

Адресуется научным работникам, преподавателям, студентам педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки, всем, кого интересуют вопросы развития современной психолого-педагогической науки: теории и практики.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, имен собственных и прочих сведений, а также за корректность и этичность обоснованных ими положений и выводов.

Рекомендовано Научно-координационным советом ПГУ им. Т.Г. Шевченко.

ISBN 978-9975-3584-7-7 (PDF) (вып. 6)

ISBN 978-9975-925-40-2

© ПГУ им. Т.Г. Шевченко, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Глава 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>О.Ю. Бондаренко, О.Л. Марачковская.</i> Теоретико-методологические аспекты изучения социально-нравственного воспитания дошкольников	7
<i>Н.В. Боровская, А.М. Курлат.</i> К вопросу использования игровых технологий в качестве средства подготовки детей к школе	12
<i>С.А. Борш, В.А. Гелло.</i> Семья в духовно-нравственном воспитании дошкольников	15
<i>Е.С. Катионова, А.М. Курлат.</i> Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи в организации досуга детей дошкольного возраста	21
<i>Д.А. Молоченко, В.А. Гелло.</i> Проблема адаптации младших дошкольников к условиям организации дошкольного образования	25
<i>Т.С. Окулова, Л.В. Скитская.</i> Использование дидактических игр в логопедической работе.	29
<i>Р.В. Плохотнюк, В.А. Гелло.</i> Организация психолого-педагогических условий сенсорного воспитания детей	33
<i>И.В. Пысларь, В.А. Гелло.</i> Развитие творческих способностей старших дошкольников	37
<i>М.П. Симаченко, Л.В. Скитская.</i> Основные направления коррекции дисграфии у детей школьного возраста	42

Глава 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

<i>А.О. Бадаранча, Л.Л. Николау.</i> Формирование основ информационной грамотности у младших школьников при обучении математике.	46
<i>М.А. Беньковская, А.А. Ткачук.</i> К вопросу о воспитании читательского интереса у младших школьников на уроках литературного чтения.	51
<i>Д.В. Булан, О.Г. Згурян.</i> Использование школьных медиа для формирования коммуникативных УУД у детей младшего школьного возраста	55
<i>Н.Н. Греку, Н.Н. Ушнурцева.</i> Эстетическое воспитание младших школьников.	60
<i>М.В. Деревчук, О.Г. Згурян.</i> Формирование культуры межнационального общения у младших школьников.	65

<i>Е.И. Литвиненко, М.Г. Вахницкая.</i> Формирование метапредметных умений младших школьников в процессе начального литературного образования	70
<i>Е.В. Огородник, О.Г. Згурян.</i> Сущность и структура позитивной Я-концепции в младшем школьном возрасте	74
<i>И.С. Онищук, Т.Б. Кулакова.</i> Особенности формирования читательской самостоятельности младших школьников на уроках литературного чтения.	79
<i>О.В. Панченко, Н.Н. Ушнурцева.</i> Формирование дизайнерского мышления младших школьников в процессе обучения технологии	85
<i>И.В. Робак, Н.Н. Ушнурцева.</i> Формирование мотивации учения у младших школьников в специальной (коррекционной) школе VIII вида посредством информационно-коммуникативных технологий.	90
<i>Я.В. Рознерица, Н.И. Васильева.</i> Едукация еколожихэ а елевилор класелор примаре ын кадрул активитэцилор ын афарэ де лекций	94
<i>Т.В. Саматова, Л.Л. Томилина.</i> Формирование ценностных ориентаций младших школьников с особыми образовательными потребностями	99
<i>Я.С. Станилевич, Т.И. Подплетнева.</i> Развитие познавательных потребностей к учебной деятельности учащихся начальных классов	104
<i>А.М. Талмазан, Л.Л. Николау.</i> Техноложииле интерактиве ка мижлок де формаре а причеперий де ынвэцаре ла елевий мичь	109
<i>Л.Н. Томова, Т.И. Подплетнева.</i> Поликультурный аспект подготовки учителя начальных классов	113
<i>М.А. Щербина, Л.Л. Томилина.</i> Учебные задания как средство развития творческих способностей младших школьников в учебно-воспитательном процессе.	118

Глава 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Н.А. Бондаренко, Е.В. Жолтяк.</i> Исследование развития культуры здоровья студентов методом эвристической игры.	123
<i>М.А. Гроза, А.П. Илькова.</i> Взаимодействие педагогов и родителей в экологическом воспитании детей	128
<i>А.А. Есипова, Е.В. Жолтяк.</i> Организация инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы	132

<i>Л.Ю. Зинченко, Г.В. Никитовская.</i> О формировании профессионально-ценностных ориентаций студентов вуза	137
<i>К.О. Карауш, А.В. Мельничук.</i> Теоретические аспекты адаптации подростков к условиям кадетского корпуса.	141
<i>В.В. Ляшко, Е.В. Жолтык.</i> Методическое обеспечение образовательного процесса в дистанционном формате.	146
<i>Д.П. Мордюженко, Т.Л. Доля.</i> Воспитательная деятельность социального педагога по социализации трудных детей	150
<i>К.О. Пономарь, А.В. Мельничук.</i> Практика организации воспитательного процесса в учреждении среднего профессионального образования	154

Глава 4. МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

<i>Н.Н. Артемчук, О.Л. Марачковская.</i> К вопросу о профессиональном развитии начинающих педагогов в организациях дошкольного образования	159
<i>А.А. Волкова, Л.Т. Ткач.</i> Управление мотивацией профессионального развития педагогических работников общеобразовательной организации.	164
<i>А.А. Гончаренко, Т.Б. Кулакова.</i> Принципы стратегического управления организацией общего образования.	169
<i>О.И. Жекова, Л.Т. Ткач.</i> Об условиях организационно-методического сопровождения инноваций в организации образования	174
<i>Н.В. Заблоцкая, В.А. Гелло.</i> К проблеме глобальной цифровизации в образовании	179
<i>Е.Ю. Першина, О.Л. Марачковская.</i> К вопросу о коммуникативной компетенции руководителя организации образования.	183
<i>Н.Н. Фомичева, Л.Т. Ткач.</i> Проектирование и реализация содержания гражданско-патриотического воспитания школьников	188

Глава 5. ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

<i>Н.Ю. Гори, О.В. Коломиец.</i> Психологическое сопровождение профессиональной карьеры педагогов в условиях современного образования	192
---	-----

<i>К.В. Грекова, Т. Г. Ставер.</i> Психодиагностика гендерных особенностей личности (подростков, юношей)	198
<i>Д.В. Журба, О.В. Коломиец.</i> Психологические особенности социальной тревожности студентов	202
<i>Н.А. Ковалева, О.В. Коломиец.</i> Теоретико-методологическая основа проблемы психологического сопровождения готовности к риску у сотрудников пожарной охраны	209
<i>Е.В. Кущевая, Е.В. Жолтяк.</i> Сущность понятия «социально-психологическое сопровождение» трудной жизненной ситуации	213
<i>О.В. Лунгу, В.Ю. Могилевская.</i> Психологическая профилактика газлайтинга	217
<i>Е.Н. Чугунова, О.В. Коломиец.</i> Удовлетворенность браком в супружеских парах	221
<i>И.С. Шевченко, Т.Г. Ставер.</i> Взаимосвязь личностных качеств и социального статуса в группе подростков	226

Глава 1

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.Ю. Бондаренко,

магистрант II курса

Научный руководитель:

О.Л. Марачковская

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Теоретико-методологические аспекты изучения социально-нравственного воспитания дошкольников

Интегративная категория «социально-нравственное воспитание» широко употребляется в психолого-педагогической литературе, однако до сих пор ее приходится квалифицировать как недостаточно четко определенную и обоснованную. Опираясь на нее, специалисты посвящают исследования отдельно социальному и нравственному воспитанию личности. Приходится констатировать: в отечественной педагогике вообще, в дошкольной в частности, не хватает трудов теоретико-экспериментальной направленности по проблеме социально-нравственного воспитания дошкольного возраста.

Теоретические основы социально-нравственного воспитания дошкольников заложили Р.С. Буре, Г.Н. Година, Е.Ю. Демурова, А.В. Запорожец, А.В. Суровцева, Т.А. Маркова и другие исследователи, которые выделили четыре этапа формирования личности в процессе социально-нравственного воспитания:

I этап – формирование социальных эмоций и нравственных чувств;

II этап – накопление знаний и формирование нравственных представлений;

III этап – переход знаний в убеждение, формирование на этой основе мировоззрения и ценностных ориентаций;

IV этап – превращение убеждений в нравственное поведение.

Согласно выделенным этапам указанные выше специалисты актуализируют следующие задачи социально-нравственного воспитания:

развитие нравственного сознания; воспитание социальных эмоций, нравственных чувств и отношения к себе и окружающей действительности; воспитание нравственных качеств, активного их проявления в деятельности и поступках; формирование доброжелательных отношений, зачатков коллективизма; закладывание основ полезных умений и навыков.

По определению Р.С. Буре, социально-нравственное воспитание является активным процессом вхождения ребенка в социальную среду, усвоения нравственных норм и ценностей, формирования нравственного сознания, развития нравственных чувств, качеств и привычек. Результатом социально-нравственного воспитания выступает социально-нравственная воспитанность как интегративное качество личности, проявляющееся в чутком отношении к окружающим, любви и заботе о них. Социально-нравственная воспитанность – важная составляющая личностного развития ребенка дошкольного возраста, подтверждающая степень его культуры – совокупность знаний об окружающем мире и о себе, чувств, умений, навыков, способов действий [1].

К результатам социально-нравственного воспитания относят:

- социальные и нравственные чувства: переживания, связанные со стремлением ребенка придерживаться требований общественной жизни, нравственных норм, одобрения взрослых (стыд, вина, сострадание, совесть, долг, любовь и т.п.);

- социально-нравственную культуру: степень восприятия растущей личностью культуры общества, мера познания ею гуманных норм и принципов морали, соответствие своего поведения нравственным правилам и общественным требованиям, предпочтение нравственных поступков, проявление культуры чувств и поведения;

- социально-нравственные качества: сложные социально и биологически обусловленные компоненты личности, определяющие устойчивый характер нравственного поведения в разных жизненных ситуациях, социально одобряемые и приемлемые формы его самовыражения;

- социально-нравственные ценности: ориентиры в социальном поведении личности, которые позволяют оценить явления, действия, поступки, представления о добре и зле.

Содержание социально-нравственного воспитания включает формирование социально-нравственной культуры личности и ее отдельных компонентов: формирование мотивационно-поведенческого, эмоционально-чувственного и когнитивного компонентов. Как отмечает

С.А. Козлова, указанные компоненты формируются и складываются в единую систему в ходе систематической воспитательной и образовательной деятельности педагога. Их содержание подбирается в соответствии с программными требованиями по социальному и нравственному воспитанию детей дошкольного возраста [3].

Как подчеркивает А.Д. Кошелева, немаловажную роль в социально-нравственном воспитании играет эмоциональное развитие дошкольника, его восприимчивость к внешним воздействиям, умение регулировать свое состояние и настроение [4].

В.В. Зеньковский отмечает необходимость обеспечения баланса индивидуального и социального начал, интересов личности и детского коллектива. Согласно его позиции, индивидуальное самосознание крепнет именно по мере расширения социальных связей: чем они шире, тем больше воспитания. С усилением социальных связей ребенок вынужден подчиняться все большему количеству социальных влияний, однако именно этот факт высвобождает его индивидуальность, которая становится все более разносторонней, богатой и независимой [2].

На основе анализа научных источников определены критерии и показатели оценки уровня социально-нравственной воспитанности ребенка 5-6 лет:

- степень усвоения и осознания содержания и общественной значимости основных моральных норм и правил, социально-нравственных качеств;

- сбалансированность положительно-окрашенных социально-нравственных чувств и ценностных отношений к людям, культуры, природы и собственного «Я»;

- степень и стабильность проявления социально-нравственных умений, навыков, привычек, личностных свойств.

Учитывая, что определяющей для оценки социально-нравственной воспитанности дошкольников является чуткость, которой подтверждается их умение принимать во внимание других людей, откликаться на их потребности, согласовывать собственные интересы с групповыми, проявлять сострадание и общительность. Основными проявлениями социально-нравственной воспитанности дошкольников определены:

1. Социальные эмоции (понимает переживание сверстников, адекватно реагирует на их неудачи, выражает заботу, готовность помочь, мотивирует свое решение сочувствием; на неудачи других реагирует безразлично или неадекватно, не проявляет сострадания и заботы).

2. Характер социально-нравственного поведения (поведение стабильное, позитивно направленное, вежливое, тактичное; поведение ситуативное, разной модальности; поведение стабильное, однако отрицательно направленное, социально неприемлемое).

3. Саморегуляция поведения и деятельности (всегда прислушивается к советам и замечаниям, не нарушает правил, в некомфортных условиях проявляет терпеливость, уравновешенность, воздерживаемый от обид, агрессии, унижений; периодически или часто ведет себя несдержанно, агрессивно, нарушает нормы, не сдерживает себя).

4. Объективность оценки и самооценки (адекватность оценки поведения других и своего собственного, его аргументированность; сбалансированность критичности и самокритичности).

К основным условиям оптимизации процесса социально-нравственного воспитания ребенка дошкольного возраста относятся:

- организация жизнедеятельности на началах личностно-ориентированного подхода, субъект-субъектного взаимодействия детей с педагогом, основанного на уважении его суждений, учете индивидуальных интересов, предоставлении права на самостоятельные выборы и принятие собственных решений (Г. Балл, И.В. Бех, Е.Л. Кононко, Т.М. Титаренко);

- содействие процессу реализации ребенком своего природного потенциала, потребность в самовыражении; вовлечение в выработанную обществом культуру, развитие ценностного отношения к себе и окружающей среде, чувство собственного достоинства, чести, справедливости (Р.Х. Шакуров);

- поддержка самостоятельности ребенка, самоопределение линии поведения в социуме без постоянного внешнего контроля взрослого; поощрение саморегуляции поведения и деятельности; опора на совесть как внутреннюю нравственную инстанцию (А.В. Запорожец, Е.Л. Кононко, В.К. Котырло);

- возвращение творческих способностей, креативности как базового качества личности (Н.В. Гавриш, О.О. Дронова, Е.Л. Кононко);

- развитие эмоциональной восприимчивости, чувствительности, на базе которых формируются толерантность, человечность, отзывчивость, умение считаться с другими (В.В. Зеньковский, Т.И. Пониманская);

- интеграция социально-нравственного воспитания в другие направления воспитательной деятельности, в частности трудовое, патристическое, половое, экологическое (Р.С. Буре, Т.А. Маркова);

- сбалансированность индивидуального и коллективного начал в воспитательной работе (В.В. Зеньковский, В.А. Сухомлинский);
- обучение в практическом владении детьми выразительными движениями – мимикой, жестами, пантомимикой (А.Д. Кошелева, М.В. Чистякова) и развитие речевых навыков общения (Н.В. Гавриш, Т.А. Пироженко).

Таким образом, социально-нравственное воспитание – двусторонний процесс, направленный, с одной стороны, на создание педагогом условий для позитивного развития и духовно-ценностной ориентации дошкольника, с другой – на обретение ребенком социально-нравственных качеств и развертывания на их основе своего природного потенциала. Результатом этого процесса является социально-нравственная воспитанность как интегративное качество личности, что проявляется в чутком отношении ребенка к другим и гармоничном вхождении в культуру.

Педагогическими условиями оптимизации процесса социально-нравственного воспитания детей 5-6 лет выступают: реализация субъект-субъектных отношений педагога и детей; актуализация природного потенциала дошкольника путем поощрения самостоятельности, принятие собственных решений, осуществление сознательного выбора; поддержка стремления дошкольников к самовыражению социально приемлемым способом; формирование у них эмоциональной восприимчивости и отзывчивости; воспитание совести как внутренней нравственной инстанции; развитие креативности как базового качества личности и залога жизненного успеха.

Литература

1. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольника. – Москва: Мозаика-синтез, 2011. – 298 с.
2. Зеньковский В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути. Психология детства. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
3. Козлова С.А. Мой мир: приобщение ребенка к социальному миру. Коррекционно-развивающие занятия с дошкольниками. – Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 2000. – 224 с.
4. Кошелева А.Д. Проблема эмоционального мироощущения ребенка в детской практической психологии // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2-3. – С. 25-38

Н.В. Боровская,

магистрант II курса

Научный руководитель:

А.М. Курлат

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

К вопросу использования игровых технологий в качестве средства подготовки детей к школе

Проблема подготовки детей к школе всегда занимала особые позиции, во всех системах образования и воспитания детей дошкольного возраста. В наше время она приобретает особую актуальность и требует новых решений в связи с совершенствованием и стандартизацией всей системы образования, в том числе и дошкольной.

Социальный заказ государства в системе образования, сформулированный в основных нормативно-правовых документах (закон «Об образовании», закон «О дошкольном образовании», Государственный образовательный стандарт дошкольного образования), соотносится с современными реалиями в вопросах подготовки обучающихся к следующей ступени образования.

В этом контексте основные законодательные акты, регламентирующие деятельность системы дошкольного образования, акцентируют важность проблемы всесторонней, личностной и специальной подготовки дошкольников к очередной ступени образования. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования раскрывает суть подготовки к обучению в школе через призму развития у дошкольника тех качеств, которые необходимы для овладения учебной деятельностью. Из этого следует, что проблема подготовки детей к школе обсуждается на государственном уровне, так как формирование всесторонне развитой личности с высоким интеллектом является прерогативой современного общества.

Научно доказано, что период дошкольного детства является решающим в формировании основ всесторонне развитой личности дошкольника ее готовности к самостоятельной деятельности, в том числе обучающей.

В трудах таких ученых как Н.И. Гуткина, Г.А. Урунтаева, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Л. Венгер и др. всесторонне раскрыты сущность и структура готовности детей дошкольного возраста к школе. В этом

контексте М.Г. Ярошевский и др. утверждают, что соответствующая, своевременная, содержательная подготовка детей к школе повышает качество их обучаемости. Ведь не столь важно при поступлении в образовательное учреждение, какими знаниями владеет ребенок, а наиболее важно, готов ли он к получению этих знаний, умению рассуждать, делать из создавшейся ситуации выводы, мыслить системно, понимать происходящие элементарные закономерности.

В настоящее время ГОС ДО четко определяет требования к уровню подготовки и готовности детей дошкольного возраста к школе. Наряду с этим представители смежных систем образования выделяют необходимость поиска и использования новых, эффективных доступных средств и путей формирования школьной готовности.

На успешность обучения детей, как сегодня показывает практика дошкольного воспитания, влияет форма подачи предлагаемого материала, способная вызвать заинтересованность детей и познавательную активность, а не только его содержание.

Для построения соответствующей среды необходимо создать такие условия для реализации воспитательно-образовательного процесса, в которых игровые технологии составят фундамент образовательной деятельности, помогающий организовать обучение интересным, увлекательным и, самое главное доступным. Понятие «игровые педагогические технологии охватывает внушительную группу приемов и методов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр» [5].

Педагогическая игра обладает существенным признаком – «четкого обучения и соответствующим ей итогом» [2], которые могут быть обоснованы в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью в отличие от игр вообще. В образовательном процессе игровая форма строится на основе игровых ситуаций и приемов, выступающих средством побуждения к деятельности, в частности, познавательной.

Одной из уникальных, на наш взгляд, средств подготовки детей к школе представляются игровые технологии, позволяющие сделать интересными и увлекательными будничные шаги в образовании.

Следующей положительной стороной игровых технологий, является то, что они способствуют «употреблению знаний в новой ситуации, т.е. усваиваемый воспитанниками материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в образовательный процесс» [3].

Игровая форма решения задач при подготовке детей к школе, создается при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих в качестве средства побуждения, стимулирования к образовательной деятельности. Формированию основных компонентов подготовки детей дошкольного возраста к дальнейшему успешному обучению в школе способствует целенаправленная, планомерная и систематическая работа, с применением игровых технологий.

Опираясь на вышесказанное, можно говорить об актуальности проблемы использования игровых технологий в системе средств решения задач подготовки детей дошкольного возраста к школе.

Кроме того, актуальность исследования усиливается и актуализируется сложившимися на настоящий момент в науке и практике дошкольного образования противоречиями: между четко выделенным потенциалом игровых технологий в педагогическом процессе ДООУ и недостаточностью их использования; между широким диапазоном направлений применения игровых технологий и недостаточном их использовании в решении задач и подготовке детей к школе.

Выделенные противоречия и определили проблему нашего исследования, которая может быть сформулирована следующим образом: какова роль применения игровых технологий в системе средств подготовки детей к школе.

Опираясь на вышесказанное, мы предполагаем, что успешное решение задач подготовки детей к школе с применением игровых технологий опосредовано конкретными условиями, а именно: систематическим использованием игровых технологий в системе средств подготовки детей к школе; материальным обеспечением составляющих игровых технологий и организацией соответствующей предметно-пространственной среды.

Решению этой проблемы будет посвящено наше дальнейшее исследование, поскольку в настоящее время в системе дошкольного образования на первый план выступает проблема своевременной и качественной подготовки детей дошкольного возраста к школьному обучению.

Методологической основой исследования проблемы использования игровых технологий в решении задач подготовки детей дошкольного возраста служат фундаментальные труды А.Л. Венгера, В.В. Назаренко, В.И. Слободчикова и др. отражающие концепции подготовки детей к школе. Также для реализации нашей работы мы опирались на рекомен-

дации Н.И. Гуткиной, М.И. Лисиной и др., раскрывающие сущность и структуру подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе.

Немаловажным значением для проведения данного исследования имели разработки С.А. Козловой, Л.Н. Невской, Т.А. Куликовой, Е.А. Журовой и др., относительно структуры и содержания общей и специальной готовности к школе.

При выполнении нашей работы мы опирались на рекомендации Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и др., освещавшие в своих трудах теории, методологические основы, а также значение игры для развития обучаемого.

Существенным значением для данного исследования обладают ключевые идеи В.К. Дьяченко, И.Е. Берлянд, Н.Я. Михайленко, И.Б. Первина, и др. об использовании игры в предшкольной подготовке детей.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования Приднестровья. Приказ Министерства просвещения от 16 мая 2017 года. – № 588.

2. Игровые технологии в процессе подготовки детей к обучению в школе /Авт.-сост.: Г.М. Козакова, Е.В. Калмыкова. – М.: АРКТИ, 2010. – 104с.

3. Овсянникова, М.П. Значение игры для дошкольников / М.П. Овсянникова, А.А. Кутняк, И.Н. Балакина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 9 (143). – С. 347-350.

4. Пономарева, Е.В. Готовность к обучению в школе в научных исследованиях / Е.В. Пономарева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 35 (273). – С. 145-149.

5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

С.А. Борш,

магистрант II курса

Научный руководитель:

В.А. Гелло

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Семья в духовно-нравственном воспитании дошкольников

В современном обществе актуализировалась проблема нравственного воспитания человека. Наряду с организациями образования важная роль здесь отводится семье. Совершенствование духовно-нрав-

ственного воспитания происходит под влиянием многих факторов, связанных с происходящими изменениями в обществе: разнообразием и оптимизацией результатов психолого-педагогических исследований, появлением инновационных технологий, возрастанием роли личностно-индивидуального подхода к воспитаннику. В организациях образования велика роль педагога в решении задач нравственного развития воспитанников.

Выступая посредником между обществом и семьей, именно педагог несет ответственность за педагогическое целесообразное воздействие на ребенка. Пророческими стали слова Патриарха Московского и всея Руси Алексей II о том, что информационное обогащение личности не является гарантией его нравственного развития. Он утверждал, что не может быть школы без воспитания, без стремления помочь ребенку стать личностью нравственной, самостоятельной, одухотворенной, способной отдавать себя другим людям, народу, Отечеству [1].

В законах «Об образовании», «О дошкольном образовании» воспитание определяется как специально организованный, управляемый и контролируемый процесс целенаправленного формирования личности и является составной частью педагогического процесса, где объединяются и проявляют активность все его участники (дети, педагоги, родители). Содержание нравственного воспитания определяется как формирование личности, нужной и полезной обществу. Такая позиция закреплена в Государственном образовательном стандарте дошкольного образования, где к основным принципам дошкольного образования отнесены приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; учет этнокультурной ситуации развития детей.

Логику исследования определили концептуальные теоретические положения дошкольной педагогики, раскрывающие закономерности и принципы развития детей дошкольного возраста, современные подходы к изучению запросов, уровня психолого-педагогической компетенции, семейных ценностей и путей оптимизации информирования родителей в области роли семьи в создании для ребенка комфортной эмоционально-положительной среды (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

В современных исследованиях всесторонне изучаются проблемы путей и форм организации нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Данный процесс предусматривает не только привлече-

ние к нему родителей, но и необходимые коррективы их позиции, если это необходимо. Мы разделяем мнение ученых, что нельзя допускать разное толкование основных направлений духовно-нравственного воспитания детей в семье и ОДО. Каждая семья уникально и искусственное подавление устоявшейся в ней направленности может навредить прежде всего ребенку. В семье на естественном уровне происходит формирование личности с учетом целей ее всестороннего гармоничного развития; формирование нравственных качеств на основе общечеловеческих ценностей; приобщение личности к общечеловеческим ценностям и воспитание жизненной позиции, соответствующей преобразованиям общества; развитие позитивных склонностей, способностей и интересов личности.

В нормативно-правовых документах и методических рекомендациях системы дошкольного воспитания именно педагогам отводится важнейшая роль в распространении среди родителей психолого-педагогических знаний об особенностях воспитания детей, роли позитивно-эмоционального настроения во взаимоотношениях между членами семьи, необходимости своим примером придерживаться семейных ценностей, создавать у ребенка образ духовного человека, отличающегося верой, добротой, любовью к близким и окружающим. Такой подход учитывается и при составлении всех образовательных программ дошкольных учреждений нашей республики.

В психолого-педагогических исследованиях проблема нравственно-го воспитания человека всегда рассматривалась как пограничная в развитии всесторонне развитой гармоничной личности. Ее решение непосредственно связывалось с умственным развитием и необходимостью опоры на эмоционально-волевую сферу воспитанника. Однако если в области содержания этого направления воспитания детей достаточно рекомендаций, то позитивно-эмоциональный компонент, который содержит субъективную составляющую каждой семьи и конкретного ребенка, не всегда учитывается. В практике это значительно затрудняет сотрудничество с семьей [2].

Актуальным направлением исследования проблемы нравственно-го воспитания являются совершенствование имеющихся средств, условий и технологий решения этой проблемы. Роль семьи в нравственном воспитании достаточно непростой вопрос. Огромный поток информации, которую родители получают из разных источников, часто искажает теоретические психолого-педагогические представления о ее роли в

воспитании ребенка. Надо отметить, что в теории педагогики они изучаются в основном в направлении как привлечь родителей к деятельности организаций дошкольного образования (ОДО) по воспитанию дошкольников. Вопрос о влиянии на развитие ребенка самой семьи, опора на ее уже имеющийся духовный микроклимат представляется в основном в виде декларации [8].

Наш анализ исследований и практика показывают, что развитие определяется особенностями окружающего ребенка мира. Семья при этом как ближайшее окружение особенно важна. Это микросреда, где между близкими людьми годами складывались и передавались из поколения в поколение особенности взаимоотношений. В семье закладываются основы личности, которые сохраняются на всю жизнь. Исходя от родных людей устоявшиеся отношения характеризуются особыми качествами и будучи направляющей силой и образцом для подражания она играет великую, несравнимую роль в формировании личности дошкольника.

Особенности развития детей дошкольного возраста, проявляющиеся, прежде всего, в интенсивном развитии мышления и других интеллектуальных процессов, существенном изменении мотивационной сферы, ориентации на социальные отношения в мире взрослых дают основание предположить, что период дошкольного возраста является наиболее оптимальным для начала целенаправленного воспитания не формальной нравственной духовности [5].

Цель исследования: определить роль семьи и семейных ценностей в духовно- нравственном воспитании дошкольников.

Объект исследования: процесс формирования у детей доброты, милосердия, отзывчивости, почитания родителей и взрослых.

Предмет исследования: этнические ценности семьи в нравственном воспитании личности дошкольника.

Гипотеза исследования: приобщение дошкольников к этническим ценностям семьи будет эффективным, если: обеспечена взаимосвязь когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов культурной компетентности ребенка; реализовано взаимодействие в системе «педагог-ребенок-родитель» в процессе приобщения детей к этническим ценностям; организован процесс ознакомления с этническими ценностями в комплексе занятий, свободной деятельности, игры.

В соответствии с целью и гипотезой были определены задачи исследования:

1. Определить концептуальные основы теории и практики формирования у дошкольников нравственных черт характера и качеств личности.

2. Определить сущность, содержание и значение этнических ценностей семьи в воспитании детей.

3. Обосновать и разработать педагогическую модель формирования у детей в семье доброты, милосердия, отзывчивости, почитания родителей и взрослых.

Теоретико-методологической основой исследования являются: современные концепции гуманизации образования Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолова, М.С. Кагана, Б.Т. Лихачева и др.; концепции деятельностного подхода в развитии воспитанников А.Н. Леонтьева и др.; положения развивающего обучения Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Б. Запорожца и др.; идеи народности в воспитании Г.Н. Волкова, Т.С. Комаровой, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, и др.; современные концепции воспитания и социализации личности Б.Г. Ананьева, В.И. Логиновой, В.А. Сластенина, И.Ф. Харламова и др.; теории воспитания и развития дошкольников М.И. Богомоловой, Р.С. Буре, Л.А. Венгера, Н.Ф. Виноградовой, В.В. Давыдова, С.А. Козловой, Т.А. Куликовой, Т.А. Марковой, Л.Ф. Островской, Е.А. Флериной и др.

Философские положения, введенные Кантом, максимально актуализировались в современном обществе. Поставив во главу нравственности мораль, он ввел такие понятия как моральная личность, моральный закон, моральные обязанности, моральные принуждения [4].

Представляет интерес позиция Ж. Пиаже, который обосновывает концепцию развития человеческого поведения с точки зрения «морального принуждения». В этом случае ребенок получает от взрослого ряд правил, которые необходимо соблюдать при любых обстоятельствах. Эта установка важна, но она не может быть преобладающей в морально-нравственном воспитании. Духовность развивается при «морали сотрудничества», что подразумевает автономию совести, индивидуальную ответственность. Практика показывает, что в силу особенностей семейного воспитания, там присутствует именно «мораль сотрудничества» [6].

В теории дошкольной педагогики сущность понятия нравственного воспитания и его содержание менялись в зависимости от социально-политического, экономического и культурного уровня развития общества, состояния психолого-педагогических исследований в данное время.

В определенный период по отношению к дошкольному возрасту при решении вопросов содержания и методики нравственного развития личности практически не учитывались психологические и анатомо-физиологические особенности детей. Связано это было не только с недооценкой данного фактора, но и с отсутствием в тот период фундаментальных исследований в этой области [7].

В 20-е и 30-е годы первые программные документы, определяющие задачи воспитания дошкольников, предусматривали формирование у детей достаточно сложных представлений о предпосылках революции, классовой борьбе, роли пролетариата по защите бедных, что считалось основой воспитания патриотизма и революционной сознательности у детей с раннего возраста [3].

Как важная составляющая нравственного воспитания рассматривалось патриотическое, интернационально, трудовое и коллективистическое. Имеющиеся исследования проблем нравственного воспитания детей касались формирования культуры поведения – С.В. Петерина, гуманных отношений – Виноградова А.М., Воробьева М.В., Буре Р.С., любви к Родине – Козлова С.А., Беляева Л.И., Виноградова Н.Ф., положительного отношения к людям другой национальности – Жуковская Р.И., Сулова Э.К., В.Д. Ботнар, воспитания нравственно-волевых качеств – Суворцева А.Р., Демурова Е.Ю., Буре Р.С., Стародубова Н.А..

Аксиомой является то, что формирование нравственных установок начинается с первых лет жизни. Мы не можем отрицать, что каждый родитель, каждая семья на протяжении всей жизни формирует свою часто особую систему ценностей. Они соответствуют конкретной культуре и образовательной модели, продвигаемой их потомками. На протяжении всей жизни дети будут осваивать ценности принятые в окружающей среде. Однако, действенными и определяющими его поведение и отношение к миру они будут иметь, если эти ценности не вступят резко в противоречие с ценностями семьи.

Литература

1. Богданова О.С. О нравственном воспитании детей / О. С. Богданова, Л. И. Катаева. – М.: Просвещение, 2013.
2. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – Москва: Трикола, 2000.
3. Из истории русской дошкольной педагогики: мини-хрестоматия / Болотина Л.Р., Комарова Т.С., Баранов С.П. – М.: Издательский центр «Академия», 1998.
4. Кант И. О педагогике // Тракаты и письма. – М., 1980.

5. Куликовская И.Э. Духовно-нравственное воспитание ребенка // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2010.
6. Маклеод С.А. (2015). Теория нравственного развития Пиаже. Просто психология. <https://www.simplypsychology.org/piaget-moral.html>
7. Нравственно-эстетическое воспитание учащихся. Под ред. Н.И. Загоренко. – Новосиб., 1988.
8. ФГОС ДО в вопросах и ответах: информационно-методическое сопровождение специалистов дошкольного образования / авт. сост. Е.А. Кудрявцева, Т. В. Гулидова. – Волгоград: Учитель, 2015.

Е.С. Катионова,

магистрант II курса

Научный руководитель:

А.М. Курлат

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи в организации досуга детей дошкольного возраста

Дошкольное детство является весьма значимым периодом в жизни человека, в процессе которого происходит развитие его психических процессов и физических качеств. Дошкольное учреждение и семья – два важнейших института, предопределяющих социализацию ребенка. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития личности необходимо их взаимодействие.

Развитие гармонично развитой личности не возможно без непосредственного участия родителей. Поэтому педагогу необходимо подвести родителей к пониманию того, что родители и дошкольное учреждение должны объединить усилия в воспитании и развитии ребенка, а единые требования родителей и воспитателей помогут достигнуть общей цели, которая заключается в развитии здорового ребенка, умеющего творчески мыслить, соблюдающего общепринятые нормы поведения. В дальнейшем данные умения лягут в основу школьного обучения ребенка.

На сегодняшний день педагогам дошкольного учреждения трудно обойтись без поддержки родителей, их участия в жизни группы и дошкольной организации образования. Поэтому в работе с ними педагогу необходимо поставить перед собой следующие задачи: формирование у роди-

телей уверенности в собственных педагогических возможностях, умение знать и понимать своих детей; обучение навыкам взаимодействия между ними; развитие интереса к совместному времяпровождению.

О.В. Солодянкина, занимаясь изучением проблемы организации взаимодействия родителей и дошкольного учреждения, предлагает различные формы включения родителей в деятельность дошкольного образовательной организации. К ним следует отнести «участие родителей в некоторых моментах образовательного процесса (выполнение домашних заданий, посещение занятий, проведение досугов, праздников, помощь в адаптации своего ребенка к условиям учреждения и др.); создание творческих групп, которые активно делятся своим опытом; организация совместно с родителями развивающей среды группы; оказание родителями дополнительных услуг в деятельности дошкольного учреждения; привлечение родителей к оценке и контролю за деятельностью учреждения»[2]. Одной из форм взаимодействия также является детский досуг.

На современном этапе проблема использования детского досуга в социализации личности дошкольника является крайне важной. Однако в реальных взаимоотношениях воспитателей и родителей существует определенные сложности: личные и профессиональные факторы, мешающие семьям стать активными участниками в воспитании своих детей. Именно это предопределяет актуальность проблемы взаимодействия дошкольного учреждения и семьи в организации досуга детей дошкольного возраста. Важность изучения данной проблемы высказывали М.Б. Зацепина, Н.И. Бочкарева, Г.А. Аванесова. Они утверждали, что «детский досуг – это вид деятельности, организованный взрослыми для отдыха, развлечений, праздников, самообразования и творчества» [4].

Досуговая деятельность предоставляет детям возможность по своему усмотрению использовать свободное время для накопления и обогащения опыта, проявления индивидуальных склонностей и развития способностей, как в условиях дошкольной образовательной организации, так и в семье. М.Б. Зацепина подчеркивает, что воспитательное воздействие семьи на формирование культуры использования свободного времени ребенка усиливается эмоциональными чувствами родства, духовной близости, общесемейными интересами и культурными потребностями всех членов семьи.

Преимуществами семьи как особой стимулирующей среды являются наличие благоприятного психоэмоционального климата, актуализация традиций проведения досуга, домашних увлечений. Именно

родители дошкольников осуществляют выбор образовательных учреждений на уровне микросоциума (дошкольные учреждения, учреждения дополнительного образования – спортивные, досуговые учреждения и др.), регулируют доступ ребенка к источникам массовой коммуникации (теле- и радиопрограммы, детские журналы), обеспечивают условия для разнообразной деятельности ребенка в семье, его содержательно-го досуга в будни и праздники.

Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи чрезвычайно важно, однако оно будет эффективным, если педагог будет создавать определенные психолого-педагогические условия. К данным условиям можно причислить формирование компетентности родителей в вопросах организации досуга детей; реализацию различных форм организации совместного досуга детей и родителей в дошкольном учреждении и семье; использование проекта как формы совместной досуговой деятельности детей и родителей.

Формирование компетентности родителей в вопросах организации досуга детей происходит на основе совокупности знаний и практических действий по организации досуга; оценки родителями своих возможностей, стремление к взаимодействию с педагогами в вопросах организации детского досуга. Помимо этого, важными являются знания родителей в вопросах методики организации различных видов досуговой деятельности (игровой, творческой и т.д.).

Повышение уровня компетентности родителей в вопросах организации досуга детей возможно через различные формы работы с семьей. Данными формами могут являться «семейные клубы, дискуссия, интерактивные игры, проектная деятельность, интерактивное взаимодействие посредством информационно-коммуникативных технологий» [3].

Реализация различных форм организации совместного досуга детей и родителей в дошкольном учреждении и семье может допускать проведение таких совместных с родителями досуговых мероприятий, как досуги, праздники, развлечения, конкурсы, выставки, совместные игровые программы, спектакли, совместное творчество. Досуговая деятельность вне дошкольной организации образования совместно с педагогами может быть организована в форме посещения театра, цирка, музея, кинотеатра, библиотеки и других учреждений культуры.

Проведение досуга в семье может включать различные варианты организации досуга: игры, совместные чтения художественной литературы, творческая деятельность, коллекционирование, посещение теа-

тра, кино, музея, туризм, семейные праздники и традиции. Сущность такого досуга состоит в учете интересов каждого члена семьи, уровне культуры, образовании, доходов, возраста, так как имеет своей целью формирование семейных традиций, сплочение семьи, восстановление и поддержание здоровья, удовлетворение духовных потребностей.

Использование проекта как формы совместной досуговой деятельности детей и родителей позволяет стимулировать интерес детей и родителей к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность. Она предусматривает решение одной или целого ряда проблем, показывает практическое применение полученных знаний.

В практике современных дошкольных учреждений применяются исследовательские проекты, требующие хорошо продуманной структуры, полностью подчиненные логике исследования. В таких проектах дети, как правило, экспериментируют, проводят опыты, обсуждают полученные результаты, делают выводы, оформляют результаты исследования в виде газет, репортажей, видеозарисовок.

Творческие проекты не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников, она только намечается и далее развивается, подчиняясь жанру конечного результата, который может быть оформлен как сценарий видеофильма, драматизации, программы праздника, детского дизайна, альманаха, альбома. Представление результатов может проходить в форме праздника, устного журнала, видеофильма, драматизации, спортивной игры, развлечения. При этом следует уточнить, что проект всегда требует творческого подхода и в этом смысле любой проект можно назвать творческим.

Ролевые, игровые проекты также не имеют точной структуры. В процессе работы над ними дети принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями. Например, дети входят в образ персонажей сказки и решают по-своему поставленную проблему.

Информационно-практико-ориентированные проекты направлены на сбор информации о каком-то объекте, явлении; предполагается ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов. При этом «результат проекта обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников. Дети собирают информа-

цию, обсуждают ее и реализуют, ориентируясь на социальные интересы; результаты оформляют в виде стендов, газет, витражей» [1].

Таким образом, взаимодействие дошкольного учреждения и семьи в организации досуга детей дошкольного возраста является достаточно актуальной проблемой современности. Это объясняется тем, что семья и дошкольное учреждение являются важнейшими институтами социализации детей. Однако для успешного взаимодействия дошкольной организации образования в организации досуга необходима реализация следующих психолого-педагогических условий: формирование компетентности родителей в вопросах организации досуга детей; реализация различных форм организации совместного досуга детей и родителей в учреждении дошкольного образования и в семье; использование проекта как формы совместной досуговой деятельности детей и родителей.

Литература

1. Божович Л.И. Социальная ситуация развития и движущие силы развития ребенка / Л.И. Божович // Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия / Под ред. Л.В.Куликова. – СПб.: Питер, 2000. – С.160-166.
2. Зверева О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 80 с.
3. Картаполова О.В. Новые формы взаимодействия ДОУ с семьей / О. В. Картаполова // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 7. – С. 58-60.
4. Крулехт М.В. Досуг как средство первичной социализации в мегаполисе: проблема сопровождения ребенка-дошкольника / М.В. Крулехт // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2016. – № 4. – С. 19-23.

Д.А. Молоченко,

магистрант II курса

Научный руководитель:

В.А. Гелло

канд. пед. наук, доц. ПГУ им Т.Г.Шевченко

Проблема адаптации младших дошкольников к условиям организации дошкольного образования

В обществе дошкольное воспитание является важным фактором социального развития ребенка. Это обусловлено значительными социокультурными, экологическими и эпидемиологическими изменениями. В связи с ростом загруженности родителей, снижением качества здоровья

детей, недостаточной готовностью педагогов дошкольных организаций к работе по адаптации и социализации детей к условиям детского сада актуализируется проблема разработки рекомендаций ученых и практиков по совместной работе педагогов и практиков по обеспечению условий комфортного перехода детей из семьи в дошкольные учреждения.

Рост количество детей, поступающих в группы детского сада, требует качественного переосмысления проблемы социализации детей дошкольного возраста, и непосредственно их успешной адаптации в новой социальной среде организации дошкольного образования.

Данные психолого-педагогических исследований и анализ практики показывают, что при недооценки адаптационного периода у ребенка наблюдаются нарушения поведения, эмоционального состояния, навыков общения, отказ от посещения детского сада, даже страх перед новыми требованиями.

Проблема адаптации и социализации личности в период жизни является стыковой и затрагивает рассмотрения философских, психологических и педагогических направлений. В исследованиях Б.З. Вульфова, В.Н. Гурова, Л.Н. Кагана, А.В. Мудрик, А.В. Петровского и других изучаются общие вопросы социализации человека в общество. В социальной педагогике вопросы адаптации к окружающему миру раскрыты в работах Е.Н. Приступы, Г.Ф. Кумариной, Д.А. Обухова, А.В. Мудрика и др.

Вопрос адаптации к условиям организации дошкольного образования детей дошкольного возраста рассматривалась Н.М. Аксариной, Н.Д. Ватутиной, А.И. Мышкис, Р.Б. Тонковой-Ямпольской и др. В социальной педагогике проблема адаптации учитывается в работах Е.Н. Приступы, Г.Ф. Кумариной, Д.А. Обухова, А.В. Мудрика и др.

Данные современных исследований показывают, что опыт и последовательная социализация должны быть связаны с жизнью и современностью и строиться в соответствии с возрастными психофизиологическими особенностями детей. Эти положения развивались и конкретизировались применительно к различным сторонам дошкольного воспитания видными отечественными педагогами Е.А. Аркиным, Е.И. Тихеевой, Н.В. Кирюхина и др.

В контексте социализации личности, важны теоретические и экспериментальные исследования Л.А. Венгера, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других отечественных психологов, свидетельствующие о том, что ни одно из специфически человеческих психических качеств не может развиваться независимо от воспитания. Это касается и процесса

вхождения его в общество, освоение его норм и правил, нахождение в нем своего комфортного места. Данный процесс имеет в научных исследованиях определение вхождение, адаптация, толерантность, что включается в общее определение как социализация [1].

Ряд психолого-педагогических исследований выделяют роль семьи в адаптации ребенка к условиям дошкольной организации дошкольного образования (А.Я. Варга, В.В. Столин, А.С. Спиваковская). Мы разделяем их позицию, что семья является основным фактором социализации ребенка и именно она готова к взаимодействию в социальной среде и помощи в адаптации. Такой подход требует, чтобы воспитательная работа по адаптации ребенка к дошкольной организации объединяла усилия всех участников педагогического процесса.

Анализ теории и практики проблемы социализации личности и характера взаимодействия педагогов и родителей при адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям дошкольных учреждений позволил выделить имеющиеся место противоречия. Это, прежде всего, не соблюдение принципов непрерывного образования, где должно иметь место преемственность и взаимопроникновение содержания, технологий и форм организации педагогического процесса между смежными уровнями образования. В практике работы налицо противоречие между рекомендуемыми вариантами моделей образовательного процесса уже с младшего дошкольного возраста и владение ими педагогов организаций дошкольного образования с учетом возрастных особенностей детей. А именно, не до оценивается роль совместной деятельности взрослого и ребенка с первых же дней его пребывания в новых условиях, отличающихся от условий семьи, создание развивающей среды для самостоятельной привычной для него деятельности, разнообразие форм работы с семьей по ее просвещению в вопросах помощи ребенку адаптироваться к новым условиям.

Наличие этих противоречий определили цель исследования: теоретически обосновать и апробировать условия психолого-педагогического сопровождения адаптации ребенка к организации дошкольного образования.

Объект исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения детей младшего дошкольного возраста в период адаптации к условиям организации дошкольного образования.

Предмет исследования: условия эффективности психолого-педагогического сопровождения детей младшего дошкольного возраста в период адаптации в организации дошкольного образования.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическое сопровождение адаптации детей младшего дошкольного возраста в организациях дошкольного образования будет эффективных при следующих условиях:

- повышение профессионально-педагогической компетентности педагогов в обеспечении психолого-педагогического сопровождения адаптации детей дошкольного возраста к условиям организации дошкольного образования;

- организация эмоционально-позитивного взаимодействия между детьми и взрослыми с целью обеспечения эмоционального благополучия через непосредственное общение с каждым ребенком, уважительного отношение к нему, его чувствам и потребностям;

- поддержка индивидуальности и инициативы детей через создание условий свободного выбора деятельности, выражения чувств и мыслей, позитивной оценки самостоятельности и творчества;

- организация педагогического взаимодействия с родителями по вопросам образования и воспитания и обеспечения эмоционального благополучия ребенка в период адаптации в организации дошкольного образования.

Задачи исследования.

1. Определить концептуальные основы исследования проблемы психолого-педагогического сопровождения адаптации ребенка при поступлении в организацию дошкольного образования.

2. Разработать условия эффективности психолого-педагогического сопровождения детей младшего дошкольного возраста в период адаптации в организации дошкольного образования.

3. Экспериментально проверить систему разработанных условий, позволяющих оптимизировать психолого-педагогическое сопровождение детей младшего дошкольного возраста в период адаптации в организации дошкольного образования.

По результатам исследования мы предполагаем подготовить рекомендации педагогам, работающим с детьми младшего дошкольного возраста и родителям, которые непосредственно являются участниками педагогического процесса.

Литература

1. Ильина, И.С. Адаптация ребенка к детскому саду. Общение, речь, эмоциональное развитие / И.С. Ильина. – М.: Просвещение, 2008. – 176 с.

2. Кирюхина, Н.В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОУ / Н.В. Кирюхина. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 112 с.

Т.С. Окулова,
магистрант III курса, учитель-логопед МОУ «ТСШ № 15»
Научный руководитель:
Л.В. Скитская
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Использование дидактических игр в логопедической работе

Коррекция лексико-грамматической стороны речи у младших школьников является одной из приоритетных задач педагогики и логопедии, в частности. Школьная интегративная среда является моделью общества. Успех человека в обществе зависит, в том числе, от уровня развития его речевых способностей. Лексико-грамматическая сторона речи особенно важна для адаптации ребенка к обществу, поскольку оказывает существенное влияние на развитие языковой компетенции и речевой коммуникации в целом. Лексическая и грамматическая стороны речи влияют на развитие познавательных процессов, так как имеет отношение ко всем сторонам мыслительной деятельности.

Известные педагоги, психологи и лингвисты: Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина, Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова, Н.С. Жукова и Р.Е. Левина, А.Н. Гвоздев и Д.Б. Эльконин – занимались исследованием нарушений различных аспектов строя речи ребенка (лексического и грамматического) и работой по их устранению [13].

Выдающийся ученый Д.Б. Эльконин подчеркивал, что развитие грамматического строя языка активно происходит на основе диалогической речи ребенка и взрослого. Отечественный педагог Е.И. Тихеева утверждала, что важное значение для развития языка имеют игры на основе литературного текста или какого-либо действия [12].

Л.С. Волкова и С.Н. Шаховская раскрывают определение, которое было введено основоположником логопедии Р.Е. Левиной, что даже при нормальном слухе и интеллекте у детей могут быть различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне. Это и входит в понятие общее недоразвитие речи (ОНР) [11].

По признанию многих специалистов, основополагающим направлением коррекционной работы с детьми, имеющими ОНР, является развитие лексико-грамматической стороны речи [1].

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью детей является учение. К.Д. Ушинский советовал включать игровые моменты в учебный труд учащегося для того, чтобы процесс познания был более продуктивным. Игра – один из тех видов детской деятельности, который используется взрослыми в целях воспитания младших школьников, обучая их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. Поэтому мы планируем использовать дидактические игры для наиболее эффективного построения процесса обучения детей с ОНР и коррекции у них лексико-грамматического строя речи.

В настоящее время нам представляется особенно важным создать систему дидактических игр, отвечающую особенностям развития детей с ОНР и найти возможные варианты использования игровых приемов работы по коррекции лексико-грамматического строя на всех этапах всех видов логопедических занятий.

Методологическую основу исследования составили работы: А.Н. Гвоздева по проблеме коррекции у ребенка грамматического строя русского языка; Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной о системе коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР; Н.С. Жуковой, Л.Т. Спириной, Т.Б. Филичевой об особенностях логопедической работы по коррекции лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР [4, 5].

Был проработан ряд источников по данной проблеме, среди которых важно отметить авторов: К.Е. Бухарину, Н.Э. Теремкову, М.Г. Борисенко, Н.А. Лукину, С.В. Бурдину [6, 8].

Актуальность темы исследования обусловлена увеличением числа первоклассников, имеющих общее недоразвитие речи (ОНР). Проблема коррекции у них лексико-грамматических средств речи занимает важнейшее место в современной логопедии.

Цель исследования – изучить особенности применения дидактических игр в логопедической работе по коррекции лексико-грамматического строя речи у первоклассников с ОНР.

Экспериментальное исследование использования дидактических игр в логопедической работе по коррекции лексико-грамматического строя речи у первоклассников с ОНР проводилось на базе МОУ «ТСШ № 15». В эксперименте приняли участие 8 детей.

Констатирующий этап подразумевал 6 заданий по методикам Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, Е.М. Мастюковой «Преодоление общего недоразвития речи» и О.Е. Грибовой «Технология организации логопедического обследования» [5].

Предполагалось выявить уровень сформированности лексико-грамматического строя речи по следующим заданиям: названия детенышей животных, использование единственного и множественного числа существительных, слова-антонимы, значение уменьшительно-ласкательных суффиксов, употребление пространственных предлогов и притяжательных местоимений.

В связи с необходимостью в коррекции лексической и грамматической сторон речи стоит подчеркнуть два аспекта. Первый состоит в уточнении значений имеющих у детей слов и дальнейшем развитии их словарного запаса за счет накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, и развития умения активно пользоваться различными способами словообразования. Второй заключается в уточнении и дальнейшем совершенствовании лексико-грамматического оформления речи, что достигается в результате овладения различного рода словосочетаниями.

Таким образом, в результате организации дидактических игр достигается многоплановый коррекционный эффект: устраняются недостатки речевого развития, восполняются пробелы в коррекции лексико-грамматического строя речи. При проведении дидактических игр необходимо учитывать ряд принципов: доступность и посильность обучения, сознательность и активность детей в процессе обучения, систематичность и последовательность.

Логопедическая работа включала подгрупповые и индивидуальные формы. Исходя из этого, был составлен комплекс дидактических игр. Стремилась к гармонии лексики и грамматики. Каждая лексическая тема включала от 3 до 5 игр, которые вырабатывали у первоклассников следующие умения: применять единственное и множественное число существительных в падежах, антонимы, употребляя разные части речи, преимущество отдавалось существительным, прилагательным, наречиям. Употреблять уменьшительно-ласкательные суффиксы и использовать пространственные предлоги и притяжательные местоимения и т.д. Таким образом, каждая из дидактических игр способствует переходу от пассивного к активному словарю.

На контрольном этапе эксперимент представлял собой оценку уровня развития лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР по тем же критериям, которые использовались на констатирующем этапе.

Характеризуя результаты констатирующего и контрольного этапов, мы видим, что в экспериментальной группе уровень развития лексико-

грамматического строя речи у детей с ОНР значительно вырос по сравнению с уровнем развития лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР контрольной группы.

Таким образом, предложенный нами комплекс дидактических игр, включенных в логопедическую работу, будет способствовать успешной коррекции лексико-грамматического строя речи у первоклассников с ОНР.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.Н. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Академия, 1998. – 400 с.
2. Борисенко М.Г., Лукина Н.А. Серия «Грамматика в играх и картинках» – СПб.: Паритет, 2005. – 32 с.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – М.: Просвещение, 1966. – С. 17-25.
4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд. центр «Академия», 1961. – 471 с.
5. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи / М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
6. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 5-6 лет с ОНР и ЗПР: методическое пособие. / К. Е. Бухарина. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2019. – 184 с.
7. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Основы теории и практики логопедии. – М., 1968.
8. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР. Альбомы в 4-х частях/Н. Э. Теремкова. – М.: «Гном и Д», 2007. – 32 с.
9. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов/ под ред. Волковой Л. С., Шаховской С. Н. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
10. Лопухина И.С. 550 упражнений для развития речи. – СПб.: КАРО, Дельта+. 2004. – 336 с.
11. Основы теории и практики логопедии / Акад.пед.наук СССР; под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
12. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Под ред. Ф.А. Сохиной. – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
13. Филичева Т.Б. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. – М.: Просвещение, 2008. – 171 с.

Р.В. Плохотнюк,

магистрант II курса

Научный руководитель:

В.А. Гелло

канд. пед. наук, доц. ПГУ им Т.Г.Шевченко

Организация психолого-педагогических условий сенсорного воспитания детей

Факторами полноценного развития человека являются наследственность, среда, воспитание и обучение. Ориентируясь на зону ближайшего развития, воспитание и обучение дает эффект в ситуации создания особых психолого-педагогических условий. В Государственном образовательном стандарте дошкольного образования определены требования к условиям успешной реализации образовательной программы дошкольного образования, также и по направлению сенсорного воспитания детей.

Именно оно является основой умственного развития дошкольников. А.П. Усова, Н.П. Сакулина считают обязательным условием правильного сенсорного развития дошкольников богатство разнообразных воздействий, организующих их зрительное и слуховое восприятие. С их точки зрения для этого главное соответствующее оснащение помещения, контакт педагога с ребенком, проведение особых занятий. Общепринята позиция ведущих педагогов и психологов, что важнейшими условиями сенсорного воспитания дошкольников, является разнообразие впечатлений об окружающей мире, прямое обучение и организация активной деятельности как под руководством педагога, так и самостоятельно [4]. Формирование у детей сенсорного опыта идет равномерно по принципу постепенного усложнения и внедрением специального дидактического материала.

Ученые советуют начинать обучение действиям по соотнесению параметров объектов с соотнесения объектов по одному признаку. Занятия на сравнение объектов по двум признакам призывают к более сложным действиям, любому из которых следует учить отдельно. Количество объектов для начала не должно превосходить двух сопоставляемых пар (наполнение фигурами доски с двумя отверстиями, двусоставная матрешка и др.), либо пяти частей для расположения в убывающей последовательности.

В сенсорном воспитании детей значительную роль еще играет выработка действий по подбору и объединению объектов и их частей. Здесь применяется средство пробного прикладывания объектов друг к другу до получения результатов. Цель педагога состоит в «побуждении ребенка к поочередному опробованию вероятных сочетаний».

Как указывает Л.А. Венгер, ключевой проблемой сенсорного воспитания детей раннего возраста является концентрирование их представлений о свойствах предметов. Главный смысл сенсорного воспитания детей раннего возраста заключается в восприятии формы, величины, цвета [1].

Ученый считает, что тенденция знакомить детей дошкольного возраста с двумя, тремя формами и цветами и добиваться точного употребления их названий устарела. Кроме того, схожий способ приотстлавливает сенсорное обучение детей. Знакомя детей с различными качествами предметов, достигать запоминания их названий не следует.

Л.А. Венгер призывает создавать подобные действия с объектами, требующие соотносить предметы по форме, величине, определить их совпадение или несовпадение. Так как дети не способны делать такое сравнение визуально, их следует учить прикладывать объекты друг к другу, сравнивая по размеру и форме, прикладывать вплотную друг к другу, сопоставляя по цвету и форме. От внешних способов сравнения постепенно переходят к сравнению на глаз, что дает право делать сравнение между подобными объектами, которые нельзя поставить друг на друга [1].

Представляют интерес работы В.Н. Аванесовой, которая выделяет основное место педагога в сенсорном воспитании детей. Она называет главной составляющей педагогического влияния систему действий с разными пособиями и дидактическими играми. При всем этом основным она считает два вида занятий с детьми: занятия, которые основаны на восприятии ими показа и словесных инструкций взрослых; занятия, которые построены на независимых действиях детей с объектами и материалами.

Э.Г. Пилюгиной разработана система занятий с детьми дошкольного возраста по ознакомлению с цветом. В качестве методических приемов автор предлагает использовать сравнение объектов по цвету, установление совпадения или несовпадения цвета при помощи прикладывания объектов друг к другу (например, задание на «опредмечивание» цвета).

Ш.А. Абдуллаева создала систему упражнений и дидактические пособия по вкладыванию фигур в отверстия доски и коробки для сенсорного воспитания дошкольников. В ее работе предлагается в качестве методов обучения использовать функциональную деятельность ребенка с предметами, подготовка способов обследования, проведение очертаний фигуры и отверстия пальцем взрослого и самого ребенка, демонстрация и разъяснение воспитателем варианта действия, одновременное составление различных вариантов заданий, их смена и др. Ш.А. Абдуллаева рекомендует приступать к обучению соотношением действий не с сюжетных, а с геометрических фигур, т.к. несущественные свойства сюжетных фигур отвлекают ребенка.

Дидактическая ценность упражнений, отмечает ученый, состоит непосредственно в том, что ребенок обладает правом работать сам, неоднократно повторять различные практические операции, чувствовать физически показатели собственных сил. Задача педагога – верно подобрать подходящий материал, организовать деятельность ребенка с ним. Более важную позицию занимает педагог в ходе выполнения упражнений с новым, незнакомым детям материалом. Воспитателю нужно представить материал, назвать характеристики объекта (величина, форма, цвет), выявить способ действия, отметить задачи и способы использования.

Ю.М. Хохрякова представляет технологию сенсорного развития детей дошкольного возраста, состоящую из шести этапов [5]. Ученый отмечает развивающий запас предметных соотносящих действий, которые производятся с дидактическими материалами и игрушками, и признает их ведущим средством сенсорного воспитания детей раннего возраста. Она считает, что педагог обязан занимать позицию инициатора предметных действий детей, важно различающуюся как от позиции учителя, так и позиции наблюдающего за действиями детей.

Несмотря на то, что роль сенсорного воспитания дошкольников довольно обширно представлена в научных исследовательских работах, в практике работы имеется ряд разногласий, которые не позволяют оптимально ее решать. К ним можно отнести противоречие между задачей формирования представлений о сенсорных эталонах цвета у детей дошкольного возраста и недостаточно выявленными педагогическими критериями, которые обеспечивают успешность ее разрешения;

– между теоретической разработанностью проблемы сенсорного воспитания и спонтанностью, эпизодичностью использования дидактического материала в работе с дошкольниками;

– между реализацией процесса сенсорного воспитания детей дошкольного возраста и созданием педагогических условий, необходимых для формирования перцептивных действий и сенсорных эталонов у дошкольников посредством дидактического материала.

Отсюда вытекает проблема – необходимость определения и апробации педагогических критериев для эффективного сенсорного воспитания детей.

Целью исследования является определение педагогических условий эффективного сенсорного воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством дидактического материала. Объект исследования – процесс сенсорного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Предметом исследования является использование дидактического материала как важнейшего условия в сенсорном воспитании детей старшего дошкольного возраста.

Нами было выдвинуто научное предположение, что эффективность сенсорного воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством дидактического материала будет обеспечена при следующих педагогических условиях:

– сенсорное воспитание рассматривается как целенаправленный, целостный, специально организованный процесс овладения сенсорными эталонами;

– процесс сенсорного воспитания осуществляется на основе взаимосвязи деятельностного, личностно-ориентированного и индивидуального подходов;

– дидактический материал используется в педагогическом процессе с учетом индивидуальной динамики формирования перцептивных действий детей старшего дошкольного возраста.

Задачами исследования являются:

1. Определить концептуальные основы исследования сенсорного воспитания дошкольников средствами дидактического материала.

2. Разработать психолого-педагогические условия и систему дидактического материала направленных на сенсорное развитие старших дошкольников.

3. Экспериментально проверить эффективность разработанных условий и системы дидактического материала в педагогическом процессе работы в старших группах организаций дошкольного воспитания (ОДО).

Литература

1. Венгер Л.А. Воспитание способности к наглядному и пространственному моделированию / Л.А. Венгер // Психология дошкольника. – 2014. – №12. – С. 43-47.
2. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 2008. – 315 с.
3. Никулина Ф.Х. Игры на развитие восприятие цвета. // Игра и дети, 2009. – № 2. – С. 8-9.
4. Усова Н.А. Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника / Н.А. Усова. - М.: ЭКСМО, 2009. – 95 с.
5. Хохрякова Ю.М. Технология сенсорного воспитания детей раннего возраста: канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. М. Хохрякова; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2010. – 125 с.

И.В. Пысларь,

магистрант II курса

Научный руководитель:

В.А. Гелло

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Развитие творческих способностей старших дошкольников

Формирование фундамента личности, в контексте всестороннего и гармонического развития дошкольника включает эстетическое воспитание. Являясь сферой развития у детей переживаний, эмоций и чувств оно непосредственно связано со всеми видами детской деятельности. Именно, возрастные особенности восприятия красивого, стремление понять его и внести вклад в его становление возможно по мере накопления личностного творческого опыта, формирования у детей эмоционально-ценностного отношения к миру и специального сопровождения их развития в ходе педагогического процесса. В Государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается, что через призму «амплификации детского развития» цели, задачи и содержание воспитания дошкольника должны реализовываться в различных видах деятельности, свойственных именно этому возрастному периоду. Одной из основных образовательных областей в программе организаций дошкольного образования (ОДО) является художественно эстетическое развитие, где составляющим компонентом выступает формирование самостоятельной творческой деятельности детей. Решение

данной задачи возможно при целенаправленном развитии творческих способностей детей с раннего возраста.

Исследования Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, О.М. Дьяченко, В.Т. Кудрявцева и других доказывают взаимосвязь становления творческой деятельности с уровнем имеющихся у детей творческих способностей. В деятельности ребенок активен, он находится в поиске нового, представляет варианты соотношения того, что он уже знает с тем, что он хочет создать. При внимании со стороны педагога дети часто обнаруживают в себе возможности, которых раньше не было.

Дошкольный возраст является сенситивным периодом развития творческих способностей и детского творчества в целом. Д.В. Менджевицкая считала, что высшим уровнем и показателем развития творчества детей являются игры, которые они придумывают сами (творческие). Развивая эту мысль основоположника теории детской игры, Л.С. Выготский считал, что у дошкольников их творческие способности являются универсальными и обеспечивают успешное становление не только игр разного вида, но и самых разнообразных видов деятельности. Эффективность и действенность воспитания творческих способностей возможны при целенаправленном управлении данным процессом.

Продуктивная творческая деятельность в дошкольном возрасте, наиболее ярко проявляется в изобразительной деятельности. Как показано в исследованиях Р.Г. Казаковой, это, прежде всего, происходит в рисовании. Общепринятой является точка зрения ученых, что в основе самостоятельной изобразительной деятельности старших дошкольников лежит их жизненный и художественный опыт, полученный главным образом на занятиях и в повседневной жизни. При целенаправленной работе с детьми к концу дошкольного возраста у них формируется устойчивый интерес к некоторым видам изобразительной деятельности: рисованию, лепке, аппликации, конструированию. Общепринята позиция, что творчество возможно при ярком воображении восприятия мира, при воссоздании его отдельных элементов и в целом сюжета в художественной деятельности, понимание отличий уже имеющихся представлений от самостоятельно создаваемого образа.

В формировании творчества особую роль В.Б. Косминская уделяла воображению. Именно творческое воображение порождает новые образы, сочетание их отдельных элементов, расширение и компоновка деталей из разных источников. Это и составляет основу творчества, где преобладает выдумка и фантазия.

Для любой деятельности, и изобразительной в том числе, характерно постепенно ее становление на каждом возрастном этапе. Своим образом каждого вида изобразительной деятельности определяются задачи воспитания и развития детей, система используемых технологий роль и место при этом всех участников педагогического процесса.

В теории дошкольной педагогики и психологии проблема становления разных видов изобразительных деятельностей и постепенный их переход в самостоятельную организацию ставится как важнейшее условие оптимизации эстетического воспитания детей и непосредственно связывается со специальной работой с детьми через все формы организации педагогического процесса. Н.Л. Сакулина считала, что если обогащение самостоятельной изобразительной деятельности детей происходит в результате специального обучения, то особо важны технологии, которые использует педагог в работе с детьми. Несмотря на то, что традиционные технологии формирования у детей изобразительной деятельности достаточно теоретически обоснованы и методически представлены для педагогов практиков, важность и значение нетрадиционных технологий в основном только констатируется. В исследованиях Е.А. Флериной, Н.Л. Сакулиной, Т.С. Комаровой, Р.Г. Казаковой и других ученых доказано, что именно технологии позволяют активизировать творчество детей, увлечь их разными видами изобразительного искусства, предоставить возможность вести поиск, своеобразно отражать явления окружающего мира. Несмотря на многочисленные исследования в области эстетического развития детей, сущность, пути становления и развитие творческого мышления на этапе дошкольного детства изучены не в полной мере.

Анализ имеющихся исследований и проблем в практике позволил выделить следующие противоречия:

- не всегда педагоги могут найти логическую связь между традиционными и нетрадиционными технологиями обучения детей тем или другим видам изобразительной деятельности;

- имеют место трудности при выборе нетрадиционных технологий с учетом возраста детей и их интересов;

- ограниченная предметно развивающая среда, стимулирующая детей к самостоятельной деятельности в области рисования, конструирования, лепки. Поиск роли и места нетрадиционных технологий при формировании у детей самостоятельных видов изобразительной деятельности в процессе рисования стало целью нашего исследования.

Объект исследования: процесс формирования творчества в изобразительной деятельности старших дошкольников. Предмет исследования: нетрадиционные художественные технологии формирования выразительного образа рисунка

Задачи исследования.

1. Определить концептуальные основы эстетического воспитания дошкольников средствами изобразительной деятельности.

2. Разработать систему вариативных нетрадиционных технологий создания выразительного образа в рисунках и определить условия оптимального их использования.

4. Экспериментально проверить предлагаемые нетрадиционные технологии и условия их оптимального использования в формировании выразительного образа рисунка.

Мы разделяем позицию ученых о том, что формирование выразительного образа в рисунках старших дошкольников средствами нетрадиционных художественных техник возможно при сочетании ранее созданных и инновационных технологий. Нетрадиционные технологии могут внедряться на основе уже имеющихся у детей знаний, умений и навыков. В нашем исследовании мы взяли за основу положение, что обучение детей технике рисования значительно меняют выразительность рисунка и позитивно отражается на системе техники обучения детей дошкольного возраста реалистическому рисованию.

Исследователи В.С. Кузин, Б.М. Неменский, Р.М. Чумичева и др. исходят из того, что активное воздействие на ребенка средствами искусства способствует обогащению и разнообразию выразительных образов в детских рисунках. Они считают, что одним из условий оптимизации работы по повышению выразительности детских рисунков является руководство со стороны педагога, его профессиональная подготовка и ориентировка в этом вопросе. В практике отмечается, что кроме желания выразить свое видение сюжета или предмета ребенок должен владеть техникой выполнения рисунка.

Т.С. Комарова предлагает повышать выразительность создаваемого детьми образа через использование разнообразных техник выполнения любой творческой художественной деятельности. Она утверждает, что художественные техники, которые уже имеются в изобразительном искусстве, вполне могут применяться и при обучении детей рисованию и рассматриваться как относительно организации этой деятельности, так и использования разных предметов, материалов.

В настоящее время использование этих материалов в изобразительном творчестве дошкольников может быть признано традиционным, так как широко описаны их техника и технология, разработаны методики освоения выразительных свойств этих материалов, они внедрены в широкую практику дошкольного обучения. Однако важно активизировать творческие способности детей. В то же время имеется мнение, что в процессе обучения дошкольников изобразительной деятельности необходим ограниченный круг художественных техник. Их многообразие может задержать детское творчество и получаемый продукт может стать формальным и невыразительным. Это и есть еще одно противоречие, вытекающее из разных подходов к вопросам взаимосвязи результативности продукта и используемых как при обучении, так и в самостоятельной деятельности каких либо технологий. Как следствие недостаточной теоретической и методической разработанностью данного вопроса актуализируется необходимость изучения целесообразности использования нетрадиционных художественных техник в детском изобразительном творчестве

В своей работе мы опирались на философские, искусствоведческие, методологические и психолого-педагогические положения современной науки. Являясь специфической формой общественного сознания искусство с дошкольного возраста обеспечивает социализацию детей. Основываясь на такой особенности дошкольников, как высокая эмоциональность, впечатлительность, стремление к действию и обогащению жизненного опыта, интерес к игре, возможно не только увлечь детей изобразительной деятельностью, но и внедрить ее во все виды активности старших дошкольников.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – Москва, 1981.
2. Казакова Т.Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников. М.: Педагогика, 1983. – 112 с.
3. Косминская В.Б., Халезова Н.Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей. Лабораторный практикум. – М.: Просвещение, 1981. – С 11 -17

М.П. Симаченко,

магистрант III курса

Научный руководитель:

Л.В. Скитская

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Основные направления коррекции дисграфии у детей школьного возраста

В настоящее время проблема изучения и коррекции дисграфии является одной из важных задач логопедии. Исходя из видовых особенностей дисграфии, авторы, которые внесли огромный вклад в исследования данной области изучения логопедии, такие как Г.Г. Мисаренко, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, И.Н. Ефименкова, В.А. Ковшиков, А.Н. Корнев и другие, предлагают различные формы коррекционной работы.

Для работы над каждым видом нарушения письма определен порядок коррекции нарушений на психолингвистическом уровне, либо на психофизиологическом уровне восприятия [1, с. 59].

Важно понимать, что основные методы работы психофизиологического уровня – это представление о звуке и связь звука и буквы. В процессе работы логопеда обязан присутствовать психологический уровень развития письма – это мотив и желание писать красиво, правильно. Специфические расстройства при письме влияют и на нарушения в овладении орфографией (Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, О.И. Азова, И.В. Прищепова), что является причиной неуспеваемости и приводит к отклонению в формировании личности ребенка [2, с. 161]. В некоторых методиках при преодолении дисграфии в основном уделяется коррекции имеющихся нарушений устной речи учащихся.

В рамках работы по коррекции дисграфии педагоги и психологи, такие как Т.В. Ахутина, А.Ю. Потанина, Е.А. Жаркова, Е.А. Соболева, А.Н. Корнев, А.А. Тараканова, которые изучали эту проблему, предлагают психолого-педагогический подход с учетом особенностей учащихся. У детей с нарушением письма существует необходимость в развитии памяти и внимания. Рассмотрим направления логопедической работы по устранению дисграфии:

1. Работа над звукопроизношением. В первую очередь нужно устранить все недостатки в произношении фонем (искажения, замены, отсутствия звука). Необходимо делать правильную артикуляцию, так как

при нарушенном фонематическом слухе даже сохранные звуки не могут артикулироваться абсолютно четко.

2. Развитие фонематического восприятия. Различение противопоставляемых звуков и слогов осуществляется как на слух, так и в письменной речи.

3. Развитие практического умения работы со словом, обогащение словаря и возможность им пользоваться.

4. Развитие навыков звукового анализа и синтеза. При нарушении фонематического слуха правильно поставленные звуки не достаточно четко и верно в артикуляции произносят дети [2, с. 132].

5. Развитие грамматических навыков. К задачам относится работа над пониманием и употреблением предлогов, употребление единственного и множественного числа существительных, составление предложений по картинкам, распространение и сокращение предложений.

6. Развитие связной речи, как устной, так и письменной [4, с. 76].

Приемы и методы коррекции зависят от типа дисграфии. При рассмотрении работы по устранению оптической дисграфии применяют задания на узнавание букв: назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями; определить буквы, расположенные неправильно; добавить недостающий элемент к букве; показать правильно изображенную букву среди правильного и зеркально изображенных; найти букву среди ряда других букв, соотнести буквы, выполненные печатным и рукописным шрифтом; обвести контуры букв; выделить буквы, наложенные друг на друга и т. д.

При преодолении моторной дисграфии используют следующие приемы работы:

1. Раскрашивание контурных картинок – такой прием работы, способствует формированию умений письменного навыка. При раскраске картинок каждый ребенок без труда справится с порученным заданием.

2. Работа с калькой. Работая с рисунком по кальке, применяют мягкий карандаш или шариковую ручку. Копирование на кальку графических сюжетов требует более точных движений руки. Процесс работы с калькой позволяет усовершенствовать мелкую моторику руки и зрительно-моторную координацию. Такой вид работы применяют до тех пор, пока не будет устранена проблема моторно-графических затруднений в процессе письма.

При работе над коррекцией ошибок на уровне слога можно применить игру «Паутина». «В паутине» смешались буквы, из которых нужно,

составить как можно больше слов. Также используют задания: среди ряда слогов найти два одинаковых; найти, какое слово спряталось среди слогов и т. д.

Для коррекции ошибок на уровне слова используют игры «Шифровка». Детям предъявляются карточки, где необходимо определить нахождение слов среди других букв. Слова можно подобрать на одну или две лексические темы:

ЛПОАРКНЕГДИВАНШДЕЛВКЕНКРОВАТЬЦИКЛОД
РОАТСКАСТРЮЛЯЭВХАЖКЕДЖИМОЗЕРКАЛОБТИ
ТУМБОЧКАПИСЕТИКРЮБЛЕВИЛКАТЕРСИМЫВА

Упражнение можно и усложнить путем нахождения слов в квадрате, заполненном буквами. При таком варианте задания слова расположены не только по горизонтали, но и по вертикали. Выполняя такие задания, дети не только подчеркивают найденные слова, но и выписывают их и разделяют на слоги.

При работе над коррекцией ошибок на уровне словосочетания, предлагаются задания типа «Найди ошибку».

Предъявляются словосочетания: *красный брюки, веселая гости, белый платье*; или «Найди пару». В задании записаны в 2 столбика слова. Дети должны соединить стрелками слова так, чтобы получились верные словосочетания.

При работе над коррекцией ошибок в предложениях или образовании связного текста целесообразно использовать игры «Скажи с разной интонацией» (прочитать одно и то же предложение с разной интонацией, называя соответствующий знак при письме), «Волшебница – точка» (правильно расставить точки в следующих предложениях: *Тихо падают. Листья торопятся в школу. Дети.*), «Что было сначала, а что потом?» (Из текста с нарушенным порядком предложений составить связный текст).

Практические занятия, проводимые логопедами в школах республики, подтверждают гипотезу, согласно которой преодолеть дисграфию у учащихся начальных классов можно, если коррекционная работа будет проводиться систематически, последовательно, с опорой на теоретические, методологические, практические положения, а также сопровождаться использованием новых форм и направлений работы по преодолению дисграфии, специальных приемов и дидактических игр.

Таким образом, нарушения письменной речи у младших школьников являются распространенным расстройством, имеющим разно-

образный и сложный характер. Коррекционная работа должна носить дифференцированный характер, учитывающий психологические особенности ребенка, механизм нарушения, его симптоматику. А также коррекция недостатков письма требует систематических занятий.

Коррекция дисграфии включает следующее:

1. Проводится работа со школьным логопедом по исправлению искаженных звуков.

2. Работа с учителем русского языка по специальным методикам, в которую входит: формирование звуко-буквенного анализа; формирование фонематического восприятия и внимания к словам при воспроизведении на письме; развитие способностей конструирования фраз и связанных высказываний, темп письма; развитие способностей анализа и синтеза слов; расширение словарного запаса.

При проведении коррекции дисграфии у младших школьников необходимо проведение целенаправленной работы в течение продолжительного времени, с использованием большого количества тщательно подобранного материала.

Анализируя описанные направления в коррекционной работе, становится ясно, что данные подходы к коррекции дисграфии у школьников направлены как на совершенствование устной речи и языковых способностей детей, так и на формирование основного уровня организации специфического вида деятельности – письма. Современное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничение дисграфических ошибок от ошибок иного характера чрезвычайно важно для построения системы логопедической работы с детьми.

Литература

1. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

2. Логинова Е.А. Нарушение письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.

3. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей: Методическое пособие. – М.: Парадигма, 2012. – 280 с.

4. Ястребова А.В. Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – АРКТИ, 2017. – 360 с.

Глава 2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

А.О. Бадаранча,

магистрант III курса

Научный руководитель:

Л.Л. Николау

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование основ информационной грамотности у младших школьников при обучении математике

В современном обществе человеку приходится иметь дело с огромными потоками информации. Поэтому вопросы формирования информационной грамотности личности в современном информационном обществе имеют особое значение.

Хесуса Лау считает, что человек обладает информационной грамотностью, если у него сформированы определенные умения: искать и извлечь информацию; анализировать и интерпретировать ее; организовать и реорганизовать информацию; правильно идентифицировать информацию, необходимую для выполнения определенного задания или решения проблемы; применять информацию для осуществления определенных действий и достижения определенных результатов [7].

Мнения ученых сходятся в том, что информационную грамотность нужно формировать с детства. В начальной школе, по мнению Е.В. Черной, формируется «начальная информационная грамотность», которая трактуется как «наличие знаний, владений, позволяющих младшему школьнику самостоятельно организовывать поиск информации в соответствующих возрасту информационных ресурсах, критически относиться к получаемой информации, обрабатывать, анализировать, интерпретировать информацию в соответствии с учебным заданием, осуществлять информационную познавательную и практическую деятельность с использованием различных средств коммуникации» [8, с. 11].

Особую роль в формировании начальной информационной грамотности отводится начальному математическому образованию, основной задачей которого является «развитие математической речи, логического и алгоритмического мышления, воображения, обеспечение первоначальных представлений о компьютерной грамотности» [1, с. 17].

Для решения этой задачи и формирования начальной информационной грамотности, согласно требованиям государственного образовательного стандарта начального общего образования нашей республики нужно направить процесс обучения математике на формирование у младших школьников метапредметных (универсальные учебные действия) и предметных умений.

Анализируя требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, мы выделили те универсальные учебные действия (УУД), которые имеют непосредственное отношение к начальной информационной грамотности. Ниже представим наиболее значимые из них:

- использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета (познавательное УУД);

- использование знаково-символьных средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач (познавательное УУД) [1, с. 7].

Развития у младших школьников данных метапредметных умений во многом зависит от сформированности всех остальных регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД.

Проведя анализ примерной программы по математике для начального общего образования [5], можем сказать, что все содержание курса имеет определенные возможности для формирования начальной информационной грамотности. Особую роль отводится разделу «Работа с информацией», который призван научить младших школьников извлекать, анализировать и обрабатывать информацию, принимать обоснованные решения в разнообразных ситуациях.

Работа по формированию начальной информационной грамотности нужно начать с первых уроков математики. Универсальные математические способы познания, с которыми начинают знакомиться первоклассники, способствуют целостному восприятию мира, позво-

ляют выстраивать модели его отдельных процессов и явлений, а также способствуют формированию информационной грамотности.

Особую роль в формировании у младших школьников начальной информационной грамотности отводится учебнику. В школах нашей республики рекомендованы для обучения математике младших школьников следующие авторские программы и учебники: авторов М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова; учебники Н.Б. Истоминой; авторов Б.П. Гейдман, Е.А. Зверева, И.Э. Мишарина; программа Л.Г. Петерсон.

Каждая авторская программа предлагает свой подход к структурированию учебного материала, определению последовательности его изучения, выбору путей и способов формирования начальной информационной грамотности.

Одной из задач нашего исследования было провести сравнительный анализ программ и учебников по математике для начальных классов авторов авт. М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова и др. и автора Н.Б. Истоминой.

В учебно-методических комплексах (УМК) М.И. Моро и др. и Н.Б. Истоминой определен комплекс задач, решение которых направлено на достижение основных задач начального математического образования. Содержание учебников направлено на формирование и развитие различных математических процессов, действий, логического мышления, пространственного воображения, математической речи и т. д. Однако данные УМК данных авторов имеют и некоторые отличия.

1. В учебниках Н.Б. Истоминой включены задания, способствующие осознанию новой учебной задачи и пониманию учащимися связей между новыми и уже изученными понятиями, осуществляя продуктивное повторение.

2. Концепция Н.Б. Истоминой включает в себя новые подходы к изучению учащимися математических понятий, свойств и способов действия, основанные на установлении соответствия между предметными, вербальными, графическими (схематическими) и символическими моделями, их отборе, преобразовании и построении по заданным условиям, а также формирование у них общих представлений об изменении правил и зависимости, которые составляют основу не только для изучения математики, но и закономерностей и зависимостей окружающего мира.

3. У Н.Б. Истоминой в отличие от М.И. Моро и др. новый подход к обучению решению текстовых задач. Учащиеся знакомятся с текстовой

задачей во втором классе, только после того, как у них сформированы: навыки чтения, усвоение конкретного смысла действий сложения и вычитания, выделение условия и вопроса и умение устанавливать связь между ними, умения соотносить предметные, словесные, схематические и символические модели.

4. В УМК Н.Б. Истоминой изменен порядок изучения некоторых вопросов программы по сравнению с УМК М.И. Моро. Была значительно усилена геометрическая линия и предусмотрено использование вычислителей для выполнения ряда задач.

5. В учебниках Н.Б. Истоминой включены диалоги Миши и Маши, помогают учителю не только привлечь учащихся к обсуждению того или иного вопроса, но и научить анализировать информацию, обсуждать ее, высказывать и обосновывать свою точку зрения, а также занять не контролирующую позицию, а помогающего детям и сотрудничающего с ними.

В рамках нашего исследования было проанализировано содержание заданий в учебниках математики автор Н.Б. Истомина и группы авторов Моро М.И., Степанова С.В., Волкова С.И и др. для 1 класса, направленные на формирование начальной информационной грамотности.

Всего в учебнике «Математика» для 1 класса авторов М. И. Моро, С.И. Волкова, С. В. Степанова и др. 646 заданий, из которых 185 направлены на формирование познавательных умений, а заданий направленных на формирования основ начальной информационной грамотности – 42 (6 % от общего числа заданий) [4] .

Анализируя учебник «Математика» для 1 класса Н. Б. Истоминой [2], можем сказать, что в обеих частях учебника 580 заданий, из которых 293 направлены на формирование познавательных умений, среди которых 63 (11%) задания способствуют формирования начальной информационной грамотности.

Сравнивая количество заданий, направленных на формирование начальной информационной грамотности и их содержание, можем сказать, что в учебниках Н.Б. Истоминой намного больше заданий по сравнению с учебниками авторов М.И. Моро и др. А также эти задания более содержательны.

При решении данных заданий у первоклассников формируются умения обрабатывать, анализировать, интерпретировать информацию в соответствии с учебным заданием, осуществлять информационную познавательную и практическую деятельность с использованием различных средств коммуникаций.

Все задания, которые направлены на формирования познавательных умений, основанные на логическом мышлении, на выполнении алгоритмических действий и предписаний (устно и письменно арифметические действия с числами и числовыми выражениями), на исследовании и распознавании объектов, на выполнении моделирования (таблицы, схемы, диаграммы), на восприятии и переработке информации (представление, анализ, интерпретация).

Начальная информационная грамотность обеспечивает усвоение предметных знаний и интеллектуальное развитие учащихся, формируют умение самостоятельно искать и усваивать новую информацию, новые знания и способы действия.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования. // – URL: <https://minpros.info/about/11172> (дата обращения: 14.09.2022).

2. Истомина Н.Б. Математика: учебник для 1 класса общеобразовательных учреждений. В двух частях. Часть 1 и 2 / Н.Б. Истомина. – 15-е изд. – Смоленск: Ассоциация 21 век, 2015. – 113 с.

3. Математика. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / [М. И. Моро, С. И. Волкова, С. В. Степанова и др.]. – М.: Просвещение, 2016. — 124 с.

4. Математика. 1 класс. Учеб для общеобразоват. организаций. В двух частях. Часть 1 и 2 / М. И. Моро, С.И. Волкова, С. В. Степанова и др. – 6-е изд. М.: Просвещение, 2015. – 96с., 112с.

5. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. // Министерство просвещения Российской Федерации. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 15.09.2022).

6. Программы общеобразовательных учреждений. Математика: программа 1-4 классы. Поурочно-тематическое планирование: 1-4 классы / Н. Б. Истомина. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2013. – 160 с.

7. Хесус, Лау. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни / Лау Хесус. – Москва: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2006. – 46с. // – URL: https://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_675cf1beeadb88efb0fe6b0eff62f778 (дата обращения: 12.09.2022).

8. Черная Е.В. Обучение математике младших школьников с формированием начальной информационной грамотности: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Е. В.Черная; – Челябинск, 2016. – 209 с.

М.А. Беньковская,

магистрант II курса

Научный руководитель:

А.А. Ткачук

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

К вопросу о воспитании читательского интереса у младших школьников на уроках литературного чтения

Государственный образовательный стандарт начального общего образования, основанный на системном подходе, предполагает воспитание и развитие качеств личности, соответствующих требованиям информационного общества, личности, свободно ориентирующейся в информационных потоках и способной конструктивно общаться, сотрудничать и эффективно решать образовательные и познавательные задачи на протяжении всей жизни. Это станет возможным, когда все учащиеся овладеют культурой чтения.

Художественная литература обогащает духовный мир человека, является мощным средством его развития. Любовь к литературе формируется в начальной школе на уроках литературного чтения. Здесь следует познакомить ребенка с литературой на начальном этапе обучения и развить у него интерес к чтению книг в первую очередь. От того, какие книги прочитает ребенок, во многом зависит, каким человеком он станет.

Различным аспектам изучения читательских интересов посвятили труды многие известные педагоги, психологи и методисты: Ш.А. Амонашвили, Л.И. Беленькая, В.Г. Белинский, Л.С. Выготский, М. Горький, Н.А. Добролюбов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, Л.А. Николаева, О.И. Никифорова, Т.Д. Полозова, З.И. Романовская, Н.Н. Светловская, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, Д.Н. Узнадзе, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский, Д.Б. Эльконин и многие другие.

На формирование читательского интереса влияют внутренние причины – возрастные особенности учащихся и внешние, к которым в первую очередь относится обучение.

Оптимальные результаты в читательской деятельности, как и в любой творческой деятельности, достигаются не только за счет непосредственного обучения, и в то же время формирование читательского интереса не происходит автоматически, а направляется всей учебной и внеклассной деятельностью.

В качестве учебного предмета литературное чтение обладает способностью решать целый комплекс задач: формировать мировоззрение, нравственность, развивать эстетические чувства, образное мышление и речь. Хотя важность этого предмета в системе общего образования никогда никем не оспаривалась, следует признать, что в настоящее время интерес к этому предмету со стороны учащихся снижается. Это явление имеет свое объяснение: доминирование в информационном поле учащихся различных видов современных технологий, особенно телевидения и компьютеризации, недостаток внимания к вкусам и интересам учащихся, ориентация изучения произведения искусства на его когнитивно-дидактическую функцию, слабый учет возрастных особенностей и жизненного опыта младших школьников, отсутствие внимания к вкусам и интересам учащихся, ориентация изучения произведения искусства на его познавательно-дидактическую функцию, слабый учет возрастных особенностей и жизненного опыта младших школьников.

Поэтому сегодня особенно остро встает вопрос о развитии у школьников интереса к чтению и воспитанию культуры чтения. Интерес к чтению как к устойчивой потребности следует развивать с младшего школьного возраста, поскольку именно в этот период закладываются базовые навыки и умения чтения. Только учитывая степень разборчивости учащегося, его предпочтения и склонности читателя могут грамотно формировать культуру чтения учащихся в педагогическом плане. Читательские интересы во многом определяют личность человека, поэтому мы рассматриваем процесс его формирования у школьников не только как педагогическую, психологическую, методическую, но и как социальную проблему. Поэтому формирование читательского интереса у ребенка становится важнейшей задачей.

Самое главное – выделить особенности формирования читательского интереса в младшем школьном возрасте.

Начальный школьный возраст – это уровень развития ребенка, который соответствует времени обучения в начальной школе. Хронологические границы этого возраста различны, но они условно определены в интервале от 6-7 до 10-11 лет, их уточнение зависит от официально принятых начальных сроков обучения.

Вовлечение ребенка в учебную деятельность знаменует собой начало перестройки всех психических процессов и функций. Младший школьный возраст – это возраст довольно заметного формирования личности. Для него характерны новые отношения со взрослыми и

сверстниками, включение в целую систему коллективов, вовлечение в новый вид деятельности – преподавание, предъявляющее к ученику ряд серьезных требований. Все это оказывает решающее влияние на формирование и закрепление новой системы отношений с людьми, коллективом, преподавательской деятельностью и связанными с ними задачами, формирует характер, волю, расширяет круг интересов, развивает способности.

Л.С. Выготский отмечает, что в младшем школьном возрасте закладывается основа нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинается формироваться общественная ориентация личности. Характер младших школьников отличается некоторыми особенностями. Прежде всего, они импульсивны – они склонны действовать мгновенно под влиянием прямых импульсов и импульсов, не задумываясь обо всех обстоятельствах и не взвешивая их по случайным поводам. Причина – необходимость активной внешней разрядки при возрастной слабости волевой регуляции поведения [1].

Возрастной особенностью является и общее отсутствие воли: младший школьник еще не имеет большого опыта длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий, о чем пишет в своей статье А.Т. Алексеевская. Он может, потерпев неудачу, опустить руки, потерять веру в свои силы и в свою невозможность. Часто наблюдается капризность, упрямство. Частой причиной их возникновения являются недостатки в семейном воспитании. Ребенок привык к тому, что все его желания и требования исполняются, он не видел отказа. Капризность и упрямство – это своего рода протест ребенка против жестких требований, которые предъявляет к нему школа, против необходимости жертвовать тем, что он хочет, жертвовать во имя того, что ему нужно [2].

Особенностями формирования читательского интереса в начальной школе являются также такие черты, как интерес ко всему новому (объектам, людям, событиям), любознательность, любознательность, благодаря которым читательский интерес можно и нужно развивать. Взрослый (учитель, родитель) должен научить ребенка выбирать такие книги, которые не только доставляют удовольствие от чтения, но и помогают испытывать более высокие эмоции, когда ученик сравнивает себя с героями книг, сравнивает себя с ними, расстается с ними, чтобы избавиться от плохого. Избавиться от хорошего и таким образом воспитать личность.

Важную роль в формировании читательского интереса играет семья.

Чтение – важнейшее условие формирования мыслительных способностей. Изучая причины умственной отсталости школьников, В.А. Сухомлинский правильно заметил: «Когда дети в начальной школе мало читают, мало думают, у них развивается структура малоактивного мозга». Три компонента – семья, школа, библиотека – создают среду, которая формирует личность читателя. Дефицит внимания хотя бы со стороны одной из сторон негативно сказывается на ребенке в целом [3].

С первых дней пребывания ребенка в школе начинается кропотливая, целенаправленная работа по привитию детям интереса к книге и чтению. Чтение в семейной обстановке играет особую роль. Совместное чтение книги, общение о прочитанном объединяет членов семьи, объединяет их духовно и побуждает детей читать самостоятельно.

Ребенок перенимает отношение к чтению и книгам, которое есть у его родителей. Семейное чтение играет важную роль в интеграции в книжную культуру, сближая родителей и детей. Помогает лучше узнать ребенка, понять его интересы и увлечения [6].

Ведущую роль в решении проблемы культуры чтения играет система регулярного чтения детей с целью постепенного формирования у них потребности.

Можно сделать вывод, что работа с родителями – вещь сложная, но важная. Родителям необходимо помочь понять ценность детского чтения как эффективного средства обучения и воспитания школьников, как ключа к успеху в образовании и, следовательно, к успеху в жизни, вовлечь каждого родителя в решение проблемы детского чтения и развития активной читательской среды у детей. Поэтому необходимо просвещать родителей, чтобы чтение детям не превратилось в пытку, а стало делом души. Чтобы воспитать в ребенке привычку к чтению, взрослый должен читать сам, читать ребенку вслух, читать с ним по очереди. Тогда однажды он согласится с героем знаменитого «Счетчика» Валентином Берестовым: «Как хорошо ты умеешь читать! Тебе не нужно беспокоить свою маму, тебе не нужно трясти свою бабушку» [4].

Таким образом, чтобы создать у ученика устойчивый интерес к чтению, очень важно, чтобы ученик имел право на свободный выбор. Охотно читается, активно воспринимается и производит впечатление то, что является актуальным для читающего, что заставляет его действовать по собственной инициативе, самостоятельно. Работа по развитию

читательского интереса у учащихся начальной школы должна вестись систематически. Правильная организация различных форм и методов развития интереса к чтению способствует: формированию устойчивого интереса к чтению у младших школьников; умение работать с определенным типом литературы; умение правильно анализировать, сравнивать, высказывать или описывать свое мнение; развивать основные навыки самостоятельной исследовательской деятельности.

Литература

1. Антонова Е.С. Как я воспитываю интерес к книге / Е.С. Антонова // Начальная школа плюс До и После. – 2016. – № 12. – С. 27-28.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2014. – 336 с.
3. Гончарова Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности при норме и при отклонениях в развитии / Е.Л. Гончарова. – М.: 2016. – 40 с.
4. Жесткова Е.А. Творческие задания как средство формирования читательской компетенции младших школьников / Е.А. Жесткова // Современные фундаментальные и прикладные исследования. – 2015. – №3. – С. 17-20.
5. Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2014. – № 1. – С. 11-18.

Д.В. Булан,

магистрант II курса,

Научный руководитель:

О.Г. Згурян

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Использование школьных медиа для формирования коммуникативных УУД у детей младшего школьного возраста

Современная школа предполагает активную и непрерывную совместную образовательную деятельность учителя и учащихся. Медиа как средство коммуникации в этом процессе играют роль катализатора, и не секрет, что старые модели передачи знаний, дидактические приемы обучения в новой медиареальности не работают. Информационное пространство как источник знаний расширилось до размеров цифровой вселенной, в которой школа стала лишь одним и далеко не всегда плодотворным местом познания действительности, а учитель трансформи-

руется для школьника из просветителя и наставника в своего рода мореплавателя в океане информации, в умелого навигатора в насыщенной медиасреде.

Отметим, что вектор образования априори направлен в будущее, так как мы имеем дело с детьми, чьи компетенции и навыки будут востребованы в течение будущих десятилетий. Но зачастую мы не думаем о том, что методы и подходы, к которым нынешние педагоги привыкли, могут играть роль бесполезную или даже тормозящую в связи с ежедневно меняющейся картиной коммуникационного универсума, определяемого как многоуровневая система, обеспечивающая реализацию всего многообразия коммуникаций в обществе. Медиакommunikации сегодня – не просто тропинка в будущее, но само реализованное будущее, «написанное» карандашом истории, пусть пока в мире идей.

Насколько мы осознаем этот процесс? Насколько реальна для нас способность измениться и стать частью этого будущего? Насколько учителя, могут преобразовать свою деятельность, сообразуясь с вызовами времени? Ответы на эти вопросы сегодня изучаются педагогической наукой и представляют актуальность исследования. Особой разработки требуют вопросы создания медиаобразовательных программ, как инструментов для взаимодействия учащихся и педагогического сообщества.

Прежде чем приступить к решению проблемы исследования, а именно созданию медиаобразовательной программы определимся с обобщенным понятием, которое можно использовать для определения феномена школьных медиа и рассмотрим многообразие школьных средств коммуникации,

Школьные медиа – средства групповой коммуникации, которые созданы и функционируют в школьной среде и направлены на развитие интеллектуально-творческих способностей учащихся и формирование их гражданской позиции [1]. Школьные медиа позволяют раскрыть медийно-информационный потенциал личности.

Представим выявленные виды школьных медиа, которые могут быть использованы в процессе формирования коммуникативных УУД:

- материалы периодической печати (детские журналы, газеты, отдельно взятые тексты из детских журналов и газет);
- аудиоматериалы (запись радиопередач для детей, записанные на звуковой носитель произведения детской литературы);
- телематериалы (запись телепередач для детей, фрагменты детских фильмов);

– мультимедийные материалы (электронные версии журналов и газет для детей, электронные словари, библиотеки) [2].

Важно, чтобы все вышеперечисленные материалы были предназначены для детей младшего школьного возраста, входили в общий круг детских зрительских и читательских предпочтений. Фрагменты радио- и телепередач, детские журналы и газеты должны отбираться с учетом их актуальности, т.е. работа с тем или иным материалом должна проводиться в тот временной период, когда используемые в процессе обучения радио- и телепередачи транслируются и являются знакомыми для детей. Также возможно использование передач, ранее транслировавшихся, и на современном этапе необходимых для демонстрации в качестве примера или сравнения с современными программами.

С учетом актуальности нами определена цель исследования – составить и экспериментально проверить программу «Школа юного ведущего» по формированию коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с использованием средств школьных медиа. Программа была реализована в 3 «А» класса МОУ «РСОШ» №4 города Дубоссары.

Отличительная особенностью образовательной программы «Школа юного ведущего» заключается в активном применении школьных медиа, сопровождающих образовательную деятельность. Основным учебным материалом экспериментальных занятий стали литературные тексты, словари, материалы периодической печати, аудиоматериалы (радио), телематериалы, мультимедийные материалы, отобранные с учетом выявленных критериев (электронные версии журналов и газет для детей, электронные словари, библиотеки).

Для решения поставленных задач необходимо было определить методические положения системы:

– использование на уроках средств медиакоммуникаций повышает мотивацию обучения, создает условия для активной, самостоятельной творческой деятельности детей, делает эту деятельность лично значимой;

– комплексное использование различных средств школьных медиа создает предпосылки для становления грамотного, активного маленького зрителя, культурного собеседника;

– познавательная и художественно-творческая деятельность школьников во время специальных занятий по формированию коммуникативных УУД с использованием школьных медиа совершенствует речь,

воспитывает у детей самостоятельность суждений, интерес к мнению товарищей, пополняет словарный запас учащихся, развивает воображение, мышление, расширяет кругозор, тренирует память, формирует художественное восприятие и вкус учащихся;

– привлечение учащихся к нестандартным формам работы со СМИ обеспечивает критическое отношение к различным их материалам.

Представим программу «Школа юного ведущего», направленную на формирование коммуникативных УУД с применением средств школьных медиа:

– работа над проектом «Энциклопедия одного слова» (знакомство с понятиями и закрепление понятий энциклопедия, однокоренные слова, фразеологизмы, фольклор (поговорки, пословицы, притчи, легенды, сказки, загадки, скороговорки);

– обзор детской периодической печати, знакомство с понятием периодическая печать, формирование умения ориентироваться в детских журналах;

– знакомство с журналом «Трамвай» и с журналом «Мурзилка» ранних годов выпуска. Сравнение содержания современных журналов с журналом «Мурзилка» ранних лет издания. Чтение классических детских произведений, опубликованных в журнале «Мурзилка» прежних лет;

– знакомство с понятиями аудиозапись, радиовикторина, студия, микрофон, пульт управления, CD-диски, наушники. Беседа о том, каким образом ведется работа на радиостудии, прослушивание фрагментов радиовикторины;

– знакомство с понятием культура речи ведущего. Формирование умения на слух воспринимать чужую речь, анализировать ее. Формирование культуры разговора по телефону;

– формирование критического отношения к факту использования героями телепередач и мультфильмов в своей речи лексики сниженно-го стиля, жаргона. Коллективный просмотр, обсуждение увиденного;

– формирование умения выступать в качестве речевого лидера, ведущего, анализировать чужую речь с точки зрения ее правильности;

– формирование грамотной письменной речи в виде письма-обращения, письма-вопроса, письма-просьбы, письма-благодарности.

В результате реализации программы мы пришли к выводу, что использование школьных медиа дает все предпосылки для осуществления обучения и воспитания младших школьников в полифункциональ-

ном пространстве через три сферы: сферу познания, сферу творчества и сферу практической деятельности:

– сфера познания чрезвычайно важны в мире цифровых технологий, и это тоже должно подстегивать младших школьников развивать мыслительные способности, позволяющие ему преодолевать все большие и большие препятствия для проникновения в суть вещей и явлений;

– сфера творчества сегодня эта сфера востребована, как никогда ранее, в связи, прежде всего, со сферой практической деятельности. В ней спрятан золотой ключик воспитания современного специалиста, новатора, медиачеловека, способного не только добывать новые знания и навыки, но и уметь «разучиваться», «забывать», не имея консервативной приверженности к прежним технологиям.

– сфера практической деятельности в сегодняшней педагогике занимает наиважнейшее место, так как все, что ребенок изучает «вне жизни», отбрасывает его существование «вне знания». Поэтому сфера познания тесно переплетена со сферой практической жизни. Это взаимопроникновение особенно стало заметно, когда маленькие дети порой владеют навыками, о которых не имеют понятия даже их родители. Это, например, навыки общения и активного действия в сфере цифровых технологий, которые они не только не могут объяснить, но и не пытаются этого сделать.

Взаимосвязь всех этих факторов определяет сегодня требования ГОС НОО. Ведь в процессе выстраивания программы с использованием школьных медиа, учитель сознательно развивает способности учеников к универсальным учебным действиям (в нашем исследовании коммуникативным), а также планирует их личностные результаты (независимость и критичность мышления, волю и настойчивость в достижении цели, формирование уважительного отношения к мнению другого человека).

Литература

1. Жилавская И. В. Виды медиа: типология и история : учебное пособие / И. В. Жилавская, К. К. Онучина. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. – 208 с.

2. Мурюкина Е. В. Медиаобразовательные технологии в реализации образовательных программ: учебное пособие / Е. В. Мурюкина; под редакцией Т. Н. Владимировой. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2021. – 144 с.

Н.Н. Греку,

магистрант I курса

Научный руководитель:

Н.Н. Ушнурцева

канд. пед. наук, доцент ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Эстетическое воспитание младших школьников

Эстетическое воспитание занимает в настоящее время все более значимое место в процессе формирования личности. Исходя из требований государственного образовательного стандарта начального общего образования (ГОС НОО) следует, что школа должна реализовывать эстетическое воспитание: формировать и развивать эстетические потребности, ценности и чувства, эстетическое отношение к миру.

Эстетические потребности, идеалы и ценности, стимулируя творческое начало в человеке, влияют на весь облик материальной и духовной деятельности людей. Эстетическая культура как составная часть культуры духовной предполагает умение отличать прекрасное, благородное от безобразного, пошлое не только в искусстве, но и в любом проявлении жизни. Эстетический опыт ведет к цельности и зрелости личности, способствует росту творческих способностей.

Особую значимость для нашего исследования представляют собой труды, которые раскрывают разнообразные составляющие эстетической культуры: эстетическую потребность (Е.М. Морозова, В.А. Разумный), эстетическое сознание (Е.В. Волков, Л.П. Печко), эстетическое чувство (А.Ф. Павловский, Н.В. Савин, А.Ф. Яфальян), эстетические взгляды, эстетический идеал (Е.Г. Яковлев, Н.А. Ястребова), эстетический вкус (Б.Т. Лихачев), а также работы, направленные на исследование эстетической компетентности (Е.М. Торшилова).

В настоящее время различные источники литературы предлагают множество определений понятия «эстетическое воспитание».

Кроме этого, И.Ф. Харламов считает, что важнейшим элементом содержания эстетического воспитания является развитие у школьников художественных восприятий [81, с. 112].

Эти восприятия должны охватывать широкую область эстетических явлений. Необходимо учить младших школьников воспринимать прекрасное не только в литературе, изобразительном искусстве, музыке, но и в природе, а также в окружающей жизни. По мнению И.Ф. Харламова,

«важным содержательным компонентом эстетического воспитания является приобщение обучающихся к художественному творчеству» [81].

Как подчеркивает О.С. Рафикова, «младший школьный возраст благоприятен для формирования основ эстетического воспитания посредством педагогического сопровождения развития таких качеств, как художественный вкус, эстетический идеал, эстетическое переживание, способность видеть, чувствовать красоту и гармонию, эстетически ее оценить» [7, с. 167]. На начальном этапе обучения можно развивать у детей эстетическое видение и формировать эстетически – художественный вкус, а также прививать навыки осмысленного подхода к эстетическим явлениям.

С точки зрения Б.Т. Лихачева «только целенаправленное эстетико-воспитательное воздействие педагогов, с их помощью вовлечение детей в разнообразную художественную творческую деятельность приведет к развитию в них сенсорной сферы, они начнут постигать и понимать суть эстетических явлений, смысла в них заложенного, дети начнут осознавать и ценить красоту окружающей их действительности, а также прекрасного, которое содержится в каждом человеке». Он указал «с точки зрения эстетического воспитания и формирования нравственно-эстетического отношения к жизни очень значимым является период дошкольного и младшего школьного детства» [4, с. 146].

Цель эстетического воспитания, по мнению В.Н. Шацкой, «Эстетическое воспитание служит формированию... способности активного эстетического отношения учащихся к произведениям искусства, а также стимулирует посильное участие в создании прекрасного в искусстве, труде, в творчестве по законам красоты» [11, с. 14].

Реализация задач эстетического воспитания происходит при следующих условиях: реализация индивидуального подхода к детям; благоприятная среда (комната, одежда, игрушки); содержание произведений искусства в быту; личная инициатива и желание учащихся.

В исследованиях Н.В. Танцура и Г.Г. Торосян отмечается, «Педагогическая суть процесса формирования художественных и эстетических идеалов у детей с учетом их возрастных особенностей состоит в том, чтобы с самого начала, с раннего детства, формировать устойчивые содержательные идеальные представления о прекрасном, об обществе, о человеке, об отношениях между людьми, делая это в разнообразной, изменяющейся на каждом этапе новой и увлекательной форме. Если у ребенка присутствует широкий интерес к разным видам искусства, боль-

шая потребность в контакте с эстетическими явлениями жизни, то можно говорить о высокой степени эстетической воспитанности» [9, с. 189].

По мнению Е.Р. Марковой, эстетическое воспитание определено, как «воспитание способности целенаправленно воспринимать, чувствовать и правильно понимать, и оценивать красоту в окружающей действительности – в природе, в общественной жизни, труде, в явлениях искусства» [5, с. 112].

Н.А. Ветлугина рассматривает эстетическое воспитание, как «развитие способности чувствовать, воспринимать, понимать прекрасное в жизни и искусстве, приобщение к художественной деятельности и развитие творческих способностей, воспитание стремления самому участвовать в преобразовании окружающего мира по законам „красоты“» [1, с. 39].

А.А. Мелик-Пашаев характеризует эстетическое отношение, как «сопричастное» отношение людей к действительности, к явлениям и предметам окружающего мира, это спонтанное, захватывающее переживание, постоянная характеристика личности, являющаяся условием для подобных переживаний» [6, с. 162].

Р.В. Калистру целью эстетического воспитания определяет, как «развитие заложенных в каждом ребенке творческих способностей (духовных, художественных), формирование эстетического сознания, совершенствование восприятия прекрасного в искусстве и реальной жизни» [2, с. 3].

В результате рассмотрения педагогического аспекта понятия «эстетическое воспитание», «эстетическая культура» в работе Т.С. Комаровой «Школа эстетического воспитания» выделяются основные компоненты формирования эстетической личности:

- эстетическое восприятие (способность различать эстетические образы в искусстве и жизни и испытывать эстетические чувства);
- эстетические переживания (эмоциональные состояния, вызванные оценочным отношением человека к явлениям действительности и искусства);
- эстетические потребности (необходимость общения с художественно-эстетическими ценностями в эстетических переживаниях);
- эстетические вкусы (умение оценивать произведения искусства, эстетические явления);
- эстетические идеалы (социально и индивидуально-психологически обусловленные представления о совершенной красоте в природе).

де, обществе, искусстве, человеке). Важно, что в младшем школьном возрасте педагог помогает ребенку освоить закономерности операций и культурной деятельности по отношению к художественно-эстетическим предметам, прививая знания и ценностные ориентации культурно-творческого характера. Это возможно только при условии усиления творческого педагогического воздействия на механизм развития личности – художественно-эстетического сознания: вкусы, чувства, оценки, идеалы, потребности, интересы [3, с.116].

Опираясь на структуру Б.Т. Лихачева, были выделены и охарактеризованы составляющие эстетического воспитания:

- художественно-эстетическое восприятие (способность вычленять процессы, качества, свойства, вызывающие эстетические чувства в действительности и в искусстве);

- эстетическое сознание (сознательное эстетическое отношение к действительности и искусству, выражающееся в система эстетических теорий, точек зрения, идей, критериев);

- творческая способность (комплекс интеллектуальных и эстетических свойств и качеств человека, дающий ему возможность проявить себя как эстетически творческой личности в любом виде человеческой деятельности);

- творческая активность (деятельность, создающая новые материальные и духовные ценности) с социальной значимостью);

- эстетический идеал (представление о совершенной красоте);

- эстетическая потребность (стойкая потребность переживать духовно-эстетические состояния во взаимодействии с художественно-эстетическими ценностями);

- эстетическое чувство (субъективное эмоциональное состояние, которое обусловлено оценочным отношением к искусству или эстетическому явлению действительности);

- эмоциональные переживания (состояния радость и восторг, страдание, потрясение, просветление, очищение, страдание, безысходность);

- художественно-эстетический вкус (умение оценивать произведения искусства и явления действительности с точки зрения художественно-эстетического идеала);

- эстетическое суждение (обоснованность, рациональная, идейно-эмоционально обоснованная оценка эстетических явлений);

– творческое воображение (оценка способности сочетать новые элементы опыта в сознании, жизни) [4, с. 11-22].

В результате обобщения рассмотренных научных подходов, по мнению М.Г. Семенищева, эстетическую воспитанность младших школьников следует определять «как комплексное свойство личности, представляющее собой многоуровневую развивающуюся интегративную структуру, характеризующуюся наличием и степенью сформированности у нее общественно значимых качеств, в обобщенной форме отражающих единство художественно-эстетического восприятия, творческого воображения, эмоционального переживания, эстетических сознания, идеала, потребностей, вкуса и чувства и эстетического действия» [8, с.130].

Таким образом, эстетическое воспитание младших школьников предполагает формирование начальных эстетических представлений и понятий на основе чувственного освоения образов, а также в результате многократных переживаний в процессе эстетического восприятия объектов и явлений действительности и произведений искусства. На этой основе у детей формируются элементарные эстетические знания, эмоции и чувства; потребности, интересы и склонности; эстетический вкус и способность к творческой деятельности, эстетическому поведению.

Литература

1. Ветлугина Н. А. Эстетическое воспитание в детском саду. М, «Просвещение», 1985. – 207 с.
2. Калистру Р.В. Эстетическое воспитание детей шестого года жизни средствами молдавского народного декоративно-прикладного искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р.В. Калистру; АПН СССР. НИИ дошк. воспитания. – М., 1989. – 18 с.
3. Комарова Т.С. Школа эстетического воспитания / Т.С. Комарова. М: Мозаика-синтез. – 2010. – 352 с.
4. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учебное пособие по спецкурсу для студ. пед ин-тов / Б.Т.Лихачев. – М. Просвещение, 1985. – 176 с.
5. Маркова Е.Р. К вопросу о приемах эстетического воспитания обучающихся в ходе занятий изобразительным искусством // Символ науки.– 2016. – №11-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/>
6. Мелик-Пашаев А.А. Художник в каждом ребенке: цели и методы художественного образования: метод. пособие / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М.: Просвещение, 2008. – 175 с.
7. Рафикова О.С. Педагогическая поддержка развития самостоятельности младших школьников в процессе эстетического воспитания / О.С. Рафикова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2011. – № 5. – С. 167–168.

8. Семенищева М.Г., Джангазиева А.С., Сивова И.С. Педагогические рекомендации организации эстетического воспитания младших школьников посредством синтеза искусств во внеурочной деятельности / М.Г. Семенищева, А.С. Джангазиева, И.С. Сивова // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. – № 4А. – С. 130–141.

9. Танцура Н.В., Торосян Г.Г. Вопросы эстетического воспитания младших школьников на уроках изобразительного искусства // Н.В. Танцура, Г.Г. Гайковна// Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XII Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 1 – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2018. – 260 с. – С.189–191

10. Умеркаева С.Ш. Основные подходы зарубежных и отечественных философов к определению сущности понятия «эстетический вкус»/ С.Ш. Умеркаева // Вестник экономической интеграции. – 2014. – № 5(74). – С. 78-82.

11. Шацкая В. Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе. / В.Н. Шацкая. – М.: Просвещение, 2002. – 290с.

М.В. Деревчук,

студентка III курса,

Научный руководитель:

О.Г. Згурян

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование культуры межнационального общения у младших школьников

Проблема формирования культуры межнационального общения весьма актуальна, поскольку множество негативных и деструктивных явлений среди молодежи, наблюдаемых в последнее время, имеют свои истоки в детстве. Жестокость, повышенная агрессивность, нетерпимость к сверстникам, людям иных национальностей чаще всего являются недостатком воспитания.

Воспитание межнационального общения, включающего различные компоненты и качества, в современном обществе возможно при особой роли школы, так как именно здесь складываются взгляды на мир, ценностные установки и ориентации, накапливается личный опыт общения. У подрастающего поколения необходимо формировать уважение к другим народам и культурам, готовность к взаимодействию; нужно научить уважать любого человека, представителя иной социо-

культурной группы; стимулировать желание познавать разные культуры; формировать толерантность к национальным культурам, учить предотвращать или творчески преодолевать конфликты.

Поэтому одной из важнейших задач начальной школы является формирование у младших школьников способности взаимодействовать с окружающими на основе взаимопонимания, сотрудничества, готовности принять других людей, их обычаи, интересы, привычки такими, какие они есть.

В «Концепции развития государственной молодежной политики на 2018–2022 годы» перед современным образованием ставятся задачи воспитания патриота, обладающего созидательным мировоззрением, демонстрирующего высокую культуру, в том числе культуру межнационального общения, человека ответственного, способного принимать самостоятельные решения [2].

В Концепции духовно-нравственного воспитания детей и молодежи (2009) говорится о важности сохранения и укрепления гражданской, национальной и культурной идентичности молодежи в условиях национального и культурного многообразия, воспитания в подрастающем поколении уважения и толерантности по отношению к представителям разных культур и ценностных ориентации [1].

В Государственном образовательном стандарте начального школьного образования указывается на необходимость воспитания и развития качеств личности, отвечающих задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава приднестровского общества [4].

Однако вопросы формирования культуры межнационального общения у младших школьников в существующих программах начального образования не находят достаточного освещения. Проблема современного воспитания состоит в том, что образовательные организации недостаточно используют возможности поликультурного образования, современных интерактивных педагогических методов и технологий для формирования у детей младшего школьного возраста культуры межнационального общения.

Таким образом, можно выделить ряд проблем в решении данного вопроса: необходимость организации адекватной младшему школьному возрасту социальной среды формирования культуры межнационального общения; отбор критериев оценки сформированности культуры

межнационального общения, адаптированных к возрастным возможностям детей; разработка образовательных программ, способствующих эффективности формирования общения среди младших школьников с учетом специфики поликультурного окружения.

С учетом выявленных проблем нами определена цель исследования – составить и экспериментально проверить программу внеурочной деятельности по формированию культуры межнационального общения младших школьников «Мой добрый мир» в школе со смешанным национальным составом. Программа была реализована в 3 «А» класса МОУ Каменская ОСШГ №2, 23 учащихся.

Программа «Мой добрый мир» разработана с учетом принципиально отличного от традиционного подхода (где главным является передача ребенку знаний и проверка их усвоения), а именно, в контексте парадигмы обучения, известно под названием «Учение через опыт». Центр внимания в данной парадигме обучения – человек и его взаимодействие с окружением. Программа имеет свои содержательные особенности, определившие специфику методов учебно-воспитательного процесса.

Отличительная особенность образовательной программы «Мой добрый мир» заключается в активном применении СМИ, сопровождающих образовательную деятельность. Основным учебным материалом экспериментальных занятий стали литературные тексты, словари, материалы периодической печати, аудиоматериалы (радио), телематериалы, мультимедийные материалы, отобранные с учетом выявленных критериев (электронные версии журналов и газет для детей, электронные словари, библиотеки).

Целью программы «Мой добрый мир» являлось содействие развитию культуры общения в классе со смешанным национальным составом, вызов интереса к общению, обучение школьника внимательно относиться к традициям и обрядам своего и чужого народа. Главной задачей учителя при работе с детьми являлось то, чтобы разъяснить ребенку, чем похожи и чем отличаются люди разных национальностей, как следует им общаться друг с другом.

Рассмотрим основные разделы программы внеурочной деятельности «Мой добрый мир» для 3 класса:

Тема 1. Вводное занятие «Язык – наивысшая ценность культуры» – беседа о русском, молдавском и украинском языках, как о достоянии; коллективный просмотр фрагментов телепередач, мультфильмов, сериалов.

Тема 2. «История моего имени» – осознание и развитие представлений о собственной этнической идентичности.

Тема 3. «Рассказ от имени национального блюда» – знакомство с «картинами мира» представителей собственной и иной культур;

Тема 4 «Чем мы похожи?» – поиск сходства и различий между участниками; осознание различий и сходств культур;

Тема 5. Игра «Вместе мы – Республика!» – формирование общей идентичности (гражданской, региональной, локальной);

Тема 6. «Паутина предрассудков» – сочинение на заданную тему развитие умения адекватно выражать собственное внутреннее состояние; развитие способности осознания и вербализации своих чувств;

Тема 7. ««Анализ пословиц» – знакомство с ценностями и нормами культур через анализ пословиц и сказок; осознание универсальности основных человеческих ценностей

Тема 8. «Мультяшка» у нас в гостях» – знакомство с мультфильмами разных национальностей;

Тема 9. Контрольные занятия «Общение как организация совместной деятельности» – развитие навыков конструктивного межкультурного диалога; формирование установок толерантного поведения в инокультурной среде.

Тема 10. Итоговое занятие. Обобщение знаний и умений, полученных на занятиях, подведение итогов. Выставка всех проектов и просмотр творческих работ.

При формировании межнационального у младших школьников использовались следующие методы работы во внеурочной деятельности: целевые прогулки и экскурсии; фотовыставки; рассказ, объяснения учителей в сочетании с показом нужных объектов и непосредственными наблюдениями детей: беседы с детьми о семейных традициях; использование детских художественных произведений, диафильмов, репродукций картин, иллюстраций (их рассматривание и обсуждение); разучивание с детьми песен, стихотворений, пословиц, поговорок, чтение сказок, прослушивание музыкальных произведений; знакомство с народной декоративной росписью.

Для наиболее полного использования развивающего потенциала формирования культуры межнационального общения мы познакомили школьников с народными традициями разных народов, которые были представлены на фотовыставке «Наши соседи». Практика показывает, что для всестороннего развития детей особое значение приобретают

игры с использованием фольклора, национального материала. Нами были разработаны и проведены спортивные соревнования. Активное участие в соревновании и его подготовке приняли родители

Использовался региональный материал, государственная символика. Большой интерес у детей вызвало проведение бесед «Герб моей страны», «Герб моей семьи», в ходе которых у детей закрепляется представление о гербовой символике, вырабатывается понимание особенностей жизни каждого народа, отраженного в гербе. Формируя культуру межнационального общения детей, мы воспитывали в них уважение к ветеранам войны и труда:

- проводили беседы о подвигах советских воинов в период Великой Отечественной войны;

- рассказывали о детях – сынах и дочерях полка;

- устраивали тематические праздники, утренники с приглашением ветеранов Великой Отечественной войны, ветеранов труда, ветеранов.

Большой раздел устного творчества русского, молдавского и украинского народа составляет народный календарь. В своей работе мы старались его придерживаться и организовали календарно-обрядовые праздники: «Рождество», «Мэрцишор» и др.

Важным являлась совместная деятельность детей и взрослого. Главной движущей силой развития отношений со сверстниками является совместная деятельность. Нами использовались различные формы работы: беседы о семье, рассматривание семейных альбомов, фотовыставки на тему: «Наш город сегодня», целевая прогулка по близлежащим микрорайонам города (во двory домов, где живут дети), развлечение «Лучше края не найдешь», беседа о русский, молдавских и украинских поэтах, фотовыставки в интернете тему: «Мы и наши соседи», беседа о том, где работают взрослые члены семьи, рассматривание фотографий о работе родителей.

Результаты формирующего эксперимента показал, что дети стали лучше понимать взаимоотношения людей, сюжет и состояние героев, могут дать правильный ответ, мотивировать его, у детей повысился показатель уровня знаний о культуре и традициях своего, взгляды характеризуются верными представлениями о традициях народов, проживающих в республике, принимают осмысленное и активное участие в народных праздниках, знают название праздников и умеют объяснить, что это за праздник и когда он бывает. Знают народные ремесла и умеют их различать.

Проведенное исследование позволило нам сделать вывод о том, что эффективность формирования межнационального общения детей школьного возраста во многом зависит от создания поликультурной образовательной среды как носителя социальных норм, правил, образцов поведения и общения, обеспечивающей удовлетворение потребностей ребенка во взаимодействии культур разных народов, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Литература

1. Данилюк А.Я., Макарова М.Я., Турчак С.К. Концепция духовно-нравственного воспитания детей и молодежи. – Тирасполь, 2009. – 48 с
2. Концепция развития государственной молодежной политики на 2018-2022 годы от 6 июля 2018 г.
3. Матис В. И. Педагогика межнационального общения: учебник для вузов / В. И. Матис.– М.: Юрайт, 2022. – 343с.
4. Приказ МП от 11.07.2013 № 966 «Об утверждении и введении в действие государственного образовательного стандарта начального общего образования и Базисного учебного плана».
5. Синякова М.Г. Педагог в поликультурной образовательной среде: субъектно-средовой подход. Монография; Моск. гос. обл. ун-т. – М.: Изд-во МГОУ, 2011. – 122 с.

Е.И. Литвиненко,

магистрант II курса

Научный руководитель:

М.Г. Вахницкая

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование метапредметных умений младших школьников в процессе начального литературного образования

В государственном образовательном стандарте начального общего образования особое внимание уделяется метапредметным результатам усвоения образовательных программ, которые представлены регулятивными, коммуникативными, познавательными универсальными учебными действиями и проявляются в способности самостоятельно организовывать свою познавательную деятельность, в умении слаженно осуществлять сотрудничество с учителями и сверстниками, в умении планировать и прогнозировать и т.д. В связи с этим возникает необходимость в разработке методических материалов, способствующих форми-

рованию и дальнейшему развитию метапредметных компетенций учащихся начальной школы в рамках базового литературного образования.

В последнее время система образования нашего региона претерпела значительные изменения. Принятые стандарты начального образования второго поколения требуют другого взгляда на образовательный процесс.

Стандарты второго поколения ориентируют учителей на достижение не только личных, но и метапредметных результатов. Процесс формирования универсальной образовательной деятельности у младшего школьника гарантирует, что эти результаты будут достигнуты.

На данный момент основная задача школы – «уметь учиться», а именно создать определенный набор навыков и навыков ученика, которые призваны обеспечить успешное усвоение учебного материала. Одним из таких навыков является метапредметность.

Актуальность исследования продиктована тем, что модернизация образования на современном этапе, связанная с переходом общества на инновационный путь развития, предполагает пересмотр целей образования и путей их реализации.

Особое значение в стандарте придается развитию личности в системе образования, которое обеспечивается в первую очередь за счет формирования универсальных учебных действий. Овладение универсальных учебных действий учащимися создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, навыков и умений, включая организацию усвоения, т.е. способность к обучению [2].

Это фундаментальный элемент способности к обучению; набор способов действий и навыков обучения, которые позволяют развиваться независимо и совершенствоваться до желаемого социального опыта на протяжении всей жизни. По мнению А. В. Федотовой, это «обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик».

Сегодня особую популярность набирают понятия «метапредметное» и «метапредметное обучение». Это вполне ожидаемо, поскольку новые стандарты основаны на метапредметном подходе. Плохо, что обычный учитель часто далек от понимания сути метапредметов, того, как применять метапредметный подход в процессе обучения на практике.

Одной из движущих сил развития метапредметных идей в образовании стал переход массовой школы на новый государственный образовательный стандарт, в котором метапредметная деятельность, а точнее метапредметные результаты и умения закреплены как обязательные для реализации и контроля наряду с предметными и личностными результатами [4].

Итак, в младшем школьном возрасте происходит комплексное развитие метапредметных навыков по нескольким направлениям: коммуникативное (усвоение и активное использование речи как средства мышления); когнитивное (общение и взаимообогащение: наглядно-действенный, наглядно-образный и словесно-логический типы мышления в процессе относительно независимого интеллектуального развития на подготовительном и исполнительном этапах). На подготовительном этапе решения задачи проводится анализ ее условий и разрабатывается план, а на этапе реализации этот план реализуется на практике. Затем результат соотносится с условиями и задачей. Ко всему сказанному следует добавить способность логически рассуждать, использовать концепции, планировать свою деятельность и пересматривать [1].

Предлагается пошаговая модель, в соответствии с классом, реализация внеклассных мероприятий создаст оптимальные условия для развития каждого ученика, выявит его индивидуальные склонности и удовлетворит потребности семьи. Таким образом, школа может предложить каждому ученику множество образовательных программ, которые расширяют его кругозор, развивают физически, морально обогащают и учат взаимодействию в социальной среде.

Принципиально новым становится оценивание учебных достижений учащегося: оно отмечается не только как оценка учения, но и как «оценка для учения» (т. е. становится мотивирующим фактором в учебно-познавательной деятельности младшего школьника), а также «оценка как обучение» (которая направлена на формирование объективной самооценки в области предметных знаний и умений их применять).

В этой связи от учителя требуется обязательное введение в учебный процесс критериальной самооценки, индивидуальной и коллективной рефлексии как осознание выполненной деятельности; персонализированной системы контроля результатов, учитывающую индивидуальные возможности ученика (оценке подлежат не только учебные результаты, сопоставляемые с едиными нормами и критериями, но и выявление его собственного образовательного приращения: сравнение ученика с

самим собой); введение ученического портфолио на протяжении всех лет обучения в школе. Учитель должен помнить, что самооценка ребенка должна предшествовать оценке учителя.

В первом классе ученик имеет возможность оценить себя по критериям, разработанным совместно с учителем, сравнить свою оценку с оценкой учителя, выяснить причины несогласия. На этом этапе важна индивидуальная работа воспитателя с ребенком по корректировке формирования навыков.

Во втором классе учащиеся при правильной работе учителя способны самостоятельно определять критерии учебной деятельности, свою готовность представить результат своей деятельности. Ученик может определить предел своих способностей, предел своего «знания-незнания», используя прогностическую оценку.

В третьем классе ученик может определить, соответствуют ли эти знания желаемому уровню, и определить критерии, которым он не смог соответствовать в том или ином виде деятельности.

На основании текста работы ученик может определить, какие навыки проверяет данная работа, и выбрать материал для отработки тех навыков, уровень оценки которых не соответствует высокому. Проанализировав работу, он может составить индивидуальный график работы над ошибками. Если у четвероклассников есть возможность увидеть свой «рост», это указывает на улучшение экзаменационной и оценочной деятельности выпускника первого уровня.

Формирование у учащихся способности осуществлять контрольную функцию чтения. По окончании интегрированного курса учебные предметы изучаются в разбивке, а их названия будут указываться в журнале в соответствии с ГОС НОО: «Литературное чтение»[3].

Метапредметные результаты всегда занимали важное место в истории педагогики, выделяясь в отдельную область педагогической деятельности. Набор метапредметных компетенций определяет общую метапредметную компетентность младшего школьника. Государственный образовательный стандарт по метапредметным результатам образования формулирует конкретные метапредметные компетенции, формирование которых возможно на уроках начального литературного образования.

Можно сделать вывод, что в данной статье описываются метапредметные результаты в начальном литературном образовании, раскрыва-

ются возможности заданий для достижения метапредметных результатов на уроках литературного чтения в начальной школе.

Подводя итог, можно сказать, что методы формирования метапредметных компетенций учащихся начальной школы в процессе базового литературного образования, безусловно, играют важную роль в процессе обучения, повышая его эффективность и качество знаний учащихся.

Учебные материалы могут быть полезными и иметь практический смысл для учащихся педагогических колледжей и учителей начальных классов.

Литература

1. Аверина В.А., Осорина М.В., Слободчиков И.М. Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати лет / В.А. Аверина. – М.: Генезис, 2010. – 232 с.

2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

3. ГОС НОО требования <https://ulpmr.ru/ul/show/AZ2hYAbKyheuV2zHdhFqilOE80eR7auRvxmM>

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

Е.В. Огородник,

магистрант II курса,

Научный руководитель:

О.Г. Згуриян

канд. пед.наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Сущность и структура позитивной Я-концепции в младшем школьном возрасте

Важной задачей современного образования является развитие у младшего школьника востребованных личностных качеств, чувства компетентности в различных видах деятельности, что обеспечивает его успешную адаптацию на основной ступени обучения. Одним из механизмов подготовки учащихся к процессу освоения ключевых компетентностей в подростковом и старшем школьном возрасте является формирование у младших школьников позитивной Я-концепции.

Именно младший школьный возраст является определяющим в формировании позитивной Я-концепции, так как у ребенка впервые,

считает Л.С. Выготский, появляется ориентировка в своих переживаниях, осмысление внешнего и внутреннего мира, логика чувств, развивается обобщенное отношение к самому себе. Благодаря позитивной Я-концепции ребенок определяет направление и уровень активности, свое отношение к окружению и самому себе, задает потолок личных достижений [2].

Проблема Я-концепции рассматривалась в педагогике и психологии с различных точек зрения. Накоплен богатый арсенал теоретических положений, методов и средств изучения Я-концепции. Однако, несмотря на многообразие подходов к исследованию данного понятия, проблема формирования позитивной Я-концепции младших школьников в целях их успешной социализации в литературе исследована недостаточно.

В определении Я-концепции младшего школьника мы придерживаемся точки зрения Р. Бернса, понимая ее как совокупность представлений ребенка о себе, сопряженную с их оценкой, и выделяя в ней следующие структурные компоненты: когнитивный, аффективный и поведенческий [1].

Первой составляющей Я-концепции младшего школьника является **когнитивный компонент**, который характеризуется развитым у него Я-образом, или самопредставлением.

Я-образ включает в себя «многообразие функционирующих в неразрывном единстве знаний объекта о себе», которые имеют разную степень осознанности и обобщенности. Эти знания связаны с осознанием своего телесного Я, уровнем притязаний, коммуникативных навыков, чувством ответственности, осмыслением собственного поведения [1, 3].

Результатом сформированности Я-образа является возникновение у индивида такого личностного свойства, как субъектность, индивидуальное становление которой происходит в процессе общения и деятельности. Понятие субъектности связывается, прежде всего, с характеристиками человека как носителя активности [3].

К основным проявлениям субъектности исследователи относят: активность как способность осуществлять осознанное, целенаправленное, преобразующее действие; инициативность; целеустремленность; способность к рефлексии как умение обращаться к основаниям своих и чужих действий; свобода выбора и ответственность за него; уникальность как ощущение субъектом своего предназначения; саморазвитие как желание изменяться и готовность воспринимать внешние сигналы о своем изменении.

Специфика формирования *Я-образа* и развития *субъектности* у детей младшего школьного возраста связана с проявлениями окружения и социальной ситуации. Субъектное поведение складывается в условиях совместной деятельности, где взрослый обращается не только к предметному сознанию ребенка, но и к его самосознанию, формируя новую инстанцию «я – хозяин собственного поведения» [6].

У ребенка, выступающего субъектом своей деятельности, формируются такие качества, как самостоятельность, ответственность, инициативность. Кроме того, когда эти качества начинают определять результаты его деятельности, характер его взаимодействия с окружающими, когда он впервые пробует отстаивать свой взгляд на происходящее и высказывать собственное мнение, обретая нравственную устойчивость, ребенок становится подлинным субъектом своей деятельности.

В свою очередь, успехи и высокие достижения в учебе, понимание своих умений и способностей добиваться требуемого результата формируют чувство компетентности – новый аспект самосознания в младшем школьном возрасте. Если чувство компетентности не формируется, существует вероятность того, что у таких детей низкая самооценка и регулярно возникают чувства неполноценности, искажая тем самым личностное развитие.

Также важным источником развития *Я-образа* у младшего школьника является образ тела, физическое *Я* ребенка. Удовлетворенность телом положительно и высоко коррелирует с удовлетворенностью собой (и наоборот). Удовлетворенность младшего школьника своим физическим *Я* становится существенным фактором развития позитивного *Я-образа*, что необходимо учитывать педагогу в своей работе с учащимся.

По-прежнему, как и в дошкольном детстве, безусловно, важным фактором развития *Я-образа* у младшего школьника, благоприятного для развития его личности, является наличие понимания и любви во взаимоотношениях ребенка с родителями. В этом плане для формирования здоровой личности необходимо удовлетворение двух базальных потребностей в любви. Во-первых, в любви-уважении, или отцовской, иначе любви за что-то. Во-вторых, в любви-симпатии, или материнской, иначе любви ни за что-то, а вопреки.

Таким образом, формирование позитивного *Я-образа* в структуре исследуемой *Я-концепции* младшего школьника является значимым, поскольку система представлений ребенка о себе станет основой для дальнейшего развития *Я-образа* в подростковом возрасте и отправной

точкой для запуска процессов самости: самопознания, саморазвития и самоопределения.

Вторая составляющая Я-концепции младшего школьника, ее центральная составляющая – аффективный компонент или самооценка – наиболее детально изучена в литературе. Об этом говорит большое количество исследований как отечественных, так и зарубежных.

Самооценка младшего школьника в свете гуманистического направления может быть определена как личностное суждение о собственной ценности, как позитивная или негативная установка, направленная на специфический объект, называемый Я. В этом плане преобладание у ребенка позитивных установок относительно себя свидетельствует о развитии его позитивной Я-концепции [1].

Самооценка ребенка – это отношение к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику [5].

Ведущим фактором становления адекватной самооценки ребенка в младшем школьном возрасте, по мнению исследователей, является педагогическая оценка, в связи с чем необходимо учитывать особенности развития когнитивного и эмоционального компонентов самооценки, происходящего неравномерно: «Ребенок значительно раньше начинает ощущать себя существом любимым или отвергнутым, а лишь затем приобретает способности и средства когнитивного самопознания». Иначе говоря, ощущение «какой Я» формируется намного раньше, чем ощущение «кто Я». Отсюда педагогу важно оценивать только конкретную работу, а не личность ребенка, не сравнивать детей между собой, ориентировать учеников на индивидуальные достижения, не захваливать тех, кто достигает высоких результатов, не прикладывая при этом особых усилий, и, наоборот, поощрять малейшее продвижение в учении слабых, но старательных детей.

В ряде работ самооценка младшего школьника рассматривается как важное приобретение в его личностном развитии, появляющееся в процессе становления субъектности, которое происходит в процессе общения и деятельности [3, 6].

Субъектный опыт, накопленный ребенком, включает в себя ценностный опыт; опыт рефлексии о себе и предмете воздействий; опыт привычной активизации; операциональный опыт, объединяющий конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей, опыт сотрудничества. В итоге опыт субъектного поведения отражается в появлении более развитых форм самооценки, характеризующихся широтой диапазона критериев оценок. их соотносительностью, обобщен-

ностью, отсутствием категоричности, аргументированностью, объективностью. Данный вывод представляет значимость для нашего исследования, ибо перечисленные характеристики самооценки выступают, в свою очередь, показателями позитивного характера Я-концепции личности младшего школьника.

Таки образом, аффективный компонент, являясь ведущим в структуре Я-концепции младшего школьника, во многом определяет характер ее становления в плане полноценного развития личности ребенка.

Развитие Я-образа и самооценки обуславливает функционирование третьего компонента Я-концепции младшего школьника – поведенческого, непосредственно связанного с развитием основ компетентности в значимых видах деятельности.

Формирование данного компонента в младшем школьном возрасте определено переходной стадией личностного развития, на которой в сознании детей разрешается серьезный конфликт: с одной стороны, они уже много умеют, но с другой – все еще чувствуют определенную неполноценность, поскольку их умения ограничены, особенно по сравнению со взрослыми. Главной особенностью психосоциального развития детей в этот период является появление у них потребности стать компетентными и полезными членами общества, завоевать признание и заслужить одобрение, осуществляя разнообразную продуктивную деятельность.

Фундаментом развития чувства компетентности в различных видах деятельности становится возникновение в сознании младшего школьника смысловой ориентировочной основы поступка, определяющей снижение частоты совершаемых ребенком импульсивных действий, непосредственности его поведения.

Также развитие поведенческого компонента в структуре Я-концепции младшего школьника связано с осознанием им своей социальной роли и новых культурных образцов.

Таким образом, результатом развития поведенческого компонента Я-концепции младшего школьника является освоение им различных инструментов и схем деятельности, которые, являются стандартными. Вследствие этого у него развиваются чувство трудолюбия, способность к самовыражению в продуктивной работе. В то же время неумение выполнять определенные действия, низкий статус в ситуациях совместной деятельности ведут к появлению у учащегося чувства собственной неадекватности. Ребенок может вообще разувериться в своей способности участвовать в каком-либо труде. Поэтому залогом преодоления

ребенком страха перед развитием чувства некомпетентности является развитие чувства трудолюбия, желания достичь успехов в овладении физическими навыками, школьных занятиях, внеучебной деятельности.

Подводя итоги необходимо отметить, что Я-концепция младшего школьника – это совокупность его представлений о себе, сопряженная с их оценкой и представленная тремя структурными компонентами: когнитивным, аффективным, поведенческим. Она является иерархически организованной, относительно устойчивой, в той или иной степени осознаваемой и зафиксированной в словесных определениях системой представлений ребенка о себе, с помощью которых он оценивает себя и взаимодействует с окружающими его людьми. Следовательно, она формируема, изменяема, в ней возможно выделение качественных уровней сформированности.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. – М., 2012.– 156 с.
3. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. – Минск, 1993. – 100 с.
4. Згурян О.Г. Педагогические условия формирования у младших школьников позитивной Я-концепции в учебно-познавательной деятельности. – Материалы Республиканской научно-практической конференции «Новые технологии в образовании как механизм гуманитарного подхода». – ГОУ ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации», 2021. – С. 93-96.
5. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М., 1976. 48 с.
6. Цукерман Г.А., Венгер А. Развитие учебной самостоятельности. – М.: ОИРО, 2010. – 219 с.

И.С. Онищук,

магистрант III курса

Научный руководитель:

Т.Б. Кулакова

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Особенности формирования читательской самостоятельности младших школьников на уроках литературного чтения

Сегодня читательская культура личности имеет высокое мировое значение, но наблюдается тенденция к снижению уровня чтения. Со-

временным школьникам легче найти интересующую их информацию во всемирной паутине или посмотреть телепередачу, чем прочитать интересную книгу, это основная причина снижения интереса детей к чтению. Именно поэтому проблема формирования читательской самостоятельности младших школьников остается достаточно актуальной. Начальная школа играет здесь особую роль, так как именно на начальном этапе обучения начинают формироваться навыки чтения. Чтение является одним из важнейших способов формирования общей грамотности, способности воображения, непрерывного развития творческого потенциала личности школьника, его стойкости в трудных жизненных ситуациях. Книга является фундаментом, создающим общенациональную культуру.

М.В. Котова, М.Ю. Бунич, утверждают, что «мотивация к чтению закладывается в младшем школьном возрасте, именно на этом этапе определяется, станет ли осознанным и деятельным отношение ребенка к литературе» [5, с. 54].

Также, следует подчеркнуть, что актуальность данной проблемы подчеркнута в государственном стандарте начального общего образования (ГОС НОО), поставивший перед школой задачу освоения обучающимися умений полноценного чтения, что предполагает готовность школьников к решению таких познавательных и коммуникативных задач, как понимание текста (общее, полное и критическое), поиск конкретной информации, самоконтроль, восстановление широкого контекста, интерпретация, комментирование текста и др.[2].

Проблемой формирования читательской самостоятельности занимались многие ученые, среди которых: Н.Н. Светловская, О.В. Дзержелей, М.И. Оморокова, М.Р. Львов и др. Анализ научной литературы показывает, что в начальной школе ставится задача приучить учеников к самостоятельному чтению, научить выбирать книги для чтения в свободное время. Авторами рассматриваются различные методы, приемы, формы работы, направленные на формирование читательской самостоятельности.

Л.О. Береснева указывает, что под читательской самостоятельностью можно понимать способность, читателя использовать книгу как источник знаний и информации [2,с. 57].

Исследователь О.А. Сорока утверждает, что читательская самостоятельность есть черта личности, которая характеризуется наличием мотива, в первую очередь, со стороны учителя, и только в этом случае он сможет передать это качество своим воспитанникам. Это свойство побуждает нуждаться в книгах, овладевать системой знаний, умений и,

конечно же, навыков, позволяющих с наименьшими затратами времени и усилий осуществлять свои порывы в соответствии с общественными и личными потребностями [7, с. 40].

Анализ научных работ по формированию самостоятельной читательской деятельности в творчестве М.П. Воюшиной, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, М.И. Омороковой, Н.Н. Светловской дает возможность наметить структуру читательской деятельности, которая включает в себя три основных компонента: техническую и семантическую компетентность, а также независимость читателя.

Как подчеркивает Л.А. Исаева, основным компонентом является техническая компетентность, это объясняется тем фактом, что читательская деятельность как неделимый процесс понимания и передачи информации с использованием графических знаков должна начинаться с элементарных технических навыков и умений формулировать текст [3].

Е.А. Миронова говорит, что «важным компонентом в структуре читательской деятельности является читательская самостоятельность. Для нее характерны такие показатели: мотивация ребенка пользоваться книгами, читать; проявление самостоятельной инициативы при выборе книги; интерес к книге на всех этапах знакомства с ней (до прочтения, во время и после него)» [6, с.74].

И.И. Тихомирова утверждает, что возвышения интереса детей к чтению, надо увлечь их самим процессом чтения. Истинное чтение начинается, когда, читая, младший школьник научится воспринимать живые образы: видеть картины, осязать запахи, слышать звуки. Надо научить младшего школьника визуализировать образы, полученные из художественной литературы [8, с.165].

Еще одной особенностью читателей младшего школьного возраста является соотношение и приравнивание художественного мира и мира реального, эта особенность выражена в терминах книжного героя с точки зрения реального; в наивной верности изображению, представленному в процессе чтения.

Как подчеркивает Н.Е. Колганова основной целью учебной и читательской деятельности является формирование познавательного интереса младших школьников. Сначала это просто желание научиться читать, потом желание узнать больше, найти в книге ответы на свои насущные вопросы, утолить познавательный интерес, получить эстетическое удовольствие от изучения изобразительного литературного искусства [4, с.39].

Согласно О.В. Чикишевой, которая предполагает читательскую самостоятельность как сумму двух элементов: читательской квалификации (уровень готовности к самостоятельному чтению) и степени форсированности у читателя верной модификации читательской деятельности, который в свой черед состоит из таких факторов как:

- показатель передачи текста: корректность и темп чтения;
- уровень восприятия художественной литературы читателем: сумеет ли ученик максимально глубоко погрузиться в чтения, демонстрируя нужный уровень внимания и концентрации, умение понимать художественные обороты речи, умение делать выводы и размышлять о прочитанном, склонность проявлять эмпатию и симпатию к персонажам;
- уровень осознания значимости литературного произведения непосредственно для жизни читателя, мотивация для самостоятельного чтения [9, с.135].

Этапы обучения чтению учащихся начальных классов – это ступени, по которым развиваются различные компетенции по мере накопления необходимого опыта, усвоения литературной программы, появления мотивации читать самостоятельно и формировать личные читательские привычки [10].

Стадии формирования читательской самостоятельности не подчиняются возрасту младших школьников, а напрямую связаны с уровнем их общей готовности к обучению и развитию. Более конкретно, от уровня грамотности, техники чтения, умения слушать и слышать, воспринимать и воспроизводить произведения, прочитанные уже через призму собственного воображения [10].

В своей практике в МОУ «Тираспольская средняя школа №11», которая была направлена на формирование читательской независимости младших школьников, мы использовали следующие нестандартные формы уроков чтения.

1. Урок-сказка. Для такого занятия выбирается сюжет определенной сказки: элементами этого вида урока выступают народные или литературные представления, часто театрализованные, инсценировки. Если учащиеся демонстрируют высокий уровень самоорганизации, то вполне можно доверить самостоятельное изготовление небольшого фрагмента самим учащимся, предоставив им выбор ролей.

2. Театральное занятие (спектакль). Отличается от предыдущей разновидности тем, что в первом случае используются только элементы, а при проведении театрального занятия все занятие посвящено постанов-

ке. На уроке исполнительского мастерства можно использовать разные виды инсценировки: ролевая игра, интонационное чтение; постановка «живых картинок» по произведению; полноценное театрализованное представление с использованием сценографии и костюмов.

3. Урок-путешествие. В отличие от других уроков, путешествие характеризуется наличием карты с указанием всех остановок, точек, где ученики будут останавливаться во время следования по маршруту. Выбирается способ путешествия – авиаперелет, путешествие на космическом корабле или машине времени, на ковче-самолете и т. д. Путешествие может быть наполнено танцами, музыкой, элементами драматизации и ролевой игры.

4. Урок-конкурс или состязание. Учащиеся собираются в команды, разрабатывается система оценивания этапов конкурса. Необходимо жюри, в которое могут быть вовлечены родители или старшие школьники. Соревнование может проводиться в форме спортивной игры, когда класс объединяется в команды, а все правильные ответы отмечаются одним баллом.

5. Урок-встреча с настоящим писателем. Пообщаться с любимым автором дети могут либо лично, когда автора приглашают на урок, либо с помощью компьютерных технологий (организовав конференц-связь). К таким встречам ученики, как настоящие журналисты, должны готовиться заранее: собирают информацию о жизни и творчестве писателя, более подробно знакомятся с произведениями, заранее придумывают вопросы.

Также читательскую самостоятельность учащихся начальных классов стимулируем проведением традиционной «Недели литературного чтения». В течение недели проводятся фестивали: «Книжные доктора» (ремонт поврежденных книг); «Лучшая иллюстрация к мотиву любимого произведения»; состязание чтецов «Мои любимые стихи», организуются туры в городскую библиотеку и библиотечные уроки. При этом одной из активных форм приобщения к чтению являются литературные игры, викторины, инсценировки, олимпиады, помогающие выявить наиболее внимательного и вовлеченного читателя.

Приведем комплекс упражнений (заданий), которые способствуют формированию у младших школьников читательской самостоятельности:

1. Ролевая игра. Лучше всего подготовить это задание заранее. Педагог самостоятельно или вместе с учащимися выбирает произведение, которое он хочет поставить. Каждому обучающемуся дается конкретная

бумага со словами своего персонажа. Класс можно разделить на несколько групп, в результате чего будет проведено несколько ролевых игр.

2. Экранизация эпизода. Обучающимся предлагается проиллюстрировать на листе бумаги или в альбоме наиболее запоминающийся и интересный эпизод прочитанного произведения и взять за него слова автора. Так происходит сочетание рисунка и текста, учащиеся обязаны знать текст.

3. Написание сказки или рассказа – творческая работа, и дети берутся за нее с большим удовольствием. Учитель может определить тему сочинения или предоставить учащимся выбор. Это задание можно задать в качестве домашнего задания, тогда у учащихся будет больше времени на подготовку. Объем примерно 10-15 предложений и более. Следует также упомянуть, что данное произведение лучше всего оформлять как детскую книгу.

4. Литературная викторина «Угадай героя». Класс разделяется на несколько групп. Учащиеся самостоятельно избирают названия команд. Педагог выдает сердцевину цветка, а за правильные ответы каждая команда получает лепестки. Победителем становится та команда, которая наберет максимальное количество лепестков (баллов).

5. Литературный кроссворд. Похожее задание можно использовать на уроках литературного чтения и, конечно же, во внеурочной деятельности по данному предмету. Целью кроссвордов является повышение эрудиции, памяти, трудолюбия. Сам кроссворд составляется по любой из изучаемых учениками литературных тем.

Таким образом, задача, которую ставит перед собой учитель при формировании читательской самостоятельности у младших школьников, состоит в формировании основных читательских интересов. Именно на этом этапе младшие школьники убеждаются в том, что мир книг разнообразен и захватывающий. Эта цель лучше всего достигается с помощью оригинальных и новаторских уроков, которые помогают учащимся расширить кругозор чтения, развить навыки концентрации для самостоятельного чтения, привить эмпатию и сочувствие, а также развить психологическую эмоциональную зрелость.

Литература

1. Береснева Л.О. О роли чтения // Начальная школа / Л.О. Береснева. – 2002. – № 6. – С.57.

2. Государственный образовательный стандарт начального общего образования. – <http://www.minpros.info/index.php?option> (дата обращения: 29.09.2022).

3. Исаева Л.А. Содержание теории и методики начального литературного образования на современном этапе/ Л.А. Исаева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №6 (73) <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-teorii-i-metodiki-nachalnogo-literaturnogo-obrazovaniya-na-sovremennom-etape>

4. Колганова Н. Е. Формирование читательских умений и навыков: работа с книгой / Н.Е. Колганова // Начальная школа. – 2013. – № 11. – С. 38- 42.

5. Котова М.В., Бунич М.Ю. Формирование читательской самостоятельности у младших школьников на начальном этапе обучения/ М.В. Котова, М.Ю. Бунич // Сборник материалов Российской студенческой научной конференции при финансовой поддержке проекта № 18-313-10005 Российским фондом фундаментальных исследований. – 2018. – С. 53-58.

6. Миронова Е.А. Развитие читательского интереса у младших школьников (из опыта работы) / Е.А. Миронова // Начальная школа. – 2015. – № 8. – С. 74-75.

7. Сорока О.А. Методические рекомендации по формированию основ читательской самостоятельности у второклассников / О.А. Сорока // Образование и воспитание. – 2016. – №2. – С. 37-41.

8. Тихомирова И.И. Психология детского чтения от А до Я: методический словарь-справочник для библиотекарей / И.И. Тихомирова. – М.: Школьная библиотека, 2014. – 248 с.

9. Чикишева О.В. Анализ методов формирования интереса к чтению у младших школьников в условиях учебной деятельности / О.В. Чикишева // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 134-138

10. Штербова Л.В. Формирование читательской самостоятельности младших школьников через умения и навыки работы с книгой на уроках по ФГОС/ Л.В. Штербова // Наука и жизнь. Электронный периодический журнал. – 2017. –№2. <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-chitatelskoy-samostoyatelnosti-mladshih-shkolnikov-cherez-umeniya-i-navyki-raboty-s-knigoy-na-urokah-po-fgos>.

О.В. Панченко,

магистрант I курса

Научный руководитель:

Н.Н. Ушнурцева

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование дизайнерского мышления младших школьников в процессе обучения технологии

На данном этапе все социальные институты общества и государства испытывают потребность в развитии креативно-мыслящей и творчески

активной личности. На сегодняшний день проблема дизайн-образования детей, начиная с младшего школьного возраста, реализуется за счет внедрения в школьную практику обучения элементов дизайна. В рамках уроков технологии по художественному труду (программа дизайн-образования) включается воспитание эстетического отношения детей к миру вещей, ознакомление с основными закономерностями дизайна, способами предметно-практического проектирования объектов живой или искусственной среды, формируя у них так называемое дизайнерское мышление.

Впервые понятие «дизайнерское мышление» было введено Н.М. Коньшевой. По мнению Н.М. Коньшевой «дизайнерское мышление обуславливает наличие у человека определенных оценочных суждений и способов творческой деятельности, эстетического отношения к миру вещей и к окружающей действительности, знаний таких понятий дизайна, как композиция, композиционная целостность, формообразование, дизайнерское проектирование, цвет и цветосочетание» [3, с. 58].

Как утверждает Вэйн Чжан «дизайн-мышление – это ориентированное на человека инновационное проектирование, основанное на инструментах, применяемых дизайнерами в профессиональной деятельности. Оно реализуется с целью интегрирования потребностей людей, бизнеса и технологических возможностей. На начальном этапе формирования дизайнерское мышление должно иметь все черты, присущие основным компонентам мышления профессионального дизайнера» [6, с. 386].

Педагогический аспект развития дизайнерского мышления детей младшего школьного возраста представлен в работах многих авторов: А.В. Брушлинского, И.П. Волкова, Л.П. Малиновской, Н.М. Коньшевой, Т.Я. Шпикаловой и др. В государственном образовательном стандарте общего начального образования одной из целей, связанных с модернизацией содержания общего образования, является гуманистическая направленность образования, она обуславливает личностно-ориентированную модель взаимодействия, развитие личности ребенка, его творческого потенциала.

Как утверждают А.Ф. Бортник, М.Б. Николаева, «дизайн-мышление необходимо школьнику для четкого осознания своей деятельности и для развития способности быстро находить рациональное, творческое или новаторское решение поставленных перед ним задач. Оно помогает детям следовать доступные для них проблемы, развивать у них во-

ображение, способность к организации и планированию своей работы, оцениванию ее результата, при этом развивать дизайн-мышление необходимо на обще-образовательном уровне, независимо от будущей специализации и профессии ребенка» [1, с. 37].

Л.А. Сатарова, Д.А. Демеуова указывают, что «специализация школы на данном этапе не имеет значения, поскольку в современном мире слово «дизайн» используется в более широком понимании, а именно – как создание чего-то нового или улучшение уже существующего. Учитель при этом не должен предлагать свою идею для реализации детьми. Он должен лишь создавать условия, способствующие развитию творческого мышления, чтобы ребенок мог сам собрать информацию, выработать идею, найти наиболее актуальные решения для ее реализации. Практикуя такой подход с первого класса, учащиеся со временем становятся достаточно самостоятельными в этой работе. Очень важно предоставлять возможность детям самим выбирать тему проекта, формулировать цель, составлять план своей деятельности, выработать свои критерии оценки. Важно, чтобы дети не привыкли удовлетворяться знаниями учителя в случае возникновения вопроса или проблемы. Для этого необходимо, чтобы учитель позволил им обращаться к другим источникам опыта и знания, например, к родителям или к привлеченным на уроки» [4, с. 839].

Исследуя направление дизайна как форму развития дизайнерского (конструкторского, творческого) мышления у детей младшего школьного возраста, нами были разработаны и апробированы задания в области конструирования из бумаги на уроках технологии и художественно-го труда.

В сочетании с моделью проблемного обучения, игровой и сюжетной формами организации можно включать элементы дизайнерского проектирования на уроках технологии. Например, тема «Симметричное вырезание». Учащимся предлагается составить из цветных кусочков бумаги композицию с героем известной сказки, например «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» или «Царевна-Лебедь», предоставив свободу действий при выборе цветового решения, формы и расположения всех элементов картины. Различные тематические задания могут в значительной степени изменить впечатление от работы, повысить интерес к их выполнению.

Дети младшего школьного возраста быстро воспринимают и применяют полученные теоретические знания в конкретной практической работе. Такой подход к обучению уместен при разработке дизайна упа-

ковки, учитывая ее назначение, размер, форму, цветовую гамму и декор, или при создании открытки, посвященной праздничному дню или определенному событию. При выборе темы проектирования в первую очередь необходимо обсудить с учащимися выбор объекта проектирования, обращая особое внимание на окружающий их предметный мир.

В процессе выполнения изделия должен быть адекватный анализ и целесообразность дизайнерского решения, соответствующие основным законам дизайна, с четким осознанием своей деятельности и поставленных учебных задач. Это помогает детям решить доступные для них проблемы, развить творческое воображение, способность организации и планирования работы, оценке ее результата. Учитель в данном случае должен лишь создавать условия, способствующие развитию творческого мышления, где учащихся мог сам собрать необходимую информацию для реализации идеи, найти наиболее актуальные решения для ее реализации.

Ван Ян, Ю.Ф. Катханова в своей работе «Формирование дизайнерского мышления в школьной практике обучения» выделяют ряд условий гармоничного развития у детей дизайнерского мышления:

1. Ориентация на прикладной характер процесса обучения, когда предоставляемая информация должна быть представлена в наиболее доступной для обучающихся форме, включая оптимальный набор конструкторских концепций, подачу теоретической информации, варианты практического использования полученных знаний.

2. Поэтапное чередование деятельности в процессе каждого занятия. Различные исследователи доказали, что дети этого возраста способны сосредоточить не более 15–20 минут своего внимания на одной работе. Иначе их внимание значительно снижается, и они начинают отвлекаться от основной цели своей деятельности.

3. Обязательная релаксация, например, импровизация в виде каракуль, смятия бумаги, катания шариков и др. для рефлексии деятельности и самооценки финальной работы.

4. Визуализация учебной информации в виде созерцания предполагаемого результата работы учащихся и представления финального вида проектируемого продукта.

5. Поиск художественно-выразительного решения конструируемого предмета, активизация абстрактного мышления детей на поиск наглядного образа, соединяющегося с результатом работы.

6. Подчеркивание главного в предмете, обобщение второстепенного, выделение главных признаков.

7. Использование коллективных и групповых форм проведения занятий, в том числе с использованием цифровых и игровых технологий в атмосфере взаимопонимания и сотрудничества при создании объекта дизайна.

8. Быстрый результат дизайн-деятельности в связи с тем, что способность мысленной визуализации у младших школьников еще не сформирована в полной мере, для них крайне важен конечный результат работы и при успешности ситуации. Поэтому работа должна строиться на краткосрочных и легко выполнимых для детей проектах. Следовательно, по завершении обучения у младших школьников должен быть выполнен мини-проект не только для тренировки дизайнерского мышления, но и для учебной мотивации, как стимула к активной и продуктивной познавательной деятельности по освоению содержания дальнейшего школьного обучения [7, с. 186].

Хотим отметить, что развитие индустрии товаров для детского художественного творчества дало возможность экспериментировать практически со всеми технологиями и материалами, чтобы они могли самостоятельно готовить оригинальные авторские проекты. Кроме того, в Интернете ежедневно появляются новые проекты, идеи, уроки и мастер-классы по созданию интересных предметов, вещей и аксессуаров. Однако на сегодняшний день еще не доказана основная ценностная направленность дизайнерского образования конкретно младших школьников.

Из вышеизложенного, можно выделить положительное влияние дизайн-деятельности в развитии дизайн-мышления у младших школьников, способствующего быстрому принятию решений в нестандартных ситуациях, формированию навыков быстрой социализации и гибкому реагированию на внешние факторы способной реализовать существующие, а главное, вновь возникающие проблемы человечества.

Литература

1. Бортник А. Ф., Николаева М. Б. Формирование дизайнерского мышления учащихся на уроках технологии/ А.Ф. Бортник, М.Б. Николаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 11. – С. 37–39. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770143.htm>. (дата обращения 28.10.2022)

2. Волосатова И.Ю. Особенности проявления художественно-творческих способностей младших школьников/ И.Ю. Волосатова // Начальная школа. – 2007. – № 6. – С. 62-65.

3. Конышева Н.М. Методика трудового обучения младших школьников. Основы дизайнообразования: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Н.М. Конышева. – М.: Академия, 1999. – 192 с.

4. Сатарова Л.А., Демеуова Д.А. Сущность формирования способностей в области дизайна у младших школьников на уроках технологии/ Л.А. Сатарова, Д.А. Демеуова // Молодой ученый. – 2016. – № 2. – С. 838-840.

5. Святкина Н.А. Развитие дизайнерского мышления младших школьников в процессе работы с бумагой на уроках технологии и художественного труда в начальных классах / Н.А. Святкина, Г.В. Юдина. – Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск: 2012. –С. 100-103. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/63/2634/> (дата обращения: 28.10.2022).

6. Чжан Вэйи. Формирование творческой силы детей в дизайн-мышлении / Вэйи Чжан// Исследовательский центр творческой индустрии. – 2017. – № 10. – С. 386-397.

7. Ян Ван, Катханова Ю.Ф. Формирование дизайнерского мышления в школьной практике обучения / Ван Ян, Ю.Ф.Катханова // Наука, образование, культура. Образование и художественное творчество. – 2019. – № 3. – С. 179-186.

И.В. Робак,

магистрант I курса

Научный руководитель:

Н.Н. Ушнурцева

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование мотивации учения у младших школьников в специальной (коррекционной) школе VIII вида посредством информационно-коммуникативных технологий

Проблемы формирования о мотивации учебной деятельности имеют существенное практическое значение для организации коррекционно-образовательного процесса в специальных (коррекционных) школах VIII вида. В процессе выполнения учебных заданий, учащихся с интеллектуальным недоразвитием, как правило, руководствуются иными мотивами, чем школьники с нормальным развитием, в результате чего их учебная деятельность часто оказывается неуспешной [1].

Чтобы достичь положительных результатов в обучении младших школьников специальной (коррекционной) школе VIII вида необходима такая организация учебного процесса, которая способствовала бы фор-

мированию у учащихся мотивационной готовности к более осознанному включению в процесс обучения. При организации исследования мотивации учебной деятельности младших школьников с интеллектуальным недоразвитием необходимо было учесть, что она неразрывно связана как с личностными особенностями школьников, так и с особенностями их учебной деятельности.

Важным представлялся вопрос формирования мотивации учения у младших школьников специальной (коррекционной) школе VIII вида посредством информационно-коммуникативных технологий. Поскольку информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) содействуют более эффективному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что в свою очередь неоднократно подчеркивали различные исследователи.

Педагогический анализ уникальных дидактических возможностей ИКТ представлен в исследованиях Н.В. Апатовой, И.Н. Гостевой, И.Г. Захаровой, М.И. Коваленко, В.В. Малева, А.Ж. Овчинниковой, Е.И. Трофимовой и др. На необходимость роста образовательного потенциала школы с развитой информационной средой указывают Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров, И.В. Роберт и др.

Кондратенко Б.А. использует термин «информационные и коммуникационные технологии (ИКТ)». Под ИКТ он понимает «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)» [7, с. 4].

С введением образовательного стандарта одной из ключевых компетенций учителей начальных классов стала информационно-коммуникативная компетенция. Начальная школа обеспечивает первые шаги ребенка на пути науки и открытий, именно здесь закладывается та база знаний, на которой учащийся будет строить свое дальнейшее образование.

При использовании ИКТ в обучении умственно отсталых детей можно отметить, что такие технологии способствует достижению следующих результатов: учащиеся быстрее усваивают такие понятия, как «цвет», «форма», «величина», «число», «множество» и др., за счет наглядности исследуемого материала; у детей лучше развиваются способ-

ности ориентироваться в пространстве и на плоскости, в движении и в статике; память и внимание тренируются более эффективно; словарный запас пополняется более активно; навыки чтения и письма осваиваются гораздо быстрее; развивает координацию движений глаз и рук; повышаются концентрация и решительность; развивается воображение, образное мышление, формируются творческие способности [3, с. 34].

На уроках в коррекционных школах восьмого вида могут использоваться: компьютерные азбуки, буквари, интерактивные сказки для обучения чтению; компьютерные тренажеры для обучения вводу текста; геометрические конструкторы, раскраски, лабиринты, мозаики для уроков математики; компьютерные карты и топографические схемы для уроков географии и краеведения; интерактивные энциклопедии и учебники по различным темам; различные компьютерные логические игры, кроссворды, игры на развитие мышления, памяти, внимания, математических, творческих и других навыков [3, с. 34]. Использование вышеперечисленных компьютерных технологий в образовательном процессе, применение игрового метода в обучении школьников с отставанием в умственном развитии вызывает устойчивый интерес к учению, что способствует повышению эффективности образовательного процесса.

Учащимся с задержкой развития важно снизить стресс и количество негативных эмоций, которые они испытывают в результате плохого усвоения учебного материала. Использование ИКТ не позволяет им бояться совершить ошибку, ведь компьютер позволяет вовремя ее исправить, может давать подсказки. Выполняя задания с электронным помощником, дети могут получить мгновенную обратную связь, подтверждение правильного выполнения задания и поддержку в случае возможных ошибок, ощутить свой успех и сразу увидеть результат своей работы. Это способствует развитию познавательной активности учащихся, повышению мотивации к учебной деятельности [7, с. 112].

По мнению Н.И. Глумовой, «использование ИКТ в коррекционной школе восьмого вида возможно как при изучении основных общеобразовательных предметов, так и при проведении дополнительных занятий. Информационно-коммуникационных технологий возможно на любом этапе урока: при изучении нового материала, повторении, закреплении, проверке знаний, умений и навыков» [2, с. 149].

В процессе организации уроков в коррекционной школе VIII вида, существуют некоторые особенности: необходимо изменить роль ученика на уроке: из пассивного слушателя сделать его активным участни-

ком процесса обучения. В этом случае установятся субъектные отношения между учеником и учителем; одной из важнейших составляющих успешного обучения является мотивация ученика.

Обобщая опыт взаимодействия с образовательными организациями, можно обозначить ряд профессиональных навыков, которыми должен владеть педагог начального общего образования при использовании в своей работе компьютерных технологий.

1. Владение навыками работы с различными электронными носителями информации и периферийными устройствами.

2. Работа с программами: Ms Word (создание электронных документов), Ms Excel (обработка табличных данных, построение графиков, диаграмм), Ms Power Point (создание презентаций).

3. Работа с сервисами сети интернет: электронной почтой, поисковыми сайтами для поиска информации в сети, работа с образовательными порталами и другими интернет ресурсами.

4. Осуществление информационно-технологического обеспечения и ведение занятий с использованием мультимедийного оборудования.

5. Умение осуществлять оптимальный выбор информационных технологий и электронных образовательных ресурсов на различных этапах учебного процесса в соответствии с поставленными задачами (отбор содержания и построения логической структуры занятия, определение оптимального количества и содержания электронных средств обучения, контроля полученных знаний, обратной связи, обработки результатов и др.).

6. Владение дистанционными формами обучения с учетом различных возрастных групп младших школьников.

7. Знания и умения работать с электронными образовательными ресурсами (ЭОР) в сфере начального общего образования [8].

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий позволяет учителю более рационально использовать время при подготовке к уроку и его проведению, эффективно организовывать индивидуальную и групповую работу учащихся. ИКТ способствуют развитию внимания, мышления, памяти, в результате чего повышается эффективность обучения детей с умственной отсталостью.

Литература

1. Гаврилова Е.А. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках в начальной школе/ Е.А. Гаврилова // Цифровая трансформация современного образования: материалы Всерос. науч. конф. с международным участием (Чебоксары, 2 нояб. 2020 г.) / редкол.: Е.А. Мочалова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 375-378.

2. Глумова Н.И. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка в коррекционной школе VIII вида как средство повышения познавательных способностей обучающихся/ Н.И. Глумова // Вестник Марийского государственного университета. – 2011. – №7. – С.149-151.

3. Князева Е.В. Применение информационных технологий в специальной (коррекционной) школе VIII вида/ Е.В. Князев //Коррекционная педагогика. – 2012. – № 4. – С. 34-42.

4. Кондратенко Б.А. Персонализация профессионального обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Б. А. Кондратенко; [Место защиты: Балт. федер. ун-т им. Иммануила Канта]. – Калининград, 2015. – 21с.

5. Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида: новые учебные программы и методические материалы / под ред. А. М. Щербаковой.: в 2 кн. – М., 2001–2002. – 351с.

6. Овчинникова А.А., Ческидова И.Б. Информационно-коммуникационные технологии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе на уроках изобразительного искусства/ А.А. Овчинникова, И.Б. Ческидова. Сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского». Симферополь, 2020. – С. 368-371.

7. Трифонова Э. П. Использование информационно-компьютерных технологий в коррекционной работе по развитию познавательной сферы глухих школьников: дис-серт.... канд. пед.наук: 13.00.03 / Э.П. Трифонова. – М., 2008. – 286 с.

8. Шабанова М.А. Информационные технологии в деятельности учителя начальных классов / Социальная сеть работников образования. – <https://nsportal.ru>, 2013 (дата обращения 30.10.2022).

Я.В. Рознерица,

студентка III курса

Научный руководитель:

Н.И. Васильева

ст. преп. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Едукация еколожикэ а елевилор класелор примаре ын кадрул активитэцилор ын афарэ де лекций

Етапа контемпоранэ а еволуцией биолого-социале а сочиетэций се карактеризязэ прин акчелераря прогресулуй технико-штиинцифик; яр фолосиря технологиилор ынапояте агравязэ симцитор ситуация еколо-

жикэ а континентелор ынтрехь. Деачея о импортанцэ деосебитэ акум капэтэ прочесул де екологизаре а конштиинцей популацией.

Ачастэ формэ де конштиинцэ сочиалэ поате фи креатэ ши консолидатэ ку ажурол диверселор мижлоаче ши методе. Чя май рэспынди-тэ фиинд едукация еколожикэ базатэ пе арумите принципий. Прочесул дат пресупуне ымбогэциря куноштинцелор деспре медиул уман ши аре дрепт скоп дезволтаря конштиинцей деспре партикуляритэциле де базэ але медиулуй де вяцэ ал омулуй, але релациилор динтре ел ши натурэ.

Невоя де а ликида аналфабетисмул еколожик ал популацией, ка о кондицие приоритарэ а реализэрий дезволтэрий дурабиле а сочиетэций умане пе планета Пэмынт, детерминэ ной абордэрь ын теория ши практика едукационалэ.

Ын аний 60-70 ай секолулуй ХХ проблема еколожией девине о проблемэ ну доар пур педагожикэ, чи о проблемэ де импортанцэ статалэ, интернационалэ ши кяр глобалэ. Ла Конферинца Интернационалэ а Оганизацией Нациунилор Уните проблемеле протекцией медиулуй де ла Невада (СУА, 1970), а фост пропусэ уна динтре примеле дефинирь але ноциуний де едукацие еколожикэ, «Едукация еколожикэ презинтэ ун прочес де конштиентизаре де кэтре ом а валорий медиулуй ши конкретизаря тезелор фундаментале, нечесаре пентру ынсуширя куноштинцелор ши причеперилор, че асигурэ кончеперя ши рекуноаштеря легэтурий интердепенденте динтре ом, култура луй ши медиул луй биофизик. Едукация еколожикэ ла фел инклубе ын сине дезволтаря деприндерилор практиче ын резолваря сарчинилор че цин де интракциуня ку медиул, елабораря унуй компортамент че контрибуе ла ымбунэтэциря, спория калитэций медиулуй» [1, п. 16].

Рефлексий теоретиче ын студия едукацией еколожиче се контуряэ ын лүкрэриле черчетэторилор Н.И. Болдырев, Л.Р. Болотина, Д.И. Латышина, Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев ш.а. Се менционяэ ка скоп женерал, каре требуе атинс ын кадрол едукацией еколожиче – ынсуширя де кэтре елевь а унор куноштинце деспре арумите вьецуитоаре, феномене але натурий сау компоненте але медиулуй ынконжурэтор. Елевий требуе сэ ынцелягэ релацииле динтре организмешу ши медиу, прекум ши принципалеле регуль де ижиенэ индивидуалэ ши колективэ».

Ун алт скоп, каре се чере а фи атинс, есте чел ал формэрий унор деприндерь де обсерваре системикэ а медиулуй, а трансформэрилор каре ау лок суб инфлуенца факторилор де медиу. Тот ын кадрол едукацией еколожиче требуе формате унеле деприндерь де мункэ, де ынгрижире

а унор планте, анимале. Тот аич интрэ едукаря сентиментулүй де драго-сте фацэ де фрумусециле натурий.

Едукация еколожикэ требуе сэ ынчапэ дин фражеда копилэрие ши сэ фие континуатэ ын тот тимпул анилор де шкоалэ, кыт ши ын афара школий. Дин класеле примаре копий ынвацэ деспре сол, апэ, аер, планте ши анимале. Ынвэцэторий ау сарчина сэ ле експличе кэ фэрэ ачешть факторы натураль, вяца ну есте посибилэ, деч требуеск протежаць. Педагожий вор кэута сэ формезе ши сэ сенсibiliзезе елевий ку привире ла фрумусециле натурий, дезволтынду-ле густул пентру черчетаря тайнелор натурий.

Шкоала аре мениря де а организа о вие ши сусцинутэ мишкаре де едукация еколожикэ ши протекция а медиулүй, яр елевий суб ындрумаря кадрелор дидактиче пот ши требуе сэ формезе мареле детаашамент де апэрэторь ай натурий.

Дупэ кум афирмэ Симонова Л.П. прочесул де формаре а културий еколожиче «... есте ун прочес комплекс, каре ын маре мэсурэ депинде де партикуларитэциле де ыврстэ ши посибилитэциле елевилор» [2, п. 12]. Ынчепынд ла ыврста прешколарэ прин сенсibiliзаря ла медиул ынконжурэтор ал копиилор ын кадрул едукацией ын фамилие ши активитэцилор едукативе ла грэдиницэ, прочесул де формаре а културий еколожиче континуэ ла ыврста школарэ прин системул де едукация еколожикэ реализат ла шкоалэ ши ын афара ей.

Дрепт скоп ал едукацией еколожиче а елевилор май мулць ауторы детерминэ формаря атитудиний когнитив – штиинцифиче, морал – емотиве, актив – партичипативе фацэ де медиу, сэнэтате, ын база куноаштеий сензориале ши емоционале а медиулүй натурал ши сочиал ал омулуй.

Зверев И.Д., Захлебный А.Н., Суравегина И.Т. ш.а. консидерэ, кэ атитудиня еколожикэ а елевулүй требуе сэ се контурезе ын компортаментул сэу фацэ де натурэ ши ын активитатя пентру окротиря медиулүй ынконжурэтор. Прин кореларя сарчинилор инструктиве ку челе едукативе, ел десемнязэ партикуларитэциле персоналитэций каре денотэ презентя репонабилитэций фацэ де медиу:

– диспозиция де а луа дечизий фацэ де активитэциле реализате ын медиул натурал ын конформитате ку черинцеле сочиетэций ши облигациуниле морале;

– капачитатя де а акциона фэрэ а адуче прежудичий натурий [2, п. 11].

Суравегина И.Т. консидерэ кэ скопул едукацией еколожиче констэ ын формаря де капачитэць акционале еколожиче, каре се ва атинже ын

мэсура, ын каре вор фи реализате үрмэтоареле сарчинь инструктив – едукативе:

- стабилиря системулуй де проблеме еколожиче ла нивел локал ши регионал;

- контрибуция ла солуционаря лор;

- мотиваря елевилор;

- формаря нечеситэцилор ши обичеюрилор ын фавоаря натурий, модул сэнэтос де вяцэ;

- тиндеря кэтре протекция медиулуй ын диферите активитэць;

- дезволтаря капачитэцилор интеллектуале де анализэ а ситуацией еколожиче;

- дезволтаря емоционалэ а персоналитэций [3].

Формаря културий еколожиче ла елевь се реализязэ прин диверсе концинутурь ши форме организационале але инструирий ши едукацией: ын кадрул орелор де студиу; ын кадрул орелор де дириженцие ку темати-кэ еколожикэ; прин тоате активитэциле екстрашколаре ку концинут еколожик: экскурсий ын натурэ, трасее еколожиче, конкурсурь ши викторине де-спре натурэ, екопроекте, сербэрь ши практичь де ынгрижире а медиулуй.

Ка момент ынчепэтор ын студиеря натурий сервеск экскурсииле, плимбэриле, активитэциле ын «Унгерашул натурий вий». Ролул кон-дукэтор ревине экскурсиилор ши плимбэрилор ын натурэ. Еле ну чер о студиере ынделунгатэ, систематикэ, профундэ а феноменелор ши объектелор ши ын ачелаш тимп дау посибилитате копиилор сэ аудэ, сэ вадэ ши сэ симтэ натура.

О формэ импортантэ де едукаре ла елевь а атитудиний грижулий фацэ де натурэ, а коинтересэрий профунде ын апэраря ши ымбунэтэци-ря медиулуй натурал сунт мэсуриле едукативе ын класэ. Тоате фелуриле де активитэць а лукрулуй натуралистик нумайдекыт требуе сэ фие ефек-туате ын конформитате ку черинцеле еколожиче ши се фие ын стрынсэ легэтурэ ку партикуларитэциле де ыврстэ. Активитэциле экстракури-куларе ау о маре ынсемнэтате ын прочесул инструктив-едукатив. Жуст фиинд организате, еле ый депринд пе елевь ку мунка индепендентэ, ле едукэ симцул рэспундерий, ле ажүтэ ла акумуларя принчеперилор ши деприндерилор.

Ын кадрул практичий педагожиче реализате ын шкоала медие де културэ женералэ №3 дин орашул Дубэсарь ам ефектуат ун студиу ек-спериментал-практик ал проблемей едукацией еколожиче а елевилор класелор примаре прин интермедиул активитэцилор едукационале ын

афарэ де лекций. Ам студият практика де активитате педагожикэ а ын-вэцэторилор школий примаре.

Пе териториул школий ын анул 2020 а фаст ынфинцат паркул этнографик школар. Ын паркул школий елевий ау посибилитате сэ студиезе диверситатя спечиилор де планте култивате, сэ реализезе активитэць де ынгрижире а плантелор етч. Елевий ау депус ши депутат зилник марь ефуртурь пентру а валорифика, ымбогэци паркул школий. Аич се петрек лекций (ла биоложие, техноложие, артэ пластикэ, лимбэ ши литературэ молдовеняскэ ши алтеле), мэсурь екстрашколаре («Пэсэриле – приетений ноштри», «Флориле примэверий», «Панта алпинэ», «Роаделе тоамней» ш.а.).

Ын шкоалэ активязэ детаашаментул де флорикулторь, мембрий кэруя се окупэ ку ынгрижиря флорилор ши а плантелор де пе териториул школий, петрек конворбирь ку колежий деспре нечеситатя окротирий плантелор ши а медиулуй ынконжурэтор, партичипэ ла диверсе акциунь еколожиче, петрекуте ын ораш.

Пе паркурсул анулуй се ефектуязэ урмэтоареле лукрэрэ ши акциунь, ла каре ку плэчере партичипэ елевий, пэринций, ынвэцэторий ши ынтрег колективул де лукрэторь ал школий: «Малул курат», «Кэсүцэ пентру приетений ноштри», «Сэ пэстрэм планета ноастрэ албастрэ ши верде», конкурсул десенелор «Флорь де примэварэ», конкурсул видео «Сынтем ымпотрива...», конкурсул «Тинерий туришьт», конкурсул де фотографий «Лумя акватикэ а Нистренией», конкурсул «Клопоцелул де Ревелион» ши алтеле.

Ын кадрул практичий педагожиче ам проектат ши реализат активитате екоедукационалэ ку елевий класей ынтый ку тема «Гиочей – веститорий примэверий». Ку елевий ам реализат о конворбире деспре гиочей, деспре нечиситатя окротирий плантелор де примэварэ инклусе ын Картя рошие. Ам колектат материал сэдитор де гиочей де пе лотул касник ал унор локуиторь дин пряжма орашулуй. Ын кадрул активитэций, ам ефектуат ын комун ку елевий класей ынтый сэдирия гиочеилор ын паркул этнографик ал школий. Фиикаре елев а сэдит проприул гиочел. Копий ау манифестат ун деосебит интерес ши ретрэире емотивэ а моментулуй де култиваре а гиочеилор. Ын континуаре, ын фиикаре зи, ла рекреацие, елевий мереу трек пе лынгэ стратул де гиочей ши урмэреск старя флоричелелор. Се букурэ пентру резултатул мунчий сале.

Едукация еколожикэ ну-шь ва атинже скопул дакэ акциуниле пе каре требуе сэ ле ынфэптуяскэ елевул ну се десфэшоарэ ын журул сэу (ын фамилие, ын локул үнде трэеште). Ефикачитатя едукацией еколожиче

че се поате апречия прин резултателе де лунгэ дуратэ, прин компор-
ментулуй вииторулуй четэцян.

Шкоала аре мениря де а организа ши десфэшура о активитате прак-
тикэ ши дирижатэ ын дирекция едукацией еколожиче ши а протекцией
медиулуй, яр елевий пот ши требуе сэ девие апэрэторий натурий. Едука-
ция еколожикэ ышь ва атинже скопул кынд елевий, вииторий четэцень,
о сэ фие конвиншь де нечеситатя окротирий натурий ши о сэ депунэ
стрэдуинцэ де а окроти индепендент.

Литература

1. Миркин Б. М., Наумова Л. Г. Экология России: Учебник для 9-11-х классов обще-
образовательной школы. – М.: АО МДС, Юнисам, 1995. – 232 с.
2. Симонова Л.П. Экологическое образование в начальной школе: Учебное посо-
бие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2000. – 159 с.
3. Суравегина И.Т. Экологическое образование в школе / И.Т. Суравегина, В.М. Сен-
кевич, Т.В. Кучер // Советская педагогика. – 1990. – № 12. – С. 12-14.

Т.В. Саматова,

магистрант III курса

Научный руководитель:

Л.Л. Томилина

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование ценностных ориентаций младших школьников с особыми образовательными потребностями

Одной из важнейших задач, поставленных современным обще-
ством перед образованием, относится приобщение подрастающего по-
коления к социально значимым ценностям. Направленность личности
на ту или иную группу ценностей проявляется в ценностных ориента-
циях, которые актуализируют весь опыт, накопленный человеком, и с
точки зрения, которых решаются многие жизненные вопросы.

В любом обществе ценностные ориентации личности оказываются
объектом воспитания, целенаправленного воздействия, потому как со-
вокупность сложившихся ценностных ориентаций образует своего рода
стержень сознания, обеспечивающий устойчивость личности, преем-
ственность определенного типа поведения и деятельности.

В настоящее время актуализировалась проблема формирования
ценностных ориентаций у детей с особыми образовательными потреб-

ностями. В благоприятных социальных условиях это дает возможность не только как можно успешнее сформировать у них позитивное мировоззрение, правильное отношение и направление в жизни, но и сделать его достаточно устойчивым, что поможет им в дальнейшей интеграции в общество и успешной социализации в нем.

Впервые термин «ценностные ориентации» было введено в научный лексикон в 20-е годы XX века социологами У. Томасом и Ф. Знанецким, которые рассматривали ценностные ориентации как социальную установку личности, регулирующую ее поведение [4].

По мнению А.Г. Здравомыслова, ценностные ориентации резюмируют весь жизненный опыт, накопленный личностью в ее индивидуальном развитии. «Ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного» [2].

На наш взгляд, это определение наиболее полно отражает содержание ценностных ориентаций человека, их динамичный характер, функции и значение в жизни человека, в развитии его личности.

В государственном образовательном стандарте отмечается необходимость формирования ценностно-смысловых установок, отражающих личностные позиции учащихся, направленные на выполнение правил безопасного для себя и окружающих образа жизни. А также подчеркивается необходимость создания условий для индивидуального развития, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, – детей с особыми образовательными потребностями.

Основой нашего исследования послужили работы Д.А. Леонтьева, В.В. Николаевой, Г.И. Чижаква о том, что ценностные ориентации отражены в смысловой сфере личности, оказывающие значительное влияние на отношение личности к окружающей действительности.

При выборе методов исследования мы руководствовались структурой ценностных ориентаций как совокупности когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов, через знание и понимание сущности ценности, эмоционального отношения к ним и готовность к их реализации в деятельности. В нашем исследовании мы использовали методику «Ценностные ориентации» М. Рокича, адаптированная В.А. Ядовым, методику «Комплексное изучение самооценки и ценностных ориентаций», модифицированная И.П. Шаховой.

В системе педагогических условий по формированию ценностных ориентаций у детей с особыми образовательными потребностями были реализованы следующие организационно-педагогические условия:

Дифференциация и индивидуализация были определены в качестве важного педагогического условия в формировании ценностных ориентаций детей с особыми образовательными потребностями, поскольку они позволяют адаптироваться детям к новой среде, в которой протекает их познавательная деятельность. При реализации данного условия мы опирались на ценностный аспект образования, который, по мнению ученых это процесс становления и развития целостной системы представлений личности о мире, дает возможность ориентироваться в окружающем социуме и осуществлять жизнедеятельность.

Важным, представлялось также *создание воспитательного пространства* в школе-интернате, учитывался тот факт, что ценности активной деятельной жизни, общественного признания занимают последние места в иерархии ценностей детей с особыми образовательными потребностями, в то время как названные ценности у здоровых детей занимают лидирующие позиции.

Поскольку одним из основных психотравмирующих факторов нахождения детей с особыми образовательными потребностями в школе-интернате является отрыв ребенка от семьи, важным условием мы рассматривали *взаимодействие педагогического коллектива с родителями* детей школы-интерната.

Реализация различных форм взаимодействия педагогического коллектива с родителями детей с особыми образовательными потребностями (народные праздники, семейная гостиная и др.) позволяет создать ценностно-смысловое пространство способствующая формированию ценностных ориентиров.

В ходе нашего исследования проводились беседы по формированию ценностных ориентаций такие как «Что следует ценить?», «Чем необходимо дорожить в жизни?», «К чему следует стремиться?», дискуссии и обсуждения по таким темам, как «Личность и труд», «Человек среди людей», «Как преодолеть разрыв между словом и делом?» и др.

Применяя определенные формы и методы педагогической работы, мы формировали у ребенка отношение к себе, к другим (уважение), к труду (ответственность), к природе (бережное отношение).

Все воспитательные мероприятия должны создавать атмосферу эмоциональной отзывчивости, защищенности, безопасности, взаимной

ответственности, что позволит каждому ребенку ощутить ценностную значимость.

В процессе формирования ценностных ориентаций у младших школьников с особыми образовательными потребностями необходимо опираться:

- на *технологии* формирования ценностных ориентаций у детей с особыми образовательными потребностями;
- на отбор, *содержание, форм и средств педагогики*;
- на *взаимоотношение педагога – воспитателя с воспитанниками*;
- на *личностные особенности* детей (уровень развития, интерес, возраст) [1].

Основой, позволяющей определить пути организации и успешной реализации работы с младшими школьниками, являются *правильно выбранные подходы с вытекающими принципами*, которые раскрывают совокупность педагогических приемов, методов, средств, обеспечивающих принятия ими образовательных и воспитательных ценностей как базовых для человека, формирование установок на те или иные ценности [5].

Для успешного вхождения детей с особыми образовательными потребностями в систему социальных отношений общества им необходимо усвоить социальные нормы, культурные ценности общества, ориентации, обеспечивающие соответствие поведения требованиям конкретного социального окружения. Поэтому формирование ценностных ориентаций рассматривается нами с позиции *средового подхода*.

Личностный подход основан на том, что в воспитании ценностных ориентаций является формирование индивидуальности, которая интегрирует все социально ценные свойства, придавая личности целостность. В нашем исследовании данный подход предусматривает включение ребенка в различные виды деятельности, направленные на преобразование окружающей среды, обеспечивающие развитие субъектности ребенка. Ребенок выступает в ней как активное начало, как субъект взаимодействия, при этом учитываются его интересы и потребности.

Эти подходы предполагают организацию процесса формирования ценностных ориентаций личности, взяв за основу следующие принципы:

- принцип педагогического стимулирования социальных проб, предусматривает создание таких условий, чтобы дети с особыми об-

разовательными потребностями могли включиться в любую деятельность, а также оценили свои возможности и способности;

– ценностно-смысловой принцип воспитания и образования через интеграцию общечеловеческих ценностей;

– принцип системности и целостности, который рассматривает процесс формирования ценностных ориентаций личности, как целостное явление, создание условий его системной реализации;

– принцип деятельного подхода, через организацию интересной для ребенка деятельности;

– принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка;

– принцип организации личного пространства ребенка – создание условий, когда ребенок имеет возможность сохранять границы собственного «Я», выбора деятельности и ее реализации [3].

Совокупность данных принципов дает объективную возможность направленного положительного влияния на личность ребенка с особыми образовательными потребностями в процессе формирования его ценностных ориентаций.

По нашему мнению, одна из основных проблем у детей с особыми образовательными потребностями – это успешно влиться в общество и строить свой вариант жизни достойного Человека, поэтому очень важным является обучение их пониманию смысла человеческого существования, ценности своего существования и других людей.

Литература

1. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. – Алматы: ННПЦ КП, 2019. – 118с.

2. Соколова И.И. Формирование ценностных ориентаций личности младшего школьника // Начальная школа. – 2007. № 6. с. 82-83

3. Томилина Л. Л. Формирование ценностных ориентаций у воспитанников детских домов. În: Revistă de cultură, știință și practică educațională. Artăși educație artistică. – 2013, nr.2.

4. Чижакова Г.И. Развитие ценностных представлений в отечественной педагогике: кол. монография // Развитие личности в условиях обновленного образования / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, – 2014. – С. 232-273.

5. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личностей. – М.; Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 324 с.

Я.С. Станилевич,
магистрант I курса
Научный руководитель:
Т.И. Подплетнева
директор МОУ ТЦШ № 7

Развитие познавательных потребностей к учебной деятельности учащихся начальных классов

Развитие познавательных потребностей – самый мощный стимул ориентации человека на совершенствование среды обитания и самого себя. Особое место в структуре потребностей занимает стремление к обучению и улучшению личных качеств, образующих в случае их реализации социокультурный комплекс духовных ценностей и технологических знаний индивида.

Однако, на рубеже веков, в эпоху постмодерна, появилось много социотехнических факторов, изменивших в корне отношение многих молодых людей к обучению и самосовершенствованию. Распространение электронных средств информационного обмена, управления и связи, сделало недоступными для понимания большинства пользователей научные принципы технических устройств и сделало достаточными лишь инструментальные знания по использованию их функций, устранив потребность в теоретических знаниях в области физики, математики, статистики.

Нечто подобное происходит в отношении молодежи и к социально-гуманитарным знаниям. Динамический и противоречивый характер развития общества от модерна к постмодерну, сопровождающийся обесцениванием опыта предыдущих поколений и возрастанием роли самостоятельной социально-ответственной ценностной ориентации личности, актуализирует проблему преодоления технократического вектора образования и наполнения его нравственно-гуманистическим смыслом.

Однако в современных условиях простой гражданин не видит реальных возможностей использовать свои знания, чтобы повлиять на социально-политическую или правозащитную ситуацию в обществе. По данным репрезентативных социологических исследований, например, студенты, не говоря уже школьниках, очень слабо разбираются в том, какие гражданские институты и организации по роду своей дея-

тельности способны защитить права и свободы человека. И не потому, что не могут найти необходимую для этого информацию, а потому, что не видит возможности реально использовать свои познания в области общественных наук для защиты своих интересов. Так, по данным российского социолога Ф.Э. Шереги, лишь менее трети молодых людей студенческого возраста ощущают потребность в повышении уровня своих знаний в области права [6, с. 85].

Одной из причин слабой заинтересованности школьников и студентов в приобретении знаний является также односторонняя ориентация многих преподавателей исключительно на выполнение госстандартов, учебных планов и программ, утверждаемых министерством, и недостаточный учет интересов самих учащихся. Повысить мотивацию к учебе в значительной мере удастся тем преподавателям, которые умеют продемонстрировать своим воспитанникам неожиданное, необычное и жизненно важное в известных учащимся социальных ситуациях и явлениях природы [5].

Необходимо показывать учащимся практическую значимость изучаемого материала, способы его применения для удовлетворения материальных и духовных потребностей и не только в масштабах общества, но и в личной жизни. Однако усилия преподавателей заинтересовать учащихся прагматическим, инструментальным значением научного знания наталкиваются на временной барьер между периодами обучения и применения знаний в жизни. Индивиду свойственно отдавать предпочтение ближайшим целям и удовольствиям перед дальними.

Одним из способов преодоления временного разрыва между приобретением и практическим применением знаний учащимися являются активные формы обучения, вовлечения их в исследовательскую деятельность, в дискуссии, обсуждение социальных и естественно научных проблем с целью создания конкурентных ситуаций, способствующих удовлетворению потребностей каждого молодого человека в самоутверждении, в стремлении иметь в чем-то преимущество перед окружающими (быть умнее, результативнее, успешнее по сравнению с другими) и все это, благодаря накопленным знаниям и умению их применять для анализа проблемных ситуаций.

Удовлетворение потребностей молодого человека в самоутверждении идет параллельно с самовыражением – стремлением нравиться другим, получать их высокую оценку, удивлять окружающих своими познаниями и способностями их применять в решении обсуждаемых

совместно задач в ходе свободных дискуссий на практических занятиях. Использование при этом и индивидуального честолюбия для развития познавательных потребностей и мотивации личных усилий по приобретению знаний предполагает необходимость преодоления разрыва между когнитивной и аксиологической стороной процесса познания: тщеславие социально оправдано, если оно не подавляет социально-нравственных основ поведения личности.

Взаимосвязь познания и нравственного воспитания далеко не всегда адекватна. Сократ утверждал, чтобы быть добродетельным, нужно, прежде всего, различать добро и зло, знать их природу и последствия дурных и злонамеренных поступков. Исходя из такой логики, рассуждений, познавательный компонент социализации – важнейшая предпосылка высокой нравственности и духовности личности. Этому способствует своеобразное разделение социальных ролей по критерию ценностных ориентаций людей в сфере познания вообще и, научного познания, в особенности. Еще И.В. Гете заметил два вида познавательных мотиваций: любознательность и прагматизм. «Истинные мудрецы спрашивают, какова вещь сама в себе и в отношениях к другим вещам, не заботясь о пользе, т. е. о применении к знакомому и необходимому для жизни. Это уж сделают совсем другие умы: пронизательные, жизнерадостные, технически изощренные и умелые» [2, с. 365].

Только в современной жизни не всегда все так оптимистично. Прагматики, предприимчивые люди используют научные достижения не только в благородных целях. Знания находят довольно широкое применение и в попытках, и в идеологически-психологических манипуляциях не только с отдельными людьми, но и целыми народами, провоцируя международные конфликты и войны, формируя соответствующий этим замыслам тип личности: жестокий, агрессивно-романтический («Белокурая бестия», «Сверхчеловек»). Поэтому образование приобретает социально-гуманистический характер лишь при условии оптимального сочетания знаний и ценностных ориентаций в формировании типа индивида, успешно реализующего свои знания и способности не только в личных, но и в общественных целях.

Пропасть между накоплением знаний и формированием социально-нравственной ценностной ориентации возрастает в процессе становления информационного общества. Лавинообразное увеличение массы информации потребовало углубленной дифференциации и специализации умственного труда. В результате происходит самоотстранение

научно-технической интеллигенции от социально-гуманитарных знаний и наоборот, гуманитарной интеллигенции от технических знаний. Как заметил Х. Ортега-и-Гассет: «быстрый рост населения в городах и узкая профессиональная специализация, которая сформировала «массового человека», ослабили культурный потенциал и духовно подорвали современную цивилизацию» [4, с. 45].

Свободный доступ в Интернет ко всем видам информации может способствовать преодолению духовной самоизоляции людей при условии дискурсивной институализации виртуального коммуникативного пространства, в котором найдет свое место и способ трансляции всех основных типов знаний, классифицируемых по роли в формировании ценностных ориентаций: 1) знание объективных свойств вещей, которые удовлетворяют некую потребность (материальную, социальную, духовную); 2) знание ближних и дальних последствий технологического и социального действия, умение планировать и просчитывать долговременные результаты; 3) знание моральных норм [1, с. 32].

Познавательные, ценностные и практически-волевые аспекты образования взаимно обуславливают друг друга. Если развитие способностей к познанию объективных свойств предметов, к пониманию мира и своих собственных потребностей составляет когнитивную основу для их рациональной оценки и определения ценностей, приоритетов, предпочтений в практической жизнедеятельности, то ценностные компоненты образования, концентрируя в себе нравственные идеалы, цели, мотивы, нормы и запреты служат векторами в процессе познания и конструирования социальной реальности. Человек лучше усваивает ту информацию, которую считает для себя важной, а ценность вещи, в свою очередь, определяется сведениями и ее полезности, способности удовлетворять потребности человека. Будучи активным и деятельным существом, личность избирательно относится к своему окружению и более общим проблемам в соответствии со своими ценностными ориентациями и приобретенными качествами. И, благодаря своим способностям давать сравнительную оценку свойств, явлений с точки зрения их возможности удовлетворять те или иные потребности, отбирает не только знания, получаемые, извне об этих свойствах, но и определяет их значимость для себя, а также способы и социально-нравственные ограничения их использования в своих целях.

Познание полезных свойств объектов окружающего мира требует внимания, времени и усилий, а это практически невозможно без до-

статочного мотива обусловленного ценностной ориентацией, придающей смысл, личную и общественную значимость познавательной деятельности, интерес к ней. Поэтому, подчеркивая неразрывную связь и обусловленность познавательных потребностей и типа ценностных ориентаций, детерминированных общей культурой, социальной средой и личностным духовно-практическим опытом индивида, на ведущую роль в развитии его познавательных потребностей следует поставить формирование социально приемлемой системы ценностей как основы для мотивации всех видов человеческих деятельности.

Отношение познания и ценностных ориентаций носит двухсторонний характер. Познавательный компонент образования служит сознательному объяснению иерархии ценностей, обосновывая нравственную направленность личности. Соответственно выстраивается следующая схема: социальная сфера обуславливает потребности человека, формируя направленность его интересов, но осмысленное обоснование ценностей предполагает их анализ на основе информации, получаемой в процессе познания. Тот, кто хочет понять текст, постоянно стремится проникнуть в его основной смысл. Но восприятие какого-либо объекта опосредовано особенностями личностного познания, приобретаемыми в процессе образования. В значительной мере индивид познает только то, что хочет познать, в чем он видит смысл, что заранее узнаваемо им и соответствует личностной направленности интересов, ценностным ориентациям в сфере познания.

Сила воли и глубокая заинтересованность в самоутверждении и самореализации, уважение к интересам других, умение критически смотреть на вещи, сохранять самостоятельность – идеал личности молодого человека, сформировавшегося в такой системе образования, в которой органически сочетаются методы адаптации и индивидуализации: не только принятия, но и творческой интериоризации господствующей системы ценностей в обществе.

Литература

1. Бондаренко С. В. Социальная система киберпространства как новая социальная общность / С. В. Бондаренко // Научная мысль Кавказа. – 2002. – № 12 (38). – С. 32-39.

2. Гете И. В. Максимы и размышления / И. В. Гете // Избранные философские произведения. – М.: Мысль, 1988. – С. 344-365.

3. Гнездилова Л.Б., Гнездилов М. А. Учебная мотивация как основа эффективного образовательного процесса в вузе / Л.Б. Гнездилова, М.А. Гнездилов // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – №2 (2). – URL: <https://cyberleninka.ru/article> (дата обращения: 14.06.2019).

4. Ортега-и-Гассет Х. Человек и люди / Х. Ортега-и-Гассет; пер. с испан., сост. пред., общ. ред. А. М. Руткевич // Избранные труды. – М.: Весь мир, 1997 – С. 45-219.

5. Прядехо А. Н., Прядехо А. А. Мотивы обучения как средство повышения эффективности учебного процесса // Вестник БГУ. – 2013. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article> (дата обращения: 14.06.2019).

6. Шереги Ф.Э. Социология права: прикладные исследования. – СПб: Алетейя, 2002. – 447 с.

А.М. Талмазан,

мажистранта курсулуй II

Кондукэтор штиинцифик:

Л.Л. Николау

канд. ын штиинце педагожиче, дочентул УСН ын нум. луй Т.Г. Шевченко

Технологииле интерактиве ка мижлок де формаре а причеперий де ынвэцаре ла елевий мичь

Унул дин скопул принципал, че стэ астэзь ын фаца школий примаре, конформ ноулуй стандарт едукационал де стат, есте формаря ла елевь а причеперий де ынвэцаре.

Причепериле де ынвэцаре се формязэ ла елевь ын кадрул активитэций де ынвэцаре. Ноциуня де активитате де ынвэцаре а фост черчетатэ де ынвэцаций В.П.Беспалько, А.Б. Воронцов, Т.В. Габай, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Г.А. Цукерман, Д.Б.Эльконин ши алций.

А.В. Воронцов сокоате, кэ «активитатя де ынвэцаре есте о формэ деосебитэ де активитате а копилулуй, ындрептатэ ла скимбаря луй де кэтре сине, ка субъект ал ынвэцэрий» [1].

Активитатя де ынвэцаре, дупэ пэреря Г.А. Цукерман, есте о системэ де аша кондиций а ынвэцэрий, каре контрибуе ла дезволтаря елевулуй де ырстэ школарэ микэ: апарация абилитэцилор де аутоперфекционаре [8].

И.И. Ильясов, ворбинд деспре есенца активитэций де ынвэцаре, афирмэ кэ ануме ын активитатя де ынвэцаре се формязэ причепериле де ынвэцаре. [6].

Причепериле де ынвэцаре, ын литература психолого-педагожикэ контемпоранэ се тратьязэ ка акциунь универсале де ынвэцаре. А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, ши алций ноциуня «акци-

унь универсале де ынвэцаре» о дефинеск ка о тоталитате де модурь де акциунь але елевилор (ши тот одатэ легате ку еле причеперь де а се ынвэца), че контрибуе ла ынсуширя де сине стэтэтоаре а ноилор куноштинць, формаря причеперилор, инклусив ши причеперилор де организаре а ачестуй прочес [5].

Акциуниле универсале де ынвэцаре, сынт дивизате де ауторий концепцией дезволтэрий акциунилор универсале де ынвэцаре, ын трей группе: акциунь универсале де ынвэцаре когнитиве, акциунь универсале де ынвэцаре регулатоаре, акциунь универсале де ынвэцаре комуникативе.

Резултателе планификате але ынсуширий програмей едукационале де базэ дин стандартул едукационал де стат превэд формаря ла фиекаре елевь а акциунилор универсале де ынвэцаре, адикэ формаря причеперилор де ынвэцаре. Ефикачитатя лукрулуй ындрептат ла формаря ла елевь а причеперилор де ынвэцаре депинде де техноложииле, формеле ши методеле дидактиче алесе де ынвэцэтор пентру организаря инструирий ын шкоала примарэ. Уна дин ачесте техноложий есте методеле интерактиве. Скопул принципал ал ачестор методе едукационале есте оптимизаря интегрэрий тридименсионале. Техноложииле интерактиве купринд трей типурь принципале де релаций-интеракциуне. Примул есте елев – концинут, ын каре елевул интеракционязэ ку фапте, объекте ши информация. Ал дойля тип де акциуне есте елев – ынвэцэтор. Ал трейля формат, нумит елев-елев, елевий колаборязэ унул ку алтул пентру а конструи куноштинцеле [3].

Методеле интерактиве сынт аша методе че превэд ын примул рынд о интеракциуне, ун диалог динтре елевь ши педагог, динтре елев ши елевь. Апликаря методелор интерактиве ын кадрул прочесулуй де пре-даре-ынвэцаре фаче ка елевул сэ партичипе актив ын ачест прочес, девенинд субъект ал ачестуй прочес. ынвэцэторулуй и се атрибуе ролул де организатор ши дирижор ал активитэций де ынвэцаре а елевулуй. Де челе май десе орь, активитатя де ынвэцаре есте организатэ ын групурь, ын кадрул кэрора елевий дискутэ анумите теме сау анализаэ анумите ынсэрчинэрь, се ынвацэ а луа дечизий, а черчета анумите проблеме сау ынтребэрь.

Кондицииле десфэшурэрий ефичиенте а колаборэрий сынт: релацииле де бунэ ынцележере ынтре мембрий екипей де лукру, акцептаря пэрерилор тутурор партичипанцилор, а планулуй де лукру, активитатя де атинжере а скопулуй комун.

Стратежииле дидактиче интерактиве каре ау ла базэ десфэшураря ынвэцэрий прин колабораре ын екипе оферэ елевилор оказия де а лукра ымпреунэ, ынтр-ун климат колежиал ши де сприжин речипрок. Группул дэ посибилитатя тестэрий идеилор, ревизиурий опиниилор ши дезволтэрий интелиженцей интерперсонале.

С-а ажунс ла конклузия, кэ лекцииле базате пе ынвэцэря прин колабораре ау кытева карактеристичь женерале. Принтре ачестя сынт:

- интердепенденцэ позитивэ ши рэспундеря индивидуалэ;
- карактерул етерожен ал мембрилор ши ал группурилор;
- кондучеря ын комун;
- формаря директэ а деприндерило сочиале;
- ролул де обсерватор ал професорулуй, каре поате интервени кынд е невое;
- мунка ефичиентэ ын груп [7].

Се креде, де асеменя, кэ резултателе ынвэцэрий сынт май буне атунч кынд ынвэцэря се десфэшоарэ прин колабораре.

Елементе де базэ але ынвэцэрий прин колабораре сынт: интердепенденца позитивэ; промоваря ынвэцэрий прин интеракциуня директэ; рэспундеря индивидуалэ; деприндерило де комуникаре интерперсоналэ ши ын груп мик; мониторингаря активитэций де прелукраре а информацией ын груп; принципииле кэлэузитоаре [2].

Ла лекций ын класеле примаре се пот фолоси диферите методе ши техничь, че фак парте дин технологииле интерактиве. Аша ка: браин-стормингул, метода «Карусел», техника «Арбореле де дечизие», метода «Мозаика», техника «Аквариу», метода «Пuzzle» ш.а.

Де екземплу, апликаря методей «Мозаика» ла лекций преведе дивизаря материалулуй де студиу ын пэрць, яр пентру а лукра ку ел елевий сынт ымпэрциць ын группурь мичь. Фиекаре елев примеште партя са де материал, ши се прегэтеште пентру а о лэмури челорлалць мембри ал группулуй. Ынсэрчинэриле креативе формязэ база ши концинутул фиекэрей методе интерактиве [3].

Фолосиря технологиилор интерактиве промовязэ ынвэцэря прин колабораре ка формэ супериоарэ де интеракциуне психо-социалэ, базатэ пе сприжинул речипрок, пе ефорт сусцинут дин партя тутурор елевилор.

Даке дорим сэ фолосим технологииле интерактиве ын кадрул лекцией требуе сэ планификэм ку атенцие ши сэ реализэм акциуниле специфиче. Сэ луэм анумите дечизий преинструкционале реферитоаре ла:

– каре сынт объективеле инструктиве ши объективале легате де компетенцеле социале але елевилор;

– кыт де марь сэ фие группиреле, кум сэ ле структурэм, кыт тимп сэ фолосим лукрул ын группурь мичь;

– кум путем аранжа май бине класа астфел ынкыт лукрул ын группиреле мичь сэ фие май ефектив;

– кум фолосим материалеле инструкционале ши че рол атрибуим фиекэруй мембру ал группулуй;

– кум вом експлика елевилор, че ау де фэкут ла резолваря сарчиний инструктиве, пропусе пентру ынвацаре прин колабораре;

– кум вом експлика елевилор, че ынсямнэ интердепенденца позитивэ ын кадрул группулуй ши ынтре группурь;

– кум вом фаче ка фиекаре елев дин групп сэ фие респонсабил пентру чея че ынвацэ ел ынсушьши тоць мембрий группулуй;

– че деприндерь де лукру ын групп сынт нечесаре фиекэруй елев пентру а резолва сарчина иструктивэ пропусэ.

Пентру ка фиекаре елев сэ лукрезе ын групп дупэ путериле сале требуе:

– сэ урмэрим ши сэ мониторингэмн лукрул фиекэруй групп ши ал фиекэруй елев дин групп, сэ интервеним үнде есте невое ши сэ-й ажутэм пе елевь сэ лукрезе май ефичиент ын групп;

– сэ структурэм ши сэ организэм активитатя елевилор, дупэ че вор термина лукрул ын группурь мичь, ын каре фиекаре елев сэ –шь спүнэ пэреря кыт де ефичиент ау лукрат ка групп ши че перформанце сау формат, че греутэць а ынтылнит персонал ын прочесул де лукру, кум де ы ымбунэтэцит ачестэ активитате ши че корекций требуе интродусе [4].

Практика а арэатат, кэ фолосиря методелор интерактиве ын прочесул инструктив дин школа примарэ контрибуе ла мотиваря елевилор, ла формаря причеперилор: де а ынцележе сарчина инструктивэ ши а се инклуде ын резолваря ей, де а-шь плэнуи лукрул, де а се контрола ши а се апречия. Тоате ачестя сынт ну алтчева декыт причеперь де ынвэцаре.

Ынвэцаря прин колабораре требуе сэ фиедоминанца ын формаря причеперилор де ынвэцаре ла елевий мичь.

Литература

1. Воронцов А. Б., Чудинова Е. В. Учебная деятельность. Введение в систему Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. – М.: Издательство «Э», 2004. – 304с.

2. Гонжя Е., Методе интерактиве де групп: Гид методик / У. Гонжя – Крайова, Единтура Арвес – 2007. – 103 п.

3. Жалнина Л. А. Использование активных и интерактивных методов и приемов обучения по математике на различных этапах организации процесса обучения / Л. А. Жалнина, Т. Н. Жалнина // Концепт : электрон. журн. – 2016. – Т. 15. – С. 1261-1265. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/96169.htm/>

4. Журавлева Н.Т. Коллективные формы работы на уроках математики / Н. Т. Журавлева // Начальная Школа. – 2000. – №5 – С.39.

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

6. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 198с.

7. Флуераш В. Теория ши практика ынвэцэрий прин коллабораре / Василе Флуераш. – Клуж-Напока: Ед. Каса Кэрций де Штиинцэ, 2005. – 302п.

8. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников //Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68-81.

Л.Н. Томова,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Т.И. Подплетнева

директор МОУ ТЦШ №7

Поликультурный аспект подготовки учителя начальных классов

В современных условиях возрастает потребность в осуществлении образования в контексте культуры, актуализируется проблема подготовки учителя, готового к работе в поликультурной школе. Развитие системы педагогического образования связано с целенаправленной подготовкой учителя инновационного типа, где поликультурность становится неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности учителя.

Актуальность проблемы связана с необходимостью развития поликультурной направленности содержания и форм подготовки учителя начальной школы. Приобщение человека к культуре всегда связано с периодом его обучения в начальной школе и с творческим трудом одного учителя. Учитель начального образования должен знать, как ввести маленького человека в мир культуры, в мир познания поликультурной среды, как помочь ему познать культурное многообразие мира, страны, этнической культуры; как пробудить и утвердить в его душе доброжела-

тельные, гуманные отношения между людьми разной культуры, религии, традиций. Учитель начальной школы должен знать, как воспитать человеческое достоинство, веру в доброе начало в человеке, безграничную любовь к родной земле.

В научных исследованиях и практике начального образования рассматриваются и реализуются различные концепции его вариативности, в том числе, предопределяющие основы вхождения ребенка в мир современной развивающейся культуры. Развитие поликультурного образования в начальной школе обусловлено сложными обстоятельствами жизни младшего школьника, в которых он подвергается воздействию множества типов культуры. Зачастую ребенок оказывается погруженным в среду, вовлекающую его в мир культа и агрессии, развлечений и потребления. Исходя из сказанного, перед университетским педагогическим образованием стоит задача совершенствования процесса теоретической и практической подготовки учителя начальных классов поликультурной школы на основе современных требований педагогической парадигмы XXI в. – формирование человека культуры.

Поликультурный подход к образовательному процессу определяет необходимость соответствующего наполнения содержания образования мультикультурностью на всех его уровнях от начального до высшего. В современной начальной школе содержание образования задается государственными образовательными стандартами, в которых поликультурная направленность все еще не выступает системообразующей. В этой ситуации возрастает роль учителя, способного сделать содержание образования и его организацию поликультурным, и в связи с этим становится актуальной задача подготовки поликультурно-ориентированного учителя. Особую значимость эта задача приобретает для учителя начальных классов, который обеспечивает вхождение младшего школьника в наиболее сензитивный период его социального и личностного развития в сложный современный пол и культурный мир, где он должен обладать развитым чувством понимания и уважения других в культуру; умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований, убеждений.

В теории и практике подготовки будущего учителя начальной школы все еще недостаточно разработаны поликультурные аспекты и направленность содержания педагогического образования, хотя их решение является особо востребованным современной и будущей поликультурной школой [3].

Таким образом, актуальность проблемы разработки теоретических основ поликультурной подготовки учителя начальных классов обусловлена необходимостью изучения особенностей взаимосвязей культуры и образования, выявления структуры поликультурной компетенции будущего учителя начальной школы, определения содержательных доминант в его подготовке и значимостью в практическом плане; апробации и реализации образовательных программ, имеющих поликультурную направленность.

Поликультурность становится необходимым компонентом профессиональной компетентности учителя. Он должен уметь работать в поликультурном образовательном пространстве с различными в культурном отношении людьми и проявлять к ним уважение [5].

К отдельным аспектам поликультурной подготовки учителя начальной школы относятся: теоретическое обоснование и практическая апробация поликультурного содержания учебных дисциплин, определяющая мультикультурную информацию картины мира, мир отечественной культуры и мир культуры ребенка; осуществление взаимосвязи культуры и образования, выраженной в принципе поликультурности, которая определяет отражение в учебном материале гуманистических идей свободы и ненасилия, характеристику уникальных этнических, национальных самобытных черт в культурах народов отечества, позволяющих жить в мире, согласии, терпимости, гармонии; проектирование целостного содержания педагогического процесса, нацеленного на подготовку, поликультурно-ориентированного учителя начального образования и апробацию технологий его реализации.

Учителя начальных классов должны знакомить учащихся с первого класса с многообразием культур, с культурой своего народа и народов, живущих рядом, с мировой общечеловеческой культурой, с многообразием обычаев, традиций, норм поведения людей разных культур и формировать у них способности к принятию разных культур и бережного к ним отношения, толерантности; формировать у учащихся с первого класса навыки общения и сотрудничества с людьми разных поколений, культур, языков, религий и менталитетов.

Это осуществимо, если в содержании учебных дисциплин будут выделены такие доминанты, как мультикультурная информационная картина мира, мир отечественной культуры и мир культуры ребенка; будет осуществляться взаимосвязь культуры и образования, выраженная в культурологических принципах субъективного обретения культурного

опыта, поликультурного образования, самоопределения в культуре, открытости, толерантности и креативности познания мира культуры [2].

С этой целью необходимо:

- теоретически и практически обосновать инновационные технологии взаимосвязи культуры образования в процессе педагогической подготовки учителя начальной поликультурной школы;
- выявить содержательные доминанты подготовки учителя начальной школы, отражающие ее культурологическую направленность;
- раскрыть сущность поликультурной компетенции как образовательного результата в подготовке будущего учителя и определить критерии и показатели ее сформированности.

Необходимо апробировать конкретные технологии реализации совершенствования теоретической и практической подготовки учителя начальных классов, таких, как: модернизация образовательных программ с учетом культурологических аспектов и поликультурности в подготовке учителя начальной школы; введение комплекса новых учебных курсов: «Общие основы русской, молдавской, украинской культуры», «Культура родного региона как предмет содержания образования младших школьников», «Образовательные возможности иллюстрации в детской книге», «Человек и его семья, род», «Человек и культура, история его народа»; разработка методических пособий учебных курсов, имеющих культурологическую и поликультурную направленность и обеспечивающих внутриспредметную и межпредметную интеграцию знаний; выявление ряда диагностических методик, определяющих степень сформированности поликультурной грамотности студентов и учителей начальных классов для повышения их квалификации [1].

Главную роль необходимо отвести педагогической практике, в процессе которой формируется творческое и практическое мышление будущего учителя, приобретает педагогический опыт и происходит освоение и совершенствование инструментария профессиональной поликультурной педагогической деятельности, формирование которой начинается с первого дня обучения будущих учителей в вузе (возможно и в период допрофессиональной подготовки в педагогических классах) на основе развития положительной мотивации на профессию учителя.

В этой связи, видится целесообразным: ввести непрерывную педагогическую практику с I курса; совершенствовать работу в базовых поликультурных школах; пригласить лучших учителей начальных классов для ведения практических и лабораторных работ со студентами по

педагогике, возрастной психологии и методике преподавания; проводить практические и лабораторные занятия непосредственно в поликультурной школе в конкретном классе совместно с учителем; усилить поликультурную педагогическую направленность внеаудиторных мероприятий и досуга студентов (педагогические кружки, «Круглые столы», конкурсы и фестивали педагогического мастерства между студентами и лучшими учителями, педагогические КВНы, брейн-ринги, деловые и ролевые игры, педагогические драматизации); разнообразить педагогические практики, включающие педагогический менеджмент, летнюю школу педагогического мастерства; вовлечь студентов в научно-исследовательскую работу по педагогическим проблемам поликультурного образования [5].

Совершенствование качества процесса педагогического образования в нашем регионе требует, прежде всего, наиболее результативной подготовки личности поликультурно-ориентированного учителя начального образования, поскольку это направление находится на пересечении педагогических парадигм личностно-ориентированного и поликультурного, выступающих как движущая сила формирования принципиально новой профессионально-ценностной ориентации будущих учителей XXI века.

Литература

1. Биркле Н.В. Особенности организации внеурочной деятельности учащихся в условиях реализации ФГОС НОО // Школа управления образовательным учреждением. Опыт. Практика. Лучшее решения. – 2013. – №10. – С.15-23.
2. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – №4. – С.3-10.
3. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях // Педагогика. – 2002. – №5. – С.41-47.
4. Юдина Н.П. Традиция: социокультурные педагогические аспекты // Педагогика. – 2002. – №8. – С.35-38.
5. Ушнурцева Н.Н. Поликультурное воспитание младших школьников средствами изобразительного искусства: ... канд.пед.наук: 13.00.01. – Смоленск, 2007. – 207с.

М.А. Щербина,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Л.Л. Томилина

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Учебные задания как средство развития творческих способностей младших школьников в учебно-воспитательном процессе

В свете современных требований к школе, когда перед учителем начальной школы стоит задача научить ребенка самостоятельно учиться, особое значение приобретает вопрос о развитии их творческих способностей.

В словаре справочнике «Творчество, трактуется как теория, диагностика, технология». Творческие способности определяются «как синтез свойств и особенностей личности, ее уровневая характеристика, предполагающая наличие определенного свойства, обеспечивающего новизну и оригинальность продукта совершаемой деятельности, уровень ее результативности» [4, с. 124].

Творческие способности были предметом исследования многих ученых: Д.Б. Богоявленской, А.М. Матюшкина, В.Н. Дружинина, А. Кестлера, М. Любарта, А. Осборна, С. Парне, Я.А. Пономарева, А. Ротенберга, Т. Рибо, Р. Стенберга, П. Торренса, С. Штейна, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева и др.

Как отмечают ученые, творческие способности формируются и развиваются в деятельности. Так как в начальной школе ведущей деятельностью младших школьников является учебная деятельность, то в учебной деятельности развиваются и творческие способности.

Учебная деятельность направлена непосредственно на усвоение учащимися знаний, умений и навыков. Ее содержанием являются научные понятия и общие способы решения практических задач.

Структура учебной деятельности включает следующие компоненты: мотивы, учебные задачи, способы действий, а также самоконтроль и самооценку. Взаимосвязь этих компонентов обеспечивает целостность учебной деятельности.

Учебная деятельность стимулирует появление центральных психических новообразований учащихся начальных классов, а также развитие психики и личности школьника.

По мнению А.В. Воронцова: «учебная деятельность – это особая форма активности ребенка, направленная на изменение им самого себя как субъекта учения» [1, с. 47].

Г. А. Цукерман считает, что «учебная деятельность – это система таких условий обучения, которые делают возможным развитие младшего школьника: появления у него способности к самоизменению» [6, с. 25].

Чтобы развивать младших школьников, учителю необходимо построить процесс обучения так, чтобы учебная деятельность учащихся была направлена на поиск новых знаний, на нахождение новых способов действий. Такая деятельность имеет продуктивный характер и называется творческой или эвристической. Творческая деятельность востребована в нестандартных условиях, когда необходим поиск, в результате которого появляется нечто новое (знание, способ действия). В процессе творческой деятельности развиваются творческие способности младших школьников. Чтобы эту работу организовать более эффективно, рассмотрим структуру творческих способностей младших школьников.

А.А. Листопад в структуру творческих способностей личности включает «сумму компонентов, составляющих единство психологических и личностных элементов, ведущих к успешному выполнению деятельности на инновационном уровне или появлению субъективно или объективно нового для личности» [2, с. 29].

Из структуры творческих способностей младших школьников исследователи (А. Н. Лук и др.) выделяют следующие наиболее значимые качества:

- творческое воображение;
- перспективное видение и стратегическое целеполагание;
- способность видеть проблему там, где ее не видят другие;
- способность сворачивать мыслительные операции, заменяя несколько понятий одним и используя все более емкие в информационном отношении символы;
- применять навыки, приобретенные при решении одной задачи к решению другой;
- воспринимать действительность целиком, не дробя ее на части;

- легко ассоциировать отдаленные понятия;
- способность памяти выдавать нужную информацию в нужную минуту;
- гибкость мышления;
- способность выбирать одну из альтернатив решения проблемы до ее проверки;
- включать вновь воспринятые сведения в имеющиеся системы знаний;
- способность видеть вещи такими, какие они есть, выделять наблюдаемое из того, что привносится интерпретацией;
- легкость генерирования идей;
- способность доработки деталей, к совершенствованию первоначального замысла;
- способность перегруппирования идей и связей;
- склонность к сотрудничеству;
- способность самостоятельного выбора альтернативы;
- способность к генерированию идей, целеустремленность и способность к обучению «через всю жизнь» [3].

Формирование выше названных познавательных и эмоционально-волевых процессов должно начинаться с первых дней обучения в школе. Существенное влияние на развитие творческих способностей младших школьников оказывает тип учебного задания, которое предлагается учащимся для выполнения.

А.В. Хуторской предлагает использовать для развития творческих способностей учащихся следующие виды учебных заданий:

1. Эмоционально-образовательные, позволяющие формировать умение, создавать «образ» решения проблемы, умение интуитивно мыслить, умение оперировать воображаемыми образами, умение «вживаться» в изучаемый объект.

2. Оценочно-образовательные, формирующие умение критически мыслить, сравнивать и сопоставлять различные точки зрения, давать объективную оценку происходящему, давать прогноз и формулировать гипотезы, рефлексировать свою деятельность.

3. Материально-образовательные, формирующие умение конструировать, ставить опыты и проводить эксперимент, наблюдение, моделировать.

4. Теоретическо-образовательные, формирующие умения создавать «новое» знание, генерировать идеи, задавать вопросы.

5. Информационно-образовательные, формирующие умения обобщать, систематизировать, преобразовывать учебную информацию, кодировать и декодировать учебный материал, интерпретировать информацию [5].

При выполнении таких учебных заданий ученик должен создать нечто субъективно (иногда и объективно) новое, преобразовать и применить знания в новых условиях, найти новый (или уникальный) способ решения.

Учебные задания, которые требуют от учащихся творческой деятельности, нами были использованы в процессе обучения младших школьников на каждом уроке.

Например, на уроках русского языка нами были использованы различные учебные задания, такие как: составить предложения (по опорным словам, на заданную тему разных конструкций); дописать предложения; восстановить текст; озаглавить рассказ; составить элементарное описание; провести анализ композиции текста; провести сопоставительный анализ художественных и научных текстов и т.д.

Особую роль в развитии творческих способностей младших школьников, в процессе обучения русскому языку отводится учебным заданиям по написанию сочинений (по картинкам, с грамматическим заданием, с элементами сравнительной характеристики, сочинение-рассуждение, сочинение с элементами описания, сочинение-миниатюру), сказки или рассказы, составления сценария или стихотворения и др.

Для развития творческих способностей на уроках математики нами были предложены такие учебные задания, которые ориентируют обучающихся на получение нового продукта, с формулировкой «составь»:

– задачу (по рисунку, о предметах в классе, о воображаемых вещах, подобную данной задаче, с определенным началом, с определенными величинами, с определенными числами, с данным решением, с данным ответом и др.);

– числовые выражения (или числовые равенства, неравенства, уравнения, числовой ряд);

– геометрическую фигуру;

– кроссворд;

– математическую сказку и др.

Включение подобных учебных заданий в процессе обучения младших школьников – это одно из важных условий развития их творческих способностей, воспитание самостоятельно – мыслящих, творческих,

уверенных в себе личностей, способных сознательно обучаться на протяжении всей жизни.

Литература

1. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. Образовательная система Д. Б. Эльконина – В.В. Давыдова. – М.: Рассказов, 2002. – 303с.
2. Листопад А. А. Содержание понятия «творческие способности» как психолого-педагогическое явление // Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW), Volume 46, Issue 1, 2017, (<http://psihologie.upsc.md>)
3. Лук А. Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 156с.
4. Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь справочник / Под общ. Ред. Т. А. Барышевой. – СПб.: Изд-во. ВВМ, 2014. – 380 с.
5. Хуторской А. В. Эвристическое обучение / А. В. Хуторской // Современная дидактика – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 2007. – 639с.
6. Цукерман Г.А. Формирование учебной деятельности в коллективно-распределенной форме (на материале экспериментального обучения родному языку в начальной школе): автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1980.

Глава 3

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.А. Бондаренко,

магистрант III курса

Научный руководитель:

Е.В. Жолтяк

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Исследование развития культуры здоровья студентов методом эвристической игры

Современное образование в вузе невозможно без развития самих обучаемых во всех сферах жизнедеятельности: эмоциональной, интеллектуальной и физической. «Тщетны попытки выращивания интеллекта нации, когда под угрозой находится жизнь народа» (В.В. Колбанов). Это особенно актуально для работоспособности студенческой молодежи.

Здоровье во все времена и во всех культурах, признавалось как основополагающая ценность. Важнейшим элементом культуры здоровья, согласно концепции И.И. Брехмана, является отношение субъекта к своему здоровью [2]. Образование-культура-здоровье являются фундаментальной основой здоровьесберегающей системы, стратегической целью которой является формирование культуры здоровья населения.

Проведенные исследования, выявившие зависимость сохранения здоровья от уровня его культуры, стимулировали научно-практический интерес к потенциалу и возможностям формирования у человека данного новообразования. Учеными были выработаны некоторые модели, например, «неградуированная школа Л.Г. Татарниковой». В этой модели учебный процесс ориентирован на реально существующие типы обучающихся, максимальное развитие интеллектуальных способностей, индивидуальные и психофизические характеристики. Несмотря на достоинства и практическую ценность этой концепции, ученые отмечают,

что ее взгляды недостаточно систематизированы, затруднено усвоение базовых положений.

На наш взгляд, технология релаксопедии, предложенная А.М. Митяевой позволит эффективнее повышать культуру здоровья и менять пагубные для здоровья студентов установки. Она не требует специальных материальных затрат. Участвовать могут все практически здоровые люди (в том числе и дети). Для успешного овладения техникой проведения релаксопедических занятий не требуется длительного обучения преподавателей [7].

Таким образом, здоровьесбережение предполагает создание педагогических условий для формирования у обучаемых способности к самостоятельной деятельности по смене нездоровой установки на здоровую.

Философско-педагогическое понятие «деятельность» означает творческое преобразование людьми окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд, в связи с чем, все виды материальной и духовной деятельности человека несут в себе главную черту – творческое преобразование действительности, а в итоге самого человека [1]. А.Н. Леонтьев определяет деятельность как активное взаимодействие человека со средой, которая направлена на познание и преобразование мира, на реализацию сознательно поставленной цели [3]. Н.Д. Узнадзе, напротив утверждает, что «уровню сознательных психических процессов с необходимостью предшествует активность психики, протекающая без какого-либо участия сознания; существует... досознательный уровень развития психики... А именно, «уровнем развития психики, предшествующего сознанию, является установка»[8].

Здоровьетворческая деятельность безраздельно связана со средой – пространством жизни, системой коммуникаций и мышлением-поиском. В связи с этим, мы считаем целесообразным ввести понятие биосферы и семиосферы.

Подобно тому, как формы жизни могут существовать по теории русского ученого В.И. Вернадского только в пространстве жизни – биосфере, так и субъекты мышления способны действовать, коммуницировать, создавать новую информацию только в сложно организованных языковых и текстовых пространствах – культурах, семиосферах. Аналогично термину «биосфера», понятие «семиосферы» строится американскими учеными Пирсом-Моррисом на семиотической традиции Лотмана, зародившейся в 19 веке, где первоэлементом является знак. Понятием семиосферы он хотел отойти от атомарности подхода и рассмотреть се-

миотику не как набор элементарных символов или актов, но как полноценную систему (мышления индивидуума) [5].

Вся образовательная деятельность базируется на процессе интенсификации мышления. Оно осуществляется на основе постоянных переводов значений на разные языки, созданные (исторически или искусственно) для познания окружающего мира. При этом одним из этих языков должен быть язык изображений, так как именно из них составлена первая, чувственная ступень познания действительности. Элементарная и предельно технологичная формула мышления: мышление есть перевод знаков в понятия и наоборот.

Простейшая форма мыслительной деятельности – разговор осуществляется как перевод внутренней речи во внешнюю и обратно (диалог с собой) и как перевод сообщений с языкового профиля одного человека на языковой профиль другого. Процесс коммуникации происходит в последовательности переводов, что и обеспечивает получение новой информации и появление интереса к продуктивному процессу общения. В качестве усиливающих языковых средств, могут включаться эмоции, ассоциации, воспоминания и другие нейро- и психолингвистические формы кодирования информации.

Подобно этому эвристика состоит из двух больших сфер – образной и понятийной. Образная – когда и проблемная ситуация, и идея заданы в материале – красках, звуках, ощущениях. Применяется в искусстве, общении, психотерапии. Понятийная – когда и проблемная ситуация, и идея ее решающая заданы в словах – вербальных знаках.

В последнее время педагогами широко стал использоваться такой важный метод активизации познавательной деятельности учащихся, как эвристическая беседа (от греч. «эврика» – нашел идею). Под эвристической беседой понимается система логически взаимосвязанных вопросов и ответов. «Эвристическая беседа дает возможность учителю... подвести учащихся к самостоятельному выводу или определению... закономерности» [9]. Материал, отбираемый преподавателем для беседы, должен быть насыщенным и увлекательным, как в игре.

Более всего, на наш взгляд, сказанному выше соответствует направление эвристической игры. Результат которой, получение нового более мощного эвристического метода, переход от метода формального противоречия к методу усиленного противоречия. «Если при нахождении идеи решения проблемы вы уверены, что правильно сформулировали формальное противоречие, а в его рамках нет решения проблемы, то

попробуйте усилить противоречие. Пусть противоположности растут одновременно и существуют при всех условиях»[5].

От общих соображений, ассоциаций осуществляется переход к нужной теме. Зацепки становятся глубже, поэтому повышается внимательность и переходит в мета-внимание, как состояние. Этот процесс можно изобразить следующим образом: созерцание объекта – созерцание состояния – созерцание созерцающего.

В области здоровья это выглядит как тезис: «функция функционирует – орган выздоравливает».

На основе изложенной теоретической основы можно сделать вывод: релаксация Митяевой, установка Узнадзе, догадка и эвристическая игра Мартакова держат «центр тяжести» на бессознательном, а Рубинштейн переносит акцент на сознательное, личностное.

Поскольку культура здоровья зависит от семиосферы (системы знаков мышления индивидуумов) т.е. прием сообщений, следует рассматривать как перевод с одного языка на другой. При этом одним из этих языков должен быть язык изображений, так как именно из них составлена первая, чувственная ступень познания действительности. В связи с этим методы формирования валеологической установки студентов состоял из следующих фаз:

1. Анализ ситуации, определение проблем, выявление противоречий, усиление противоречий.

2. Формирование идей, гипотез, обоснование методологии на последовательности построения здоровьеориентированных ситуаций.

3. Разработка моделей действия. Конкретизация задач, требующих решения. Реализация проекта. Обобщение результатов в «Ментальной карте» в виде плаката «Здоровье – стиль жизни».

Проведено практическое исследование 39 студентов ПГУ разных курсов и факультетов по методике «уровня культуры здоровья» Н. Гаркуша. Констатирующий эксперимент показал, что в двух группах не оказалось студентов с высоким и средним уровнем культуры здоровья.

На формирующем этапе для информационной поддержки и мониторинга процесса формирования валеологических установок была организована группа «Ясмин» в соц. сети Viber. Во внеурочное время с октября по март (в течение 6 месяцев) были проведены 5 мастер-классов эвристической игры группами по 4 человека от 18 до 37 лет. В ходе исследования по той же методике наблюдался прирост результатов в экспериментальной группе с высоким и средним уровнем культуры здоровья.

За время осуществления эксперимента, как отметили студенты, у них сформировался интерес и потребность в постоянном изучении своего физического потенциала, вырос объем знаний о здоровом образе жизни, соблюдать режим дня, употреблять витамины, стали спокойнее, увереннее, дисциплинированнее, стали лучше контролировать и анализировать свою работу и свои поступки и делать зарядку.

Для студентов контрольной группы характерен слабый уровень физического развития при низкой степени физической подготовленности, студенты малоактивны в процессе учебных занятий и не принимают активного участия в физкультурно-оздоровительных мероприятиях. Включенные наблюдения в процессе исследования свидетельствовали о том, что в ходе использования методики самонаблюдения и самоконтроля происходит активное осмысление полученной ранее информации, изменения отношения к культуре здоровья, осознание ее не только как общечеловеческой, но и личной ценности.

Таким образом, созданные нами педагогические условия, выработанной технологии эвристической игры, способствовали самостоятельной деятельности студентов по индивидуальной, наиболее точной и корректной программе.

Литература

1. Аверинцев С.С. Символ. // Философский энциклопедический словарь. М., Сов. энцикл., 1983.
2. Брехман, И.И. Валеология - наука о здоровье / И.И. Брехман. - М.: Физкультура и спорт, 1990. - 206 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. - Москва: Политиздат, 1975. - 304 с.
4. Лотман Ю.М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. - СПб: «Искусство - СПб», 2010. - с. 27.
5. Мартаков Е.С. Эвристическая игра и творческая интуиция// Наука, образование, человек: Межвуз. Сб. науч.-метод. статей / под общей ред. Б.Я. Пахомова. - М.: МИФИ, 1991. - С.145-157
6. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. М. Митяева. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 192 с.
7. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. - Москва, 1949.
8. Швырев В.С. Проблемы разработки понятия деятельности как философской категории / В.С. Швырев // Деятельность: теории, методология, проблемы: учебник. - Москва, 1990. с. 9-20.
9. Трайтак Д.И. Проблемы методики обучения биологии: Труды действительных членов Международной академии наук педагогического образования - файл n1.doc.

М.А. Гроза,

магистрант II курса

Научный руководитель:

А.П. Илькова

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Взаимодействие педагогов и родителей в экологическом воспитании детей

В современном мире экологическое воспитание детей и экологическое образование взрослых является основой для дальнейшего рационального природопользования и для формирования экологического сознания. В условиях нашего региона земля, вода, флора и фауна являются богатствами ныне живущих людей и будущих поколений. Бережное землепользование, забота о домашних и диких животных, составляют основу природного ресурса и основу понимания того, что в природе все взаимосвязано, что каждая ступень развития экосистемы обеспечивает активность и долгосрочность других звеньев этой системы: леса спасают реки, реки дают чистую воду, вода дает жизнь всему живому. Химические загрязнения воды, почвы, воздуха, влияют на видовое разнообразие животных, птиц, растений; это прямым образом сказывается и на жизни и здоровье людей, начиная с дошкольного возраста.

В современном мире экологическое воспитание детей и экологическое образование взрослых играют крайне важную роль. В XXI веке мы отчетливо наблюдаем активное развитие двух параллельных процессов – усугубление экологических проблем планеты и их осмысление населением Земли. Развитие деструктивных явлений в природе с обеспокоенностью отмечают философы, ученые-естественники, экономисты, гуманитарии, передовая общественность всей планеты (Д.Л. Медоуз, Б. Небел, Р. Лоб, Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Реймерс, А.Д. Урсул, В.М. Котляков, и др.). Именно поэтому в наши дни экологическое воспитание является актуальным и значимым.

Цель настоящей статьи – определить теоретическую базу в вопросах экологического образования взрослых (родителей детей) и экологического воспитания детей в дошкольном учреждении.

Термин «экология» (от греч. «ойкос» – дом и «логос» – учение) предложен немецким ученым Эрнстом Геккелем в 1866 году, в буквальном смысле понимается как – наука о среде, местообитании.

В России К.Ф. Рулье и К.А. Северцов начинали научное рассмотрение вопросов экологии. В 1926г. В.И. Вернадский разработал учение о биосфере, ее живых организмах и важных взаимосвязях между ними. В советском образовании изучение экологии как науки активно развивается, начиная с 1970 годов. Воспитательное начало экологического воспитания было заложено Я.А. Коменским в «Великой дидактике» в XVII веке. Педагог указывал, что природа развивается по своим законам, а человек – часть природы и он подчиняется ее законам. С раннего возраста полезно привить первые знания о природе: «Воск легче лепится, если он горячий». «Неровности ствола дерева можно исправить, если дерево маленькое» [4, с.96].

К.Д. Ушинский в книгах «Детский мир», «Родное слово» писал, как можно знакомить детей с домашними и дикими животными, насекомыми, деревьями, грибами. «Паука нельзя назвать красивым животным; многие чувствуют к нему отвращение и даже боятся его: такой у него разбойничий вид. Но не забудем, что ядовитые змеи бывают иногда очень красивы, паук же не только безвреден, но даже очень полезен, истребляя множество наших крылатых мучителей – комаров и мух», писал педагог [6, с. 392].

В дошкольной педагогике вопросы воздействия природы на полноценное развитие детей дошкольного возраста раскрывались в педагогических трудах Е.Н. Водовозовой, Е.И. Тихеевой, Н.Ф. Виноградовой. «Человек был и всегда останется сыном природы, и то, что роднит его с природой, должно использоваться для его приобщения к богатству духовной культуры», – писал В.А. Сухомлинский [1, с. 38].

В нашем исследовании под экологическим воспитанием понимается единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой. Мы идем вслед за научным определением д-ра пед.н., проф. С.Н. Глазачева – «Экологическое воспитание – это процесс непрерывного, систематического и целенаправленного формирования эмоционально-нравственного, гуманного и бережного отношения человека к природе и морально-этических норм поведения в окружающей среде» [2, с. 18].

Определяя сущность экологического воспитания, следует выделить особенности этого процесса: 1) ступенчатый характер, 2) длительность, 3) сложность, 4) скачкообразность, 5) активность.

Экологическое воспитание включает формирование экологических представлений; развитие экологического сознания и чувств; формиро-

вание убеждений в необходимости экологической деятельности; выработку навыков и привычек поведения в природе.

Экологическим образованием называют непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение человека к окружающей социально-природной среде. Экологическое воспитание – это усвоение индивидом не только экологических знаний, но и особой экологической этики и перехода их в жизненную позицию, в связи с чем, оно включает интеллектуальный и моральный аспекты [3, с. 167].

Экологическое воспитание человека начинается, в первую очередь, в семье. Именно в семье создается та нравственная атмосфера, которая способствует воспитанию бережного отношения к природе. Именно семья в тесном сотрудничестве с детским садом должны воспитывать отзывчивость к природе, стремление сочувствовать животным, растениям, помогать им. Несоответствие требований, предъявляемых к ребенку в дошкольном учреждении с требованиями в семье, делает экологическое воспитание крайне неэффективным, отрицательно влияющим на мотивацию поступков ребенка, создавая ситуацию психологического дискомфорта. Работа с родителями должна быть постепенным и непрерывным процессом, а экологическая информация, которую воспитатели предлагают родителям, лично значимой для них [5].

В работе с родителями по экологическому воспитанию детей необходимо использовать все доступные формы взаимодействия с семьей. Но все эти формы должны основываться на педагогике сотрудничества, на привлечении родителей к решению важных проблем, нахождению общих правильных ответов. Всем родителям нужна помощь воспитателя в том, чтобы он рассказал, как проводить с детьми наблюдения за погодой; какие давать детям знания; как знакомить с правилами поведения в природе; какую практическую деятельность в природе можно осуществить с детьми.

Дети очень восприимчивы к тому, что видят вокруг себя. Они ведут себя так, как окружающие их взрослые. Следует отметить, что при всем разнообразии форм и методов работы воспитателя, важно учитывать, что экологическое воспитание строится на возрастающем, ступенчатом характере взаимодействия педагога с родителями.

Экспериментальная работа проводилась на базе дошкольного образовательного учреждения детского сада «Аленушка» с. Ближний Ху-

тор. В исследовании принимали участие 12 детей среднего дошкольного возраста (3-4 года) и их родители.

Для проведения пилотного эксперимента был подобран методический инструментарий: 1) для оценки экологических знаний родителей использовалась анкета; 2) для диагностики уровня экологического воспитания дошкольников применялась методика С.Н. Николаевой.

По состоянию ответов родителей на вопросы анкеты был сделан вывод о том, в 58% семей домашние животные отсутствуют; в 25% семей уход за домашними животными производится только родителями, дети не участвуют в этом. Уход за растениями родителей и детей осуществляется в 33% семей. Применение знаний взрослых об энергетических воздействиях и необходимости умеренного применения гаджетов (мобильная связь, ноутбуки, телевидение) в их воздействии на дошкольников составили 42%. Более высокие результаты – 83% показали ответы родителей на вопрос о значении чистой воды и сохранения ее в нашей акватории. Данные опроса показывают недостаточную совместную деятельность взрослых с детьми по поддержанию интереса и заботы о фауне и флоре в условиях домашнего воспитания.

Результаты диагностики об уровне экологических знаний (первичная диагностика) у детей показали средний уровень осведомленности – 83%, низкий уровень отмечен у 17% дошкольников. Эти результаты показали, что в экологическом воспитании необходимо совершенствовать знания детей.

Таким образом, экологическое воспитание дошкольников следует рассматривать как результат педагогической работы в дошкольном учреждении, дополненной просветительской работой в разных формах со взрослыми – родителями детей. Без подкрепления этих знаний в жизни семьи, приучения взрослых к бережному отношению окружающей среды, трудно добиться положительных изменений в поведенческом аспекте детей в мире природы. Поиск путей взаимодействия педагогов и родителей в процессе экологического воспитания, способен не только обусловить выполнение задач педагогом, но заложить связи ребенка и семьи по бережному отношению к природе как долговременные.

Литература

1. Агавелян М.Г. Взаимодействие педагогов дошкольных образовательных учреждений с семьями воспитанников: Уч.-мет. пособие / М.Г. Агавелян, Е.Ю. Данилова, О.Г. Чечулина. – Новосибирск: НИПКиПРО, – 2015. – С.163.

2. Глазачев С.Н. Теоретические основы формирования экологической культуры учителя: Дис. д-ра пед. наук. – М., 1998. – С.112.

3. Данилова С. С. Проблема реализации воспитательного потенциала семьи / С. С. Данилова, Е. М. Корж // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2019. – № 3. – С. 167-170.

4. Коменский Я.А. Великая дидактика. – М., 1955. – С.318.

5. Сунеева И.В., Сотова И.С., Ханова Т.Г. Интерактивные технологии взаимодействия педагогов с семьями воспитанников // Перспективы Науки и Образования. – 2018. – №3(33) – Международный электронный научный журнал [эл. ресурс] – Режим доступа. – URL: https://pnojurnal.files.wordpress.com/2018/06/pdf_180339.pdf

6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.4.Детский мир и Хрестоматия (ред. В.Я. Струминский) Изд-во Акад. пед. наук РСФС. – 1948. – С.392.

А.А. Есипова,

студентка IV курса, социальный педагог МОУ ТСШ № 18

Научный руководитель:

Е.В. Жолтяк

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Организация инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы

Сегодня общая тенденция мирового сообщества характеризуется ухудшением состояния здоровья его индивидов. Данные, предоставленные всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) отмечают, что число детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в мире достигает 13 % (10 % детей с физическими и психическими недостатками; 3 % – с недостатками интеллекта). «Всего в мире около 200 миллионов детей с ограниченными возможностями. Сегодня практически в каждой пятой семье рождается ребенок с физическими или умственными недостатками в развитии». Результаты изучения ситуации в России В.В. Лебединского показывают, что положение по увеличению детей с ограниченными возможностями остается устойчивым [3].

Для особенных детей процесс социализации в жизни в целом, и интеграции в образовательное пространство школы в частности является сложнее, чем для детей в норме. Дети с ОВЗ могут иметь проблемы с двигательной активностью или умственной, из-за этого сужается круг

общения в виде друзей, так они меньше включены в жизнь и не познают мир, как остальные дети.

В основу классификаций детей с ограниченными возможностями здоровья заложены различные основания. Так, в классификации А.Р. Маллера в основу положен характер нарушения здоровья.

С учетом этого компонента выделены следующие виды детей с ограниченными возможностями:

- «глухие;
- слабослышащие;
- позднооглохшие;
- незрячие;
- слабовидящие;
- лица с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;
- лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- лица с нарушением интеллекта;
- дети с задержкой психического развития (трудно обучаемые);
- лица с тяжелыми нарушениями речи;
- лица со сложными недостатками развития» [4].

Т.В. Егорова в основу заложила локализацию нарушений в какой-либо из систем организма. На слайде представлены виды, выделенные автором.

- «телесные (соматические) нарушения (опорно-двигательный аппарат, хронические заболевания);
- сенсорные нарушения (слух, зрение);
- нарушения деятельности мозга (умственная отсталость, нарушения движений, психические и речевые нарушения)» [2].

Н.Ф. Дементьева, Г.Н. Багаева, Т.А. Исаева предложили классификацию, где акцентируются нарушенные функции и органы организма, а также степень их поражения. По их мнению, «это позволяет не только более тонко дифференцировать различные категории лиц с ограниченными возможностями, но и на основе этой классификации более точно определять характер и объем особых образовательных и социальных потребностей каждого конкретного человека с проблемами в развитии» [1].

У детей с ОВЗ возникают типичные затруднения в процессе социализации и интеграции в образовательный процесс: отсутствие мотивации к познавательной деятельности; темп выполнения заданий очень низкий; необходимость постоянной помощи взрослого; низкий уровень

свойств внимания; низкий уровень развития речи, мышления; трудности в понимании инструкций; инфантилизм; нарушение координации движений; низкая самооценка; повышенная тревожность; часто отмечается повышенная впечатлительность: болезненная реакция на тон голоса, резкие изменения в настроении и другие.

В контексте нашего исследования понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья», трактуется как дети-инвалиды, либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. инклюзивное образование представлено как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [6].

Из определения видно, что инклюзивное образование ставит своей основной целью предоставление права выбора ребенком и его родителями вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми.

Общепринятым считается, что инклюзивное образование – это процесс развития системы образования в целом и формирования инклюзивного общества [5].

Цель такого образования – отказ от социальной сегрегации детей с ОВЗ и возможность их участие в жизни коллектива детского сада, школы, другими словами – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Основными недостатками интеграции как формы объединения, по мнению исследователей, выступает неприспособленность образовательной среды к нуждам инвалидов, а также то, что интегрированное образование не меняет систему образования, остающуюся в целом неизменной.

Педагоги при разработке программы организации инклюзивного образования и внедрении ее в практику, постановке задач успешной социализации лиц с ОВЗ должны учитывать их особенности: соматическую ослабленность, которая выражается в недостатках физического здоровья; ограниченные возможности детей-инвалидов, не позволяющие им полноценно участвовать в ведущей деятельности, которая опирается на

их возраст (игровая, учебная, коммуникативная, трудовая), что влияет на процесс интеграции детей в образовательное пространство школы.

Таким образом, можно говорить, что для каждого вида детей необходимо организовывать образовательное пространство, оказывать педагогическую поддержку с учетом особенностей здоровья.

В рамках достижения цели нашего исследования представляется необходимым изучение и анализ нормативно-правовой базы в области инклюзивного образования. Для проведения сравнительного анализа нами были изучены международные акты, регламентирующие право на образование и инклюзивное образование, а также нормативно-правовая база в области инклюзивного образования.

Анализ нормативно-правовой базы по предоставлению равных прав на образование демонстрирует существенный разрыв в нормативно-правовом базисе, регулирующего основы и механизмы инклюзивного образования. Так, из 10 ключевых документов, определяющих основу инклюзивного образования и действующих на территории Молдовы, на территории нашей республики существует три.

Нами были изучены и проанализированы результаты проекта по исследованию организации политик и практик в области инклюзивного образования. В рамках проекта был проведен опрос работников образования с целью определения готовности педагогических кадров к организации инклюзивного образования, содержащий выявление сформированности компетенций по 4 блокам: общепедагогические, компетенции организации общения на уроке с педагогом и обучающимися, компетенции организации пространственной образовательной среды, компетенции по интеграции индивидуального обучения в общий образовательный процесс.

Результаты проведенного опроса работников образования по блоку 1 «Общепедагогические компетенции» показали, что более 60% работников образования демонстрируют потребность в жесткой дисциплине на уроке, что не соответствует концепции работы в малых группах и парах, и означает редкое применение педагогами. Можно отметить необходимость повышения универсальных педагогических компетенций общедидактического характера.

Результаты проведенного опроса работников образования по блоку 2 «Компетенции организации общения на уроке с педагогом и обучающимися» выявили достаточно низкие показатели навыков создания и поддержки в классе позитивной атмосферы.

Результаты проведенного опроса работников образования по блоку 3. «Компетенции педагога по адаптации и трансформации педагогической образовательной среды» показали, что наиболее актуальный вопрос по развитию данных компетенций следует рассматривать в специальном обучении в части применения на постоянной основе интерактивных методов работы. Особое внимание следует уделить навыкам визуализации учебного материала.

Результаты проведенного опроса работников образования по блоку 4. «Индивидуальный подход» показали, что развитие данной компетенции вызывает затруднение, необходимо обратить внимание на следующие аспекты:

1. Обучение методикам создания ситуации успеха, умений замечать и поощрять даже незначительные успехи детей.

2. Организация работы всего класса с учетом реализации индивидуальных планов учеников.

3. Развитие психологических навыков для спокойного реагирования на капризы ребенка через их игнорирование.

Таким образом, анализ анкетирования педагогов показал, что существуют серьезные проблемы с готовностью педагогических кадров к организации инклюзивного образования. С учетом отсутствия полноценной нормативно-правовой базы, регламентирующей данный процесс, нельзя сказать, что процесс интеграции детей с ОВЗ в образовательное пространство обычной школы будет успешным.

Литература

1. Дементьева Н. Ф. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями. – М.: Академ-книга, 2005. – 247 с.

2. Егорова Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями. – Балашов: Николаев, 2002. – 80 с.

3. Лебединский В. В. Нарушение психического развития. – М.: Педагогика. – 2004. – 306 с.

4. Маллер А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. – М.: Издательский центр «Академии», 2010. – 208 с.

5. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб. пособие для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 1 / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2013. – 320 с.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ»: интернет-портал «Российской Газеты» // 31 декабря 2013 г. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 25.04.2016).

Л.Ю. Зинченко,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Г.В. Никитовская

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

О формировании профессионально-ценностных ориентаций студентов вуза

На современном этапе развития общества в связи с происходящими глобальными политическими и социально-экономическими изменениями проблема ценностных ориентаций приобрела новое звучание. Наметился пересмотр ценностей у молодежи, но не всегда это изменение положительно. В условиях кризиса ценностей, данная проблема стала чрезвычайно актуальной и в теоретическом, и, особенно, в ее практическом значении.

В настоящее время накоплен значительный объем научных знаний, необходимый для изучения проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития личности студентов. В трудах И.Ф. Исаева, А.А. Бодалева, И.А. Зимней, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Н.С. Пряжникова, А.М. Булынина, Е.Л. Рудневой, А.Л. Поздняковой отражена ведущая роль профессиональных ценностей в становлении личности как профессионала.

По мнению В.А. Слостенина, профессионально-ценностные ориентации являются личностным образованием и отражают систему установок, характеризующих профессиональное становление и развитие специалиста [5]. Профессиональные ценности выступают в качестве оснований, образцов поведения, регулируют и направляют деятельность специалиста и отражаются в его профессиональных ориентациях.

Студенческий возраст является одним из самых важных этапов в процессе формирования профессионально-ценностных ориентаций личности, ее становления, дальнейшего роста и развития. Как правило, к началу обучения в вузе у студентов уже складывается система ценностных ориентаций, на основе которой структурируется поведение, определяются жизненные ожидания, формируется профессионально-ценностное отношение к будущей профессии. Во время обучения в вузе у студентов продолжается процесс проектирования своего будущего, моделирования образа настоящего профессионала, происходит форми-

рование профессионально-ценностных ориентаций, которые изменяются от курса к курсу [4].

Недостаточное внимание к формированию профессиональных ценностных ориентаций порождает неполное понимание студентами сущности и важности ценностей будущей профессиональной деятельности, их значимости в развитии личности. Поэтому возникает вопрос о необходимости исследования данной проблемы.

В настоящее время в системе профессиональных ориентаций современной молодежи преобладают ценности инструментальные (материальный достаток, карьера), а не терминальные (ценностное отношение к деятельности, гордость за профессию, потребность в профессиональном самообразовании и самовоспитании). Исследователи отмечают общие тенденции изменения системы ценностных ориентаций студентов в пользу индивидуального благополучия и личного успеха, стремления к прагматичным и меркантильным ценностям [1].

Молодежь рассматривает ценность труда как средство для заработка, а не как условие личностного развития и получения бесценного опыта [3]. Образование рассматривается как залог успешности и лишь затем как способ приобретения знаний. Утрачивается ценность образования как условие развития научного потенциала общества и средства формирования личности [2].

Эмпирическое исследование, результаты которого приведены ниже, подтверждает данный тезис. Анкетирование проведено в апреле 2022 года среди студентов первого курса экономического факультета Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко. Объем выборочной совокупности – 79 человек.

Проведенное нами исследование было направлено на решение следующих задач:

1) определить преобладающие ценностные ориентации студенческой молодежи;

2) выявить уровень взаимосвязи ценностных ориентаций студентов и их отношения к будущей профессиональной деятельности.

На начальном этапе исследования важно было выявить, какие ценности являются главными у современной молодежи (табл. 1).

Как показывают результаты исследования, студенты не ставят на первое место богатство. Главными остаются универсальные ценности: семья, безопасность, здоровье. Можно констатировать, что острого кризиса «смысложизненных» ценностей у студентов не наблюдается. Высокими

остаются значения самостоятельности и уверенности в себе, свобода и равенство возможностей. Не малое значение имеет и материальное благополучие. Однако важно обратить внимание, что в общей системе ценностей первокурсников высшее образование имеет довольно низкий уровень оценки (всего 19 %).

Для изучения взаимосвязи ценностных ориентаций студентов и их отношения к будущей профессиональной деятельности интересно также узнать мнение респондентов относительно понимания ими понятия «жизненный успех». Исследование показало, что во мнениях обучающихся прослеживается четко выраженная тенденция: молодые люди ориентированы на возможность вести насыщенную, интересную жизнь (60%). Не малое значение имеет достижение материального благополучия (21,5%). Совсем небольшая часть испытуемых связывает свой «жизненный успех» с созданием семьи (10,1%), успешной профессиональной карьерой (6,3%), возможностью творчески реализоваться (всего 2,5%).

Большинство студентов, получающих высшее образование по экономическим специальностям, полагают, что выбранная ими специальность может являться залогом насыщенной, интересной жизни в будущем. Конечно, для каждого человека важно иметь интересную профессию, от которой можно получать удовольствие. Но при выборе профессии человек должен руководствоваться совсем иными ценностями. Исходя из этого, следующим шагом важно выявить факторы, повлиявшие, на профессиональный выбор студентов, а также узнать мнение респондентов о том, чего они ждут от будущей профессии.

Таблица 1. Рейтинг ценностных ориентаций студентов (первичная диагностика)

Ценностные ориентации	Показатели (%)
Семья	73
Безопасность, мирная жизнь	73
Здоровье	72
Самостоятельность, уверенность в себе	66
Свобода (независимость) и равенство (равные возможности для всех)	63
Материальное благополучие	62
Интересная работа	58
Любовь	43
Друзья	35
Профессиональное мастерство	30
Активная, деятельная жизнь	25
Красота (в природе, в искусстве)	23
Высшее образование	19
Общественное признание	19
Развлечения	15
Творчество	9
Жизнь с пользой для других	8
Участие в общественно-политической жизни	6

На вопрос «Что повлияло на Ваш выбор профессии?» большинство учащихся экономического факультета отметили престижность выбранной профессии, на второе место они поставили материальное благополучие, на третье – возможность приобрести свободу, независимость, самостоятельность и возможность профессиональной реализации (табл. 2).

При этом большинство опрошенных в качестве основных преимуществ будущей профессиональной деятельности отметили материальный достаток. Возможность самообразования и познавать новое стоит у них на втором месте; на третьем месте – возможность сделать карьеру

и вести насыщенную и интересную жизнь (табл. 3).

Тот факт, что студенты экономического факультета выбрали данную последовательность в иерархии факторов, показывает, что большую роль в будущей профессиональной деятельности молодых людей играют престиж, карьерные устремления и амбиции, но главным на данном этапе является материальный аспект. Положительным моментом является то, что наряду с материальным стимулом, достаточно важным в профессиональной деятельности молодых людей, является желание работать в интересной для себя сфере деятельности, самообразовываться и повышать свой профессиональный и социальный уровень. Отметим, что полученные результаты подтверждают тезис о преобладании инструментальных ценностей студенчества.

Формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов в образова-

Таблица 2. Рейтинг ценностных ориентиров студентов, повлиявших на выбор профессии

Ценностные ориентиры	Показатель (%)
Престижность профессии	56,4
Материальное благополучие	55,1
Возможность приобрести свободу, независимость, самостоятельность	52,6
Возможность профессиональной реализации	51,3
Случайные факторы	29,5
Призвание	5,1
Традиции семьи	5,1

Таблица 3. Рейтинг факторов, влияющих на выбор студентами будущей профессиональной деятельности

Ценностные ориентиры	Показатель (%)
Материальный достаток	76
Возможность самообразовываться, познавать новое	60
Повышение социального статуса	53
Возможность вести насыщенную, интересную жизнь	48
Возможность обладать властью	27
Творческая, профессиональная реализация	16

тельном процессе вуза – специально планируемая, организованная и управляемая педагогом и обучающимся познавательная деятельность по интериоризации определенной системы приоритетных профессиональных ценностных ориентаций [6].

Результаты нашего исследования подтверждают необходимость внедрения комплекса мероприятий по формированию профессионально-ценностных ориентаций будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки на основе учета мотивационно-потребностных характеристик студентов и специальных условий, способных обеспечить развитие ценностно-мотивационной сферы студенческой молодежи.

Литература

1. Белогорцев Н.Н. Формирование ценностных ориентаций обучающихся современного вуза // Молодой ученый. – 2017. – № 1. – URL: <http://moluch.ru/archive/135/37813/> (дата обращения: 20.06.2022).
2. Бикметов Е.Ю., Голиков С.В., Ли С.А. Формирование ценностных ориентаций студентов вуза в отношении профессиональной управленческой деятельности // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2016. – № 3. – С. 49-59.
3. Кочеткова Л.Н., Гусейн-заде Р.Г. Профессиональные ценностные ориентации студентов технического вуза // Вестник МГТУ МИРЭА. – 2015. – № 2 (7). – С. 338-354
4. Мушкирова А.Н. О формировании профессиональных ценностных ориентаций как фактора развития субъектности студентов // Современная педагогика. – 2015. – № 2. – URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/02/4098> (дата обращения: 25.06.2022)
5. Слостенин В.А. Педагогическая аксиология: монография. – Красноярск: СибГТУ, 2008. – 293 с.
6. Фролова Е.В. Формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов в образовательном процессе вуза как педагогическая проблема. // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – Т.6. № 1 (18). – С. 219-221.

К.О. Карауш,

магистрант II курса

Научный руководитель:

А.В. Мельничук

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Теоретические аспекты адаптации подростков к условиям кадетского корпуса

Кадетские корпуса с давних времен играли большую роль в формировании личности человека, желающего связать свою жизнь с воинской

службой. Они успешно помогали личности входить в постоянно меняющийся социум уже как гражданина и патриота.

Государственное образовательное учреждение «Республиканский кадетский корпус им. светлейшего князя Г.А. Потемкина-Таврического» реализует общеобразовательные программы основного общего, среднего (полного) общего образования (с 5 по 11 классы), а также дополнительные программы кадетского образования.

Основными задачами кадетского корпуса являются:

– получение учащимися (далее – кадетами) начальных знаний и навыков военного, правоохранительного дела, необходимых для выбора профессии, продолжения дальнейшего обучения в профильных образовательных учреждениях;

– обеспечение интеллектуального, культурного, нравственного и физического развития кадет, активное приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям, получения ими основного среднего и/или среднего (полного) общего образования в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов;

– воспитание у кадет чувства патриотизма, в традиции верности и готовности к защите Отечества;

– формирование и развитие у кадет чувства верности воинскому долгу, дисциплинированности, добросовестного отношения к учебе, стремления к овладению профессией офицера;

– развитие у кадет высоких морально-психологических, деловых и организаторских качеств, физической выносливости и стойкости;

– формирование общей культуры личности на основе усвоения содержания образовательных программ.

Однако переход подростка из общеобразовательной школы в кадетский корпус является сложным, а зачастую переломным моментом в его жизни, т.к. данный процесс сопровождается не только новыми контактами, статусом и устоем жизни, но и внутренними, психологическими моментами становления личности. В этой связи актуальность приобретает проблема изучения процесса адаптации подростка к условиям кадетского корпуса. Исходя из теоретического анализа различных подходов к процессу адаптации, можно отметить три аспекта в структуре адаптации, которые выделяет В.Н. Литовченко:

1. Собственно психическая адаптация;

2. Социально-психологическая адаптация. Этот процесс направлен на установление взаимоотношений с окружающими;

3. Психофизиологическая адаптация. Она предполагает формирование соответствия между психическими и физиологическими характеристиками человека [1].

Перечисленные аспекты в структуре процесса адаптации взаимосвязаны. Они в совокупности являются показателями успешности или, наоборот – неуспешности адаптационного процесса. В трудах Реана А.А., Коломинского Я.Л., Кривцовой СВ., Стамбуловой Н.Б. рассматривается активная роль субъекта в адаптации. По мнению авторов, «нельзя не учитывать того, что человек – активный субъект саморазвития. Он способен развиваться в самых разнообразных направлениях». Социально-психологическая адаптация трактуется этими учеными как «такое направленное изменение (самоизменение) взаимодействия личности («Я») со средой, которое характеризуется:

- осознанием необходимости для личности постепенных, эволюционных изменений в отношениях со средой через овладение новыми способами поведения;

- приспособлением, которое рассматривается и как процесс, и как результат, деятельности личности в отношении к изменившимся или меняющимся условиям социальной среды.

Адаптация, как проявление, характеризует типичное поведение, отношение и результативность деятельности человека в условиях среды, как отражение его приспособления к ней. По проявлениям человека можно судить о степени его адаптированности к определенным условиям среды в данный период времени.

Если рассматривать протекание процесса адаптации с точки зрения временных рамок, то можно выделить стадии его протекания, который предлагает Б.А. Куган: уравнивание; псевдоадаптация; приурочение; уподобление [3].

Данные стадии красноречиво «говорят» сами за себя, а их учет позволит специалисту, работающему с подростками, увидеть изменение моделей поведения индивида при трансформации прежних взглядов, установок и ориентаций в соответствии с новой ситуацией. Подводя итоги сказанному важно так же отметить специфику подросткового возраста и то, что в условиях кадетского корпуса будущий кадет проходит так называемую социальную адаптацию, которая представляет собой постоянный процесс и результат его активного приспособления к условиям изменяющейся социальной среды. Она является главной детерминантой формирования навыков общения, поведения и деятельности.

А это дает личности возможность самоутвердиться, реализовать свои потребности, интересы и творческий потенциал [2].

Рассматривая подростковый возраст, авторы обычно употребляют такие эпитеты как: «переломный», «переходный», «критический», «трудный», «возраст полового созревания». Подростковый период в развитии ребенка считают обычно особенно трудным как для самих детей, так и для родителей и педагогов. Эта оценка основана на множестве критических, психологических и физиологических состояний, объективно возникающих в процессе развития, которые иногда называют «критическими периодами детства».

Сложность адаптации подростка к новым условиям заключается еще и в том, что усвоенный в предыдущей социализации опыт перестает обеспечивать достижение успеха. Стереотипы поведения перестают действовать. Появляется необходимость перестройки поведения под требования новых социальных условий и среды.

Смена социальной среды, новые условия жизнедеятельности в совокупности с проблемами подросткового возраста могут привести к сложностям в процессе обучения в кадетском корпусе. Для того чтобы минимизировать нежелательные явления и помочь ребятам социализироваться в условиях кадетского корпуса, необходимо правильно организовать психолого-педагогическое сопровождение кадет первого года обучения. И в данном процессе важную роль играет сопровождение процесса адаптации.

На первом году обучения у вновь поступивших кадет и их родителей возникает ряд проблем, связанных личностными особенностями, недостатком воспитания, несоответствием представлений о реальных условиях в кадетском корпусе, высокими дисциплинарными требованиями и повышенными учебными нагрузками. Также столкновение со специфическими особенностями социальных условий в кадетском корпусе:

- жесткий регламентированный распорядок дня;
- смена групповых и самостоятельных видов деятельности;
- субординация и подчинение;
- совмещение учебы с выполнением воинских обязанностей.

В связи с этим возникает острая необходимость создания психолого-педагогического сопровождения кадет в условиях кадетского корпуса, особенно в первый год обучения.

Помощь, поддержка или обеспечение – не в полной мере отражают суть явления, поэтому был введен термин «сопровождение». Речь

идет такой поддержке, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственность субъекта за выбор варианта решения актуальной проблемы.

Приоритетными областями деятельности службы сопровождения являются:

1. Помощь в выборе образовательного маршрута.
2. Помощь в преодолении проблем в обучении и воспитании.
3. Помощь в решении сложных социально-эмоциональных проблем развития.

Из всего сказанного можно выделить принципы сопровождения кадет в условиях кадетского корпуса:

- сопровождение несет рекомендательный характер;
 - всегда быть на стороне ребенка, защищать его права;
 - процесс сопровождения непрерывен;
 - в процессе сопровождения согласованная работа всех специалистов.
- Работа в сопровождение кадет должна быть направлена на:
- всестороннее социальное и психологическое развитие кадет;
 - индивидуальный подход к каждому кадету;
 - профилактика и преодоление трудностей в обучении, социальном, психологическом и личностном росте кадет;
 - изучение гендерных возрастных особенностей.

Направления деятельности социально-психологической службы корректируются в соответствии с возрастными и гендерными особенностями.

Цель мероприятий, направленных на сопровождение кадет в кадетском корпусе создать оптимальные условия для развития и социальной адаптации воспитанников, обеспечить здоровый психологический климат в коллективе, выявить и предупредить возникновение дезадаптационных явлений у кадет, сформировать личность обучающихся и сохранить ее индивидуальность, оказать помощь в вопросах воспитания, обучения и развития.

Литература

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988.
2. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана. – М. 1995. – 352 с.
3. Куган Б.А. Системный подход к управлению социально-трудовой адаптацией воспитанников детских домов. / Научно-методическое пособие. – Шадринск: ПО «Исеть», 1997.

4. Приказ Министерства просвещения от 14.05.2020г N 444 «О введении в действие Методических рекомендаций «Нормативная правовая основа профессиональной деятельности психолого-педагогической службы организаций образования».

5. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе. – Л., 1974. – С. 20.

В.В. Ляшко,

магистрант III курса

Научный руководитель:

Е.В. Жолтяк

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Методическое обеспечение образовательного процесса в дистанционном формате

В настоящее время в образовательных учреждениях все большее распространение получают инновации, связанные с применением компьютера и современных информационных технологий, эффективность использования которых в практике обучения исследовалась в работах многих отечественных ученых (А.И. Архиповой, А.И. Башмакова, В.П. Беспалько, С.А. Бешенкова, Б.С. Гершунского, С.П. Грушевского, А.А. Кузнецова, К.Г. Кречетникова, Э.Г. Малиночки, Е.И. Машбица, И.В. Роберт, С.П. Седых, Д.В. Чернилевского и др.).

Исследователи (отечественные: А.А. Андреев, В.И. Солдаткин, М.Ю. Бухаркина, И.Л. Захаров, М.В. Моисеева, В.Т. Волов, И.М. Ибрагимов, Е.С. Полат, А.Е. Петров, О.А. Орчаков, А.А. Калмыков, С.А. Щенников и зарубежные: Д. Тиффин, Г. Рамбл, У. Хортон, К. Хортон, С. Кнайт и др.) рассматривают проблемы дистанционного обучения (ДО), основанного на использовании ИКТ, предоставляющего возможности в комплексе решать задачи современного образования при подготовке подрастающего поколения к социально-экономическим условиям жизни и работе в информационном обществе.

Несмотря на широкую распространенность понятия «дистанционное обучение», его содержание остается дискуссионным. Единой общепризнанной трактовки данного вида обучения пока не существует. А.А. Андреев к характерным особенностям дистанционного образования относит гибкость, модульность, параллельность, дальное действие, асинхронность, рентабельность, социальность [1].

Перечисленные особенности указывают на преимущества обучения в дистанционном формате перед другими формами образования. Однако специфические требования, которые предъявляются при таком обучении к субъектам образовательного процесса, не снижают, а повышают его трудозатраты, если они не имеют должной подготовки к деятельности такого рода. Анализ педагогической литературы и диссертационных исследований позволил нам выстроить структуру готовности будущего педагога к работе в системе дистанционного обучения. Данная структура включает мотивационный, когнитивный, операционный, компьютерно-информационный, рефлексивно-оценочный компоненты.

В рамках выявления проблем организации обучения в дистанционном формате нами проведена диагностика готовности субъектов образовательного процесса к внедрению дистанционных образовательных технологий, что в свою очередь, обеспечивает готовность к организации обучения в дистанционном формате.

Для осуществления обозначенного, нами подобран диагностический инструментарий.

Опрос «Отношение студентов к дистанционному обучению». Цель – определить приоритетность реализации новых возможностей электронной образовательной среды университета и на основе результатов опроса осуществить подбор оптимальных инструментов и средств дистанционного обучения с рекомендациями для преподавателей.

Анкета оценки ИКТ компетентности и ИКТ активности педагога. Цель – выявить уровень активности и ИКТ компетентности педагогов.

Диагностика реализации потребностей в саморазвитии (Автор Н.П. Фетискин). Цель – определить мотивационный и когнитивный компоненты профессионально-педагогического саморазвития.

В качестве респондентов выступили обучающиеся ПГУ им. Т.Г. Шевченко: бакалавриат, магистратура и послевузовское образование.

По результатам опроса представим некоторые данные, представляющие, на наш взгляд, интерес.

Обучающиеся редко посещают образовательный портал университета (Moodle) – 50% опрошенных; 33,3% отметили удобным для обучения портал, 16, 7% признают портал не удобным. С учетом того, что большая часть учебного периода за два последних учебных года проходит в режиме дистанционного обучения, на наш взгляд, необходимо уделить серьезное внимание этим данным.

Самыми значимыми задачами, решаемыми дистанционным обучением были отмечены:

- предоставляет возможность обучения в удобное время и в удобном месте – 84,2%
- формирует мотивацию к самообразованию – 47,4%
- развивает навыки самоконтроля – 47,4%
- формирует компетенции работы с объемами информации, развивает самостоятельность в поиске и использовании необходимой информации – 42,1%
- повышает уровень знаний – 5,3%.

Особенно непривлекательно выглядит последний указанный нами показатель: процесс обучения, который не дает знаний.

Наиболее важными преимуществами дистанционного обучения отмечены:

- возможность совмещать работу с учебой – 84,2%
- гибкость учебного процесса – 63,2%

На последнем месте отмечены технологичность процесса обучения (5,3%) и получение практических умений (10,5%).

Целью преподавателей, использующих дистанционное обучение, наши респонденты видят:

- размещение учебных материалов – 68,4%
- выдача материалов для самостоятельного обучения – 63,2%
- отработка практических навыков на основе системы заданий – 21,2%.

Несмотря на что, обучающиеся отмечают тот факт, что дистанционное обучение не повышает уровень знаний и мало способствует получению практических умений, оптимальным способом учебного взаимодействия с преподавателем, большинство отмечает электронную почту (47,4%).

83,3% опрошенных предполагают, что качество образования с использованием системы дистанционного обучения улучшится при условии хороших методик. 16,7% затрудняются ответить на этот вопрос.

66,7% респондентов оценивают дистанционное обучение в университете в качестве вспомогательного обучения.

Результаты опроса обучающихся позволяют сделать выводы о противоречивом отношении к данной системе обучения: с одной стороны они признают его не совершенство, с другой – не проявляют особого желания взаимодействовать с преподавателем онлайн, предпочитая совмещать работу с учебой, как мы видим из результатов опроса.

Результаты проведенной диагностики позволяют сделать вывод, что для реализации образовательных программ в дистанционном формате с применением электронного обучения, необходима организация электронной информационно-образовательной среды вуза, структурными элементами которой выступают совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, технологические средства, а в первую очередь, нормативно-правовая база, регламентирующая разработку методического обеспечения учебного процесса в дистанционном формате.

В рамках изучения вопроса нормативно-правовой обеспеченности учебного процесса в дистанционном формате в Приднестровском государственном университете, нами проведен анализ официального сайта Министерства просвещения [2].

В разделе «Методические рекомендации по организации дистанционного обучения» представлен ряд приказов министерства просвещения (2020–2021 г.г.) и постановление Правительства от 22 июля 2020 № 252 «Об утверждении Регламента по организации работы организаций образования и организаций с постоянным пребыванием обучающихся (воспитанников) в условиях сохранения рисков распространения коронавирусной инфекции, вызванной новым типом вируса COVID-19, и иных инфекционных заболеваний».

Содержание указанных нормативно-правовых документов регламентирует деятельность общеобразовательных организаций в период пандемии и ориентировано в целом на соблюдение санитарно-гигиенических норм. Относительно же непосредственно методического обеспечения образовательного процесса в дистанционном формате на основе электронного обучения, на сайте представлены достаточно подробные рекомендации по организации исследуемого процесса в общеобразовательной, но не в высшей школе. Также нами проведен анализ нормативно-правовой базы ПГУ им. Т.Г. Шевченко, который позволяет констатировать, что на основе положений правительства и приказов Министерства просвещения, в вузе издавались локальные нормативно-правые акты о режиме работы сотрудников вуза, о соблюдении санитарно-гигиенических норм, о переходе академических групп или студентов, а в отдельных случаях и всех субъектов образовательного процесса, на дистанционную форму обучения и т.п. [3].

Таким образом, можно сказать, что данные акты выполняли процедурную, технологическую функцию, не регламентируя образовательный процесс с точки зрения учебно-методического сопровождения.

Уровень информационной и коммуникативной культуры преподавателей и обучающихся не одинаков, что предполагает определенные сложности в организации учебного процесса: выбор образовательной платформы для проведения учебных занятий, владение средствами информационного обучения, наличие определенного оборудования и т. п.

Методическое обеспечение процесса обучения представляет совокупность учебно-методической документации, включающее систематизированное описание содержания занятий, методики их проведения, адекватный контроль.

Сложившаяся ситуация с пандемией показала, что есть необходимость рассматривать электронное обучение в дистанционном формате как необходимую реальность, особенно в комбинированном формате, но в целях совершенствования качества учебного процесса, представляется необходимым разработка локальных универсальных нормативно-правовых актов, носящих декларативный характер, а также возможность формирования и развития информационно-коммуникативной культуры и компетентности.

Литература

1. Андреев А.А. Дистанционное обучение в системе непрерывного профессионального образования // Школьные технологии. – 2001. – № 4.
2. Официальный сайт Министерства просвещения <https://www.minpros.info/news/10173> [Электронный ресурс]. (дата обращения: 05.10.2022).
3. Официальный сайт ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко» [Электронный ресурс]. URL: <http://spsu.ru/sveden/document> (дата обращения: 07.10.2022).

Д.П. Мордюженко,

студентка III курса

Научный руководитель:

Т.Л. Доля

преп. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Воспитательная деятельность социального педагога по социализации трудных детей

Социальное отчуждение среди молодежи, все большее распространение саморазрушительного поведения у детей, влекущее за собой увеличение преступности, проституции, наркомании, алкоголизма

и других негативных явлений – все это является характерными общими чертами кризиса для разных стран.

Для многих детей характерны временные отклонения в поведении. Они могут легко справиться с трудностями благодаря родителям, учителям. Но поведение других – переходит допустимые границы, а воспитательная работа с ними не приносит желаемого успеха. Такие дети классифицируются как «трудные», «проблемные», «неадаптированные» и регулярно подвержены риску в обществе.

Общество забывает о существовании таких детей. Такое отношение пробуждает в них жестокость, горечь, злость, обиду. Когда они вырастают, они представляют опасность, как для себя, так и для окружающих. В работе с этими детьми главная роль принадлежит социальному педагогу.

Проблема девиантного поведения отражена в психолого-педагогической литературе, в работах многих ученых: Е. В. Змановской, Н. А. Рычковой, А. Б. Фоминой, М. В. Шакуровой, Т. А. Шиловой и др.

Роль родителей в развитии ребенка, его социализации трудно переоценить. Недостаток или отсутствие единственного близкого и значимого взрослого для ребенка, в целом, недостаток общения со взрослыми не способствует развитию у ребенка чувства привязанности. Недостаток внимания со стороны взрослого в раннем возрасте влечет за собой недостатки в социальном развитии подростков.

Нами было проведено исследование детско-родительских отношений, среди учащихся 7-х классов (75 человек). Были апробированы такие методики как: методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте», тест «Рисунок семьи», направленный на выявление особенностей внутрисемейных отношений, «Цветовой тест отношений» Эткинда А., направленный на работу с подростками и детьми, тест «Наедине с самим собой» (см. табл.).

Были получены следующие результаты: у 40% учащихся наблюдаются положительные отношения с родителями в семье. Родители ценят в поведении подростка самостоятельность и дисциплинированность. Ребенку предоставляется право быть самостоятельным в каких-то областях его жизни; не ущемляются его права, но, в то же время, требует-

Результаты исследования детско-родительских отношений

Показатель	Благополучные отношения	Удовлетворительный контакт	Недостаточный контакт
%	40%	56%	4 %
кол-во чел.	30 чел.	42 чел.	3 чел.

ся выполнение определенных обязанностей. Становление ребенка как личности при таких взаимоотношениях проходит без особых переживаний и конфликтов.

У 56 % отношения можно оценивать, как удовлетворительные. Некоторые родители считают, что главное в воспитании – это просто следить за успеваемостью и окружением ребенка. В таком случае ребенок может чувствовать себя заброшенным и не нужным, это может развить в нем недоверие и жестокость.

У 4% контакты с родителями явно недостаточны. Эти отношения дают ощущение вседозволенности, потому что нет полноценной ответственности за ребенка. Родители думают только о себе и о своих делах. Из-за чего ребенок чувствует себя лишним или нелюбимым. Такие дети часто уходят из дома, прогуливают уроки. Они становятся зависимыми от других. Их могут использовать в своих целях не с самыми лучшими намерениями.

Изучение проблемы показывает, что основными причинами попадания детей в группу риска в школе являются следующие обстоятельства жизни этих детей: пьянство одного или обоих родителей; развод родителей; отбывание одного из родителей срока тюремного заключения; отсутствие чувства ответственности за свои поступки; жестокое обращение родителей с детьми; конфликты со сверстниками. В таких условиях, несомненно, присутствует угроза для жизни ребенка.

Главные задачи деятельности социального педагога общеобразовательного учреждения – своевременно выявлять детей, которые составляют группу риска по школьной и социальной дезадаптации, отслеживать динамику их развития и формирования, управлять этими процессами, а также регламентировать совместную деятельность школы, семьи и общества по отношению к этим детям.

Социальный педагог в работе с такими детьми должен опираться на следующие принципы: 1) принцип уважения к человеку, не допускать дискриминацию и не ущемлять права по какому-либо признаку; 2) принцип конфиденциальности; 3) принцип компетентности, социальный педагог должен быть профессионально осведомлен и знать свои границы; 4) принцип ответственности, деятельность должна быть полезной, благоприятной, нельзя допустить нанесение ущерба физическому или психическому здоровью; 5) принцип честности.

Основные направления работы в школе обусловлены проблемами, которые возникают в процессе обучения и воспитания детей. Основная

цель работы – социализация личности ребенка в современных условиях. Также решаются задачи формирования социально активной личности, формирования у подростка знаний и опыта общественно полезной деятельности.

Диагностика проблем, разработка индивидуальных и групповых программ работы, обеспечение условий для их реализации, формирование банка детей «группы риска», консультирование для учащихся, родителей, учителей и других лиц, профилактика вредных зависимостей, оказание помощи детям, у которых уже есть проблемы с зависимостями, подчеркиваются в деятельности социального педагога как ключевые функции, поскольку дают возможность организовать взаимодействие различных структур, которые решают проблемы несовершеннолетних.

Осуществление функциональной деятельности социального педагога в рамках организационной технологии создает основу для использования определенных социально-педагогических технологий индивидуальной или групповой работы с детьми, оказавшимися в социально опасной ситуации.

Не менее важным направлением в работе социального педагога является организация контактов с детьми и родителями. Организация позитивных устойчивых контактов помогает установить доверительный и уважительный тон отношений несовершеннолетних с родителями, педагогами, друзьями и др. Также необходимость состоит в адекватном отношении к проблемам и трудностям, возникающим в жизни подростков. Социальный педагог должен гарантировать, что принцип конфиденциальности будет соблюден, иначе деятельность будет неэффективна.

Социальные педагоги организуют досуг, консультации и развлекательные мероприятия для более успешной социализации трудных подростков. При применении всех методов, технологий и выполнении всех функций социального педагога работа с подростками даст положительные результаты.

Подводя итог, можно сказать, что трудные дети – это категория детей, которая в большей степени подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальным влияниям, что и вызывает дезадаптацию несовершеннолетних [4].

Невозможно выделить одну основную причину, послужившую фактором риска. Наиболее часто регистрируется сочетание многих неблагоприятных условий.

Социально-педагогическая деятельность с детьми группы риска включает две основные составляющие: выявление детей данной категории в детской среде и организация работы с ними; непосредственная индивидуальная или групповая работа с детьми. Сложность проблем, которые необходимо решать в процессе социально-педагогической работы с детьми группы риска, так же требует участия в этой деятельности различных специалистов. При этом ведущая роль отводится социальному педагогу.

Основными направлениями социально-педагогической деятельности с детьми группы риска являются: непосредственная, индивидуальная работа с ребенком, предусматривающая социально-педагогическую поддержку учащегося в ситуации дезадаптации.

Таким образом, социально-педагогическая деятельность с детьми девиантного поведения является одной из актуальных проблем современного общества. Для совершенствования социально-педагогической деятельности необходимо разрабатывать новые методы работы, а также создавать и реализовывать программы поддержки и реабилитации.

Литература

1. Баженов В. Г. Воспитание педагогически запущенных подростков / В. Г. Баженов. – Киев, 2006. – 138 с.
2. Бестужев-Лада, И.В. Факторы риска / И. В. Бестужев-Лада. – М., 2009. – 190 с.
3. Болотина Л. Краткий словарь социального педагога общеобразовательного учреждения / Л. Болотина // Воспитание школьников. – 2004. – №7. – С. 31-33.
4. Рыбакова Л.А., Бабынина Т.Ф. Дети группы риска: особенности развития, психолого-педагогические технологии работы с детьми группы риска: Учебное пособие. – Казань: Издательство «Бриг», 2015. – 200 с.

К.О. Пономарь,

магистрант II курса

Научный руководитель:

А.В. Мельничук

канд. пед. наук, доц. ПГУ им Т.Г. Шевченко

Практика организации воспитательного процесса в учреждении среднего профессионального образования

Развитие любого государства основано на духовном состоянии его граждан. Духовные ценности любой нации и общества становятся

ся важнейшим фактором, определяющим их будущее. При нынешних условиях развития современного общества и государства, важнейшей проблемой остается уровень духовно-нравственной культуры молодого поколения. Неблагоприятная демографическая ситуация, рост преступности, нивелирование семьи и семейных ценностей, утрата патриотического сознания, снижение уровня здоровья и качества жизни требуют серьезного пересмотра направлений и содержания развития образования и воспитания [2].

Большую роль в воспитании подрастающего поколения играет место его обитания и люди, которые его окружают на протяжении жизни. Рассмотрим, каким образом происходит организация воспитательной работы в учреждении среднего профессионального образования.

Воспитательная работа в среднем профессиональном образовании – это целенаправленная деятельность по организации совместной жизнедеятельности педагогов и студентов, осуществляемая педагогическим коллективом либо отдельным педагогом с целью наиболее полного их саморазвития и самореализации [1].

Целью воспитательной работы в среднем профессиональном образовании является формирование личности выпускника, модель которого предполагает гуманистическую ориентированность и гражданственность, направленность на профессиональный успех и творческую устремленность, социальную активность и коммуникабельность, чувство гордости за образовательное учреждение, в котором он обучался [1].

Принимая во внимание концепцию воспитания детей и молодежи, основным преимуществом воспитательной работы в ГОУ СПО «Тираспольский техникум коммерции» является совершенствование гармонически развитой, социально активной, высоконравственной личности. Результатом деятельности воспитания должно стать формирование личности студента в системе: гражданин – патриот – личность – профессионал – семьянин [3].

Анализируя систему воспитательной работы в техникуме надо отметить, что она выстраивается с учетом компетентностного подхода. Данный подход более всего отвечает задачам воспитательной работы организуемой на каждом уровне, затрагивает результативно-ценностную основу и содержание учебно-воспитательного процесса, предоставляет возможность организовать непрерывный процесс воспитания [3].

Организация воспитательной работы в среднем профессиональном образовании включает следующие задачи:

1. Реализация условий для активной жизнедеятельности обучающихся и студентов, для гражданского самоопределения.

2. Усовершенствование условий для творческой самореализации личности, обеспечения досуга обучающихся и студентов во внеучебное время, где формируются у обучающихся и студентов духовно-нравственные и культурные ценности, этические нормы и общепринятые правила поведения в обществе.

3. Стремление к воспитанию потребности в здоровом образе жизни.

4. Организация у обучающихся и студентов гражданской позиции и патриотического сознания, правовой и политической культуры.

5. Повышение личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности, конкурентного преимущества будущих специалистов в изменяющихся условиях.

6. Развитие коммуникативных навыков в управлении коллективом в различных формах самоуправления.

7. Сохранение и приумножение историко-культурных традиций техникума.

8. Формирование компетентностной модели выпускника [3].

Задачи, указанные выше, в условиях техникума реализуют классные руководители. Они организуют воспитательный процесс в группах студентов «Тираспольского техникума коммерции», планируют и осуществляют такие формы воспитательной работы как: классные часы, игровые тренинги, экскурсии, внеаудиторные воспитательные мероприятия, ведут подготовку студентов для участия в республиканских мероприятиях. Все это способствует не только повышению интеллекта и формированию нравственных качеств, но и формированию благоприятного психологического климата [2].

В техникуме функционирует методическое объединение классных руководителей, координатором которого является заместитель директора по воспитательной работе. Заседания проходят ежемесячно в течение учебного года. Формы проведения весьма разнообразны: семинары, круглые столы, обмен опытом и т.д. [2]. В работе Совета классных руководителей принимают участие заведующие отделениями, заместитель директора по учебной работе, преподаватели.

Показателями слаженной деятельности педагогического коллектива и обучающихся, в организации воспитательной работы, послужило уча-

стие студентов в таких Республиканских мероприятиях как: VII Республиканский фестиваль студенческого творчества «Приднестровская весна», где студенты техникума представили вниманию зрителей художественные номера в 5 номинациях: видеоролик «Мое поколение – будущее Республики»; вокальный номер; хореографическую постановку; студенческий театр «Мы Приднестровские студенты» и оригинальный жанр.

Творческий коллектив студентов техникума выступил на высоком уровне, о чем свидетельствуют полученные награды: гран-при в номинациях студенческий театр и «Общая творческая программа»; диплом в номинации «Оригинальный жанр – эквилибрист на вольной проволоке» и 1 место в «online-голосовании» среди видеороликов «Мое поколение – будущее Республики!» данного фестиваля.

Республиканский конкурс «Мы едины!», приуроченный к 28-й годовщине образования нашей республики. Конкурс проходил на гражданско-патриотическую тематику по следующим номинациям: современный агитационный плакат, логотип, видеоролик, поздравительная открытка.

Студенты техникума приняли участие во всех указанных номинациях. Победителями в Республиканском конкурсе «Мы едины!» в номинации «Видеоролик» стали: студенты 305 группы занявшие 3 место.

Республиканская студенческая конференция для обучающихся под названием «Имя в профессии» – победила студентка 308 группы.

IV международная студенческая научно-практическая конференция «От поиска – к решению, от опыта – к мастерству» победил студент 208 группы.

IX Республиканский фестиваль студенческого творчества «Весна 2022» победил студент 308 группы.

Разнообразие указанных мероприятий, их статус и содержание позволяют сделать вывод, что, учреждение среднего профессионального образования призвано решать задачи интеллектуального, культурного и профессионального развития человека, подготовки высококвалифицированных сотрудников и специалистов среднего профессионального звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства. Следует отметить, что «Тираспольский техникум коммерции» введет активную деятельность в организации воспитательной работы, развиваясь и внедряя все новые методы и формы в организацию воспитательной работы со студентами.

Литература

1. Багашев А. Духовно-нравственное воспитание молодежи // Воспитание школьников. – 2008. – №9. – С. 10–13.

2. Казанская В.Г. Психология и педагогика. Краткий курс. – СПб., 2008 – 240 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://texts.news/knigi-pedagogika/vospitanie-pedagogicheskom-protssesse-23895.html>

3. Педагогика: Учеб. пособие для студ. вузов / Под редакцией Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://avkrasn.ru/article-1574.html>

Глава 4

МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Н.Н. Артемчук,

магистрант II курса

Научный руководитель:

О.Л. Марачковская

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

К вопросу о профессиональном развитии начинающих педагогов в организациях дошкольного образования

На фоне модернизации образования и в связи с переходом на позиции лично-ориентированного образования, значимость профессионального развития и профессиональной поддержки начинающих педагогических кадров постоянно возрастает. Выросла потребность в творчески активных педагогах, обладающих такими качествами, как инициатива, организованность, креативность с ориентировкой на непрерывное саморазвитие и самообразование, способных адаптироваться к изменяющимся требованиям в области дошкольного образования. Отсюда следует, одной из главных задач для организаций дошкольного образования является раскрытие потенциала начинающего педагога, предоставление им возможностей проявления творческих способностей.

Проблема профессионального становления начинающего педагога рассматривается в документах, отражающих государственную политику в сфере образования, таких как: Закон «Об образовании» (редакция на 23.12.2016); Государственными образовательными стандартами образования, Инструктивно-методическое письмо от 19.12.2019 г. № 02-15/424 «О работе с молодыми/начинающими педагогическими работниками в организациях образования», Приказ Министерства просвещения № 450 от 18.05.2019 г. «Об утверждении Положения о наставничестве в системе образования» и др.

Требования к профессиональной компетентности педагога задает «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» (далее ЕКС), раздел: «Квалификационные характеристики должностей работников образования», в котором обозначены «основная цель профессиональной деятельности, предоставление образовательных услуг по основным программам образовательных организаций», а также условия допуска к работе. Описаны «обобщенные трудовые функции и квалификационные требования». Этот документ, квалификационный справочник требует от педагога «знания специфики дошкольного образования и особенностей организации работы с детьми дошкольного возраста, владения всеми видами развивающих деятельности детей дошкольного возраста» [5].

В настоящее время уделяется большое внимание проблеме соответствия уровня готовности начинающего педагога к своей профессиональной деятельности в соответствии с требованиями, предъявляемым единым квалификационным справочником. Как показывает практика, профессиональные затруднения начинающих педагогов заключаются в следующем: неготовность большей части педагогов работать с документами, проводить образовательный процесс, вносить коррективы в свою педагогическую деятельность с учетом требований администрации, использовать полученные знания к организации образовательной деятельности; у педагогов наблюдается низкий уровень компетентности в области использования ИКТ; недостаточно навыков педагогов в области знаний психолого-педагогических особенностей развития современных детей и в работе с родителями отсутствует умение общения; пассивность в самообразовании и изучения педагогического опыта наставников; отсутствие профессионально-педагогической рефлексии в целях определения проблемного поля для дальнейшего усовершенствование своей профессиональной деятельности.

Начинающему педагогу необходимо дальнейшее знакомство с нормативно-правовыми документами, что подтверждает необходимость постоянного повышения уровня профессионального развития педагога. В связи с этим, по мнению Н.В. Минаевой, «необходимо обучение педагогов по программам профессиональной подготовки, стажировки или проведения иной практико-ориентированной деятельности в разных формах. Основная идея подготовки и развития молодых педагогических кадров – необходимость непрерывного образования педагога, то есть «образования через всю жизнь» [4].

Для решения этих задач необходимо разработать и организовать методическое сопровождение начинающих педагогов в соответствии с требованиями, установленными ЕКС.

Администрация организации дошкольного образования обязана уделять большое внимание уровню профессиональной готовности начинающих педагогов и создавать благоприятные условия для их профессионального роста. Профессиональное развитие начинающего педагога является сложным процессом, которым необходимо управлять. С разных сторон рассматривается понятие «управление» активно исследуется представителями различных научных направлений.

По мнению С.Ю. Трапицына, единого подхода к определению понятия не существует, в разнообразных ситуациях оно рассматривается в разных контекстах. Так, функциональный контекст предполагает, что управление как процесс может быть рассмотрено как ряд взаимодополняемых и взаимосвязанных функций, таких как: прогнозирование, планирование, создание организационных структур, командование, координация, стимулирование (мотивация) деятельности, контроль и анализ [3].

«Профессиональное развитие» с позиции управления – это процесс подготовки сотрудников к выполнению новых производственных функций, занятию должностей, решению новых задач, направленный на преодоление расхождения между требованиями к работнику и качествами реального человека, то есть речь идет об управлении человеческими ресурсами [1].

Профессиональное развитие начинающего педагога – это непрерывный процесс осмысления собственной деятельности, способа его осуществления. Что представляет собой динамичный, целенаправленный процесс качественных личностных преобразований, которые выведут их опыт профессиональной деятельности на следующий уровень развития.

Управляя профессиональным развитием начинающего педагога необходимо комплексное использование базовых и инновационных подходов в управлении. Основная задача руководителя организации дошкольного образования – обеспечить открытость, адаптивность профессионального развития молодого педагога. Основу составляют знания, умения, навыки и компетенции руководителя и кадрового состава. Открытый стиль педагогической коммуникации, партнерское общение между членами коллектива, родителями и обучающимися создает положительный микроклимат в образовательной организации и позволяет совершенствовать процесс профессионального развития начина-

ющего педагога, анализ образовательной деятельности и определение недостатков ее реализации; оценку результатов деятельности; прогнозирование профессионального развития начинающего педагога.

Основные направления профессионального развития начинающего педагога дошкольного образования включает: освоение развивающих педагогических технологий; использование различных форм педагогического сопровождения и поддержки; осуществление поисково-исследовательской и инновационной деятельности; обобщение собственного педагогического опыта; участие в профессиональных конкурсах педагогического мастерства молодых педагогов.

Рассмотрим одно из направлений профессионального развития педагога – участие в конкурсах профессионального мастерства. В настоящее время возрастает значимость данных конкурсов, участие в которых направлено на развитие профессиональных компетенций начинающего педагога, реализация которых направлена на обеспечение условий для обновления содержания и технологий преподавания образовательных программ, повышение социального престижа и привлекательности педагогической профессии, повышения уровня педагогических работников. Решение данных задач будет обеспечиваться посредством конкурсов в дистанционном формате «Мир моих увлечений», «Счастливый миг моей педагогической профессии», «Молодые о наставниках» и т.д. Конкурсы направлены на интеграцию педагогического сообщества, на поддержку творческого потенциала, стимулирования их профессионального развития, инициативность. Что создает возможности для профессионального роста. В связи с этим возрастает важность проведения профессиональных конкурсов на муниципальном уровне, уровне образовательной организации, что позволит выявить наиболее талантливых педагогов, обладающих профессиональными и творческими способностями, внедряющих инновационные технологии в образовании.

Совместная работа всего педагогического коллектива, поддержка начинающего педагога на каждом этапе подготовки к конкурсу позволит создать в дошкольной образовательной организации эффективные формы профессионального развития всего педагогического коллектива.

Методическое сопровождение начинающего педагогов в конкурсах профессионального мастерства – это управленческая технология организации взаимодействия администрации дошкольной организации и молодых педагогов. Это целостное сотрудничество, в процессе которого создаются условия для профессионального роста, профессионального развития начинающих педагогов.

Методическое сопровождение восполняет дефицит знаний в области воспитания и обучения детей дошкольного возраста; увеличивает методический и технологический инструментарий; сохраняет положительный настрой в процессе подготовки и участия в конкурсе; сопровождение педагога в конкурсный период.

Участие в конкурсах позволяет осознать свои возможности и степень готовности участия в конкурсе профессионального мастерства, раскрывает личностные и профессиональные качества, способности. Происходит более глубокое осмысление необходимости профессионального роста, профессиональных ценностей, осуществляется прогнозирование дальнейшей деятельности [2].

Важнейшим условием эффективности готовности начинающего педагога к участию в конкурсах профессионального мастерства Е.Ю. Гирба определяет лично-ориентированный подход, предусматривающий:

1) выделение ценности и важности профессионального развития для педагога;

2) признание целостности профессионального и личностного развития начинающего педагога;

3) признание и формирование индивидуальной стратегии профессионального роста начинающего педагога;

4) создание условий для самостоятельного выбора начинающим педагогом стратегии дальнейшего профессионального развития.

Следовательно, в процессе участия начинающего педагога в конкурсах профессионального мастерства руководителю организации дошкольного образования необходимо:

– организовать совместную работу всей управляющей структуры и начинающих педагогов поэтапно;

– установить взаимодействие с молодыми педагогами на уровне партнерских взаимоотношений, учитывая следующие этапы: через организацию бесед определение тем самообразования педагогов, наиболее им интересных, оценка теоретических знаний; консультирование педагогов по вопросам обсуждения положений конкурса, оказание помощи по оформлению конкурсной документации, ознакомление с конкурсными материалами прошлых лет; наблюдение за практической деятельностью «потенциальных» участников конкурсов и контроль;

– создание внешних и внутренних условий в организациях дошкольного образования, способствующих формированию готовности

педагога к участию в конкурсах, через методическое, информационное сопровождение молодого педагога в конкурсе.

Своевременными и актуальными становятся вопросы профессионального развития начинающего педагога, его профессионального роста. В настоящее время теоретические подходы к управлению профессиональным развитием начинающего педагога ориентируют организации дошкольного образования на поиск эффективных методов и способов развития профессиональной компетенции начинающих педагогов, на создание благоприятных условий для их профессионального развития.

Литература

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2014. – 304 с.

2. Ковшова А.А., Зырянова С.М. Актуальные вопросы методического сопровождения молодых специалистов ДОО в период подготовки к конкурсу профессионального мастерства // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф., 14 марта 2020 г. / Шадр. гос. пед. ун-т; отв. ред. И.В. Москвина. – Шадринск: ШГПУ, 2020. – С. 526-533.

3. Менеджмент в образовании: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под ред. С.Ю. Трапицына. – М.: Изд-во Юрайт, 2016. – 413 с.

4. Минаева Н.В. К вопросу об особенностях проектирования профессионального развития педагогических работников // Человек. Культура. Образование. – 2018. – № 2 (28). – С. 164-168.

5. Приказ Министерства Экономики от 12 января 2010 г. «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел: «квалификационные характеристики должностей работников образования»

А.А. Волкова,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Л.Т. Ткач

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Управление мотивацией профессионального развития педагогических работников общеобразовательной организации

Актуальность изучаемой нами проблемы состоит в том, что организации образования заинтересованы в поддержании высокого уровня

ня профессионализма своих педагогических работников. В настоящее время из-за недостаточной изученности вопроса мотивации сотрудников на практике возникают противоречия между необходимостью непрерывного профессионального развития педагогических работников и уровнем их мотивированности к профессиональному росту. Такой аспект педагогического менеджмента, как управление мотивацией к профессиональному развитию педагогических кадров оказывает существенное влияние не только на сохранение, но и на улучшение качества реализации образовательной программы.

Цель исследования состоит в выявлении организационно-педагогических условий совершенствования процесса управления мотивацией профессионального развития педагогов общеобразовательной организации.

Ученые, разрабатывающие теорию мотивации (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Р. С. Немов, Е. П. Ильин и др.) утверждают, что понимая мотивацию можно объяснить целенаправленность действий, организованность и устойчивость комплексной деятельности, выполняемой с целью достижения конкретного результата. Важность изучения мотивации обусловлена и тем, что она выступает в качестве одного из методов управления личностью, воздействия на ее потребности и желания в саморазвитии.

В отечественной теории мотивации считается, что при определении мотивов деятельности необходимо выделять опредмеченную потребность. А. Н. Леонтьев при разработке психологической концепции деятельности установил, что предмет деятельности, являясь мотивом, может быть как вещественным, так и идеальным, но, главное, что за ним всегда стоит потребность [7].

В определении Г.М. Коджаспировой мотивация представлена как система, состоящая из мотивов, побуждений, влияющих и определяющих содержание, направленность и характер деятельности человека, его поведения [5].

В научной литературе представлены различные теории мотивации, которые становятся основой разработки концептуальных основ ее развития и управления ею. Концепции проектируются по двум основным направлениям:

– содержательные – на основе определения внутренних потребностей работников руководитель побуждает действовать их определенным образом;

– процессуальные – основываются на том, что потребности персонала существуют, но поведение каждого сотрудника зависит от его ожиданий, связанных с конкретной ситуацией, понимания возможных последствий выбранного ими типа поведения.

В настоящее время общеобразовательные организации стремятся к выполнению задач, поставленных перед ними государством и обществом. Успех достижения этих целей во многом зависит от того, насколько слаженно работает администрация общеобразовательного учреждения с педагогическим коллективом, и налажено ли сотрудничество между педагогами. Продуктивность работы педагогического коллектива зависит от правильной мотивации сотрудников к работе и профессиональному развитию. В связи с этим, администрации общеобразовательного учреждения необходимо проводить работу по мониторингу мотивов и потребностей человека, создать все условия для повышения мотивации педагогических работников, учитывать специфику целей и участников педагогического процесса.

Структурными компонентами мотивации выступают потребности, притяжения, стимулы, мотивы, установки, оценки. В зависимости от этих составляющих (мотивационных доминант) у человека вырабатывается определенное поведение в отношении того или иного стимула, потребности, ожидания. Следовательно, мотивация представляет собой систему, которой можно управлять, и, в связи с этим утверждением, следует выявить наиболее эффективные организационно-педагогические условия совершенствования управления мотивацией профессионального развития педагогов общеобразовательной организации.

Выстраивание системы стабильной мотивации профессионального развития педагогов является одним из ключевых факторов успеха профессиональной деятельности руководителя, так как он заинтересован в высококвалифицированных сотрудниках [2, с. 57].

Применительно к нашему исследованию интерес представляет теория потребностей А. Альдерфера, в соответствии с которой выделено три группы потребностей: в безопасности, в отношениях и в самореализации. Знание этих потребностей, а тем более преобладающих, позволит руководителю выбрать эффективную стратегию сотрудничества с каждым педагогом.

В.И. Маслов отмечает, что в модели Н.В. Немова выделены мотивы и стимулы к профессиональному развитию, которые автор обозначил как ведущие. К ним относится, прежде всего, стимулирование, которое

должно отвечать ряду требований: комплексность, дифференцированность, гибкость, оперативность. Повышение эффективности действия стимулов регулируется принципами «доступности, осязаемости, постепенности» [9].

Для достижения целей развития организации образования администрацией школы может быть использована различная мотивация профессионального роста педагогических работников: повышение трудового потенциала работников для решения задач в области функционирования и развития организации; повышение эффективности труда работников; снижение уровня текучести персонала; подготовка будущих руководящих кадров; воспитание молодых способных сотрудников; адаптация персонала к инновационным технологиям; повышение удовлетворенности трудом сотрудников. Все методы управления мотивацией педагогических сотрудников можно условно разделить на три большие группы: организационно-административные; экономические; социально-психологические.

А. Я. Кибанов, Г. А. Мамед-Заде, Т. А. Родкина выделяют основные формы мотивации, которые можно использовать в организации образования. Они могут представлять собой систему стимулирования труда при условии соподчинения: принуждение, материальная компенсация труда и поощрение (заработная плата, выплаты из стимулирующей части фонда оплаты труда в организации, ценные подарки); моральное поощрение и общественное признание личности педагога/творческой группы (почетные знаки, благодарности, грамоты, публикации в СМИ); самоутверждение [4].

В связи с особой структурой педагогического коллектива и педагогической деятельности, направленной на обучение, развитие, воспитание подрастающего поколения, именно нематериальное поощрение имеет большее значение для педагогических сотрудников, является показателем уровня его успешности в коллективе и обществе в целом. Иначе говоря, мотивацией педагогического работника является потребность в уважении, благодарности, принятии ценности педагогического труда.

При этом следует различать понятия мотивация персонала в организации и стимулирование персонала в организации [1; 3; 8]. Раскрывая понятие мотивации, авторы опираются на внутренние мотивы человека, которые детерминированы его потребностями и побуждают к действию. А стимулирование представляет собой внешние воздей-

ствия, которые работодатель оказываются работодателем (администрация организации образования, руководители творческих групп, советов и т.д.) на работника с целью побуждения его к выполнению поставленных задач.

Т.Д. Комиссарова рекомендует при формировании системы мотивации учитывать роль стимулов таким образом, чтобы они опирались на цели и стратегию развития организации в целом и каждого ее сотрудника. Стимулы должны быть понятными, объективными и прозрачными и порождать в сотрудниках ожидаемое поведение, требуемое ситуацией. При определении результатов необходимо понимать реальность их достижений и объем труда, необходимый для этого. Наша позиция совпадает с авторской в том, что только одновременное соблюдение обозначенных условий будет способствовать работоспособности системы мотивации и ее эффективности [6].

Руководителю организации образования необходимо использовать различные методы мотивации и стимулирования педагогических работников, поскольку даже самые совершенные технологии, благоприятные внешние условия и смелые идеи не могут гарантировать достижения поставленных целей перед организацией образования без хорошо подготовленного, мотивированного на достижение целей коллектива.

Следует отметить, что в процессе повышения квалификации педагогических работников общеобразовательной организации, обеспечивающей профессиональное развитие, следует использовать обучение, которое практически никогда не является основной мотивацией педагогического сотрудника. Основным стимулом к развитию педагога как специалиста выступает результат, которого он достигает в результате освоения программы обучения. Дальнейший этап исследования будет направлен на проектирование программы профессионального развития педагогических работников в условиях общеобразовательной организации и отбор диагностических методик, позволяющих выявить мотивационную составляющую педагогического коллектива к профессиональному развитию.

Литература

1. Балашов Ю.К., Коваль А.Г. Мотивация и стимулирование персонала: основы построения системы стимулирования // Кадры предприятия. – 2002. – №7. – <http://www.kapr.ru/articles/2002/7/444.html>

2. Воробьева М. А. Формирование системы мотивации педагогических работников // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – С. 57-61.

3. Девятовская И. В. Сыманюк Э. Э. Нематериальная мотивация педагогов. // Народное образование, 2009. – №7. – С. 94-100.

4. Кибанов А. Я. Управление персоналом. Регламентация труда: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации» и «Упр. Персоналом» / А. Я. Кибанов, Г. А. Мамед-Заде, Т. А. Родкина. – М.: Экзамен, 2003 (АООТ Тверской полигр. комб.). – 478 с.

5. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – М.: Academia, 2005. – 173 с.

6. Комиссарова Т. Д. Управление человеческими ресурсами: учебное пособие. – М.: Дело. 2002. – 178 с.

7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

8. Лепешова Е. Мотивация труда в образовательном учреждении: общие подходы // Школьный психолог. – 2010. – 61 с.

9. Маслов В. И. Стратегическое управление персоналом в XXI веке: учебное пособие. – М.: Эксмо, 2008. – 365 с.

А.А. Гончаренко,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Т.Б. Кулакова

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Принципы стратегического управления организацией общего образования

В условиях, происходящих во всем мире общественных, социально-политических, экономических изменений, действия образовательных организаций и их руководителей не могут сводиться к простому реагированию на эти изменения, происходящие во всех социальных сферах и динамичном социуме. Сегодня как никогда ранее назрела необходимость сознательного управления изменениями с помощью научно обоснованного механизма предсказания, регулирования, приспособления к изменяющимся внешним условиям функционирования организаций. Решение вопросов стратегического управления организациями образования невозможно без формулировки основных принципов, которые должны являться основой деятельности соответствующей систе-

мы и позволяют использовать законы и закономерности управления в конкретных условиях осуществления указанного процесса. Принципы управления являются определяющими, они обуславливают содержание управленческой деятельности в любой сфере общественной жизни.

Принципы управления организациями образования – фундаментальные, теоретически обоснованные и практически проверенные положения, имеющие объективную, реальную природу, отражающие устойчивые тенденции и закономерности, присущие системе управления [7, с. 63].

Сегодня существует потребность в появлении новых принципов управления организациями общего образования, а именно принципов стратегического управления.

Вопросами определения общих принципов стратегического управления занимались А. Файоль, М.Г. Захаров, Е.М. Павлютенков, В.А. Трайнев, Н.Я. Демин, М.Л. Тимошин, А.А. Томпсон, А. Дж. Стрикленд и другие.

М.Г. Захаровым [2] обоснованы некоторые принципы управления школой, которые и сейчас воспринимаются как современные. Таковыми принципами он считал: определение перспективы и ближайшей цели работы школы; постоянный анализ промежуточных, конечных и отдаленных результатов работы; планирование; завершенность управленческих действий; создание благоприятной психологической атмосферы в коллективе.

По мнению Е.М. Павлютенкова, принципы управления организацией общего образования делятся на три группы: оптимальное соотношение централизации и децентрализации, единство единоначалия и коллегиальности, рациональное сочетание прав, обязанностей и ответственности [4, с. 22].

В.А. Трайнев, Н.Я. Демин, М.Л. Тимошин выделяют две группы принципов управления организацией образования [6]. Первые – это общие принципы управления организациями образования (направляющего и определяющего государственно-общественного влияния; гуманизации и уважения к личности; демократизации; научности; психологизации управления; инновационности; адаптивности; единства централизма, коллегиальности и коллективности; принцип внимания к кадрам). Вторая группа принципов – специфические принципы управления организацией образования (информационной достаточности и надежности; моделирующего прогнозирования; функциональной структуризации;

оперативной регулятивности; обратной связи; коррекции; маркетинга; рационального хозяйствования и деловой активности; законоуважения).

Каждый из этих принципов отражает сущность стратегического управления. Например, принцип информационной достаточности и надежности определяется важной ролью информации на всех этапах процесса стратегического управления, начиная от формулировки миссии и определения стратегии, организации ее выполнения, оценки последствий и коррекции. Принцип моделирующего прогнозирования проявляется в стратегическом планировании деятельности организации образования.

Принципы стратегического управления – теоретический фундамент, на базе которого формируются основные его характеристики (свойства), воплощенные в общие правила и положения, регулирующие процессы применения вариантов стратегического управления; а также нормы поведения организации в целом и отдельных ее членов, которыми руководствуются руководители в процессе разработки и реализации стратегических решений в конкретных условиях, сложившихся в среде [5].

Итак, мы видим, что существует потребность в появлении новых принципов стратегического управления организациями общего образования. Опираясь на вышеупомянутый анализ общих принципов управления, принципов управления образованием, принципов стратегического управления организацией и принципов стратегического управления в сфере образования, мы выделили следующие принципы стратегического управления организациями общего образования: принцип целенаправленности стратегического управления (определение развития организации общего образования и направленность управленческого процесса на решение конкретных проблем); принцип научно-аналитического предвидения (исследование происходящих процессов организации общего образования в прошлом, условий внешней среды в настоящем и установление тенденций развития организации образования, угроз и возможностей, а также проблем, подлежащих решению; прогноз развития организации общего образования в ближайшей и более отдаленной перспективе); информационной достаточности и надежности (определяется решающей ролью информации на всех этапах процесса стратегического управления); долгосрочности оцениваемых перспектив и принятых решений (завоевание более

сильной конкурентной позиции в долгосрочной перспективе выгоднее для организации общего образования, чем краткосрочное улучшение показателей); гибкости, динамической устойчивости и управляемости системы стратегического управления организацией общего образования (возможность организации общего образования адекватно и своевременно реагировать на внешние и внутренние изменения и условия функционирования); единства стратегических планов и программ (стратегические решения разных уровней должны быть согласованы и тесно связаны между собой; единство стратегических планов организации общего образования достигается посредством консолидации стратегий структурных подразделений, взаимного согласования стратегических планов функциональных отделов); принцип учета и согласования внешних и внутренних факторов развития организации общего образования (стратегические решения, принятые на основании учета воздействия только внешних или только внутренних факторов, будут неизбежно страдать недостаточной системностью, что, в свою очередь, может вести к ошибочно принятым решениям, поэтому стратегические решения должны быть выверенными и эффективными; принципы создания необходимых условий для реализации стратегии (процесс стратегического управления должен включать создание организационных условий для осуществления стратегических планов и программ, то есть формирование сильной организационной структуры, разработку системы мотивации, совершенствование структуры управления); принцип соответствия стратегии и тактики управления организациями общего образования (для обеспечения успешной деятельности организации общего образования необходимы и выверенная стратегия, и эффективная тактика, при этом эффективная деятельность организации возможна при условии, что тактика организации соответствует ее стратегии, а формирование стратегии учитывает реальные возможности решения тактических задач; принципы приоритетности человеческого фактора (ни стратегия, ни тактика организации не могут быть реализованы, если они не будут восприняты как руководство к действию ее персоналом и, в первую очередь, ее менеджерами отдельного структурного подразделения; кадры организации общего образования должны обладать профессиональными качествами, необходимыми для реализации стратегических решений); принципы определенности стратегии и организации стратегического учета и контроля (понимание персоналом поставленных перед ним задач должно вытекать из четкой формулировки стратегии

организации общего образования); принципы соответствия стратегии организации общим ресурсам (без обеспечения ресурсами (включающими не только сырье, материалы, комплектующие, энергию, но и персонал, информацию, деловых партнеров, имидж и т. д.) реализация стратегии, какой бы она ни была, оказывается частично или полностью под угрозой); четкое организационное разделение задач стратегического управления и задач оперативного управления (нельзя смешивать задачи текущего управления, эффективность решения которой определяется позициями организации общего образования настоящим моментом времени и задач стратегического управления, направленных на выживание и процветание в долгосрочной перспективе); индивидуализация стратегий (каждая организация общего образования уникальна в том понимании, что имеет особенности, обусловленные составом кадров, экономическим потенциалом, культурой и другими признаками. Стратегия конкретной организации общего образования должна базироваться на том, что она хорошо делает (т.е. на организационных силах и конкурентных возможностях).

Организация должна опираться на то, за счет чего она добивается успеха: ее опыт, сильные стороны, главные преимущества и важнейшие конкурентные возможности); принципы маркетинга (маркетинг является неотъемлемой составляющей стратегического управления организацией общего образования. Знания и образовательные услуги являются товаром и имеют определенный спрос в обществе. Маркетинг требует наблюдения, изучения и реакции на изменения спроса в сфере образования. Следствием этой реакции может быть создание организацией общего образования собственных обучающих программ; применение инновационных педагогических технологий и т.п.).

Нарушение или несоблюдение принципов приводит к неэффективности стратегического управления и его разрушению, что негативным образом отражается на деятельности организации общего образования [7, с. 64].

Дальнейшим развитием результатов этой работы является выяснение основных путей реализации представленных принципов в стратегическом управлении процессами индивидуализации обучения в организации общего образования.

Литература

1. Друкер П.Ф. Эффективное управление. Экономические задачи и оптимальные решения /П.Ф. Друкер; пер. с англ. М. Котельниковой. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 288 с.

2. Захаров М.Г. Организация труда директора школы/М.Г. Захаров. – М.: Просвещение, 1971. – 176 с.
3. Никифоренко В.Г. Стратегическое управление человеческими ресурсами: учеб.-метод. пособие. [для сам. изуч. дисцип.]/В.Г. Никифоренко. – Одесса: Атлант, 2014. – 209 с.
4. Павлютенков Е.М. Искусство управления школой / Е.М. Павлютенков. – Х.: Изд. группа «Основа», 2011. – 320 с.
5. Петрова И.Л. Стратегическое управление человеческими ресурсами: учеб. пособие. / И.Л. Петрова. – К.: КНЭУ, 2013. – 466 с.
6. Трайнев В.А. Менеджмент: стратегическое управление производственно-хозяйственной системой разного уровня и конфигурации / В.А. Трайнев, Н.Я. Демин, М.Л. Тимошин. – М.: ВИНТИ, 1997. – 195 с.
7. Управление учебным заведением: учеб. [для студ. высш. учеб. закл.] / С.Г. Немченко, О.Б. Голик, О.А. Кривилева, О.В. Лебедь. – Донецк: ЛАНДОН-XXI, 2012. – 516 с.

О.И. Жекова,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Л.Т. Ткач

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Об условиях организационно-методического сопровождения инноваций в организации образования

Внедрение инноваций в работу педагога является необходимым элементом формирования его профессионализма и компетентности, а также одним из основных требований при реализации государственных образовательных стандартов. Применение инноваций способствует повышению качества педагогического процесса, что обуславливает повышение качества обученности учащихся. Методологический уровень проблемы инноваций представлен в трудах М. М. Поташника, А. В. Хуторского, В. С. Лазарева, В. И. Загвязинского и др. на основе системно-деятельностного подхода, что позволяет анализировать не только отдельные стадии инновационного процесса, но и перейти к комплексному изучению нововведений, созданию системы организационно-методического сопровождения их внедрения в учебно-воспитательный процесс организации образования.

В деятельности системы основного образования инновации рассматриваются Е. С. Рапацевичем как совокупность новых знаний, подходов и технологий, позволяющих получить результат в виде услуг образования [5].

Относительно системы образования В. С. Лазарев выделяет понятие педагогические инновации. По мнению ученого, педагогические инновации – это изменения в системе образования, нацеленные на улучшение качества, рост коммерциализуемости учебного процесса, посредством ранее не используемых методов, способов восприятия теории и получения практических навыков [3].

Педагогическая инновация трактуется также как нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологиях обучения и воспитания с целью повышение их эффективности.

Педагогические инновации в настоящее время развиваются по следующим направлениям: формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приемов, средств освоения новых программ; создание условий для самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и стиле мышления как учителей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними, создание и развитие творческих инновационных коллективов, школ.

Для успешного внедрения педагогических инноваций необходимо грамотное организационно-методическое сопровождение, при помощи которого преподаватели и учащиеся смогут плавно перейти от одной формы обучения к другой, не испытывая при этом резкого дисбаланса. Сопровождение в педагогике рассматривается как взаимодействие обучающего и обучаемого, направленное на решение трудностей и проблем обучаемого [4].

Организационно-методическое сопровождение понимается нами как четко выстроенная система мер, направленных на поддержку педагогов, с целью преодоления каких-либо профессиональных трудностей при освоении и применении новшеств.

Ученые-исследователи (В.И. Загвязинский, В.А. Слостенин, Л.С. Подымова и др.) считают, что научно-методическое сопровождение инноваций может развиваться по следующим направлениям:

– диагностика и самодиагностика уровня готовности к инновационной работе, которая является основой для профессионального роста и внедрения инновационной деятельности, реализуемые с применением различных форм и методов: ситуации, тестирование, анкетирование, самоанализ, целеполагание и планирование педагогической деятельности;

– мотивирование педагогов к внедрению инноваций, которое направленно на работу с педагогами над осмыслением и коррекцией сво-

их ценностей, своей инновационной позицией, насколько педагог готов к управлению собой, к взаимодействию с другими в неопределенных и динамично меняющихся ситуациях;

– научно-методическая поддержка профессионального саморазвития педагогов в процессе инновационной деятельности, которая включает в первую очередь подготовку к конкретной инновационной работе, которая будет осваиваться педагогами, формирование интереса к ней с помощью консультирования, методического и образовательного взаимодействия, создания ситуаций успеха, психолого-педагогической поддержки;

– координирование и регулирование взаимодействий педагогов в совместной инновационной деятельности, которые направлены на их развитие и реализацию, способствующие осуществлению активного взаимодействия и взаимообучения педагогов, их взаимовлиянию друг на друга в ходе совместного поиска и обмена опытом инновационной деятельности по средствам организации деятельности педагогических советов, научно-методического совета и методических объединений, методиста-организатора по информатизации образования, проблемных и творческих групп [6].

Основными этапами научно-методического сопровождения являются:

1) этап проблематизация, в ходе которого участники образовательного процесса признают свои профессиональные проблемы и трудности;

2) поисково-вариативный этап, который позволяет педагогам на основе анализа педагогических разработок выбрать способы для решения профессиональных трудностей;

3) практически-действенный этап, способствующий реализации и решению проблем преподавателей;

4) аналитический этап, направлен на результат инновационной деятельности, реализующийся через анализ и оценку полученных показателей, а также на прогнозирование будущих проблем и путей их решения [2].

Педагогам для активизации мыслительной деятельности учащихся и разнообразия подачи материала следует все больше применять инновационные технологии, в частности активные и интерактивные методы обучения, так как они являются более продуктивными, и позволяют изменить формы обучения и разнообразить инструментарий для оценки результатов.

Внедрение инноваций в образовательный процесс на современном этапе развития связано с применением информационно-коммуникационных технологий, что сопряжено с трудностями и проблемами разного характера:

- неготовность учителей к информатизации образования: как психологическая, так и по уровню владения персональным компьютером;
- многие педагоги не имеют представления о возможных способах использования обучающих программ и других мультимедийных приложений;
- отсутствие методических материалов по использованию ИКТ в учебном заведении;
- слабая обеспеченность образовательных учреждений современным оборудованием, в том числе и мультимедийным;
- отсутствие рекомендаций по выбору того или иного оборудования для учебных заведений, что не позволяет выстроить грамотную и эффективную технологическую цепочку внедрения ИКТ в школе [1].

Преодолению этих трудностей будет способствовать методическая и организационная поддержка учителей, которую может осуществлять методист-организатор по информатизации образования на основе программы методического сопровождения. При проектировании программы нами учтены основные функциональные обязанности методиста-организатора по информатизации образования, которые включают: организационно-методическую работу по информатизации учебно-воспитательного процесса в организации образования; оказание информационной, консультативной и методической помощи учителям по направлению информатизации образования; проводит занятия с педагогами по освоению персонального компьютера и внедрению новых образовательных мультимедийных программ; внедряет в практику опыт других образовательных организаций; оказывает помощь педагогам по выбору методов обучения с применением информационно-коммуникационных технологий; участвует в подготовке, организации и проведении занятий и воспитательных мероприятиях с использованием инновационных технологий; помогает в организации интегрированных уроков; разрабатывает инструкции по использованию новых образовательных информационных систем; принимает участие в работе научно-методического совета при составлении методических пособий по внедрению инноваций.

Программа может включать разнообразные формы работы: индивидуальное консультирование участников образовательного процес-

са; изучение нормативно-правовой литературы; разработка целевых методических пособий; проведение обучающих семинаров; организация курсов повышения квалификации учителей; участие в семинарах и практикумах; регистрация на тематических вебинарах и онлайн-конференциях; посещение уроков педагогов новаторов – обмен передового опыта; организация наставнической деятельности опытных педагогов в работе с молодыми специалистами; использование инструкций по внедрению тех или иных ресурсов; применение электронной базы данных методического материала; публикация своих печатных изданий как результат своей работы; анкетирование педагогов, с целью выявления результативности внедрения инноваций.

Комплексная и систематическая работа по организационно-методическому сопровождению нововведений для всех членов педагогического коллектива в целом будет способствовать становлению и развитию современного педагога-профессионала, что приведет к совершенствованию личностно-профессионального уровня учителей, формированию их педагогического мастерства и творчества для успешной реализации задач, стоящих перед организацией образования при осуществлении инновационной деятельности.

Система методической работы по организационно-методическому сопровождению в организации образования складывается не один год и представляет собой достаточно объемную модель, которая должна активно способствовать внедрению инноваций. По результату их использования можно судить об ее эффективности и продуктивности. Однако, следует отметить, что нельзя рассчитывать только на имеющийся накопленный материал, организация методической помощи педагогов должна быть динамичной и своевременно меняющейся, так как применение инноваций в образовании – это достаточно подвижный процесс, который требует быстрой реорганизации и перестройки образовательного пространства.

Литература

1. Бордовский Н.В. и др. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.

2. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2012. – 206 с.

3. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия. // Педагогика. – 2004. – № 4. – С.11-20.

4. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. – 2007. – № 3. – С. 4-14.

5. Рапацевич Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич – Минск: Современное слово, 2005. – 198 с.

6. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 221 с.

Н.В. Заблочкая,

магистрант II курса,

Научный руководитель:

В.А. Гелло

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

К проблеме глобальной цифровизации в образовании

В стремительно меняющемся мире все больше совершается попыток скорректировать существующие стандарты под новые форматы жизни. Цифровизация как повсеместный процесс распространения и внедрения цифровых технологий в различные сферы жизни общества является реальным фактом современного общества. Это потребовало разработки и решения данной проблемы в образовании.

Результатом корректировки существующих стандартов становятся не теряющие со временем своей актуальности – реформы во всех сферах общества. Являясь базовой основой всех преобразований в обществе, образование не может оставаться в стороне от подготовки и построения личности к их реализации. Проблема цифровизации образования многогранна и в течение последних лет не теряет своей актуальности. В современных психолого-педагогических исследованиях она представляется в нескольких аспектах: как вариативность современных технологий и как перспективная форма организации процесса обучения. Анализ имеющихся к решению проблемы подходов показывает, что в настоящее время нет однозначной оценки роли и значения цифровизации в образовании. Следует подчеркнуть, что ученые разных областей, отмечают, что порой «в недостаточной степени» продуманные нововведения дают желаемый или преследуемый результат, а, возможно, напротив – ведут к достижению неизвестных для нас целей.

Так, О. Четверикова, рассматривая вопросы трансгуманизма в российском образовании, считает, что «по русской школе был нанесен

мощный удар, причем на всех уровнях и по всем направлениям. Оставалась только одна сфера, где традиционные ценности и нормы было трудно поколебать, так как они были защищены семьей – это дошкольное воспитание» [4, с. 283].

Следует подчеркнуть, что такое «упущение» в дошкольном образовании долгое время предъявлялось ему в вину. Однако внедрение цифровизации в систему общественного дошкольного образования разрабатывается на теоретическом уровне и внедряется в практику работы. Другое дело, что в решении этой проблемы необходимо соблюдать такт и меру.

Предпринятые за последние почти 20 лет меры по «осовремениванию» российского образования, начиная с дошкольного, привели к изменению не только методов, содержания и технологий образовательного процесса, но установили ориентир на создание «инновационного человека». Определяющим в этом «наборе инструментов» стал тотальный переход «к цифре». Такая участь настигла и образовательную систему Республики, в том числе и в образовательной сфере.

Реформы как медаль, у которой две стороны: с одной стороны, они способствуют подрастающему поколению освоить навыки выживаемости либо приживаемости в современном обществе, с другой стороны, результат их применения не всегда свидетельствует о развитии. Часто анализ показывает, что имеет место задержка в развитии, если процесс идет стихийно и мало управляемый в организационном и содержательном плане. Цифровизация «захватывает» все сферы жизни человека. Если еще в 70-80-х годах прошлого века «модным» было чтение отечественной и зарубежной литературы, то сейчас в лучшем случае это прочтение новостей или статей в глобальной сети «Интернет». А начинают закладываться привычки «общения» с гаджетами с самого детства, когда родители используют смартфоны и планшеты в качестве беби-ситтера для своих детей. Конечно, их понять можно: времени все меньше, напряжение все выше, но платой такой няни выступает синдром дефицита внимания, патологическая гиперактивность или «цифровое слабоумие» [3, с. 19].

Исследования, проведенные в наши дни, показывают, что у ребенка, который буквально с младенчества пользуется гаджетами, наблюдаются проблемы с вниманием и запоминанием, что, впоследствии, сказывается на его суждениях и способности решать интеллектуальные задачи, а, соответственно – и на успеваемости, отношениях со сверстниками, родственниками и т.д.

Помимо всего прочего замена живого общения педагога со своими воспитанниками электронными устройствами ведет к потере связи с поколениями. И столь распространенное понятие «искусственный интеллект» уже стало нашей реальностью – он лишен чувств, эмоций, эмпатии, что так важно в процессе становления личности.

О важности сил, оказывающих формирующее воздействие на физическое развитие ребенка, писал еще в начале XX века Рудольф Штайнер в своей статье «Воспитание ребенка с точки зрения духовной». К таковым Он относил ту «радость, которую ребенку дарит его окружение: ласковые лица воспитателей и, прежде всего, искренняя любовь». При этом, он писал, что «Любовь, своим теплом согревающая физическое окружение, в подлинном смысле слова – как наседка яйца – высиживает формы физических органов. Пребывать в атмосфере любви и подражать здоровым примерам – это и есть нормальное состояние ребенка» [5, с. 20].

Необходимость в быстром темпе решать проблемы, охватывающие учебный процесс, привела к тому, что вопросы воспитания остались без должного внимания. Избыток информации, который хлынул на детей из компьютера, создал и создает иллюзию образованности, и «за бортом» остаются духовно-нравственные аспекты индивида, которые являются фундаментом развития целостной, всесторонне-развитой и устойчивой личности.

Духовно-нравственное воспитание наиболее интенсивно осуществляется именно в период обучения. Ряд причин обуславливают необходимость целенаправленной организации духовно-нравственного воспитания: люди не рождаются нравственными или безнравственными. Они становятся такими в процессе жизнедеятельности, коммуникации, социализации и целенаправленного воспитания; для приобретения нравственного опыта, накопленного человечеством, молодежь нуждается в помощи взрослых, которые уже имеют такой опыт. Отсюда вытекает необходимость организации систематического воспитания с целью передачи накопленного опыта последующему поколению, направленного на формирование положительных моральных качеств [1, с. 154].

При полном отсутствии личного общения педагога и ученика невозможно полноценное образование, поскольку педагог передает не только знания своим ученикам, но и состояние своей души, своего внутреннего богатства: и морального, и нравственного, и духовного. Не даром же, если педагог пользуется авторитетом, то дети, которые встречают

его через 10-20 и более лет после окончания обучения, радуются при встрече с ним, потому что они помнят, что почерпнули от него ту благодать сердца, ту силу и ясность его ума и души, которую они видели, как пример в своей жизни. Это сейчас предлагают устранить как вредный стереотип поведения. «Электронное устройство будет руководить человеком, ставить оценки совершенно безжалостно, без всякого понимания и учета состояния ребенка, его души и возможностей. Это приведет к роботизации детей и молодежи, которая будет низводить людей к двумерному мышлению, сравнимому с машиной» [1, с. 9].

Значимость таких фундаментальных основ сводится на нет, все более отдавая предпочтение «стремительным» методам освоения бытовых навыков, направленных на удовлетворение повседневных потребностей и достижение ложных желаний.

Все предпринимаемые меры по усовершенствованию образовательного процесса, его адаптации к постоянно меняющемуся миру, ведут к его упрощению. Наглядным примером служит заимствованная у Запада система итоговой аттестации учащихся – Единый государственный экзамен (ЕГЭ), – по сути, представляющей собой теорию вероятности, а подготовка к нему – ничто иное, как автоматическое, бездумное запоминание ключевых параметров, без глубины самого вопроса, что лишает ученика способности размышлять, анализировать, сопоставлять и делать самостоятельные выводы и умозаключения.

Такой подход ведет не только к упрощению контроля знаний, но и к упрощению самого образовательного процесса, а, следовательно, – к простоте самой информации.

В конечном итоге «если сложного контента все меньше, а потреблять его все сложнее из-за бесконечного числа отвлекающих факторов, то скоро уже не будет сложного человека» [3, с. 25].

Реализуемые до сегодняшнего дня современные реформы, к сожалению, показали свое несовершенство, итогом которого стало целое поколение уже взрослых, но инфантильных и дезориентированных людей.

Ученые и педагогическая общественность все чаще обращают внимание на то, что многие ошибки в воспитании молодого поколения определяются сегодня стремлением решать частные вопросы (профессиональной подготовки, учения соблюдать законы, умение учиться и др.), не формируя главного – умения размышлять над сложными жизненными вопросами, рефлексировать свои действия и направлять деятельность на людей, оказывая им посильную помощь.

Литература

1. Бурлакова И.И. К проблеме о духовно-нравственном воспитании в условиях дистанционного обучения // Сборник научных статей. – Курск, 2020.
2. Заридзе Г.В. Вызовы современного образования // Сборник научных статей. – Курск, 2020.
3. Курпатов А. Чертоги разума. Убей в себе идиота!. – СПб., 2020.
4. Четверикова О. Трансгуманизм в российском образовании. Наши дети как товар. – М.: Книжный мир. – 2020.
5. Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной. Статья 1907. Перевод с немецкого Дмитрия Виноградова. – Киев: Наир, 2016.

Е.Ю. Першина,

магистрант II курса

Научный руководитель:

О.Л. Марачковская

канд. пед. наук, доц. ПГУ Т.Г. Шевченко

К вопросу о коммуникативной компетенции руководителя организации образования

В современном обществе к руководителю организации предъявляются довольно высокие требования. Эффективность управления людьми и процессами зависит в основном от стремления к саморазвитию и обучению руководителя.

Для того чтобы эффективно осуществлять свою деятельность руководитель должен умело владеть искусством общения, также ему необходимы знания ключевых механизмов данного процесса и его структуры. Актуальность данной статьи диктуется возрастающим запросом современного общества на повышение управленческого мастерства и компетентности руководителей организаций образования. В характеристике уровня профессиональной подготовки относительно недавно стали использовать понятие компетентности.

В начале XX века с развитием компетентностного подхода термины «компетенция» и «компетентность» стали применять в отечественной науке в оценке результата образования, а в дальнейшем были зафиксированы в нормативных документах государственных стандартов третьего поколения.

В толковом словаре Д.Н. Ушакова термин «компетенция» определяется как: «1. Круг вопросов и явлений, в которых данное лицо облада-

ет авторитетностью, познанием, опытом. 2. Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений». Термин «компетентность» трактуется как «осведомленность, авторитетность» [6].

Применительно к образовательной деятельности «компетенции», по мнению И.А. Зимней – это некоторые внутренние, потенциальные новообразования. Знания и представления, программы (алгоритмы) действия, систем ценностей, которые потом проявляются в компетентностях человека [4].

Так, педагог А.А. Вербицкий в качестве основания разделения понятий «компетенция» и «компетентность» предлагает объективность и субъективность условий, определяющих качество деятельности индивида. Компетенция – совокупность объективных условий, определяющих возможности и границы реализации компетентности индивида. Компетентность рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих ее субъекту эффективно решать вопросы и совершать необходимые действия в какой-либо области жизнедеятельности [2].

Психолог М.А. Холоднова рассматривает компетенции как умение применять практико-ориентированные знания в бытовых, социальных и профессиональных видах деятельности («знаю, как, где и когда»). А уже саму компетентность, как характеристику индивидуальных интеллектуальных ресурсов, предполагающую высокий уровень усвоения разных типов знаний, включая знания в конкретной предметной области, сформированность определенных качеств мышления, мотивацию к данному виду деятельности и готовность принимать решения в соответствующих предметных ситуациях, наличие системы ценностей [7].

Компетенции как внешне заданные требования, должны обеспечивать эффективное выполнение той или иной деятельности, а компетентность как характеристика личности, осуществлять эти компетенции.

Профессиональные компетенции включают в себя политические и социальные компетенции, межкультурные компетенции, персональную компетенцию, социально-информационную, а также коммуникативную компетенцию.

Говоря о коммуникативной компетенции, следует выделить функции коммуникации в профессиональной деятельности руководителя.

Специалист по проблемам общения А.А. Бодалев выделил три основные функции коммуникации в профессиональной деятельности руководителя:

- коммуникативную – обмен информацией;
- интерактивную – предусматривающую организацию взаимодействия;
- перцептивную – отражает процесс восприятия и формирования образа другого человека и установление взаимодействия [1].

Исследователь Ф.С. Исмаилова выделила критерии развития коммуникативной компетенции руководителя, которые должны соответствовать основным управленческим функциям и отражать следующие умения:

- умение вести вербальный и невербальный обмен информацией, проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника;
- умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей;
- умение идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению, эмпатийно относиться к нему [5].

Для успешного общения и взаимодействия с людьми руководитель должен владеть такими навыками как: грамотная речь, богатый лексический запас, способность наладить контакт с разным типом людей, слушать и анализировать поведение собеседника, быть всегда уверенным в себе.

Руководитель организации образования, который обладает коммуникативными и организаторскими способностями, может влиять на своих подчиненных. Без них невозможно привлечь людей, создать, организовать и направить деятельность коллектива.

Управляя людьми, очень важно уметь выстраивать эффективные коммуникации, в которых взаимодействующие стороны достигают поставленных целей, а также уметь управлять ими. Руководителю организации образования необходимо выстраивать коммуникации со своими подчиненными так, чтобы влиять на уровень их мотивации, а значит, на их работу в организации. Поэтому важно понять, каким образом можно управлять коммуникациями.

Коммуникативное поведение руководителя педагогического коллектива реализуется в таких формах его деятельности, как деловые беседы, деловая полемика, деловые совещания, публичные выступления и др. Таким образом, коммуникация охватывает все сферы деятельности руководителя образовательного учреждения.

Самыми распространенными формами управленческой коммуникации руководителя с коллективом считается – деловая беседа, деловое совещание и дискуссия.

Так, деловая беседа определяется как межличностное речевое общение нескольких собеседников с целью разрешения определенных деловых проблем или установления деловых отношений.

Деловая беседа состоит из трех этапов:

1. подготовительный – составление плана, исходя из ее задач, установление места и времени;

2. ознакомительный – в течение которого преодолевается психологический барьер между участниками;

3. основной – умение слушать и правильно задавать уточняющие вопросы, которые помогут определить точку зрения собеседника.

Важным условием для деловой беседы является пунктуальность, важно помнить высказывание теоретика Н. Буало: «Я точен, потому что заметил: те, кто ждет, не думают ни о чем другом, как о недостатках людей, заставляющих ждать»[3].

В принятии правильных управленческих решений руководителю организации помогает такой тип общения как деловое совещание, во время которого происходит обмен информацией между начальником и подчиненными.

Деловое совещание решает важную учебно-воспитательную задачу: сотрудники учатся работать в коллективе, комплексно подходить к решению задач, достигать компромиссов и тем самым приобретают культуру общения.

В процессе взаимодействия между участниками коммуникационного процесса могут возникнуть дискуссии. В современном понимании дискуссия – публичное обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы с целью коллективного поиска правильного, доказательного решения.

Дискуссия позволяет ее участникам сопоставлять различные подходы и точки зрения, аргументированно отстаивать свою позицию, свои взгляды, убеждения.

Руководитель организации образования должен не бояться дискуссии и борьбы разных мнений, так как истина выявляется только в аргументированном обосновании своей точки зрения, своей позиции. Умение руководителя вести диалог со своими подчиненными и сотруд-

никами, дает организации правильно работать и развиваться, идти к поставленной цели.

Таким образом, развитие коммуникативной компетенции руководителя, обозначает создание большого спектра навыков общения. На сегодняшний день, подготовка управленческого звена – это обширная программа, которая включает в себя множество аспектов, затрагивающая не сугубо профессиональные знания и навыки, но и так называемые «Softskills» - гибкие навыки, которые требуется развивать. Они отвечают за развитие самой личности, социальную адаптацию (социальные навыки, в которые входит коммуникация) и менеджерские качества (лидерство, решение проблем).

Требования к компетенциям руководителя организации образования будущего с большой долей вероятности будут увеличиваться. Эпоха постиндустриализма бросает вызов самому представлению о том, что такое информация. Научно-техническая революция с каждым разом изменяет и упрощает все способы коммуникации и это означает, что подход к развитию коммуникативных компетенций должен постоянно обновляться и соответствовать времени.

Литература

1. Бодалев А.А. «Психология общения». – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
2. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 339 с.
3. Горшенина М.Н. Менеджмент: конспект лекций /М.Н. Горшенина, М.В. Середа; Оренбургский государственный университет. – Оренбург Университетский колледж ОГУ, 2016 – 55 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. 15.
5. Исмагилова Ф.С. Основы профессионального консультирования: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 238 с.
6. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / под ред. Н.Ф. Татынченко. – М.: Альтапресс, 2005. – 1216 с.
7. Холоднова М.А. IV Всероссийский съезд психологов образования России «Психология и современное российское образование», расширенный текст доклада [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://ipras.ru/cntnt/rus/novosti/rus_news1/n2742.html.

Н.Н. Фомичева,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Л.Т. Ткач

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Проектирование и реализация содержания гражданско-патриотического воспитания школьников

Гражданско-патриотическое воспитание является одним из самых востребованных направлений воспитательной работы в современной общеобразовательной школе. Основная цель гражданско-патриотического воспитания школьников состоит в формировании гражданственности и патриотизма – интегративных качеств личности, включающих в себя любовь к Родине и стремление к миру, внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоничное проявление патриотических чувств и культуру межнационального общения.

В настоящее время недооценка патриотизма, как важнейшей составляющей общественного сознания граждан, приводит к ослаблению социально-экономических, духовных и культурных основ развития общества и государства. Этим и определяется приоритетность патриотического воспитания в общей системе воспитания граждан.

Общетеоретическое значение для выявления педагогических аспектов патриотического воспитания имеют труды А.В. Мудрика, П.И. Пидкасистого, В.А. Слостенина и др.

В русле нашего исследования заслуживают внимания диссертационные исследования З.М. Абдулмуталимовой, А.А. Гайфутдинова, Л.Н. Котруца, М.М. Кудрявцева, В.В. Поповой, И.В. Ширенкиной и др., в которых представлены организационно-педагогические условия повышения эффективности патриотического воспитания в образовательных системах.

В современных социально-экономических условиях развития общества роль и значение гражданско-патриотического воспитания молодежи актуализируется, что нашло отражение в нормативно-правовых документах, регулирующих деятельность организаций образования: Законе «Об образовании», Идеологической Концепции гражданско-патриотического воспитания, Концепции военно-патриотического воспитания молодежи, Государственном образовательном стандарте.

Однако, несмотря на широкое освещение и регулирование вопроса гражданско-патриотического воспитания в педагогических, историко-философских источниках и нормативно-правовых документах, эта проблема в настоящее время не решена окончательно.

Недостаток четко продуманной системы проектирования и реализации содержания внеклассной работы по гражданско-патриотическому воспитанию школьников снижает эффективность воспитательных усилий педагогического коллектива, что является актуальной проблемой управления процессом воспитания школьников, формирования их гражданской позиции и патриотических чувств.

В ходе исследования нами были выявлены противоречия:

– на социально-педагогическом уровне между возрастающей потребностью общества в осуществлении гражданско-патриотического воспитания, с одной стороны, и недостаточной теоретико-технологической разработанностью проблемы гражданско-патриотического воспитания средствами культуры, с другой стороны;

– на научно-педагогическом уровне между возможностями организации эффективного гражданско-патриотического воспитания ценностями этнокультуры школьников в современных условиях и их реализацией на практике.

Возникшие противоречия обусловлены утратой интереса к истории, культуре своей страны, возрастанием потока негативной информации, получаемой молодым поколением, политической нестабильностью в мире.

Цель нашего исследования состоит в выявлении и обосновании педагогических условий повышения эффективности управления процессом формирования гражданско-патриотической позиции школьников.

В качестве объекта исследования нами определен процесс гражданско-патриотического воспитания в образовательной организации.

Предметом исследования выступают организационно-педагогические условия проектирования и реализации содержания гражданско-патриотического воспитания обучающихся в школе.

Гражданско-патриотическое воспитание – это целенаправленный, педагогически организованный процесс приобщения детей и молодежи к истории и культуре данного общества в прошлом и в современности, имеющий целью формирование гражданственности и патриотизма [6, с. 67].

Определяя гражданственность и патриотизм как нравственные качества, А.К. Быков включает в эти понятия любовь к Родине, заботу об интересах страны, готовность к защите Отечества, гордость за социаль-

ные и культурные достижения своей страны, уважение к историческому прошлому Родины и ее традициям и подчеркивает, что патриотизм определяет отношение человека к труду, к общественной собственности, гражданственность, его поведение в обществе [3, с. 37].

Гражданско-патриотическое воспитание направлено на формирование у учащихся качеств гражданина, патриота. Современному обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, обладать чувством ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание [5, с. 24].

З.Т. Гасанов определил следующие компоненты гражданско-патриотической воспитанности учащихся:

- когнитивный, подразумевающий овладение детьми объемом знаний о своей Родине; культуре традициях семьи, народа, природе родного края;

- эмоциональный, включающий в себя переживание личностью положительного эмоционального отношения к постигаемым знаниям, окружающему миру, гордости за трудовые и боевые успехи народа, уважения к историческому прошлому своей Родины;

- деятельный – заключается в реализации эмоционально прочувствованных и осознанных знаний в деятельности, таких как: проявление заботы о близких, оказание помощи окружающим людям, наличие комплекса нравственно-волевых качеств, развитие которых обеспечивает действенное отношение к окружающему [4, с. 76].

В связи с тем, что необходимо совершенствовать формы, методы и содержание воспитательной работы по формированию гражданско-патриотических чувств у обучающихся, нами была разработана Модель формирования гражданско-патриотических чувств у школьников. Модель состоит из трех блоков: целеполагания, организационно-содержательный и результативный. Реализация Модели осуществляется в результате проектирования содержания и проведения работы одновременно в двух направлениях:

- работа с педагогическим коллективом с целью оптимизации процесса формирования гражданско-патриотических чувств у школьников;

- работа с учащимися по формированию у них гражданско-патриотической позиции.

При проектировании содержания гражданско-патриотического воспитания мы учитываем позицию академика Е. В. Бондаревской, ко-

торая обращала внимание на то, что усиление личностно-смысловой направленности содержания образования необходимо осуществлять на основе его регионализации, что предполагает наполнение содержания национально-региональными ценностями, включение в содержание особенностей среды обитания, менталитета людей, проживающих в регионе, проблем его социокультурного развития, жизненных проблем населения, в том числе и детского. Смысловой базой регионализации, по мнению ученого, выступают понятия малой родины, родного дома, родного языка, этноса, этнической культуры [2, с. 116].

Ожидаемые конечные результаты реализации модели должны быть представлены на двух уровнях.

На уровне образовательной организации: организация и повышение эффективности гражданско-патриотической работы в образовательной организации; формирование гражданско-правовой грамотности обучающихся; внедрение новых форм и методов работы по данному направлению; сохранение славных боевых и трудовых традиций школы и др.

На уровне обучающихся в соответствии с критериями и показателями компонентов гражданско-патриотической воспитанности учащихся.

Реализация модели позволит совершенствовать систему гражданско-патриотического воспитания в образовательной организации.

Литература

1. Агапова, Г. В. Концептуальная модель процесса патриотического воспитания как основа формирования гражданина – защитника Отечества: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 20.01.06, 13.00.01 / Воен. ин-т радиоэлектроники. – Воронеж, 2002. – 26 с.

2. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с.

3. Быков А.К. Проблемы патриотического воспитания / А.К. Быков// Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 37-42; [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ebiblioteka.ru/browse/doc/9451847>.

4. Гасанов З.Т. Цель, задачи и принципы патриотического воспитания граждан. // Педагогика, 2005. – №6. – С. 59–63.

5. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – 4-е изд. – Москва: Просвещение, 2014. – 23 с.

6. Чиркунова А. Е. Формирование гражданско-патриотического воспитания учащихся в общеобразовательной школе / А. Е. Чиркунова, И. Р. Сорокина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 21 (80). – С. 706-709. – URL: <https://moluch.ru/archive/80/14351/> (дата обращения: 30.09.2022).

Глава 5

ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Н.Ю. Гори,

магистрант III курса

Научный руководитель:

О.В. Коломиец

канд. психол. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Психологическое сопровождение профессиональной карьеры педагогов в условиях современного образования

На основании проведенной работы карьера представляется как явление профессиональной деятельности, отражающее последовательность занимаемых ступеней в производственной, имущественной или социальной сфере [1].

В условиях изменения образования и все большей вовлеченности педагогов в электронные формы работы социальный заказ обязывает осуществлять свою деятельность на высокопрофессиональном уровне.

Проблема создания условий особенно актуальна и связана с включением педагога в эти изменения. Педагог несет на себе бремя ответственности не только за свои успехи, но и за успехи обучающихся и часто, личная мотивация и карьерный рост уходят на задний план.

Педагоги нуждаются в человеке, который поддержит их стремления и укажет нужную траекторию, или побудит к действию.

Научные работы периода: конец XX и начало XXI века (Б.Г. Афаньев, О.С. Анисимов, Ф. Н. Гоноболин, М.А. Данилов, А.А. Деркач, Э. Ф. Зеер, В. А. Крутецкий, М. В. Левит) повлияли на акмеологический тренд профессионального роста педагога. Работы отечественных и зарубежных ученых (Л. И. Божович, В. Врум, И. А. Зимняя, Е.П. Ильин, Д. Клелланд, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов) рассматривали мотивацию как движущую силу развития профессионализма.

Новизна исследования заключается в разработке современной модели психологического сопровождения, мотивирующей педагогов к профессиональному росту.

Теоретическая значимость заключается в выявлении принципов и содержания психологического сопровождения профессиональной карьеры педагогов образовательного учреждения.

Практическая значимость определяется разработкой модели психологического сопровождения, включающей конкретные методические мероприятия, способствующие мотивации к профессиональному росту педагогов.

Методологическую основу исследования составляют: теория деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); содержательные теории мотиваций, раскрывающие поведенческий аспект человека труда в зависимости от его потребностей (А. Маслоу, Д. Келланд, Ф. Герцберг); процессуальные мотивационные теории, изучающие влияние факторов на достижения человеком целей (В. Врум, Д. Ролз, Э. Деси, Р. Райн); концепции профессионального становления (Д. Сьюпер, Э. Ф. Зеер); положения об этапах развития в профессии (Ф. Хейвигхерст, Е. А. Климов, А. К. Маркова и др.); психолого-педагогические подходы особенностей профессионального развития педагога (А. А. Деркач, В. А. Крутецкий, Т. В. Кудрявцев, Н. А. Масюкова, Н. М. Полетаева, А. А. Реан и др.)

Цель исследования: изучить особенности психологического сопровождения профессиональной карьеры педагогов.

Объект: мотивация педагогов к развитию профессиональной карьеры.

Предмет: содержание психологического сопровождения профессиональной карьеры педагогов.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что психологическое сопровождение профессиональной карьеры педагогов будет эффективно если:

- будут учтены внутренние и внешние факторы развития мотивации педагогической деятельности;

- участие в проектной деятельности педагогического коллектива будет рассматриваться как фактор развития мотивации педагогического труда;

- управление педагогической деятельностью будет включать целенаправленное формирование мотивации в единстве с саморазвитием мотивации педагогов к карьерному росту.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы психологического сопровождения профессиональной карьеры педагогов.

2. Провести экспериментальное исследование по проблеме карьерного роста педагогов в условиях современного образования.

3. Разработать и апробировать модель по психологическому сопровождению профессиональной карьеры педагогов.

4. Проанализировать результаты исследования, сформулировать выводы.

В исследовании применялся комплекс методов исследования:

– теоретические (изучение, анализ, систематизация психологопедагогической и научно-методической литературы по исследуемой проблеме, базовых понятий работы);

– эмпирические (опрос, наблюдение, тестирование, обобщение педагогического опыта, количественный и качественный анализ фактического материала).

Методики исследования:

1. Методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. А. Реана. [3]

2. Методика Г.В. Резапкиной «Хороший учитель» [2]

База исследования МОУ «БСОШ №16». Выборка исследования составила:

На заключительном этапе нашего исследования предполагается проведение повторной диагностики для выявления изменения показателей психологической компетентности и мотивации педагогов, используя те же методики, что и на констатирующем этапе экспериментального исследования. Полученные результаты в сравнительном аспекте представлены в табл. 1.

Анализируя представленные результаты, можно увидеть, что произошёл небольшой сдвиг с положительной корреляцией значений.

Таблица 1

**Сравнительные результаты диагностики
«Психологический портрет учителя» В.Г. Резапкиной.**

№ п/п	Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Высокий	16%	20%
2	Средний	76%	74%
3	Низкий	8%	8%



Рис. 1. Распределение показателей по методике «Психологический портрет учителя» на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

Безусловно, все педагоги получили незабываемый опыт и, имея положительные отзывы, можно утверждать, что продолжив работу более длительный срок, педагоги, оставшиеся на низком уровне, сменили бы свою характеристическую группу на более высокую. При возможности постоянного участия педагогов в тренинговых занятиях, результаты были бы иными.

Результаты исследования показателей профессионально важных качеств на контрольном и констатирующем этапе эксперимента графически отражены на рис. 1. Мы пришли к выводу, что у 78% респондентов, был выявлен средний уровень сформированности профессионально важных качеств. И у 18% высокий. Для педагогов данных групп является характерным преобладание разнообразия поведенческих стереотипов. Что говорит об особой значимости для педагога его отношений с коллегами, они эмпатичны по отношению к коллегам, у них преобладает позитивное самовосприятие, благополучное эмоциональное состояние. Улучшилась эмоциональная стабильность, что благоприятно сказалось на общей работоспособности и психологическом климате в коллективе. Те педагоги, которые не смогли улучшить свои показатели, часто отсутствовали на занятиях и тренингах. С ними нам не удалось согласовать графики работы и осуществить работу в полной мере.

Далее была проведена диагностика при помощи методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана. Данные констатирующего и контрольного этапов представлены в табл. 2.

Результаты исследования показателей диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности на констатирующем и контрольном

Таблица 2

№ п/п	Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Высокий	56%	60%
2	Средний	24%	20%
3	Низкий	20%	20%



Рис. 2. Распределение показателей по методике «Мотивация профессиональной деятельности» на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

Таблица 3

Методики	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Процентное соотношение Высокий/средний/низкий	Преобладающий уровень	Процентное соотношение Высокий/средний/низкий	Преобладающий уровень
1. «Психологический портрет учителя» (В.Г. Резапкиной)	16% / 76% / 8%	Средний	20%/74%/8%	Средний
2. «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана)	54% / 24% / 20%	Высокий	60%/20%/20%	Высокий

этапе эксперимента графически отражены на рис. 2. Можно заметить, что 60 % педагогов имеют положительные показатели мотивации, что на 4 % больше чем на констатирующем этапе. На среднем, стабильном 20 %. На низком уровне 20 % педагогического коллектива. Притом, что средний уровень он нестабилен и может иметь положительную корреляцию, в сложившихся условиях.

Анализируя результаты исследования, используя анализ среднего значения по показателям обеих методик, который мы представили в табл. 3.

На основании проведенной работы, можно утверждать, что в формировании и развитии мотивации деятельности педагога в единстве с саморазвитием его мотивации. Осмысление личной компетентности и положительной мотивации, рассмотрение своего опыта как ценности позволят, во-первых, увидеть резервы для самосовершенствования своей деятельности, во-вторых, наметить конкретные направления в разрезе повышения собственной эффективности и мотивации к карьерному росту.

То есть при правильном психологическом сопровождении профессиональной карьеры педагогов в условиях современного образования по средствам специально созданной ситуации развития зафиксировано повышение мотивации в направлении карьерных заслуг и стремлению к новым достижениям.

По результатам проведенной работы можно сделать следующие выводы, если:

- будут учтены внутренние и внешние факторы развития мотивации педагогической деятельности;
- особенности профессионально-педагогической деятельности;
- участие в проектной деятельности педагогического коллектива будет рассматриваться как фактор развития мотивации педагогического труда;
- управление педагогической деятельностью будет включать целенаправленное формирование мотивации в единстве с саморазвитием мотивации педагогов к карьерному росту,

То произойдут качественные и количественные изменения педагогов в сторону повышения мотивации и самореализации через рост компетентности и заинтересованность в карьерном росте как внутреннего показателя мотивации.

Литература

1. Абдалина Л.В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук:19.00.13 / А. В. Абдалина; Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2008. – 394 с.
2. Методика «Психологический портрет учителя» Г.В. Резапкина [Электронный ресурс] URL: http://metodkabi.net.ru/index.php?id=uch_met (дата обращения: 29.03.2022).
3. Сборник психологических тестов. Часть III: Пособие / Сост. Е.Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 120 с.

К.В. Грекова,
студентка IV курса
Научный руководитель:
Т. Г. Ставер
преп. ПГУ им. Т. Г. Шевченко

Психодиагностика гендерных особенностей личности (подростков, юношей)

В современном обществе проблема становления гендерной идентичности подростка стоит особенно остро в виду изменений в системе традиционных и культурных стереотипов в рамках системы половой стратификации касающихся изменений культурных основ о понимании маскулинности и фемининности. Остроты проблеме добавляет и тот факт, что идеалы фемининности, маскулинности на сегодняшний день стали противоречивыми. В результате в современном обществе наблюдается преобразование в ролевой структуре, симметричность функций в партнерских отношениях, изменение представлений о главе семьи, приобретение матерью большего авторитета.

Целью данной работы является провести диагностику гендерных особенностей личности (подростков, юношей).

Гендерная идентичность выступает как продукт социального конструирования и, одновременно, как один из ключевых факторов, опосредующих поведенческую активность и установки личности в контексте межличностных отношений [5].

«Гендер» – социальный пол, пол как продукт культуры, социально-биологическая характеристика, указывающая на социальный статус и социально-психологические характеристики личности, которые связаны с полом и сексуальностью, но возникают во взаимодействии с другими людьми [2].

Изучению личности подростка в рамках возрастной психологии посвящено большое количество исследований. Рассмотрение подросткового возраста в различных психологических теориях и концепциях трактуется как «кризисный», «сложный», «переходный» возраст». Таким образом, значительную актуальность приобретает изучение личностных особенностей подростков, связанных с происходящими в этом возрасте изменениями.

Изменения, которые сопровождают индивида на стадии подросткового возраста, отличаются разнонаправленностью развития различных сфер образования личностной структуры. Это касается области интересов, в которых осуществляется плавный переход в сторону сверстников. Социальное поведение мотивируется моральными установкам, чувством долга и альтруистическими чертами. Эмоциональная сфера обогащается большим числом мимических оттенков, развитие социальных эмоций служит важным элементом в развитии эмоционального интеллекта, что обуславливается высокой потребностью подростка в одобрении и принятии со стороны окружающих, появляется способность к эмоциональной децентрации. Изменения, связанные с умственными и познавательными процессами, сказываются на развитии общего кругозора, и сферы познавательных областей, развивается мышление, меняется характер всех психических процессов - восприятия, памяти, внимания. Благодаря чему закладываются присущие личности ценностно-идеологические компоненты.

Центральным новообразованием подросткового возраста выступает качественно новый уровень самосознания, а именно целостная «Я концепция» интегрированная из различных образов «Я». Развитие тенденции в рефлексии в отношении понимания себя, своих состояний, эмоций, чувств и осознания собственной ответственности и регулирования совершаемых действий. Наравне с развитием уровня самосознания и выработки ответственности, обусловленные появлением рефлексивности, выступает тенденция, направленная на аналитическое сравнение своего типичного поведения с поведением, ориентированным на представления желаемого образа с его гендерно обусловленными характеристиками. Различия в сравниваемых образах между «Я-реальный» и «Я-идеальный» могут становиться причиной, как фрустрации, так и механизмом, подталкивающим к развитию.

В трактовке понятия «гендерной идентичности» согласно изученным материалам наблюдается рассогласование в объективизации точного ее понимания. Внимание на данную проблему обращали следующие ученые: И.С. Кон, И.С. Клецина, Дж. Марсия, Н.К. Радина, Э. Эриксон, и др. В результате многочисленных споров и точек зрения удалось прийти к единому пониманию определения гендерной идентичности, как процессу осознание индивидом своей принадлежности к мужскому или женскому полу. Гендерная идентичность выступает как аспект самосознания, отражающий процесс отождествления себя как

представителя определенного пола, как носителя определенных характеристик и особенностей поведения, закрепленных в образах общественного сознания как гендерных стереотипах.

Подростковый возраст выступает как чрезвычайно важный этап в развитии онтогенеза, связанный с формированием гендерной идентичности, так как проявляющее самосознание позволяет оценить свои качества в соотношении с собственным биологическим полом.

В результате психодиагностики подростков старших классов по методике «маскулинность-фемининность» С. Бем были получены первичные данные, которые представлены на рисунке.

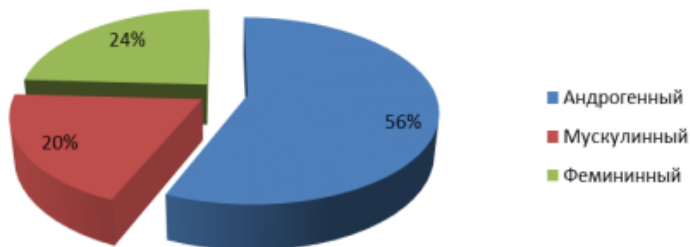
На основании полученных данных была построена круговая гистограмма для сравнительного анализа состояния гендерной идентичности подростков старших классов.

На рисунке представлено распределение выборки в соответствии со статусами гендерной идентичности у подростков. На рисунке видно, что больше всего респондентов оказались в группе с андрогенным типом личности (56%), число лиц с фемининным типом насчитывает (24%) и респондентов с маскулинным типом оказалось (20%).

В таблице отражены количественные показатели в абсолютном и процентном выражении по выборке подростков старших классов относительно их распределяемости по гендерному типу.

Так, по результатам проведенного исследования, которые отражены в таблице видно, что как у девушек, так и у юношей выраженность андрогенности превалирует над фемининным и маскулинными черта-

Процентное соотношение степени выраженности психологического пола учащихся 9-11 классов



Процентное соотношение выраженности психологического пола учащихся 9-11 классов

Распределение количества человек с выраженными гендерными характеристиками среди девушек и юношей

Тип психологического пола	Количество человек с выраженной характеристикой			
	Девушки		Юноши	
	Абсол.	%	Абсол.	%
Маскулинность	7	15	9	22
Фемининность	16	34	5	13
Андрогинность	24	51	26	65
Сумма	47		40	

ми характера: у девушек андрогенный тип – (51%), превосходит фемининный полоролевой тип – (34%), и на 36% их число опережает показатель маскулинности - (15%), У юношей число лиц с андрогенным типом является доминирующим, так разница между андрогенным – (65%), и маскулинным – (22%), типом составляет 43%, среди юношей наблюдается 13% тех, кто имеет выраженные фемининные черты.

Подводя итоги проделанной работы, следует отметить, что в настоящее время изучение гендерной идентичности подростков становится все более актуальным в современной психологической науке. Это важная теоретическая и практическая задача, требующая исследований и научной трактовки.

Основополагающим этапом формирования гендерной идентичности является подростковый период. Именно в этом возрасте формируются представления о себе как представителю определенного пола, происходит освоение соответствующих ему форм поведения и формирование определенных личностных характеристик. Однако не только наличие соответствующей гендерной идентичности способствует успешному существованию в обществе, этому способствует наличие у ребенка развитого социального интеллекта. Гендерную идентичность – отождествление себя с определенным полом, отношение к себе как представителю определенного пола, освоение соответствующих ему форм поведения и формирование личностных характеристик.

Целью данной работы провести диагностику гендерных особенностей личности (подростков, юношей).

Исследование гендерной идентичности, мы проводили на базе МОУ «Суклейская РМСОШ» с. Суклея. По результату проведенного исследования было выявлено что больше всего респондентов оказались в группе с андрогенным типом личности (56%), число лиц с фемининным типом составило (24%) и респондентов с маскулинным типом оказалось (20%).

Итак, андрогинность не является отклонением от нормы (несмотря на мнение большинства). Обладатель андрогинных черт наоборот является более адаптивным и гармоничным, чем обладатель лишь мускулистых и феминных черт. Гармоничность данного индивида выражается в его социокультурном поведении в восприятии внешнего мира.

В результате эмпирического исследования, направленного на определение личностных особенностей подростков по каждому типу гендерной идентичности, явилось то, что существенная часть исследуемых переменных по каждому типу гендерной идентичности свидетельствует о сбалансированности внутренних состояний, способствующей благоприятному выстраиванию отношений с окружающей средой.

Литература

1. Бастракова Н.С. Проблема гендерной социализации в образовательных учреждениях России // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – №4.

2. Белопольская Н.Л. Экспериментальное исследование возрастной идентификации у подростков в ситуации жизненного кризиса / Н. Л. Белопольская, Е. Е. Бочарова // Специальная психология. 2010. № 3-4.

3. Воробьева К.А. Влияние внутрисемейных особенностей на формирование агрессивных установок личности у подростков из полных и неполных семей // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2010. – №2.

4. Ижванова Е. М. Гендерные аспекты маскулинности / Е. М. Ижванова // Психотерапия. – 2009. – № 3.

Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков // Вопросы психологии. – 2007. – №1.

Д.В. Журба,

магистрант III курса,

Научный руководитель:

О.В. Коломиец

канд. психол. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Психологические особенности социальной тревожности студентов

Современное общество требует от личности активного участия в социальной сфере и взаимодействии с другими людьми, что обостряет проблему социальной тревожности среди студентов, коммуникативные умения и навыки которых являются определяющими для адапта-

ционных механизмов в дальнейшей жизнедеятельности. Длительное переживание социальной тревоги, неумение вести себя в стрессовых ситуациях обуславливает невротичность личности, как свойства, влияя на психическое развитие в молодом возрасте, приводя к негативным последствиям в поведении. Высокий уровень социальной тревожности неблагоприятно сказывается на качестве жизни молодого человека, увеличивая риск одиночества, развода, суицида, коморбидных психических расстройств, зависимости от психоактивных веществ, сексуальных дисфункций, снижение количества социальных связей и социальной поддержки.

На изучение проблематики тревоги и тревожности повлияли: классическая теория эмоций (Ч. Дарвин, У. Джемс, У. Мак-Дауголл), теории научения (Дж. Доллард, О. Маурер, Г. Мандлер, В. Хартуп), бихевиоризм (Э. Торндайк, Дж. Уотсон), психоанализ и неопсихоанализ (А. Адлер, О. Ранк, К. Хорни, А. Фрейд, З. Фрейд, К. Юнг), экзистенциализм (С. Мадди, Р. Мэй, Ж. Сартр, П. Тиллих, М. Хайдеггер, К. Ясперс), гуманистическое направление (К. Роджерс), трансперсональная психология (С. Гроф), анализ явления аутомортальной тревожности (Т.П. Гаврилова), танатической тревожности в период взросления (В.Г. Кучерявец), соотношение защитных механизмов личности и тревожности (В.О. Нестеренко).

Несмотря на существование значительного количества научных трудов по исследованию данного феномена, все они носят разрозненный характер, поэтому возникает необходимость разработки целостного образа понятия социальной тревожности и поиска путей ее понижения. Человек всегда стремится к гармоническому пребыванию в обществе, однако препятствием в создании собственной социальной среды может быть высокий уровень социальной тревожности, что и актуализирует заявленную тему исследования.

Понятие страха и тревоги различают, считая страх реакцией на конкретную опасность, а тревожность – на неизвестную. З. Фрейд определил, что тревога дает возможность реагировать на угрожающую ситуацию адаптивным способом. К. Хорни назвала причиной возникновения тревоги внутренний конфликт человека, неудовлетворение его потребностей. Г. Салливан рассматривает нарушения в межличностных отношениях как условие возникновения тревожности. Э. Фромм считал, что обособленность человека от природы обособливается тревогой. О.А. Черникова говорит о тревоге как о «страхе ожидания», О. Кондаш –

о страхе перед испытанием. Ф. Перлз определяет тревогу как разрыв между «теперь» и «позднее» или как «страх перед аудиторией». При этом тревожность рассматривается как склонность человека к переживанию состояния тревоги; предупреждение об опасности, адапционном механизме. Ф.Б. Березин вводит понятие тревожного ряда: ощущение внутренней напряженности; неопределенной угрозы; тревоги; страха; нарастание интенсивности тревоги; дезорганизация поведения.

В психологической литературе тревожность представлена как обусловленная действием стрессового фактора личная диспозиция (Ю.Л. Ханин, П.М. Якобсон), следствие неудовлетворения социальных нужд (Н.В. Имедадзе, К.Д. Шафранская, Р. Лазарус, К. Хорни), функция избегания потенциально опасной ситуации для личности (В.М. Астапов, А.И. Захаров, П.В. Симонов), переживание неопределенности и беспомощности, что является сигналом ожидаемой опасности (З. Фрейд), необходимая составляющая человеческого существования (Р. Мэй), висцеральные реакции в ответ на угрозу (В. Джеймс), сочетание доминирующей эмоции страха с другими переживаниями: страданием, гневом, виной, стыдом и интересом (К. Изард), эмоциональная реакция на основе условного рефлекса избегания угрозы (О. Маурер) [4, с. 83].

Среди основных групп факторов возникновения и развития тревожности есть: нарушение отношений детей с родителями, межличностных отношений (Г. Салливан, К. Хорни), отрицательный школьный опыт (Е.М. Новикова, Б. Филлипс), особенности внутриутробного развития (А.И. Захаров), внутренний конфликт (В.В. Столин, В.Н. Мясищев, К. Роджерс), перинатальные нарушения (С. Гроф), психофизиологические нарушения (В.М. Астапов, К. Броннер), несоответствие самооценки и уровня притязаний (Л.В. Бороздина, К.Р. Сидоров), недостаток адаптивных возможностей для приспособления (Ж. Пиаже, П. Фресс) [5, с. 112].

Тревожность положительно и отрицательно влияет на человека. К положительным функциям тревожности относят активизирующее действие защитных механизмов психики, возможность предусмотреть последствия собственной деятельности. Чрезмерная тревожность препятствует формированию адаптивного поведения (Ф.Б. Березин, В.Н. Карандашев), приводя к возникновению неврозов и психосоматических расстройств (Л.Е. Панин, В.А. Ананьев, Ю.А. Александровский), торможение личностного развития (Ю.М. Антонян, В.М. Астапов, Н.Д. Левитов) [7, с. 89].

Тревожность, связанная с взаимодействием человека с другими, является социальной; это индивидуально психологическая особенность, показывающая склонность человека к частым и интенсивным переживаниям тревоги, возникающей в ситуациях социального взаимодействия: общения и межличностного взаимодействия, а также при деятельности в присутствии других людей. Человек с высокой социальной тревожностью больше обеспокоен соответствием стандартам окружающих, чем своим собственным, чувствуя тревогу в социальных ситуациях, связанных с убеждением, что произведенное впечатление недостаточно для достижения поставленной определенной роли.

Причины возникновения социальной тревожности рассматривают в бихевиоральном, эволюционном, когнитивном направлениях. В ранних бихевиоральных представлениях подчеркивалась роль отсутствия адекватных социальных навыков в формировании социальной тревожности. Поведенческой моделью социальной тревожности является модель склонности, согласно с которой человек имеет произведенную в ходе эволюции predisposition к обучению реакции страха по отношению к тем объектам, которые вызвали страх у его предков. Эволюционный подход объяснял формы человеческого поведения с точки зрения адаптации к окружающей среде. П. Гильберт, на основе анализа различных форм групповой жизни и их связи с репродуктивным успехом, впервые применил положение эволюционного подхода к социальной тревожности: люди конкурируют внутри группы за ресурсы и партнеров. Позже, в когнитивных теориях центральная роль отводится искажениям когнитивных схем и способов мышления [6, с. 168].

Теория Д. Кларка и А. Веллса идентифицирует три фактора, поддерживающие социальную тревожность в действии: модель мышления, защитное поведение, сильную сосредоточенность на себе [1, с. 92]. Первым уровнем является пусковая ситуация, активирующая негативные индивидуальные убеждения и предположения (второй уровень модели). Такие образцы мышления являются центральными для всего процесса переживания чувства социальной тревожности, приводя к излишней сосредоточенности на себе (третий уровень модели), провоцируя возникновение мнимых собственных образов, якобы свойственных окружающим. Дальше человек использует защитное поведение, которое помогает избежать проявления симптомов тревожности. Люди с высокой социальной тревожностью занижают собственные социальные способности, имеют низкий уровень самооценки, отрицательное

мнение о своей компетентности, ожидают негативную оценку окружающих.

Исследования А. Бека впервые описали особенности взаимоотношений социально тревожных людей, которые неуверенные в себе, сдержанные в выражении эмоций, ориентированные на избежание конфликтных ситуаций, зависимые, испытывают страх отторжения и непринятия, что связывается с депрессивными симптомами и переживанием хронического обыденного стресса. Высокий уровень социальной тревоги провоцирует неуверенность в себе, зависимость от других и неспособность отстаивать свои желания, вызывая хронический дистресс во взаимоотношениях с людьми [2, с. 122].

Анализируя вышеприведенный теоретический материал, можно выделить три основных компонента социальной тревожности: когнитивный (наличие иррациональных установок), эмоциональный (реакция на событие как угрожающее для личности), поведенческий (избегание социально нежелательных ситуаций).

Студенческому возрасту свойственна кризисная насыщенность, это период интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становление всей интеллектуальной системы и личности в целом [9, с. 167]. Однако, не каждый студент полностью реализовать потенциальные возможности достижения высокого уровня развития нравственной, интеллектуальной и физической сфер. Невозможность успешного участия в оценочных ситуациях затрудняет удовлетворение не только социальных потребностей, но и базовых биологических, поскольку они могут быть реализованы только при помощи социальных коммуникаций. Негативное оценивание в социальных ситуациях воспринимается как жизненный крах, субъективно «закрывающий» доступ к реализации мотивационно значимых целей. В результате человеку не хватает ресурсов адаптивного поведения, что приводит к деструктивным и аутодеструктивным действиям, которые связаны с психологически непреодолимым страхом «несоответствия» требованиям (суициды, агрессивные поступки, алкогольная и наркотическая зависимость) [3, с. 29].

В современном обществе растет количество ситуаций оценивания – коммуникативных контекстов, в которых предъявляются жесткие стандарты, провоцируется и поощряется конкуренция. Противоречивые требования социокультурной действительности (быть инициативным, социально смелым и при этом послушным, средним, незамет-

ным) опосредуются адаптивными когнитивными схемами, провоцируя нерешительность и страхи в социальных ситуациях, неуверенность в правильности своих действий, ощущение собственной неполноценности, что не позволяет реализоваться в жизни. При социальной тревоге у студентов занижена самооценка, частично компенсаторное поведение, реализуемое в виде защитных масок, гордости, стремления критиковать всех (при выраженном страхе критики себя), быть идеальным человеком в обществе (перфекционизм), развивать социальные признаки успеха. Таким образом, создается замкнутый круг: желание иметь идеальное «Я»; невозможность достичь этого; злость на себя; вина; увеличение тревоги; снижение самооценки; еще большее желание иметь идеальное «Я» [8, с. 94].

В исследовании психологических особенностей социальной тревожности студентов было использовано: модифицированный опросник страха и избегания социальных ситуаций М. Либовица, методика диагностики иррациональных установок А. Элиса, методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, методика самооценки уровня тревожности Ч. Спилбергера и Ю. Ханина. В этом эксперименте приняли участие 55 студентов Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко в октябре 2022 года.

Результаты исследования по методике Либовица свидетельствуют о готовности молодежи участвовать в социальных ситуациях, несмотря на страх, тревогу и попытки избегать некоторых субъективно опасных для себя социальных ситуаций. В общей сложности 76% студентов имеют низкий уровень социальной тревожности, 22% – средний, 2% – высокий. Наиболее выраженным является страх в ситуациях проверки, контроля знаний, выступления перед аудиторией, признании в любви, работы под наблюдением. Респонденты также избегают ситуации возврата покупки в магазин, взгляда в глаза малознакомого человека, отклоняют упорные просьбы знакомых людей, которые тяжело или неприятно выполнять.

Высокий уровень личностной тревожности (по методике Спилбергера-Ханина) обнаружено у 31% респондентов, 64% испытуемых имеют средний уровень тревожности, а 5% – низкий. У 20% студентов наблюдается высокий уровень реактивной тревожности, у 69% – средний, 11% испытуемых имеют низкий уровень. По методике А. Элиса у 64% студентов ярко выражены установки по шкале «катастрофизация». Они привыкли воспринимать любую угрожающую ситуацию как катастрофу,

преувеличивая и переоценивая ее роль для личности. У 36% исследуемых установки по шкале «катастрофизация» присутствуют, но не ярко выражены. У 67% респондентов имеется установка вины по отношению к себе, критическое отношение и слишком высокие требования к себе. По шкале «долженствование в отношении других» у 75% испытуемых присутствуют иррациональные установки.

По результатам исследования можно констатировать, что несмотря на низкую самооценку, которая является одной из причин избегания контактов с другими людьми из-за страха критики, студенты имеют навыки общения, что способствует установлению социальных контактов, и способствует снижению чувства себя одиночества. Однако высокий уровень личностной тревожности, наличие иррациональных установок, повинности по отношению к себе и других говорит о необходимости разработки коррекционной программы для изменения негативных установок и снижения уровня тревожности. Полученные данные не исчерпывают всех аспектов изучаемой проблемы. Направления дальнейшей работы заключаются в анализе методов коррекции социальной тревожности студентов.

Литература

1. Батлер Д.Г. Преодоление социальной тревожности и застенчивости. Курс самопомощи. Программа в трех частях, основанная на когнитивно-поведенческих техниках. Первая часть: Понимание социальной тревожности/ Д.Р. Батлер. – Лондон «Констебл & Робинсон Лтд», – 2007. – 413 с.
2. Волошок О.В. Психологический анализ проблемы тревожности личности Сборник научных трудов К-ПНУ имени Ивана Огиенко/ О.В. Волошок. – С. 120-128.
3. Краснова В.В. Социальная тревожность и ее связь с эмоциональной дезадаптацией, уровнем стресса качеством интерперсональных отношений у студентов / В.В. Краснова, А.Б. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 49-58.
4. Никитина И.В. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 2 // Социальная и клиническая психиатрия / И.В. Никитина, А.Б. Холмогорова. – 2011. – Т. 21, №1. – С. 60-67.
5. Павлова Т.С. Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте / Т.С. Павлова, А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 1. – С. 29-43.
6. Прихожан А.М. Психология тревожности / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
7. Сагалакова О.А. Социальные страхи и социофобии / О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев. – Томск: Изд-во Томский государственный университет, 2007. – 210 с.

8. Холмогорова А.Б. Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств/А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Социальная и клиническая психиатрия. – 1998. – Т. 8. – №1. – С. 94–102.

9. Ясточкина И.А. Социальная тревога человека: причины и последствия / И.А. Ясточкина // Научный журнал НПУ имени М.П. Драгоманова. – 2014. – Вып. 19. – С. 166–173.

Н.А. Ковалева,

магистрант II курса

Научный руководитель:

О.В. Коломиец

канд. психол. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Теоретико-методологическая основа проблемы психологического сопровождения готовности к риску у сотрудников пожарной охраны

По степени опасности и вредности профессия пожарного занимает одно из первых мест среди других профессий. Тушение пожаров и ликвидация последствий аварий силами пожарных осуществляется в экстремальных условиях, представляющих угрозу для жизни и здоровья. Комплекс неблагоприятных воздействий широк: физические, химические и биологические факторы окружающей среды. Кроме того, они нередко сочетаются с такими сильными психогенными раздражителями, как переживание угрозы здоровью и жизни, вид людей, погибших, обгоревших и пострадавших при пожаре. При этом необходимо учитывать недостаток информации и времени на обдумывание и принятие адекватного решения, высокую ответственность за выполнение боевой задачи, наличие непредвиденных, внезапно возникающих препятствий. Поэтому сильный эмоциональный стресс для пожарных скорее неизбежность, чем возможность. В постоянно меняющихся условиях пожарный должен сосредоточиться на том, чтобы держать в поле зрения все важные элементы ситуации, чтобы предотвратить травмы и смерть. Личный состав пожарной службы находится в состоянии постоянной боевой готовности, в непредсказуемом режиме ожидания чрезвычайных ситуаций.

Поэтому сильный эмоциональный стресс для пожарных скорее неизбежность, чем возможность. В постоянно меняющихся условиях по-

жарный должен сосредоточиться на том, чтобы держать в поле зрения все важные элементы ситуации, чтобы предотвратить травмы и смерть. Личный состав пожарной службы находится в состоянии постоянной боевой готовности, в непредсказуемом режиме ожидания чрезвычайных ситуаций [2].

Актуальность выявления таких взаимосвязей предполагает необходимость включения психологической составляющей в науку и практику подготовки лиц рискованных профессий и учет индивидуально-личностных особенностей обучающихся по данным специальностям. Эта потребность обусловлена тем, что люди, постоянно находящиеся в ситуациях повышенного риска, нуждаются как в психологической поддержке, так и в профессиональных знаниях и навыках поведения в таких условиях.

Экстремальные условия характеризуются сильным травмирующим воздействием событий, происшествий и обстоятельств на психику работника. Это воздействие может быть мощным и однократным при угрозе жизни и здоровью, взрывам, обрушению зданий и т. п. или множественным, требующим приспособления к постоянным источникам стресса; оно характеризуется разной степенью внезапности, масштабности и может служить источником как объективно, так и субъективно обусловленного стресса.

Стресс – это состояние эмоционального (психического) и поведенческого расстройства, связанное с неспособностью человека действовать целесообразно и разумно в сложившейся ситуации [7].

Риск относится к классу характеристик, которые являются оценочными. Риск оценивается как возможность совершения действия, возможность достижения результата, соответствующего цели. Это означает, что риск представляет собой прогностическую оценку, которая предшествует действию и формируется на этапе организации или планирования действия. Именно он «взвешивает» условия, при которых действие может быть осуществлено, факторы, которые влияют или могут повлиять на успешность действия.

Исследования показывают, что после дежурства при тушении пожаров работоспособность личного состава снижается. Динамика работоспособности и степень утомляемости с учетом особенностей служебной деятельности свидетельствуют о том, что труд пожарного по критериям тяжести относится к разряду очень тяжелой работы.

Все это предопределяет выработку высоких требований к профессионально важным качествам пожарных. Это направление мало

изучено, т.к. психологическая служба в пожарной части появилась относительно недавно, поэтому исследований по ней проводилось мало. Можно отметить работы А.В. Шленковым [9, 5] и др., выявившими различные аспекты адаптации личности к экстремальным условиям деятельности, которые непосредственно связаны с развитием профессионально важных качеств пожарных.

На сегодняшний день психологи в значительной степени исследуют личностные особенности людей, работающих в экстремальных условиях. Изучение риска в психологии и его влияния на поведение людей в различных ситуациях неопределенности в настоящее время достаточно актуально и представляет значительный интерес для исследователей.

Э.П. Ильин интерпретирует готовность субъекта к риску как динамическое образование, определяемое активностью самого субъекта. В рамках надситуационной деятельности риск всегда рассчитывается на «ситуативные преимущества»; риск мотивирован, целесообразен. Это риск ради чего-то: ради самоутверждения, денег и т.д. [3].

А.В. Карпова: «надситуативный риск как особая форма проявления активности субъекта связан с наличием надситуативной активности, представляющей собой способность субъекта подняться над уровнем требований ситуации, поставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи» [4].

Понятие «готовность к риску» можно определить как совокупность личностных качеств, позволяющих мобилизоваться для решения желаемых целей, связанных с воспринимаемой опасностью. Высокая готовность к риску приводит человека к низкой мотивации, избеганию трудностей и большому количеству ошибок в принятии решений.

Психологическая готовность – особое состояние человека, сопровождающееся адекватной формой психического напряжения и выражающееся в готовности человека действовать в ожидании события. Она включает психофизиологические, в том числе эмоциональные, механизмы, активизирующие деятельность человека. Психологическая готовность пожарных в условиях их деятельности в чрезвычайных ситуациях формируется за счет психологической подготовки, а также опыта работы в особых условиях.

Под психологической подготовкой пожарного следует понимать систему мероприятий, направленных на активизацию способностей и обеспечение состояния психической готовности пожарного-спасателя к действиям в боевой обстановке тушения пожаров [1].

Переживание опасности, сопровождающееся страхом, т.е. является отрицательной эмоцией. Но просто переживать опасность не всегда неприятно. Иногда именно опасность привлекает к решению той или иной проблемы, придает ей особый интерес.

В моменты реальной опасности опытный человек испытывает нервное возбуждение, характерное для переживания опасности. Она мобилизует человека на активные действия и помогает ему выйти из сложившейся ситуации. Активно действуя, он уже не испытывает страха. Если же прилив сил и энергии, вызванный сознанием опасности, по тем или иным причинам не находит выхода в активных действиях, возникает неприятное, болезненное состояние пассивного ожидания, бездействия, а, следовательно, и страха. В связи с этим «наблюдатели» в опасных и рискованных ситуациях нередко проявляют большую нервозность, чем человек, который сам подвергается опасности или риску [8].

Стресс в работе пожарных неизбежен. Основной индивидуальной характеристикой содержания стресса является адаптация (стрессоустойчивость). По мнению Ю.А. Александровского, В.И. Лебедева и др. является барьером психической адаптации, а основой стрессоустойчивости считается саморегуляция личности, которая состоит из определенных звеньев и стилистически разнообразна [6].

К.С. Торошина рассматривает стрессоустойчивость как качество личности, состоящее из совокупности следующих компонентов: психофизиологического типа, свойств нервной системы; мотивационный – сила мотивов определяет в значительной степени эмоциональную устойчивость. Один и тот же человек может проявлять ее в разной степени в зависимости от того, какие мотивы побуждают его к деятельности. Изменение мотивации может увеличить (или уменьшить) эмоциональную устойчивость; эмоциональный – опыт личности, накопленный в процессе преодоления негативных влияний экстремальных ситуаций; волевой – выражается в сознательной саморегуляции действий, приведении их в соответствие с требованиями ситуации; профессиональная готовность – осознание и готовность личности к выполнению определенных задач [7].

Таким образом, анализ литературы показал, что теоретико-методологическая основа проблемы психологического обеспечения готовности к риску у пожарных заключается в осуществлении деятельности на основе системы профессионально важных качеств. Это означает, что каждая деятельность требует определенного набора профессионально

важных качеств, составляющего их естественно организованную систему. Система профессионально важных качеств пожарного, в свою очередь, выступает как определенная совокупность субъективных свойств, характерных для противопожарной деятельности. Она не устанавливается в законченном виде, а формируется пожарным в процессе освоения своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию/ Г.С. Абрамова – Брест, 1993. – 144с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности/ А.Г. Асмолов. – М.: МГУ. – 1990. – 367с.
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. – С-Пб.: Питер. – 2006.
4. Карпов А.В. Понятие профессионально важных качеств деятельности / А.В. Карпов // Психология труда. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС. – 2003. – 352с.
5. Кремень М.А. Спасателю о психологии/ М.А. Кремень. – Минск.: изд. центр БГУ. 2003. – 136с.
6. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. – М.: Изд. полит. литературы, 1989. – 303с.
7. Торшина К.С. Тестирование при приеме на работу/ К.С. Торшина // Управление персоналом. – 2000. – № 12.
8. Черникова О.А. «Соперничество, риск, самообладание в спорте». – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 104с.
9. Шленков А.В. Психологическое обеспечение профессиональной подготовки сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России: Дисс. ... д-ра психол. наук. – С-Пб. – 2009.

Е.В. Куцевая,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Е.В. Жолтяк

канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Сущность понятия «социально-психологическое сопровождение» трудной жизненной ситуации

В отечественной психологии термин «психологическое сопровождение» впервые появилось только лишь в конце 20 века, которое было для обозначения, так называемого особого вида оказания психо-

логической помощи обществу. Но в определенный период времени все же возникали некоторые трудности, которые в свою очередь могли привести к необратимым нарушениям развития [3]. Соответственно, чуть позже стали использовать новое понятие, а именно-социально-психологическое сопровождение, тем самым подчеркивали совместное объединение значимых взаимоотношений.

Под термином «сопровождение» Е.К. Лютова предлагает осознавать весьма сложный процесс взаимодействия, как сопровождающего, так и самого сопровождаемого, результатом данного взаимодействия, конечно же, является именно разрешение жизненной ситуации и самого выбора, т. е. решение и действие, которое ведет к изменениям жизненного положения сопровождаемого [8].

В рамках концепции С.В. Ковалева сопровождение может рассматриваться и как метод, и как процесс и как служба [7].

Метод сопровождения обеспечивает создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [11].

Процесс сопровождения предстает как осуществление четырех основных функций, которые являются одновременно этапами реализации метода:

- диагностирование возникшей проблемы и ее сути;
- информирование о сути проблемы и путях ее решения;
- консультирование и выработка плана решения проблемы;
- первичная помощь на этапе реализации плана решения [10].

Служба сопровождения – это объединение специалистов разного профиля, реализующих сопровождение ребенка совместными усилиями. Ответственность специалистов за результат сопровождения означает более широкую деятельность, чем оказание первичной помощи [2].

По мнению Н.Ф. Дивицыной, основной характеристикой социально-психологического сопровождения является, конечно же, непосредственно создание необходимых условий для перехода личности или семьи к самопомощи. Условно можно сказать, что в процессе психологического сопровождения специалист образует условия, а также оказывает нужную и требуемую (но ни в коем случае не избыточную) поддержку для перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справиться с жизненными трудностями» [6].

Сопровождающий – это специалист, который должен находиться временно рядом с нуждающимся человеком или ребенком. Не стоит

забывать о том, что имеется в наличии основной общий путь, который проходят вместе человек, оказавшийся в затрудненной жизненной ситуации и его сопровождающий. Период проходимого пути означает поддержку человека в трудной, иногда даже опасной жизненной ситуации, или во время кризиса [9].

В.С. Мухина разработала методологию, на основе которой можно выявить именно саму сущность социально-психологического сопровождения. Данная методология, упомянутая выше, основывается на том, что в кризисных периодах, сложных ситуациях, а также в посттравматических проблемах, сотрудничество сопровождаемого и сопровождающего основано на использовании идентификации. Специалист занимающейся сопровождением должен создавать необходимые условия и оказывать требуемую поддержку, которая нужна для создания внутренних ресурсов умения и навыка справляться с возникающими жизненными трудностями [4].

Теоретический анализ исследований ученых и практиков показывает, что под социально-психологическим сопровождением, как правило, проводится три основных направления работы специалиста:

– долговременная индивидуальная работа с развитием личностных качеств в период кризисов, которые помогают их преодолевать. Здесь, конечно же, происходит восстановление разрушенной личности;

– создание доверительных взаимоотношений между такими специалистами как: социальный педагог, психолог и, конечно же, сам человек оказавшийся в затрудненной жизненной ситуации. Именно эти взаимоотношения направлены непосредственно на изменение ролевых позиций;

– формирование условий, которые должны быть направлены на замену происходящих изменений в жизни человека.

Люди, которые оказывают социально-психологическое сопровождение, должны, прежде всего, создавать условия для оказания помощи. Такими условиями можно назвать следующие:

1. Коммуникация специалистов с обратившимся за помощью человеком должна проводиться в спокойной обстановке, которая обеспечивает положительные изменения.

2. Формирование и развитие навыков коммуникации и социализации, позволявшие клиенту легко войти в общественную жизнь.

3. Профессионализм всех выше перечисленных специалистов должен включать в себя как личностные качества, так и владение техниками сопровождения [1].

Сопровождение как одна большая система расширяется во многих областях совместно-распределенной деятельности сопровождающего и сопровождаемого, а также рассматривается в различных сферах жизнедеятельности, а именно в образовании, в социальной сфере, в здравоохранении и т.д. [5].

Вот поэтому процесс сопровождения должен включать в себя три основных компонента:

– психодиагностика, которая определяет постановки цели сопровождения;

– реабилитация, здесь происходит отбор и применение различных техник и технологий;

– анализ промежуточных шагов и основных, который проверяет полученные результаты и ход сопровождения.

Таким образом, в современной практике парадигма сопровождения является одной из самых распространенных в оказании помощи людям с различными проблемами. Ее суть заключается в том, что специалист сопровождения вырабатывает такие методические приемы, которые включают в себя целостный комплекс мероприятий.

На сегодняшний день повышается актуальность использования технологий социально-психологического сопровождения в работе с семьями группы риска.

Литература

1. Андреева Т.В. Семейная психология: учебн. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
2. Бондаревская Л.В. Социально-педагогическая поддержка детей из неблагополучных семей в условиях социально-реабилитационного центра. // Социальное обслуживание. – 2016. – №7. – С.29 – 45.
3. Брук Жанна ванден. Руководство для детей, у которых трудные родители / Пер. с франц. О.В.Кустовой. – СПб.: ООО «Светлячок», издательство «Речь», 2001. – 160 с. (Серия «Искусство конфликта»)
4. Винокурова Н.К. Магия интеллекта или книга о том, когда дети бывают умнее, быстрее, смысленнее взрослых – М.: «Эйдос», 2004. – 153 с.
5. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. – СПб.: АО «Сфера», 2012. – 160 с.
6. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с детьми группы риска. – М.: Владос, 2008. – 351 с.
7. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2006. – 208 с.
8. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб.: ООО Издательство «Речь», 2014. – 190 с.

9. Панасюк А.Ю. А что у него в подсознании? (12 уроков по психотехнологии проникновения в подсознание собеседника). – М.: Дело, 1999. – 272 с.

10. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов. – СПб.: Речь, 2015. – 288 с.

11. Сидоренко Е.В. Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе с людьми: Методические описания и комментарии. – СПб.: Издательство «Речь», 2001. – 90 с.

О.В. Лунгу,

студентка III курса

Научный руководитель:

В.Ю. Могилевская

ст. преп. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Психологическая профилактика газлайтинга

Каждодневно человек входит в большое количество напряженных коммуникаций, часть из которых являются манипулятивными по своей природе. Особенное место в манипуляциях занимает газлайтинг, обсуждению которого посвящены социально-психологические работы последних лет. Стоит отметить, что родовым определением по отношению к феномену газлайтинга выступает – манипуляция. Под психологической манипуляцией понимают тип социального влияния или социально-психологический феномен, представляющий собой действие с целью поменять восприятие или поведение других людей при помощи скрытой, обманной и насильственной стратегии в интересах манипулятора [2].

Газлайтинг представляет собой вид психологического насилия, которое крайне негативно отображается на тех, на кого оно направлено. Жертвы газлайтинга приобретают множество комплексов, мучаются, колеблются в своих способностях, испытывают тревожность, неуверенность и собственную неадекватность. Временами жертвам подобного насилия может казаться, что они сходят с ума. При этом газлайтер самоутверждается и решает свои трудности за счет жертвы [3].

Замечено, что газлайтерами чаще становятся импульсивные и агрессивные люди. Но такие люди не ведут себя грубо или жестоко со своей жертвой, наоборот, поначалу они будут обманывать и постараются войти в доверие, достигая своей цели. Порой у газлайтеров диагностируются психологические расстройства, связанные с антисоциальным

поведением и игнорированием общественных норм (социопатия). Еще одним примером газлайтера служит человек с завышенным мнением о своих достоинствах и талантах, уверенный в своей уникальности и особом положении, ищущий у окружающих восхищения и идеализации «себя любимого» (нарцисс). Цель подобного человека в газлайтинге – подчинение и использование других людей в своих целях [1].

Газлайтер не кричит, не унижает, не оскорбляет. Газлайтер без агрессии, спокойно, но настойчиво доказывает до своей жертвы, что она ошибается, ничего не помнит, не в состоянии верно оценить ситуацию, придумывает и пр. Жертва газлайтера в большинстве случаев начинает верить, что ей действительно жадут помочь и никакого злого замысла против нее нет. Жертве газлайтинга трудно еще потому, что в отношениях напрямую отсутствуют очевидные угрозы или физическое насилие. подобное положение вынуждает страдающего сомневаться в том, что он верно трактует ситуацию или понимает происходящее [4].

Последствиями газлайтинга может служить то, что жертва психического насилия, слепо верит манипулятору, начинает чувствовать сомнения сначала в значимости собственных дел и поступков, позже убеждений и чувств, а потом и в собственных способностях, состоятельности и адекватности. Газлайтеры добиваются назначенных целей, занимаются самолюбованием и восхищаются собой на фоне униженных и раздавленных морально жертв [2].

Как правило, те, кто рос в обстановке эмоционального насилия со стороны родителей, в последствии сами могут становятся газлайтерами. Те же, кто столкнулся с этим феноменом во взрослом возрасте, рискуют приобрести психическую травму, психологическое расстройство или впасть в депрессию [1].

Весной 2022 г. нами было проведено исследование «Психологические проявления манипулятивного общения у юношей (на примере газлайтинга)», которое показало, что 65% респондентов сталкивались с ситуациями газлайтинга. Наиболее частые ситуации газлайтинга были связаны с тем, что респонденты точно знают, что партнер по общению лжет, но чувствуют себя вынужденным согласиться с ложью (75%). Результаты работы были представлены на 20-й студенческой научно-практической конференции в секции «Психология» и опубликованы в сборнике материалов международной научной конференции молодых ученых «Студенческая наука Подмоскoвьe» и в VIII международной

заочной научной конференции «Форум молодых ученых: мир без границ», приуроченная ко дню народного единства.

По результатам проведенного исследования были сформулированы рекомендации по противодействию газлайтингу, которые стали предметом настоящей публикации:

1) Определите проблему. Признание проблемы – первый шаг. Назовите, что происходит между вами и вашим другом, членом семьи, коллегой или начальником.

2) Отделите правду от искажения. Запишите свой разговор в дневник, чтобы вы могли объективно взглянуть на него. Где разговор отклоняется от реальности к взгляду другого человека? Затем, после того как вы посмотрите на диалог, запишите, что вы чувствовали. Ищите признаки повторного отрицания вашего опыта.

3) Выясните, находитесь ли вы в борьбе за власть со своим партнером. Если вы обнаружите, что снова и снова ведете один и тот же разговор и не можете убедить их признать вашу точку зрения, возможно, вы подвергаетесь газлайтингу.

4) Займитесь умственным упражнением, чтобы стимулировать изменение мышления: визуализируйте себя без отношений или продолжайте их на гораздо большем расстоянии. Важно представить это видение в позитивном свете, даже если оно вызывает у вас беспокойство. Подумайте о будущем, когда у вас будет собственная реальность, социальная поддержка и честность.

5) Разрешите себе чувствовать все свои чувства. Примите и признайте, что то, что вы чувствуете, нормально. Понаблюдайте за своими ощущениями.

6) Разрешите себе отказаться от чего-то. Часть того, что делает разрыв отношений с газлайтером болезненным и сложным, заключается в том, что газлайтер может быть тем «кем-то», которому вы преданы, например, вашей лучшей подруге, вашей маме, вашей сестре или брату. Можно уйти от токсичности, независимо от источника.

7) Поговорите со своими близкими друзьями. Спросите их, похожи ли вы на себя, и проверьте поведение своего супруга в реальности. Попросите их быть предельно честными.

8) Сосредоточьтесь на чувствах, а не на правильном и неправильном. Легко увлечься желанием быть правым или провести бесконечные часы, размышляя о том, кто прав. Но определение того, кто прав, а кто виноват, менее важно, чем то, как вы себя чувствуете – если ваш разго-

вор заставляет вас чувствовать себя плохо или сомневаться в себе, вот на что вам нужно обратить внимание. Чувство психологического и эмоционального благополучия в отношениях важнее, чем то, кто прав или виноват в любом разговоре.

9) Помните, что вы не можете контролировать чье-либо мнение, даже если вы правы. Возможно, вы никогда не заставите своего друга, начальника или партнера согласиться с тем, что вы не слишком чувствительны, не слишком властны или что-то в этом роде. Вам нужно отпустить попытки, как бы это ни сводило с ума. Единственный человек, чье мнение вы можете контролировать, это ваше собственное.

10) Сочувствуйте себе. Это действительно сложно, даже если вы не находитесь в динамике компромисса. Но когда вы не чувствуете себя уверенным и сильным, еще труднее воспользоваться доверием, добротой и любовью. Это окажет исцеляющее влияние и поможет вам двигаться вперед в принятии решений. Сейчас время заняться собой.

Предложенные рекомендации могут быть использованы при организации и проведении психопросветительских и психопрофилактических мероприятий с представителями различных возрастных групп, направленные на расширение представлений о газлайтинге как социально-психологическом явлении и методах борьбы с ним. Кроме того, настоящая статья будет интересна широкому кругу читателей, которые могут сталкиваться с газлайтингом и людям, которые сами не осознают, что применяют такую форму насилия в отношении своих близких. Сформулированные рекомендации помогут лучше разбираться в ключевых понятиях и признаках газлайтинга и справляться с его последствиями.

Литература

1. Аптикиева Л.Р. Последствия психологического насилия для разных возрастных категорий // Вестник ОГУ. – 2020. – № 1(224).

2. Араби Ш. Токсичные люди. Как защититься от нарциссов, газлайтеров, психопатов и других манипуляторов / Изд.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – с. 256.

3. Лунгу О., Могилевская В. Психологические особенности манипулятивного общения у юношей (на примере газлайтинга) / Студенческая наука Подмосквюво: Сборник материалов Международной научной конференции молодых ученых. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2022. – с. 755.

4. Лунгу О., Могилевская В. Психологические особенности манипулятивного общения у юношей (на примере газлайтинга) / Сборник материалов VIII Международной заочной научной конференции «Форум молодых ученых: мир без границ», приуроченной ко Дню народного единства, в 7 ч. – Ч.6. Секции 9, 10. – Донецк: «ДОНМАН», 2021. – с. 500.

5. Саркис С. Газлайтинг: как распознать эмоциональное насилие и вырваться на свободу из токсичных отношений и манипуляций / Изд.: Феникс, 2021. – 299 с.

6. Стерн Р. Скрытые манипуляции для управления твоей жизнью. STOP газлайтинг / Изд.: «Питер», 2020 –304с.

Е.Н. Чугунова,

студентка V курса

Научный руководитель:

О.В. Коломиец

канд. психол. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Удовлетворенность браком в супружеских парах

Исследование феномена удовлетворенности браком в отечественной и зарубежной психологии проводится уже порядка трех десятилетий в рамках общего подхода изучения качества брака.

По данным Госслужбы статистики, за январь–февраль 2021 года в органах ЗАГСa было зарегистрировано – 455 бракоразводных процессов. Из них, количество брачных союзов составило 262 единицы и число разводов – 193 единицы. Именно поэтому проблема психологической совместимости и удовлетворенности браком стала крайне актуальна.

Актуальность исследования обусловлена тем, что основой удовлетворенности браком является психологическая совместимость супругов, которая играет важную роль, так как именно психологический климат в семье, который является результатом стараний обоих супругов, определяет характер, устойчивость семейных отношений и удовлетворенность этими отношениями, а это в свою очередь оказывает свое влияние на развитие не только взрослых, но и детей, от которых зависит будущее страны и человечества, таким образом, совместимость - важнейшее условие стабильности и благополучия не только супружеской пары, но и общества.

В работах последних лет Ю.И. Алешиной, В.Н. Дружинина, С.В. Ковалева, А.С. Спиваковской, Э.Г. Эйдемиллера и других ученых подчеркивается, что семья и брак прямо или косвенно отражают все изменения, происходящие в обществе, а для стабильной, крепкой семьи необходимо, чтобы супруги были совместимы и удовлетворены браком [3].

В работах, посвященных изучению данной проблемы, отмечается, что на степень удовлетворенности браком оказывают влияние: социаль-

но-экономические факторы, уровень образования, оценка здоровья, пол, возраст (С.И. Голод, В.А. Сысенко), профессиональная деятельность супругов (Г. Крайг), особенности ценностных ориентаций (Романова Е.В., Щербакова А.С., Ценева А.Д.), соответствие ролевых ожиданий (Клюева Н.В.) [4].

Ю.Е. Алешина обозначает удовлетворенность браком как характеристику «субъективной оценки каждым из супругов характера их взаимоотношений». Семья при этом рассматривается с точки зрения ее собственных динамических изменений, аналогичных процессам в малой группе [1].

На основе проведенного теоретического анализа зарубежной и отечественной литературы, был сделан вывод, что удовлетворенность брачными отношениями – это субъективное переживание удовлетворенности, которое зависит от удовлетворенности потребностей и ожиданий у супругов.

Супружеская пара выступает в качестве структурного элемента семьи как системы и представляет собой локальные, дифференцированные совокупности семейных ролей, которые позволяют семье выполнять определенные функции и обеспечивать ее жизнедеятельность [2].

Все супружеские пары выполняют традиционные функции семьи: репродуктивную, воспитательную, хозяйственно-экономическую, рекреативную, эмоционально-психологическую [3].

В связи с тем, что в современном обществе в брачных отношениях реализуются далеко не все вышеописанные функции и стадии жизненного цикла брака, выделились различные типы браков: незарегистрированное совместное проживание партнеров (сожительство); повторное вступление в брак (последующее вступление в брак после первого развода); бездетный брак (сознательный отказ от заведения детей); гостевой брак (супруги проживают на отдельной территории и не ведут совместное хозяйство); интимная дружба (интимные отношения партнеров не сопровождаются другими функциями брачно-семейных отношений); открытый брак (допускается интимная жизнь с другими партнерами помимо супруга); гомосексуальный брак (гомосексуальные пары) [2].

Проанализировав научную литературу, можно выделить следующие факторы и критерии удовлетворенности браком: супружеская совместимость, цель создания брака и его психологическая задача, уровень комплементарности брака, супружеский стаж, наличие в семье

детей, сексуальная удовлетворенность супругов, разделение домашнего труда, трудовая занятость, удовлетворенность работой, удовлетворение индивидуальных потребностей в семейно-брачных отношениях, копинговые стратегии, формирование образа счастливого замужества, ценностные ориентации супругов, гендерные различия, срок добрачного ухаживания, уровень эгоизма личности, удовлетворенность совместной деятельностью [3].

В нашем исследовании приняли участие 50 человек, то есть 25 супружеских пар в возрасте от 22 до 65 лет и брачным стажем от 1 до 33 лет. Исследование осуществлялось с использованием теста-опросника удовлетворенности браком (ОУБ) В.В. Столина, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко, теста – опросника «Ролевые ожидания и притязания в браке» («РОП»), А.Н. Волковой.

Всю выборку исследуемых нами пар, мы разделили на группы в зависимости от брачного стажа.

Первая группа – брачный стаж от 1 года до 3 лет – 5 пар (20 %) – начало совместно жизни.

Вторая группа – брачный стаж от 4 до 8 лет – 6 пар (24 %) – средняя продолжительность семейной жизни.

Третья группа – брачный стаж от 9 до 15 лет – 10 пар (40 %) – достаточная продолжительность семейной жизни.

Четвертая группа – брачный стаж от 16 до 33 лет – 4 пары (16 %) – большая продолжительность семейной жизни. Наглядно данные группы представлены на рис. 1.

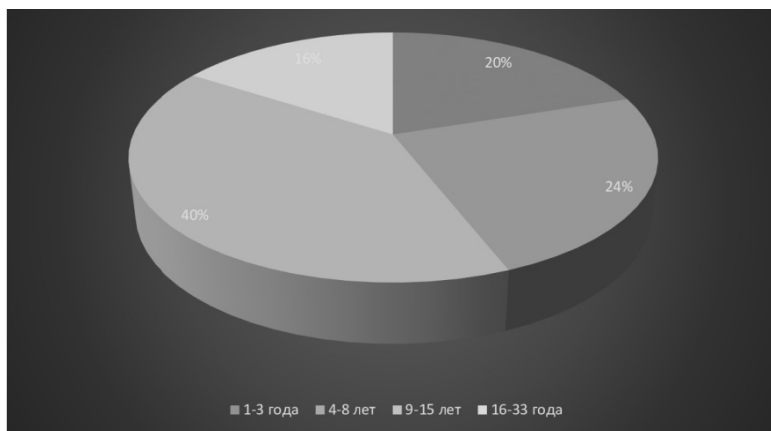


Рис.1. Распределение респондентов по продолжительности брачного стажа.

Категория	Стаж 1-3	Стаж 4-8	Стаж 9-15	Стаж 16-33
Полная удовлетворенность	2 пары	2 пары	3 пары	2 пары
Значительная удовлетворенность	2 пары	2 пары	5 пар	2 пары
Неудовлетворенность	1 пара	1 пара	1 пара	0 пар
Значительная неудовлетворенность	0 пар	1 пара	1 пара	0 пар
Средняя оценка	36, 1 балла	34, 2 балла	38, 4 балла	39, 2 балла

Рис 2. Результаты эмпирического исследования удовлетворённости браком.

Результаты эмпирического исследования удовлетворенности браком по тест-опроснику удовлетворенности браком (ОУБ) дал следующие результаты: из 25 пар, 20 пар удовлетворены браком полностью или значительно и 5 пар не удовлетворены браком полностью либо значительно. Наглядно результаты исследования удовлетворенности браком представлены на рис.2.

Исходя из данной таблицы, можно сделать следующие выводы: абсолютно удовлетворены браком 9 пар – 36%; значительно удовлетворены браком 11 пар – 44%; не удовлетворены браком 3 пары – 12%; значительно не удовлетворены браком – 2 пары – 8%.

Что касается средней оценки удовлетворенности браком в группах пар с разным брачным стажем, то мы пришли к выводу, что чем больше супружеский стаж, тем выше удовлетворенность браком. Исключение составила группа пар с брачным стажем от 4 до 8 лет, их средний балл стал наименьшим. Это может быть связано с тем, что в данный период проходит романтическая любовь, больший упор идет на быт, рождение первенцев.

Далее нами был проведен тест – опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» («РОП»), автор А.Н. Волкова. Проанализировав данные по всем семи шкалам, всех четырех групп, мы выделили наивысшие значения шкал в каждой из четырех групп. Наглядно результаты представлены на рис. 3.

Значимость лично-сексуальной сферы для супружеских пар растет по мере роста брачного стажа и только в последней группе с брачным стажем от 16 до 33 лет, мы видим уменьшение количества пар с высокой значимостью данной шкалы, что свидетельствует, скорее всего, о преобладании важности какой-либо другой ценности.

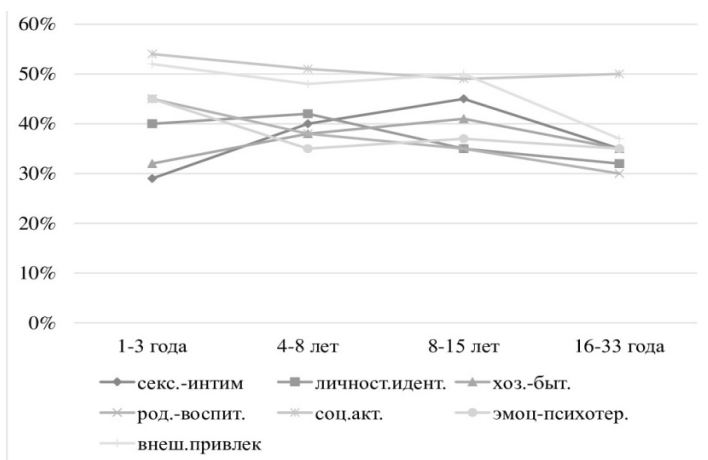


Рис. 3. Наивысшие значения по всем 7 сферам жизнедеятельности у супругов.

Значимость личностной идентификации с супругом(ой) особо актуальна для групп с брачным стажем 1-3 года и 4-8 лет, которые ожидают от своих супругов общих интересов, взглядов на жизнь и ценностей, в большей степени, чем тем пары, которые находятся в паре большее количество лет.

В хозяйственно-бытовой сфере результаты примерно одинаковые во всех группах, т.е. распределение домашних обязанностей одинаково важно для всех пар в независимости от брачного стажа.

Значимость родительско-воспитательной шкалы для пар с большим брачным стажем является ниже, чем для пар с небольшим брачным стажем, что может объясняться тем, что в семьях сформированы устойчивые воспитательные меры и четко распределены родительские роли, поэтому важность данной шкалы в парах с большим брачным стажем уходит на второй план.

Шкала социальная значимость для всех пар примерно одинакова, независимо от брачного стажа.

Эмоционально-психотерапевтическая сфера наибольшую значимость имеет в парах с брачным стажем 1-3 года, сохраняется еще та первичная влюбленность, при которой брачный партнер рассматривается как друг, родитель, защитник.

И последняя шкала значимость внешней привлекательности наименьшую значимость имеет в парах с брачным стажем 16-33 года. Для пар с меньшим брачным стажем данная сфера играет важную роль.

Таким образом, применив метод ранговой корреляции Спирмена, мы удостоверились в том, что уровень удовлетворенности браком в супружеских парах определяется такими его качественными характеристиками как: супружеская совместимость, социальная активность, стаж семейной жизни, сексуальная удовлетворенность, наличие детей и распределение обязанностей по их воспитанию, разделение домашнего труда и внешняя привлекательность супругов.

Литература

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование М., 2004. – 175 с.
2. Захарова Г.И. Психология семейных отношений: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. – 63 с.
3. Семья и брак в условиях социальных изменений: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Барнаул, 18-19 февраля 2016 г.) / под ред. И. А. Ральникова – Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2016. – 206 с.
4. Цыбаева, Л.А. Психология семьи: учебно-методический комплекс для студентов / Л.А. Цыбаева, С.Н. Донцова; Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» – Брест: БрГУ имени А.С. Пушкина, 2016. – 205 с.

И.С. Шевченко,

студентка IV курса

Научный руководитель:

Т.Г. Ставер

преп. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Взаимосвязь личностных качеств и социального статуса в группе подростков

Анализ теоретических положений психолого-педагогической литературы по развитию подростков, а также исследование проблемы обучения подростков позволили определить актуальность данной темы работы.

Важно отметить, что диагностика межличностных отношений в группе подростков представляется сложным и многообразным феноменом и, не смотря на довольно обширный материал исследований, до сих пор нет однозначного определения.

Цель исследования: изучить связь личностных качеств и социометрического статуса у подростков

Объект исследования: личность подростка.

Предмет исследования: связь личностных качеств и социометрического статуса у подростков.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что процесс развития личностных качества детей подросткового возраста напрямую зависит от социометрического статуса у подростков в группе коллектива класса.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современные подходы к изучению значения личностных качеств в группе подростков;

2. Изучить теоретические подходы к изучению связи личностных качеств и социометрического статуса у подростков;

3. Разработать программу, определить базу, выборку и методы исследования;

4. Провести психодиагностическое исследование связи личностных качеств и социометрического статуса подростков;

5. Проанализировать полученные результаты и сформулировать выводы.

Методы исследования:

– анализ и обобщение научной и методической литературы;

– эмпирические методы: аналитическое наблюдение, диагностическое исследование.

Эмпирическая база исследования: 24 учащихся 9 класса, из них 7 мальчиков и 17 девочек в возрасте 15 лет.

Необходимо отметить, что личностные качества – это приобретаемые человеком в течение жизни особенности, которые проявляются в устойчивом способе поведения личности. Существует большое количество классификаций личностных качеств в современной психологии.

Существуют психологические особенности развития личностных качеств подростков, связанные с возрастными характеристиками данного периода развития личности. Подростковый возраст – период активного формирования мировоззрения человека – системы взглядов на действительность, самого себя и других людей. В этом возрасте совершается самооценка и самопознание, что оказывает сильное влияние на развитие личности в целом.

Подростки особо чувствительны к тому социальному статусу, который они имеют в группе своих сверстников. Социометрический статус

представляет собой внешний показатель адаптированности подростка в группе. Современные исследователи в своих работах выявили значимость социометрического статуса в группе. Дети с высоким социометрическим статусом, то есть популярные в группе, склонны проявлять общительность, открытость, а дети не популярные в группе проявляют высокую тревожность и замкнутость.

Цель эмпирической работы: изучить взаимосвязь личностных качеств и социального статуса подростков.

В соответствии с целью эмпирической работы решались следующие задачи:

1. Разработать программу, определить базу, выборку и методы исследования;

2. Провести психодиагностическое исследование связи личностных качеств и социометрического статуса подростков;

3. Проанализировать полученные результаты и сформулировать выводы.

Исследование проводилось в первой половине дня. Время работы с диагностическими методиками составило 25 минут. В ходе работы установилась доброжелательная, помогающая и поддерживающая атмосфера общения, комфортный психологический климат.

Для проведения эмпирического исследования были использованы два теста, общее время заполнения, которых не превышало 25 минут.

На первом этапе эксперимента были определены особенности распределения подростков по взаимосвязи личностных качеств и социального статуса подростков. Для этого были использованы следующие методики:

- 1) Методика определения организаторских и коммуникативных качеств личности Л. П. Калининского.

Цель: выявить особенности межличностных отношений: направленность личности; деловитость; стремление к доминированию в группе; уверенность; требовательность; упрямство; уступчивость; зависимость; психологический такт; отзывчивость.

- 2) Социометрия, в виде опросника на положительный и отрицательный выбор Дж. Морено.

Цель: изучение структуры межличностных отношений в малой группе и ее социально-психологического климата.

Данные диагностические методики позволяют изучить взаимосвязь личностных качеств и социального статуса подростков.

Также в отношении указанных методик разработчики отмечают высокие психометрические показатели.

Результаты исследования показали, что наблюдается взаимосвязь между уровнем развития организаторских и коммуникативных качеств личности и социальным статусом: чем более низким социальным статусом обладает подросток, тем более низкой у него будет развитие организаторских и коммуникативных качеств личности. Эта закономерность подтверждается статистическим анализом 5% уровня значимости.

В целом по результатам исследования изучаемой группе должны быть предложены корректирующие межличностные отношения и социальный статус мероприятия, среди которых можно выделить различные коррекционно-развивающие программы.

На основании проведенного исследования, можно заключить, что его цель достигнута, а задачи нашли свое последовательное разрешение.

Общеизвестно, что подростковый возраст – это период активной деятельности. Именно поэтому очень важно корректировать негативные проявления социального положения детей в группе, в том числе и низкий социальный статус. Подростковый возраст является первой и важной ступенью во взрослую жизнь, к самостоятельности. В данном возрастном периоде формируется общая направленность нравственных представлений и установок, в данном возрасте берет свое начало более осознанное, осмысленное поведение. Характер меняется, меняется и ведущая деятельность, и интересы ребенка. Также играет свою огромную роль и половое созревание. И на фоне стыка физиологических и психологических противоречий, происходят негативные проявления. Именно поэтому, подростковый возраст считают трудным. Исходя из этого, в подростковом возрасте находит свое проявление взаимосвязь между уровнем развития организаторских и коммуникативных качеств личности и социальным статусом.

Следовательно, проявления пониженного социального статуса подростка сопровождаются эмоциональными и психофизиологическими изменениями: школьной дезадаптацией, проблемами в обучении и общении, невротизацией. Психопрофилактика и психокоррекция пониженного социального статуса и негативных межличностных отношений сохраняет и укрепляет психическое и психологическое здоровье подростка, способствует принятию, осознанию и контролю стрессовых жизненных ситуаций, умению оптимально их разрешать.

Особое внимание в условиях образовательного учреждения должно уделяться коррекции пониженного социального статуса у детей подросткового возраста. В связи с этим, основной целью воспитания в системе общего образования является становление эмоционально устойчивой, интеллектуально развитой, творчески активной личности ребенка. Достижение интеллектуально развитой и творчески активной личности ребенка необходимо осуществлять, как указано в ФГОС через «организацию видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей».

Данные диагностического этапа опытно-экспериментального исследования свидетельствуют, что показатели пониженного социального статуса и негативных межличностных отношений проявляется примерно у трети детей из исследованной группы, что требует от педагогов и родителей решения данного вопроса.

Литература

1. Андреева Е.Н. Проблемные переживания асоциальных подростков (группа риска) // Психология современного подростка. – СПб., 2016. – 245 с.
2. Андреева Е.Н. Самоотношение подростков // Психология современного подростка. – СПб., 2017. – 456 с.
3. Анциферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анциферова // Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия / под ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
4. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности / А.А. Бодалев – Л., 2018. – 126 с.
5. Божович Л.И. Психическое развитие подростка / Л.И. Божович, Л.С. Славина – М.: Просвещение, 1989. – 203 с.
6. Выготский Л.С. В поисках новой психологии / М.Г. Ярошевский. – М.: Либроком, 2013. – 302 с.
7. Гончаров В.А. Динамика межличностных взаимоотношений в искусственно реорганизованной малой группе // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов. – СПб., 2017. – 206 с.
8. Гребенюк А.А. Актуальные проблемы возрастной психологии / А.А. Гребенюк: хрестоматия. – Симферополь, 2014. – 453 с.
9. Гусова А.Д. Индивидуальные особенности психического развития личности / А.Д. Гусова // Вестник Московского университета управления – 2019 – №18. – С.38-40.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных трудов студентов, магистрантов, аспирантов
факультета педагогики и психологии

Выпуск 6

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка *А.А. Михайленко*

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.02.
Подписано в печать 08.11.2022. Формат 60х90/16.
Уч.-изд. л. 14,5. Электронное издание. Заказ № 1280.

Подготовлено в Изд-ве Приднестр. ун-та. 3300, г. Тирасполь, ул. Мира, 18.