

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 3

Тирасполь

*Издательство
Приднестровского
Университета*

2019

УДК 37.015.3(082)
ББК Ч40я43+Ю96я43
А 437

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, доц. каф. педагогики и СОТ ПГУ
им. Т.Г. Шевченко

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Актуальные проблемы современного психолого-педагогического образования : Сборник научных трудов студентов, магистрантов, аспирантов факультета педагогики и психологии / Приднестр. гос. ун-т, Фак. педагогики и психологии ; редкол.: Л. И. Васильева, Г. В. Никитовская. – Тираспол : ПГУ, 2019 – . – ISBN 978-9975-925-40-2.

Вып. 3. – 2019. – 272 p. – Bibliogr. la sfârșitul art. – În red. aut. – 100 ex. – ISBN 978-9975-150-30-9.
37.015.3(082)
А 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 978-9975-150-30-9 (вып. 3).
ISBN 978-9975-925-40-2.

Содержание

Глава 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Е.А. Андрусива, Э.А. Музенитова.</i> Роль родителей в формировании детской субкультуры посредством малых форм фольклора	7
<i>И.И. Асетьянова, Л.В. Скитская.</i> Особенности развития моторики у обучающихся с нарушением интеллекта.....	10
<i>М.А. Большунова, Т.А. Гелло.</i> Особенности развития коммуникации дошкольников	14
<i>М.В. Гербиш, Э.А. Музенитова.</i> Особенности формирования диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи	17
<i>И.Г. Гнатышена, А.М. Курлат.</i> К вопросу использования игровых технологий в управлении развитием познавательного интереса школьников	21
<i>А.В. Гонза, В.В. Чупрына.</i> Повештиле популаре – инвариантэ а сочиоженезей копилэрий	24
<i>Н.В. Гуцу, З.А. Никоненко.</i> Имаготерапия как средство развития коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи	28
<i>И.И. Дукина, Т.А. Гелло.</i> К проблеме использования природно-краеведческого материала в нравственном воспитании детей дошкольного возраста	31
<i>В.П. Забасина, Л.С. Скитская.</i> Воздействие изотерапии на детей с особыми образовательными потребностями	35
<i>Е.А. Коноп, Л.В. Скитская.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с умственной отсталостью в специальных образовательных учреждениях.....	38
<i>К.Р. Леякина, З.А. Никоненко.</i> Дидактический синквейн как средство развития речевой активности детей старшего дошкольного возраста с ОНР.....	41
<i>Д.И. Мартынова, О.А. Иовва.</i> Арттерапия как средство развития коммуникативных способностей заикающихся детей	44
<i>А.Н. Мелека, О.А. Иовва.</i> Особенности двигательного развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	48
<i>Е.В. Мельник, В.Ю. Могилевская.</i> Анализ эффективности речевого развития с использованием элементов музыкотерапии у дошкольников с общим недоразвитием речи	51
<i>И.Ф. Паламарчук, Л.В. Скитская.</i> Формирование навыков общения у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста	53
<i>Л.М. Погольша, А.М. Курлат.</i> К вопросу развития творческих способностей старших дошкольников посредством продуктивных видов деятельности	57
<i>А.Ю. Руденко, З.А. Никоненко.</i> Инновационные технологии в коррекционной работе с дошкольниками с нарушениями зрения в специальном коррекционном учреждении	61

Ю.А. Танасиенко, В.А. Гелло. Технологии развития творчества дошкольников	65
--	----

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

Е.Л. Афанасий, И.Б. Юрова, Н.Н. Ушнурцева. Особенности использования краеведческого материала в начальной школе	70
Е.Н. Будей, Л.Л. Николау. Организация проектной деятельности с младшими школьниками во внеклассной работе	74
В.В. Вакар, А.М. Чобан-Пилецкая. Взаимосвязь речи и наглядно-образного мышления у младших школьников	77
Е.И. Варвус, А.А. Ткачук. Формирование гражданской идентичности у младших школьников в учебно-воспитательном процессе	80
Л.И. Васильева, А.О. Руснак. Словарный запас современного младшего школьника	85
В.А. Гарбаровская, А.А. Ткачук. Организация самостоятельной работы с учащимися начальной школы на уроках окружающего мира	88
Я.Н. Гораш, Г.М. Брадик. Едукация естетикэ как мижлок де формаре а персонализаций ла вииторий педагожь	92
А.В. Даданова, Т.Б. Кулакова. Формирование языковой личности ученика на основе использования модульной технологии на уроках русского языка в начальной школе	94
Т.А. Жатикова, А.А. Ткачук. Творческие задания как средство формирования познавательного интереса младших школьников (на примере русского языка)	98
Н.И. Кёся, Л.Л. Николау. Моделирование как средство формирования у младших школьников познавательных УУД	102
И.С. Кириличенко (Кайсын), А.А. Ткачук. Формирование исследовательских умений младшего школьника во внеурочной деятельности	106
О.А. Кожухарь, Т.И. Афанасий, Н.Н. Ушнурцева. Интегрированные задания как средство развития познавательного интереса у младших школьников ..	110
Н.А. Королюк, Л.Л. Николау. Межпредметные связи как условие развития универсальных учебных действий у младших школьников	114
С.П. Лаптева, С.П. Бишляга, Н.Н. Ушнурцева. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на уроках изобразительного искусства	119
В.Н. Морощан, Н.Н. Ушнурцева. Партикуларитэциле де реализаре а континуитэций динтре институция прешколарэ ши шкоала примарэ	122
Ю.С. Ольшаква (Крившенко), А.А. Ткачук. Формирование гражданской ответственности у младших школьников как социальная и психолого-педагогическая проблема	125
А.Г. Разумеева, А.А. Ткачук. Экономическое воспитание младших школьников	129
Е.В. Склифос, Л.Л. Николау. Учебные задания как средство развития творческих способностей младших школьников	132

<i>О.В. Снигур, Э.А. Музенитова.</i> Проблема социализации воспитанников детского дома	136
<i>Е.И. Стратулат, А.Л. Стефанова, Н.Н. Ушнурцева.</i> Формирование познавательного интереса младших школьников на уроках изобразительного искусства	140
<i>Е.В. Сулима, Л.С. Черноглазова.</i> Формирование положительного отношения к учению младших школьников на основе взаимодействия семьи и школы.....	143
<i>Л.Г. Ушнурцева, А.А. Ткачук.</i> Развитие творческого воображения младших школьников.....	147
<i>Э.Э. Федорова, Л.Л. Николау.</i> Формирование ключевых компетенций младших школьников в процессе оценивания учебных достижений на уроках математики.....	150
<i>Л.А. Церцел, Л.Л. Томилиа.</i> Значение текстовых задач в духовно-нравственном воспитании младшего школьника	153
<i>В.В. Вакар, А.М. Чобан-Пилецкая.</i> Индивидуальный подход в работе учителя-логопеда с младшими школьниками, имеющими нарушения речи	157

Глава 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>А.Ф. Ананий, Г.В. Никитовская.</i> Интернет-коммуникации как фактор социализации современной молодежи.....	161
<i>Н.А. Бондаренко, А.П. Илькова.</i> Вопросы здоровьесбережения у студентов в учебно-воспитательном процессе вуза	165
<i>Е.К. Василевич, А.М. Чобан-Пилецкая.</i> Современные аспекты исследования психолого-педагогического сопровождения беременных женщин с нарушением интеллекта к родам.....	169
<i>М.В. Захарова, Е.В. Жолтяк.</i> Психолого-педагогическая характеристика студенческого возраста в контексте духовно-нравственного воспитания обучающихся в условиях вуза	176
<i>Ю.В. Макаренко, Е.В. Черникова.</i> Мировой опыт формирования гражданской компетентности молодежи	179
<i>К.Ф. Матковская, А.П. Илькова.</i> О понимании воспитательной среды вуза	182
<i>И.В. Мериняну, Т.П. Ильевич.</i> Особенности методической работы в дошкольной организации образования: андрагогический подход	187
<i>Н.С. Михальская, Е.В. Черникова.</i> Современный подход к патриотическому воспитанию молодежи	191
<i>Е.А. Моисеева, Е.В. Жолтяк.</i> Ретроспективный анализ сущности социальной педагогики	195
<i>А.А. Пищалина, Е.А. Крижановская.</i> Мотивы использования социальных сетей у людей разных возрастных групп	198
<i>А.В. Погар, О.А. Иовва.</i> Формирование валеологической компетентности педагогов в организации образования	201
<i>Л.Х. Подолян, Л.И. Васильева.</i> Понятие «культурная идентичность» в гуманитарных науках	205

<i>Н.В. Старченкова, Е.В. Черникова.</i> Формирование педагогической культуры родителей в современных условиях	208
<i>Е.А. Тростинецкая, Т.Л. Доля.</i> Социализация одаренных детей в общеобразовательных учреждениях	212
<i>Ю.В. Шамов, В.Ю. Могилевская.</i> Особенности стрессоустойчивости курсантов военного института	215
<i>Е.А. Яценко, Е.В. Черникова.</i> Современные подходы к понятию «профессиональная культура».....	219

Глава 4. МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

<i>Е.К. Ватаман, Е.В. Черникова.</i> Анализ нормативной документации, обеспечивающей проектирование и реализацию образовательного процесса.....	223
<i>О.В. Волкова, А.Л. Цынцарь.</i> Образовательное событие	227
как средство управления успешного профессионального развития педагогов организаций дошкольного образования	227
<i>Е.С. Денисова, О.Л. Марачковская.</i> К вопросу об этике деловых взаимоотношений руководителя организации образования	231
<i>Н.В. Караман, О.Л. Марачковская.</i> Роль и значение руководителя организации образования в управлении инновациями	235
<i>О.В. Коцофан, Л.Т. Ткач.</i> Руководитель организации образования как субъект управления.....	238
<i>Е.В. Лисник, Л.Т. Ткач.</i> К вопросу об изучении проблемы управления персоналом в организации дошкольного образования.....	242
<i>З.В. Лях, Л.Т. Ткач.</i> К вопросу о развитии корпоративной культуры в организации образования	246
<i>С.В. Паша, Л.Т. Ткач.</i> Системно-деятельностный подход к управлению персоналом школы в условиях внедрения государственных образовательных стандартов.....	250
<i>Е.В. Рожкова, О.Л. Марачковская.</i> Сущность понятия партнерство в образовании и его особенности	254
<i>Е.А. Степанова, А.А. Каушан, А.М. Чобан-Пилецкая.</i> Характеристика управления информационно-образовательной средой ГОУ СПО «Приднестровский колледж технологий».....	258
<i>Т.Л. Яковишина, В.А. Гелло.</i> Гуманизация педагогического процесса в практике работы организаций общего образования	262
<i>Ю.К. Янова, Л.Т. Ткач.</i> Компетентностный подход в управлении научно-методической работой в организации дошкольного образования.....	266

Глава 1

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Андрусива,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Э.А. Музентова,
канд. пед. наук, доц.

Роль родителей в формировании детской субкультуры посредством малых форм фольклора

Детская субкультура представляет собой уникальный феномен, она является смысловой характеристикой и результатом жизнедеятельности детского общества. На сегодняшний день период детства признан самоценным и самобытным и требует воплощения не только в воспитательной работе, но и в содействии семье, в обеспечении особого пространства детской активности. Роль фольклора в формировании детской субкультуры довольно велика, однако, как показало наше исследование, родители не имеют вовсе, или имеют частичные представления о детском фольклоре.

Именно поэтому мы считаем, выбранную нами тему актуальной. Решение данной проблемы определило цель нашего исследования.

Цель исследования: определить уровень сформированности представлений родителей о малых формах фольклора, о его развивающем потенциале.

Объект исследования: малые формы фольклора, как средство формирования детской субкультуры.

Предмет исследования: роль родителей в формировании детской субкультуры.

Задачи исследования:

1. Изучить концептуальные основы по проблеме развития детского общества, детской субкультуры.
2. Раскрыть и описать созидательную роль фольклора в жизни ребенка.
3. Выявить уровень сформированности представлений родителей о фольклорных произведениях.

Гипотеза исследования: использование фольклорных произведений в повседневной жизни ребенка, способствует более эффективному личностному развитию, благотворно влияющему на развитие детского общества, субкультуры детства, при соблюдении следующих условий:

- изучения родителями фольклорных произведений через различные формы взаимодействия с ОДО;
- учета родителями требований к отбору фольклорных произведений для детей дошкольного возраста;
- обогащении домашней предметно-развивающей среды.

Во времена «эпохи Возрождения» ребенок перестал причисляться к миру взрослых. Детские годы были выделены как самостоятельный этап жизни, который оценивался как самоценный и особый, а ребенка рассматривали, как особенного человека, который думает, рассуждает и осмысливает происходящее иначе, чем взрослый. Возникла своеобразная субкультура детства, которая сохранилась и до наших дней.

М. Брейк описывал детскую субкультуру, как некое культурное пространство, в котором, посредством общения юноши, подростки и дети, создавая свои автономные нормы и формы поведения, успешно адаптируются в социуме.

До недавнего времени в педагогической науке описывалась только субкультура молодежная и подростковая. В 20 гг. Г.С. Виноградов опубликовал первые работы, в которых описывались исследования в области изучения детской субкультуры. Но так как обществом в советский период детская субкультура рассматривалась как производное от конструкций, создаваемых взрослыми, был наложен негласный запрет на изучение этой темы. Английские ученые Айвон и Питер Опи, во второй половине XX века публикуют работу «Фольклор и язык школьников». Эти труды послужили мощным толчком в изучении феномена детской субкультуры в разных странах мира. В России Н.А. Короткова и Н.Я. Михайленко, в 1992 году рассматривали вопросы о феноменах, природе и специфике детской субкультуры. В 1996 году В.Е. Кудрявцев, Т.И. Алиева, продолжили эти исследования. Последние научные труды Е.А. Аркина, А.В. Петровского и А.И. Ажановой позволяют утверждать и о существовании детской субкультуры. А.В. Петровский рассматривал детскую субкультуру, как культурное пространство детского общества, куда, как данность, включен каждый ребенок.

Детскую субкультуру принято рассматривать как культуру в культуре, которая имеет свои самобытные и специфические законы, но, несмотря на это, является и частью общей национальной культуры, и, следовательно, испытывает на себе ее влияние. Мир взрослых не понятен детям в полном объеме, именно поэтому важную роль в развитии детей имеет фольклор.

Благодаря песням, частушкам, басням, потешкам, сказкам, происходит социализация ребенка, непонятные вещи и взаимоотношения со взрослыми и сверстниками становятся доступными для детского восприятия. Однако все чаще в современном мире происходит вытеснение субкультурных способов

вхождения ребенка в человеческий мир, посредством приобщения к фольклорным традициям. Все чаще дошкольника усаживают за компьютеры, где интернет игры заменяют сюжетно ролевые, видеоблоги заменяют сказки и рассказы, а современная музыка вытесняет колыбельные и песни-заклички. В данной ситуации межпоколенная взаимосвязь может утратить свою значимость.

Учеными доказано, что детский фольклор благотворно влияет на развитие личности ребенка, его взросление и благополучной социализации ребенка во взрослом мире. Это доказывают исследования в области использования фольклора в жизни дошкольников (М.В. Осориной, А. и П. Оли, Т.А. Гелло, А.Н. Афанасьева, Г.К. Бостан, М.И. Кузьминой, И.М. Лебедева, Э.А. Музенитовой); исследования в области субкультуры детства (Г.С. Виноградова, А.Г. Гогоберидзе, М. Мид, И.С. Кон, Т.Г. Стефаненко, Г.Г. Шпет).

Не стоит забывать и о том, что фольклор, на протяжении многих веков, не только увеличивал запас устного народного творчества, обогащался песнями и подвижными играми, но и впитывал в себя интеллектуальный и социальный опыт детских поколений, что позволяет ребенку использовать в личном опыте готовые схемы решения жизненных проблем и в детском обществе. Знакомство с формами фольклора должно проходить не только в условиях ДОО, но и в условиях семейного воспитания.

Проведенное нами анкетирование родителей в одной из групп ДОО показало, что родители не имеют вовсе или имеют частичные представления о детском фольклоре. Однако, отвечая на вопрос: «Какие аспекты работы дошкольного учреждения по воспитанию детей их интересуют?», родители отвечали, что это проблемы организации питания, сна детей, а также игровой деятельности. Отвечая на вопрос «Готовы ли Вы сотрудничать с дошкольным учреждением по активному включению в жизнь ребенка элементов фольклора?», только 21 % обследованных семей считает, что они должны наряду с дошкольным учреждением разучивать или повторять изученные произведения фольклора. Вместе с тем, родители осознают, что семья может многое сделать в этом направлении: обогащать игровую среду в домашних условиях, участвовать в совместных играх с детьми и многое другое. На вопрос «В чем Вам нужна помощь дошкольного учреждения в решении данной проблемы?» 20 % родителей ответили, что не нуждаются в помощи ДОО, а 80 % родителей заинтересовали требования к подбору фольклорных произведений для детей дошкольного возраста, а также обогащение домашней развивающей среды.

Таким образом, анализируя результаты анкетирования родителей можно констатировать, что они не в полной мере осознают важность использования фольклорных произведений в воспитании ребенка и не используют потенциал фольклора в решении этого вопроса. Стала очевидной необходимость в разработке конспектов консультаций, родительских собраний и подготовки информации о требованиях к подбору фольклорных произведений для детей дошкольного возраста.

После разработки и проведения родительского собрания на тему: «Воздействие малых форм фольклора на развитие ребенка»; консультации для родителей и педагогов ДОО на тему: «Роль фольклора в развитии детей дошкольного возраста» и описания требований к отбору фольклорных произведений для детей дошкольного возраста, было проведено повторное анкетирование родителей с целью выявления результативности проведенных мероприятий по вопросу обогащения представлений родителей о малых формах фольклора. Отвечая на вопрос «Готовы ли Вы сотрудничать с дошкольным учреждением по активному включению в жизнь ребенка элементов фольклора?», 60% обследованных семей считает, что они должны наряду с дошкольным учреждением использовать в повседневной жизни ребенка элементы фольклора. Вместе с тем, родители осознают, что семья может многое сделать в этом направлении: обогащать предметно-игровую среду в домашних условиях, участвовать в совместных играх с детьми, используя некоторые жанры фольклора. На вопрос «В чем Вам нужна помощь дошкольного учреждения по проблеме обогащения жизни детей фольклорными произведениями?» 10% родителей ответили, что не нуждаются в помощи ОДО, а 90% родителей интересовали особенности отбора фольклорных произведений в соответствии с возрастом детей, а также обогащение предметно-развивающей среды.

Таким образом, на основании полученных результатов мы можем отметить результативность предложенного нами комплекса мероприятий, который позволил родителям углубить представления о ценности фольклора в жизни ребенка и в развитии субкультуры детства.

Литература

1. Алиева Т., Кудрявцев В. Еще раз о природе детской субкультуры. Статья вторая // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 4. – С. 64–68.
2. Виноградов Г.С. Русский детский фольклор. – Иркутск, 1930. – 358 с.
3. Кулешов Е.В., И. Антипова. Детский сборник: Статьи по детской литературе и антропологии детства. – М.: ОГИ, 2003. – 448 с.
4. Музенитова Э.А. Воспитание толерантного мироотношения у дошкольников средствами фольклора. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 216 с.

И.И. Асетьянова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Л.В. Скитская,
канд. пед. наук, доц.

Особенности развития моторики у обучающихся с нарушением интеллекта

Проблематика развития мелкой моторики обучающихся с нарушением интеллекта является весьма актуальной, так как развитие и улучшение мелкой

моторики кисти и пальцев рук является основным толчком в развитии центральной нервной системы, всех психических процессов, речи. Развитие мелкой моторики связано с развитием когнитивной, волевой и эмоциональной сфер психики. Л.В. Занков, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева придерживаются мнения, что нарушения в развитии мелкой моторики является одним из специфичных симптомов умственной отсталости. А.В. Запорожец подтверждал, что знакомство с формой, величиной невозможно без движения руки [2].

На современном этапе развития общества ученые уделяют большое внимание вопросу формирования двигательной сферы обучаемого, моторики руки. Н.П. Анохин, А.Р. Лурия, Н.С. Лейтес считали руку как характерный человеческий орган. Из анализа литературы по проблеме исследования следует: «моторика – это совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий, свойственных человеку» [10, с. 32]. Большую роль в мелкой моторике играет зрительный контроль. Зрительно-моторные координации характеризуются содружественными движениями глаз и руки как внешние перцептивные действия. Развитие двигательных функций, в том числе и мелких движений рук, происходит в ходе сотрудничества обучаемого с окружающим предметным миром. Манипулятивные действия с предметами усваиваются обучаемым через обучение в ходе его общения со взрослыми.

Таким образом, у обучаемого развивается предметное мышление. В. Дмитриева в своих исследованиях акцентирует, что двигательная активность обучаемого, его предметно-манипулятивная деятельность, содействующая развитию мелких движений кистей и пальцев рук (ручной ловкости), предоставляет стимулирующее влияние на речевую функцию обучаемого, на формирование у него сенсорной и моторной аспектов речи [8].

На все предметные действия в равной степени влияют на развитие ребенка. Самое большое влияние на формирование моторики, восприятия и мышления, а потом и речи обучаемого оказывают так называемые соотносящие и орудийные действия. Например, чтобы закрыть коробочку, нужно найти к ней крышку по величине и по форме. При этом формируется мелкая моторика, восприятие и мышление. На таком принципе соотносящих действий базированы все известные дидактические игрушки. Орудийные действия направлены на действия, в ходе которых один предмет-орудие используется для воздействия на другие предметы [6]. Орудия дают возможность реализовывать такие действия, преобразования, которые без них были бы невозможны (ложка, вилка, карандаш, молоток, ножницы, иголка и т. п.). При применении орудия, действия руки обучаемого подаются логике его использования, в самом устройстве которого фиксирован общественно выработанный способ его применения. Свойства предметов, с которыми обучаемый манипулирует или делает соотносящие действия, он познает на личном опыте, а способ применения орудий – должен быть освоен от взрослого. Усвоение орудийных действий связано с учетом не только свойств, но и отношений предметов, что очень

важно для развития обучаемого, инициирования его к жизни в социальной среде. В процессе предметно-практической деятельности предоставляют два типа движений: микро – и макродвижения. Микродвижения направлены на циклической смене точек соприкосновения каждого пальца с контуром предмета. Они гарантируют сохранение тактильной чувствительности на некотором оптимальном уровне. Макродвижения содействуют определению формы, величины, пространственного положения предметов. С их помощью реализуется поиск, обнаружение, обследование предметов и оценка пространства [7].

М.М. Кольцова сделала вывод, что «у некоторых учащихся моторные затруднения могут быть связаны с леворукостью и обусловлены тем, что детей пытались переучивать. Таким детям необходимо пробовать выполнять задачу той рукой, которой работать легче, удобнее» [4, с. 100].

У обучающихся с нарушением интеллекта выражается недоразвития мелкой моторики рук, слабая координированность и целенаправленность движений. Из исследований Г.И. Жаренкова заметно, что обучающиеся испытывают трудности в удержании шаблона в ходе работы, наблюдается его соскальзывание [2, с. 115]. Линейка также меняет свое исходное положение, часто не проходит через намеченные точки, вместо намеченной линии получается «ступенчатая». Обучающиеся не могут точно сопоставить след и сгиб бумаги с линиями разметки карандашом. Многие обучающиеся некорректно держат карандаш, сильно нажимают им на бумагу.

Большие трудности наблюдаются у учащихся при работе с ножницами. Они не имеют представления и не соблюдают основные правила этой работы (у большинства заметна неправильная хватка ножниц), не умеют корректно резать бумагу по отмеченным линиям разметки, часто пропускают ее, закрывают лезвие ножниц в процессе резания, не следовали правилам безопасности работы [8].

Скучность ручных умений и навыков обучающихся выражаются в работе с красками и кисточкой. Они берут на кисточку много краски, наносят краску большим слоем. Обращение с кистью неумелое (не могут рисовать концом, всей кистью, свободно двигать ею в разных направлениях, не могут ориентироваться на листе бумаги, тяготение к ритмическим, повторным движениям, не соблюдают правильность узоров по величине форм, по расстоянию между ними, не предоставляют симметрическое расположение узора, не могут находить красивые сочетания красок в зависимости от фона).

По мнению Т.А. Власовой, М.С. Певзнер данное отклонение связано с неспособностью координировать деятельность обеих рук, сочетать их движения с движениями тела, руководить сложными движениями. Трудности вызывает дифференциация, быстрота, плавность включения в движение, переключение с одного движения на другое [1, с. 150].

Процесс обучения требует от обучающихся навык свободно организовать свою деятельность, определенную сформированность главных мыслительных операций и достаточный уровень развития мелкой моторики рук.

Л.В. Занков, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева придерживаются мнения, что нарушения в сформированности мелкой моторики является одним из специфичных симптомов умственной отсталости. Данные ученые подчеркивают, что движения пальцев рук у лиц с нарушением интеллекта неуклюжи, некоординированные, их точность и темп нарушены. М.М. Кольцова заметила, что у некоторых обучающихся моторные отклонения могут быть связаны с леворукостью и вызваны тем, что их старались переучивать. Таким обучающимся нужно пробовать делать задания той рукой, которой работать легче, удобнее [4, с. 90].

У обучающихся с интеллектуальной недостаточностью обнаруживаются недоразвития мелкой моторики рук, не полная координированность и целенаправленность движений. Из наблюдений Г.И. Жаренкова видно, что обучающихся испытывают трудности в удержании шаблона в ходе деятельности, наблюдается его соскальзывание [2, с. 120]. Линейка не придерживается исходному положению, часто не проходит через обозначенные точки, вместо определенной линии получается «ступенчатая». Отсутствует конкретное совпадение следа и сгиба бумаги с линиями разметки карандашом. Многие обучающиеся некорректно держат карандаш, сильно нажимают им на бумагу.

Б.И. Пинский подчеркивает, что учащимся с нарушением интеллекта трудно выбрать оптимальный темп рабочих движений. Одни начинают деятельность в ускоренном темпе, что приводит к снижению ее качества, к закреплению некорректных движений; другие и после длительной тренировки работают медленно [9]. В работах педагогов было замечено, что многие обучающиеся не могут реализовать такие движения, которые сопровождаются с пространственными представлениями и ориентацией.

Таким образом, можно сделать вывод, что характеристики сформированности мелкой моторики у обучающихся с нарушением интеллекта заключаются в том, что у данных школьников плохо сформирована кинестетическая чувствительность. В результате чего двигательная недостаточность растет при реализации сложных движений, где необходимо управление движениями, четкое дозирование мышечных усилий, точность движений, перекрестная координация движений, пространственно-временная организация двигательного акта, словесное опосредование движений. Изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы пришли к выводу, что мелкая моторика обучающихся отличается существенным недоразвитием мелких, тонких, дифференцированных движений пальцев и кисти рук.

Литература

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М.: Академия, 2002. 207 с.
2. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. М.: Педагогика, 1990. 55 с.
3. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М., 1973. 193 с.

4. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985. 432 с.
5. Пинский Б.И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы. Минск: Парадокс». 1999. 128 с.
6. Сиваков В.И. Педагогическое физкультурно-спортивное совершенство. Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2000. 63 с.
7. Сиротюк Л.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. М: ТЦ Сфера, 2001. 48 с.

М.А. Большунова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Т.А. Гелло,
канд. пед. наук, доц.

Особенности развития коммуникации дошкольников

В настоящее время число работ, посвященных развитию общения в целом и коммуникативных способностей и навыков детей в частности, продолжает расти. В большом потоке исследований по этому вопросу выделяют три различных направления: анализ процесса общения дошкольников и факторов, влияющих на него; особенности общения сверстников и его отличие от общения со взрослыми; изучение взаимоотношений детей.

М.И. Лисина понимает под общением «взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижение общего результата» [2, с. 9].

А.А. Леонтьев рассматривает «общение как деятельность», имеющую определенную «структуру, которую составляют способы и средства осуществления, цели и мотивы, форма и содержание» [1].

Особенности данных структурных компонентов общения детей изучались М.И. Лисиной, А.В. Запорожцем, А.Г. Рузской, З.М. Богуславской и др. Так, например, М.И. Лисина исключает на высшем уровне осознание «цели коммуникативного действия человека, то, что ему надлежит сделать в данных конкретных обстоятельствах для удовлетворения своей потребности в общении» применительно к ребенку-дошкольнику.

А.Г. Рузская выделяет три формы общения со сверстниками: «эмоционально-практическое, ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое» [4].

Яркой чертой характера общения дошкольников-сверстников является его особая эмоциональная насыщенность, что связано с тем, что, начиная с четырех лет, для ребенка привлекательным партнером становится в большей степени сверстник, а не взрослый.

Еще одной особенностью контактов детей является их нерегламентированность и нестандартность. Если в общении со взрослым дошкольники при-

держиваются определенных правил поведения, то при взаимодействии со сверстниками дети ведут себя естественно, непринужденно. Общение со сверстниками помогает ребенку проявить свою индивидуальность, тогда как взрослый в процессе общения прививает ребенку нормы поведения, чтоб он вел как большинство детей, «как все».

М.И. Лисина считает, что важной является и такая специфическая черта общения сверстников как «преобладание инициативных действий над ответными». Для дошкольника существенно важнее его собственное действие или высказывание, чем проявление инициативы сверстника, которое зачастую им не поддерживается. В итоге каждый ребенок «говорит о своем», а партнера по общению никто не слышит. Эта несогласованность коммуникативных действий дошкольников нередко порождает конфликтные ситуации, обиды и протесты [2].

Указанные особенности характерны для контактов дошкольников на протяжении всего периода (от 3 до 6–7 лет), чего не скажешь о содержании общения детей, которое проходит сложный путь развития соответственно возрастным этапам.

В 3–4 года в младшем дошкольном возрасте ребенку хочется, чтобы сверстник присоединился к его играм и шалостям, поддержал и усилил общее веселье. В результате такого «эмоционального общения» каждого его участника волнует, прежде всего, только то, чтобы привлечь внимание сверстника к себе и получить его эмоциональный отклик. В партнере дошкольник воспринимает лишь внимание к своей персоне, а самого сверстника (его настроения, желания, действия), как правило, не замечает. Ровесник выступает для него лишь отражением, в котором он видит только себя. Взаимодействие в этом возрасте в большей степени ситуативно и полностью зависит от конкретной обстановки, в которой происходит общение, и от практических навыков и действий сверстника-партнера.

По мнению В.А. Петровского, только при помощи взрослого ребенок может увидеть в ровеснике равноценную личность, для чего необходимо обратить внимание дошкольника на привлекательные стороны сверстника.

А.Г. Рузская отмечает, что существенный перелом в отношении к сверстникам происходит у детей в среднем дошкольном возрасте. Содержанием общения дошкольников в этом возрасте становится их совместная, общая деятельность – игра. Дети все чаще предпочитают играть с другим ребенком, а не со взрослым или по одному (в одиночку). Если в предыдущем возрасте они играли рядом, но не вместе, то при деловом общении дошкольники учатся согласовывать свои действия с поступками партнера по игре, чтобы достигать общего результата. Это взаимодействие называется уже сотрудничеством и преобладает в общении детей среднего дошкольного возраста [4].

На данном возрастном этапе начинает четко проявляться потребность дошкольника в признании и уважении со стороны сверстника. Ребенок стремится

привлечь внимание, улавливает во взглядах и мимике признаки отношения к себе, показывает обиду как реакцию на невнимание партнеров. Сверстник уже не «невидимка», он вызывает пристальный интерес ровесника ко всему, что делает, как партнер по игре. В возрасте 4–5 лет дети демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от сверстников свои промахи и неудачи. В общении детей этого возраста начинает появляться конкуренция, соревновательное начало: успехи ровесников могут вызвать огорчения дошкольников, а него неудачи вызывают нескрываемую радость. Именно в этом возрасте значительно возрастает число детских конфликтов, открыто проявляются зависть, ревность, обида на ровесника. Также дошкольники более остро и эмоционально реагируют на мнение взрослого.

А.Г. Рузская считает, что ребенок-дошкольник составляет мнение о самом себе, постоянно сравнивая себя с одногодками, а целью этого сравнения является не нахождение общего, а противопоставление себя другому. Такое противопоставление порождает частые конфликты детей и проявления хвастовства, соперничества, действий напоказ, которые можно рассматривать как возрастные особенности пятилетних детей [4].

К старшему дошкольному возрасту (6–7 лет), по мнению Е.О. Смирновой, у детей радикально меняется отношение к сверстникам. Ребенок способен уже к внеситуативному общению, которое не связано с тем, что происходит «здесь и сейчас». Дошкольники делятся друг с другом своими впечатлениями об увиденном, своими планами, оценивают качества и поступки других детей и литературных персонажей, героев мультфильмов. В этом возрасте между детьми происходит общение, уже не связанное только с играми и игрушками [5].

К 6 годам значительно меняются отношения между детьми, дружелюбность и увлеченность ребенка совместной деятельностью и переживаниями сверстников возрастает. Часто старшие дошкольники вопреки правилам игры стараются помочь сверстнику, подсказать ему правильный ход, защищают товарища или даже поддерживают его «противостояние» взрослому. Конкуренция и соревновательность в общении детей по-прежнему сохраняются, хотя наряду с этим у них появляется умение видеть в партнере не только его промахи или успехи, игрушки, но и его настроения, желания и предпочтения, возникает потребность подарить или уступить ему что-то. Отрицательные качества (злорадство, зависть, конкуренция) проявляются значительно реже и не так остро, как в предыдущем возрасте. Сверстники становятся для ребенка не только средством самоутверждения и сравнения с собой, уже появляется интерес к сверстнику как к личности, важной и интересной независимо от ее успехов и наличия привлекательных предметов, которыми она обладает. К концу старшего дошкольного возраста между детьми возникают устойчивые избирательные отношения и привязанности, появляются зачатки дружбы.

Таким образом, психическое развитие ребенка начинается с общения. Это первый вид активности, который возникает в процессе индивидуального развития, и благодаря которому ребенок получает необходимую для своего развития

информацию. Каждая форма общения на том или ином возрастном этапе становления ребенка-дошкольника вносит свой вклад в его личностное развитие, что необходимо учитывать при развитии конкретных коммуникативных умений.

Следует отметить, что многие дошкольники в той или иной степени сталкиваются с трудностями в овладении такими умениями. Недостаточный уровень развития коммуникативных умений оказывает влияние на низкий социальный статус ребенка в группе сверстников, что приводит к сложным взаимоотношениям со сверстниками: повышенная конфликтность ребенка, неумение договариваться в процессе совместной деятельности или игры.

Особенно роль развитости коммуникативных умений становится очевидной при переходе ребенка к школьному обучению (М.И. Лисина, А.Г. Рузская): низкий уровень таких умений в новой социальной ситуации затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, способствует «возрастанию тревожности», нарушает и замедляет процесс обучения в целом.

С.В. Проняева отмечает, что «формировать коммуникативные умения целесообразно в совместной взросло-детской деятельности как наиболее доступной модели внеситуативного общения» [3]. Поэтому в дальнейшем исследовании следует выяснить в каком именно виде деятельности и с помощью каких средств возможно эффективное формирование коммуникативных умений у дошкольников.

Литература

1. Леонтьев А.А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986. – 144 с.
3. Проняева С.В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999. – 23 с.
4. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под. ред. А.Г. Рузской. – М., 1989. – 216 с.
5. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. – М., 2000. – 160 с.

М.В. Гербиш,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Э.А. Музентова,
канд. пед. наук, доц.

Особенности формирования диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи

Речь выполняет различные функции в жизни ребенка. Коммуникативная функция является основной и первоначальной. Под целью общения мы понимаем как поддержание социальных контактов, так и обмен информацией. Все эти аспекты коммуникативной функции речи активно осваиваются в поведении

дошкольника. На наш взгляд, ребенка побуждает к овладению языком, именно формирование функций речи, его звуковой культурой речи, лексикой, грамматическим строем, к освоению диалогической и монологической речи. Диалогическая речь часто выступает как основная форма речевого общения ребенка.

В специальной дошкольной педагогике и психологии, в частности логопедии, раскрываются причинно-следственные основы общего недоразвития речи. Ученые опираются на положение о том, что «общее недоразвитие речи является системным нарушением, охватывающим все компоненты языковой системы, относящиеся как к звуковой, так и семантической сторонам речи» (И.Т. Власенко, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Без специального обучения у детей с общим недоразвитием речи не складываются дословесные виды общения с окружающими, не возникает речевой активности, не развивается предметная деятельность. Для речевого развития детей с общим недоразвитием речи характерно позднее появление спонтанного лепета в ответ на говорение взрослого или его отсутствие. Исследователи в области специальной дошкольной педагогике и психологии, отмечают значительное запаздывание появления первых слов; весьма замедленно, затрудненно протекает процесс овладения фразовой речью: переход от произнесения отдельных слов к построению двухсловного предложения растягивается на долгое время.

По мнению Д.Б. Эльконина, у детей с общим недоразвитием речи, «чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в словесном творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, недостаточность речевого общения» [4].

Имея достаточно большой запас слов для построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с общим недоразвитием речи практически лишены возможности словесной коммуникации, т. к. усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении. Следовательно, создаются дополнительные трудности для налаживания межличностных отношений.

Выраженные отклонения в ходе онтогенеза, обусловленные самим характером речевых нарушений, препятствуют своевременному и полноценному развитию речевого общения, оно формируется у дошкольников с общим недоразвитием речи весьма слабо, его мотивы исходят в основном из органических нужд детей. Как отмечают ученые, «необходимость в общении с окружающими диктуется, как правило, физиологическими потребностями» [3].

По исследованиям А.Г. Рузской, одним из условий развития диалогической речи, «является организация речевой среды, взаимодействия взрослых между собой, взрослых и детей, детей друг с другом» [3].

Обучение диалогической речи осуществляется в двух формах: в свободном речевом общении и на специальных занятиях. Основным средством обучения диалогической речи в свободном речевом общении является неподготовленная беседа. Беседа проводится во время режимных процессов: на прогулке, во время игры и т. д. Для детей беседа является неподготовленной, педагог обязательно заранее подготовлен к разным видам общения. Подготовленность педагога заключается в том, что, «являясь носителем грамотной разговорной речи, он в каждой стихийно возникающей ситуации общения своей речью учит детей языку» [1].

В нашем исследовании, опыт работы по развитию диалогического общения детей со сверстниками показывает, что на разных возрастных этапах большое значение приобретает та или иная задача, и в зависимости от этого педагог отбирает содержание, форму и методы обучения. Как отмечает, М.М. Алексеева в «дошкольном возрасте можно применять игру, как на занятиях, так и во внеучебное время» [1].

В исследованиях физиологов, отмечается значение игровой деятельности, удовлетворяющей биологические, духовные и социальные потребности развивающейся личности ребенка. Игры и игровые упражнения могут применяться не только на занятиях, но и в повседневной жизни ребенка, обеспечивая развитие диалогической речи в эмоционально привлекательной для детей форме.

К игровым упражнениям в диалоге можно отнести:

– любые виды игр (дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые, драматизацию), с правилами или сюжетом которой предусмотрено речевое взаимодействие, обмен высказываниями;

– пересказывание литературных текстов по ролям.

Игровые упражнения в процессе диалога классифицируются по степени самостоятельности в воспроизводстве диалогических высказываний, а также как игровые упражнения на основе литературного текста и упражнения в импровизации самостоятельных диалогов. Игровые упражнения с диалогом на основе литературных текстов различаются как заученные наизусть или близко к тексту литературные диалоги и как литературные диалоги в свободной передаче.

Игры с правилами или дидактические игры, оказывают положительное влияние на развитие диалогического общения детей со сверстниками, «если при их организации внимание обращается и на усвоение познавательного содержания, и на формы взаимодействия детей друг с другом» [2].

По мнению Алексеевой М.М., Яшиной В.И., на развитие диалогического общения детей со сверстниками оказывают игры-драматизации. Как отмечают ученые, значение игр-драматизаций заключается в формировании уважительного отношения детей друг к другу, развитии чувства коллективизма и партнерства. Учитывая особенности психического развития детей дошкольного возраста, большинство игр-драматизаций строится на материале сказок. Особенно

важны для детей нравственно-этические уроки, которые преподносятся сказками и извлекаются детьми в результате совместного анализа каждой игры.

Как отмечается в исследованиях, игры-драматизации пользуются у детей неизменным интересом. В игре ребенок чувствует себя раскованно, свободно и естественно, дети обладают одаренностью, которая обнаруживается в игре и проявляется в наблюдательности, в зорком схватывании ими сходства и характерных черт, и в необыкновенно развитом инстинкте подражания.

Именно поэтому как основное направление в коррекционной работе по развитию диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи мы выделяем использование условно-речевых и речевых упражнений, а также дидактические игры и игры-драматизации.

Мы развиваем диалогическую речь дошкольников с общим недоразвитием речи, осваивая следующие знания, умения и навыки:

- системы языка как средства общения;
- лексико-грамматических возможностей диалога;
- логической организации диалогического общения;
- установления социальных контактов друг с другом и со взрослым;
- установления интерактивного взаимодействия;
- умение обмениваться репликами в диалоге и полилоге (реплицировать);
- умение проводить в согласии с речевыми интенциями собеседников или вопреки их интенциям свою стратегическую линию в общении;
- умение учитывать новых партнеров в процессе диалога;
- умение прогнозировать поведение собеседников, исход той или иной ситуации;
- закрепления практических навыков коммуникативной деятельности.

Условно-речевые упражнения выбраны нами так как, предназначаются для развития речевых навыков, навыков общения, поэтому они имитируют общение. Один из собеседников (логопед-ребенок, ребенок-ребенок) высказывает какую-либо мысль, спрашивает о чем-либо, а другой – реагирует на нее своей репликой.

Речевое упражнение – это задания, направленные на развитие самостоятельного речевого произведения с учетом приобретенных речевых навыков и умений. Речевые упражнения проводятся для того, чтобы научить детей использовать подготовленные образцы в речевом синтезе, узнавать и понимать известные речевые конструкции в разнообразном окружении.

Таким образом, развитие диалогической речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка. На наш взгляд, использование речевых и условно-речевых упражнений в развитии диалогической речи, развивают умения переносить в новую ситуацию выученные слова и речевые образцы, что связано с осознанным конструированием, но не лишает речевое общение его коммуникативного характера, так как осознанные действия протекают

в свернутом виде. Непосредственность и персональность общения, которые свойственны диалогической речи, определяют преимущество использования формы диалога, и возможность передачи части информации паралингвистическими средствами. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, способствует самостоятельному использованию детьми отдельных слов и синтаксических конструкций. Полноценное развитие диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи возможно только при создании благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родного языка дошкольников: Учебное пособие. – М.: Академия, 2008.
2. Игры в логопедической работе с детьми // ред.-сост. В.И. Селиверстов. – М.: Гном, 2007.
3. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками // Московский городской психолого-педагогический университет, 2004 г.
4. Эльконин Д.Б. Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов. – М., 2004.

И.Г. Гнатышена,
магистрант II курса
Научный руководитель:
А.М. Курлат
канд. пед. наук, доц.

К вопросу использования игровых технологий в управлении развитием познавательного интереса школьников

Познавательный интерес представляет собой одно из важных образований личности, складывающееся в процессе жизнедеятельности индивида, формирующееся только в социуме, что позволяет говорить о том, что познавательный интерес не присущ человеку с рождения.

Создание положительного эмоционального фона познавательной деятельности школьников – главный фактор для развития познавательного интереса и развития личности учащегося в процессе обучения.

Проблема развития познавательного интереса представляется достаточно актуальной в педагогической теории и практике системы школьного образования. Педагогической наукой аргументирована значимость теоретической разработки данной проблемы и реализация ее практикой обучения.

Формирование познавательного интереса обучающихся в процессе изучения основ наук можно выделить как одну из важнейших задач для школы нового времени. Исходя из этого, учителю современной школы необходи-

мо, прежде всего, научить школьников учиться, обеспечить познавательные средства, нужные для усвоения базовых наук, сформировать познавательный интерес.

Целенаправленное решение таких задач представляется возможным лишь тогда, когда учитель будет понимать природу и происхождение познавательного интереса, этапы его формирования, условия, требуемые для гарантированного его формирования у учеников.

Большой вклад в развитие данной проблемы внесли такие психологи и педагоги-практики, как: А.Н. Леонтьев [2], Л.И. Божович, Ю.К. Бабанский, Г.И. Щукина, К.Д. Ушинский, Н.А. Добролюбов и др.

Следует отметить, что большая роль в исследовании проблем формирования познавательного интереса у школьников принадлежит Г.И. Щукиной [3], которая значительную часть своих трудов посвятила изучению и обоснованию важности формирования познавательного интереса школьников в процессе обучения. В своих работах Г.И. Щукина рассматривала познавательный интерес как педагогическое явление с различных сторон: «как дидактическую категорию, важное личностное образование и фактор развития личности школьника» [3].

Характерным признаком познавательного интереса можно назвать его способность обогащать и стимулировать процесс как познавательной, так и другой деятельности человека, потому что познавательное начало содержится в каждой из них. В каждой деятельности человека имеется познавательное начало, поисковые творческие процессы, приводящие к преобразованию окружающей действительности.

В связи со стандартизацией содержания образования на всех образовательных ступенях проблемы педагогических технологий и методов обучения в настоящее время становятся все более актуальными. Данной области посвящено большое количество работ как в педагогической, так и психологической науке. Согласно им, результативным и продуктивным процесс обучения может стать лишь при активном участии в нем самих школьников. Вместе с тем, современные специалисты, методисты, педагоги-практики находятся в постоянном поиске максимально эффективных технологий и методов обучения, стимуляции и развития у учащихся познавательного интереса. Результатом этого является столкновение мнений по поводу применения на занятиях занимательного материала, среди которых существенная роль отводится игровым технологиям.

В связи с этим выявляется проблема – очевидная тенденция снижения уровня познавательного интереса к базовым учебным предметам, в частности, к математике.

Игровые технологии позволяют активизировать мыслительную деятельность школьников, вовлечь в активную деятельность большое количество учащихся. Различные игровые приемы и ситуации, применяемые в процессе обучения, позволяют решать как образовательные задачи урока, так и задачи

стимуляции познавательной деятельности, и быть ключевой ступенью в развитии познавательных интересов учащихся. Игра позволяет учителю донести до учащихся сложный учебный материал в доступной и интересной форме.

По мнению Д.Б. Эльконина, «игра оказывает огромное влияние на формирование и развитие основных психических процессов. Роль игры не ограничивается областью возникновения новых по содержанию мотивов и задач, с ними связанных, в игре рождается новая психологическая форма мотивов» [1].

Исходя из этого и выделяется актуальность проблемы нашего исследования: использование игровых технологий в процессе учебной деятельности позволит повысить уровень усваиваемости материала за счет познавательного интереса учащихся, что обеспечивает значительную успешность их обучения.

Основываясь на научные и методические источники, мы предположили, что успешность управления развитием познавательного интереса учащихся посредством игровых технологий обеспечивается такими условиями как: их включение в структуру образовательных занятий и их использованием в качестве формы организации самостоятельной, творческой образовательной деятельности учащихся.

Целью нашего исследования было изучить возможности игровых технологий в управлении развитием познавательного интереса детей среднего школьного возраста.

Основываясь на вышесказанном, мы предполагаем, что использование игровых технологий позволит повысить познавательный интерес к изучению математики. Достижение выдвинутой цели и выявление достоверности наших предположений опосредовано решением следующих задач научно-исследовательской работы:

1. Изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования и сформулировать проблему исследования.
2. Раскрыть сущность и выделить условия развития и стимулирования познавательного интереса детей среднего школьного возраста.
3. Опытно-экспериментальным путем выявить возможности игровых технологий в активизации познавательного интереса школьников в процессе обучения.

Методологической основой теоретического и эмпирического исследования проблемы формирования и управления познавательным интересом посредством игровых технологий будут являться педагогические, психологические, научные положения Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна о связи познавательного интереса и потребностей человека; концепции отечественных педагогов и психологов о роли игровых технологий в становлении и развитии познавательного интереса Л.С. Выготский, Дж. Брунер, А.В. Запорожец, Д. Коваг, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, М. Монтессори, М. Пиаже, Х. Редгер, Д.Б. Эльконин и многие другие.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Эскимо, 2009.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Академия, 2011.
3. Щукина Г.И. и др. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: учебное пособие / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 2010.

А.В. Гонза,
магистрант II курса
В.В. Чупрына,
ст. преп., каф. молд. фил.

Повештиле популаре – инвариантэ а сочиоженезей копилэрий

Дезволтаря персоналитэций копилулуй есте ын деплинэ армоние ку фаптул «кынд» ши «кум» сынт култивате калитэциле луй ыннэскуте прин интермедиул културий. Дин пункт де ведере ал психоложией орьче културэ поате фи консидератэ ун ансамблу де системе симболиче, ын каре лимбажул, регулили матримониале, арта, штиинца, релижия сынт де примэ импортанцэ. Валорификынд кодул симболик констатэм кэ култура прин системул ей де релаций сочиае формязэ психикул ши компортаментул фиекэруй мембру ал сочиетэций.

Култура ну се опуне индивидулуй, еа пэтрунде органик ын ел, детерминанд модул де формаре а луй ка персоналитате.

Повештиле популаре пот фи интерпретате ла фел ка системе симболиче че акционязэ, ын примул рынд, асупра субконштинтулуй. Еле сынт «меканисме де елабораре а инчертитудиний» ын култура алежерий, ка ынтр-ун систем де аутодезволтаре. Даторитэ интродучерий конфузией, системул детерминант ал културий обцине о резервэ нечесарэ а вараитивэций лэунтриче, девине мулт май сензатив ши май прегэтит пентру скимбэриле ын ситуацииле де кризэ сочиаэ. Повештиле креазэ о луме абсурдэ, инстабилэ а «унуй систем ынкылчит де семне», ын каре доминэ имагинация, нэскочиря, яр персонажеле сэвыршешк фапте непревэзуте ши неаштепате.

Ын ултимул тимп терминул «повесте» се фолосеште тот май дес ку сенс негатив, ироник, деши лумя басмелор концине мареле ынчепут креатор. Повештиле популаре се афирмэ ла ун нивел май ыналт декыт тоате повестириле, скриси спечиаал пентру копий. Басмул есте о ынчеркаре стрэлучитэ а психопедагожией популаре. Чей че матурул, унеорь, се стэруе фэрэ сукчес сэ адукэ ла куноштинца копилулуй «сэ-й баже ын кап» суб формэ де сентинце морале есте ынсушит де минуне де кэтре ачеста ынтр-о формэ симплэ де повесте.

Орькум с-ар скимба поетика, концинтул субъектулуй сау формеле де екзистенцэ але повештий, функцииле ей принчипале – де куноаштере, де едука-

ре, естетикэ сау психотерапеутикэ, се пэстрыээ, чея че ын есенцэ, детермина соарта басмулуй ын контемпоранитате.

Басмеле инклюд валорь етиче, каре сынт респектате ши апречиате ла максимум ын култура чивилизаций. Дакэ ачестя липсеск дин храна спиритуалэ а копилулуй, не путем алеже ку о персоналитате липситэ де инициативэ, сус-цептибилэ ши дезинформатэ.

Пентру ынсуширя моделулуй етик (де повесте) есте нечесар ка микучул сэ ынцелягэ импортанца ситуациилор дин повешть, алтфел еле вор фи сесизате ка ситуаций «стрэине», липсите де концинут. Повестя требуе сэ фие ынцелясэ ка о реалитате имажинарэ, илузорие а доринцелор нереализате. Агунч кынд еа аре сенс персонал, копилул се эмоционяээ, акционяээ ымпреунэ ку ероий дин басм.

Рэдэчиниле женетиче але басмулуй популар вин дин адынкул антикитэций, кынд повештиле ничдекум ну ерау повестите чи ерау синчере крединце але попорулуй. Субъектеле принципале але басмелор, композиция ши имажиниле лор ау фост креате пе база митурилор периоадей примитиве ши а обиче-юрилор женетиче.

Фолклористичий сингурь ау констатат кэ челе май мулте дин мотивеле популаре се ынтылнесп, апроапе нескимбате, ла тоате попоареле: чея че повешесте цэранул ностру, повешесте ши цэранул дин алте пэрць але лумий сау кяр сэлбатикул дин Африка ши дин Америка. Басмеле ку деосебире чиркулэ дин лок ын лок, ку ачеляшь фапте фантастиче, ку ачеляшь ерой лежendarь, унорь, ку ачеляшь имажинь, експресий.

Концинутул симплу ши акчесибил ал повештий, унеле елемементе але концинутулуй че се репетэ се ынтипэреск май бине ын минтя копилулуй. Копийи де ырстэ прешколарэ, индиферент де националитате, перчеп повештиле попоарелор лумий. Ануме ачест лукру поате фи фолосит дрепт принципииу де формаре а вариетэций културале, а толеранцей индивидуале ши културале прин повештиле алтор попоаре. Пе де о парте, тоате попоареле лумий фак посибилэ ынфрунтаря бариерилор психоложиче, лингвистиче, историко-културале. Пе де алтэ парте, ануме афинитэциле повештилар диферитор попоаре експликэ экстраординарул парадокс – валоаря интернационалэ а фиекэрей традиций де повесте.

Повештиле популаре диспун де ун колорит етник, спечифик, дар, тотодатэ, еле ау мулте пункте де танженцэ. «Фрумоаса адормитэ», «Ченушэряса», «Мотанул ынкэлцат» – ачесте повешть трэеск ын нумероаселе вариетэць културале.

Ын повештиле лумий молдовенешть басмул деспре фрумосул принц есте спус ын «Повестя поркулуй». Басмул франчез «Мотанул ынкэлцат», ыл атестэм ын варианта повештий «Пенеш–Ымпэратул». Есте уймитор фапул кэ ачесте повешть ын декурсул мултор секоле ау фост пэстрате ши трансмисе ку атыта персеверенцэ ши инсистенцэ дин женерацияе ын женерацияе.

Сэ луэм дрепт екземплу «Капра ку трей езь». Ын секолул ал XVII-ля мулць чититорь дин Франца ну доряу ка ын повестя «Капра ку трей езь» едуций ди-

винь сэ кадэ прадэ лупулуй. Де ачея ын фолклорул франчез се куноск чирка 30 де варианте але басмулуй. Апроапе ын тоате вариантеле лупул ый мынынкэ пе езий чей марь, нумай мезинул рэмыне ынтрег ши невэтэмаат, яр лупул ышь сфыршеште зилеле ын чаунул ку клокоотялэ. Ын варианта молдовеняскэ езий май марь ну ес ынапой «вий ши невэтэмаць» дин бурта лупулуй каре арде. Сфыршитул паре а фи ынкуркат, дар персистэ тотушь адевэрул. «Капра ку езь», поате фи консидератэ о повесте функционалэ, скопул урмэтоарей фиинд а-й апэра пе микуць де перикол, де ай ынвэца сэ деслушаскэ примеждия. Астфел путем спуне, кэ повештиле популяре аша кум сынт еле ышь ау сенсул лор адынк. Лумя дин еле ышь аре лежиле сале, дар персистэ, тотушь, адевэрул.

Адесеорь матурий се стэруе сэ-й окротяскэ пе копий де тоате уржииле дин повесте. Евидент, лумя де аколо е дерутантэ – се варсэ рыурь де сынже, екзистэ канибалисмул ши крузимя инуманэ, ынсэ орьче евенимент ышь аре сенсул сэу миракулос ши де ачея есте импортант ка микуцул сэ фие сусцинут де ырстничь ын «кэлэторииле» сале ын лумя басмулуй, үнде бинеле биреуе рэул, фиинд нимичит пентру тотдяуна.

Басмеле концин ун потенциал путерник психопедагожик ши ау о инфлуенцэ психотерапеутикэ деосебитэ асупра копилулуй. Психологул Л.С. Выготски скрия: «Идеиле психоализей стау ла база формэрий ши дезволтэрий психоложией артелор ши этнопсихоложией».

Посибилитэциле де апликаре а методей психоанализей ын стабилиря инфлуенцей повештилор асупра субконштиентулуй копилулуй сынт детерминате де урмэторий факторы: пе де о парте, психоанализа детерминэ периоаделе де кризэ дин кадрул копилэрией, дезвэлуе есенца ши сенсул лор. Интерпретаря алегорикэ ши идентификаря ку субъектеле де повесте ле ажутэ копиилор сэ гэяскэ кэиле реале де ешире дин конфликтеле лэунтриче, каре доминэ ын периоада прешколарэ: конфликтеле легате де комплексул «инфериоритэций», де репримаре а индивидуалитэций ши а сексуалитэций ын релацииле интерфамилiale ши ын афара лор.

Пе де алтэ парте, психоанализа дезвэлуе нивелул де инфлуенцэ ал комуникэрилор эмоционале динтре копил ши матур.

Ачаста есте екстрем де импортант, деоарече пе паркурсул повестирий басмулуй се поате урмэри ши ведя експресия феций ши реакцииле копилулуй, де асеменя се поате фикса еписодул каре й-а плэкут чел май мулт.

Повештиле популяре ый дескоперэ копилулуй ну нумай че есте бинеле ши рэул, чи ши ыл ынвацэ а лупта контра рэулуй, а-л ынвинже кынд ел се манифестэ ну доар ын апаренцэ, дар ши се акумулязэ ын сүфлетул луй. Ун екземплу конкрет ал уней астфел де ынрэурирь есте персонажул дин повестья “Капра ку трей езь” – лупул. Есте штиут кэ ла копил үнеорь превалязэ сентиментул урий, чудей. Ел аре марь наказурь дакэ ну поате сэ се стэпыняскэ. Ын повестья «Капра ку трей езь» лупул репрезинтэ о агресиуне неконтролатэ, пе каре е импосибил а о стэпыни. Ну се штие ынкотро те ва дуче ачест луп. Дар пентру тот рэул

сэвыршит лупул есте педепсит. Копилул, аскултынд повестя ынцележе кэ тоате фаптеле урыте, дакэ ле ва комите, ну вор рэмыне непедепсите. Повестя ыл ынвацэ сэ-шь ынвингэ слэбичуниле, кум сэ се компорте ка, пынэ ла урмэ, сэ рэмынэ ку фаца куратэ.

Дин пунктул де ведере ал психоанализей презинтэ интерес тематика еротикэ дин басмеле популяре. Ын повешть ну есте дескрис директ прочесул де наштере а копиулуй. Тотул се редуче доар ла констатаря наштерий луй, че есте пречедатэ неапэрат де гэсиря сау ынгициря де кэтре виитоаря мамэ а кыторва семинце.

«...Фата с-а май лиништит де спаймэ, а ридикат стибла де бусуйок дупэ кордэ ши кынд коло, а кэзут о сэмынцэ жос, коажа с-а десфэкут ши дин сэмынцэ а ешит ун бэецел фрумос...» (Бусуйок Фэт-Фрумос ши Иляна Косынзяна).

Повештиле популяре дау ун рэспунс конкрет ла ынтребаря копиулуй: «Кум а апэрут пе луме?» Ын еле се спуне фэрэ околишурь кэ а фост нэскут де фемея мамэ.

Наштеря поартэ ун карактер миракулос.

Дар еа капэтэ ну нумай рэспунс ла ынтребаря каре ыл фрэмынтэ пе копил, фетица девине конштиентэ де фаптул кэ ын виитор ва девени мамэ. Дакэ ын повесте с-ар ворби де дуреря пе каре о траже фемея ла наштере, атунч ачест лукру ар трези тьяма ын суфлетул ей.

Ворбинд де проблемеле едукацией копиилор де каре повеститорул популяр есте преокупат ын повешть, атражем атенция, ынсэ, асупра унуй аспект: конфликтеле лэунтриче але копиилор, легате де едукация сексуалэ, се манифэстэ ын доринца ши ексиженца моралэ сау ынтре доуэ сентименте контраре. Матурий де мулте орь ла ынтребэриле адресате де копил реферитор ла унеле феномене дин вяца ау, де обичей, доуэ рэспунсурь: «Ць-е девреме сэ штий ачаста – ешьт доар ынкэ мик»сау «Ну требуе сэ ынтребь де ачесте лукрурь, пентру кэ ешьт де акум маре.»

Десеорь дурата периоадей ын каре копилул адресязэ ачесте ынтребэрь есте фоарте скуртэ. Пынэ ла урмэ се ажунже ла ситуация кынд «астэзь е девреме, яр мыне е тырзиу», адикэ ерь копиулуй ну и се пермитя сэ се гындяскэ ла анумите лукрурь, дар астэзь дежа, е тырзиу с-а факэ. Ситуация датэ проваокэ о траумэ суфлетяскэ сериоасэ пентру копил.

Лумя басмелор есте ла фел де компикатэ ка ши лумя че не ынконжоарэ. Повестя ышь аре лежитэциле сале ши нечеситэ о маре атенцие атыт дин партя этноложилор, кыт ши а педагожилор ши психоложилор.

А аскулта басмул ынсямнэ а те трансфера ын лумя повештий, а те супуне лежилор ей, а креде ын леженда ей. Повештиле популяре, фиинд униче прин концинутул лор эмоционал – експресив, ка пуртэтоаре ирепетабиле але коморилор женерал – умане, конституе адевэрате извоаре де формаре а менталитэций копиулуй. Ятэ де че еле ынтотдяуна ау фост ши рэмын ун апанаж ал лумий копилэрией, о модалитате педагожикэ ши психоложикэ де фамилиаризаре а копиилор ку култура националэ ши женерал – уманэ.

Литература

1. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М., 1986, 364 п.
2. Божович Л.И. , Конникбра Т.Е. О нравственном развитии и воспитании детей в журнале «Вопросы психологии», М., 1975 №2. п. 21–26.
3. Секарэ–Жебрата С. Литература ын грэдинца де копии. Кишинэу, 1994.
4. Повешть популяре молдовенешть (кулесе ши прелукрате де П. Ботезату, Кишинэу, 1981, 400 п.)
5. Ион Крянгэ. Скриерь. Кишинэу, 1965, 51 п.
6. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса, М., 1958. п. 292–436.

Н.В. Гуцу,
магистрант II курса
Научный руководитель:
З.А. Никоненко,
доц.

Имаготерапия как средство развития коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи

Фундаментальные психолого-педагогические исследования дошкольного детства показывают, что наиболее частыми проявлениями нарушениями развития в этом возрасте являются нарушения речи. Поэтому дети с недостатками речевого развития – это особый контингент детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух и интеллект, но есть существенные нарушения речи, оказывающие влияние на формирование других сторон психики. С детьми, имеющими проблемы в речевом развитии рекомендуется проводить коррекцию нарушений речи, направленную на исправление или ослабление симптоматики речевого нарушения. Дополнительно к традиционным методам логопедического воздействия, все больше применяются нетрадиционные формы работы, которые способствуют достижению максимально возможных успехов и относятся к числу эффективных средств коррекции. Работа с ребенком при нетрадиционной коррекции речи приобретает динамичный, эмоционально благоприятный характер, занятия становятся гораздо интереснее, разнообразнее и способствуют созданию условий для речевого восприятия и высказывания.

Ученые отмечают, что нетрадиционные методы терапии, не требуя особых усилий, содействуют оздоровлению организма ребенка, оптимизируют процесс формирования правильной речи у детей с различными ее нарушениями, а особенно при общем ее недоразвитии. На современном этапе развития дошкольной логопедии разработано большое количество нетрадиционных методик обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи ОНР (далее ОНР).

В специальных журналах и различных методических, научно-популярных изданиях ведущими специалистами М.А. Поваляевой, М.И. Чистяковой,

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Т.М. Грабенко и другими предлагаются современные нетрадиционные формы работ с детьми-логопатами, которые дополняют академические средства логопедического воздействия. Как утверждает В.М. Акименко, практический материал коррекционно-речевой работы можно условно разделить на две группы: тот, который помогает непосредственному речевому развитию ребенка и опосредованный, к которому можно отнести нетрадиционные логопедические технологии. Использование данных средств коррекции нельзя рассматривать только как самостоятельные и (или) самодостаточные, их применение может быть направлено и на формирование благоприятного эмоционального фона, что, в результате, повышает эффективность коррекционного воздействия.

Одним из таких методов является имаготерапия, предложенный в 1966 г. И.Е. Вольпертом. Он принадлежит к группе методов игровой психотерапии, в общепринятом понимании – вариант поведенческой психотерапии, который базируется на научении адекватно реагировать в трудных жизненных ситуациях, развитии коммуникативных возможностей, формирование способности к воспроизведению «лечебного» образа, к мобилизации собственного жизненного опыта [1]. Имаготерапия основана на театрализации психотерапевтического процесса: применение пересказа драматического произведения, переход рассказа в заранее запланированный диалог между взрослым и ребенком, развивающий ситуацию.

По мнению Игумнова Т.Т., Осеева Н.А, психолог, использующий имаготерапию не пытается решить проблемы ребенка, он помогает ребенку самому найти верный путь решения трудной ситуации [3]. Занятия театрализованной деятельностью детей дают положительный результат в качественном развитии воображения, развитии его творческой составляющей делают возможным становление знаково-символической функции мышления, произвольного внимания, коррекции психоэмоционального состояния, а также содействуют развитию многих компонентов личности.

Дети дошкольного возраста любят сказки, с восторгом их слушают, сопереживают сказочным героям, внимательно следят за сюжетом, проявляют интерес к неожиданным поворотам сказочного сюжета, к возникшим взаимоотношениям персонажей. В современной детской литературе созданы циклы сказок, содержание которых оказывает педагогам помощь в воспитательно-образовательной работе с детьми, которые имеют различные затруднения в коммуникативной деятельности и коммуникативных действиях.

В научных исследованиях проблемы Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, И.Я. Медведевой, Т.Л. Шишовой рассматриваются основные положения психолого-педагогической работы по развитию коммуникативных навыков у детей, рассматриваются приемы создания сказок, оптимизирующих обучаемость, снимающих неадекватные эмоциональные проявления, исправ-

ляющих трудности поведения и содействующих преодолению острых стрессовых ситуаций по средствам реализации «лечебных» образов персонажей [2].

Достижению терапевтического эффекта в работе с дошкольниками, при общем недоразвитии речи способствует активизации творческой активности ребенка по средствам сказок на таких принципах как чтение сказок, анализ и обсуждение содержания, при выполнении поставленных заданий, использование пальчиковых театров (куклы можно изготовить из плотной бумаги, пластилина, при этом будет хорошо, если дети соорудят их сами).

Действуя с куклой, звуки речи целесообразно направить на зрителей, следует следить за четкостью дикции, о необходимой силе голоса. Работая с куклой, нужно смотреть за тем, чтобы ее движения не противоречили интонации, произносимых реплик Повествование должно гармонизировать с внутренней характеристикой персонажа. В данной работе выделяется два варианта трудностей: во-первых, ребенок манипулирует куклой. Производя манипуляции куклой, отождествляя себя с ней, он материализует всевозможные манеры поведения. Никакие слова им не заучиваются. Каждый из детей выполняет то, что на его взгляд правильно. Большое значение имеет одобрение инициативы детей сказать, что-либо. Акцент делается не на текст, а непосредственно на общение, взаимоотношение детей друг с другом, во-вторых, ребенок примеряет роль, что, естественно, требует от него гораздо уверенного поведения, раскованности, самовыражения, или же сам осознанно строит взаимоотношения с другими воспитанниками. В состав коррекционных факторов, применяемых в имаготерапии, входят отвлечение, разъяснение, внушение, имитационное поведение, эмоциональная поддержка, обучение новым способам поведения. В этом случае имаготерапия используется как средство развития коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Проигрывая сказку, дети, в большинстве случаев, знают, кого они изображают, но временами не знают, как именно это нужно делать. Как факт, велика вероятность возникновения неудовлетворенности ребенка своими действиями, потеря интереса к драматизации и к сказке в общем. Именно поэтому возникает потребность обучить детей способам передачи сказочного образа, сформировать навыки реализации средств выразительности образа на сцене.

В данном случае можно прибегнуть к помощи таких дидактических игр как: «Посмотри, запомни и повтори», «Вспомни и воспроизведи», «Кто как двигается» и другие. В то время как одни дети выполняют задание, логопед совместно с другими детьми может наблюдать за игрой каждого исполнителя, вместе с тем, отмечая индивидуальные особенности передачи образа, исполнения роли. Используемые сказки должны быть не объемными и просты в содержании для того, чтобы ребенок не возникало трудностей в восприятии их содержания и пересказе.

Дети с предвкушением ожидают очередные логопедические занятия, вызывающие у них познавательный интерес, где они получают новые знания, умения и навыки. Систематическое использование представленных методик оказывает стимулирующее влияние на коммуникативные способности. Об эффективности имаготерапии можно судить по тому, что дети на занятиях активны, усилен интерес к результатам собственного творчества, замкнутые и стеснительные дети преодолевают коммуникативные барьеры и становятся более общительными, осознанно пользуются интонацией, речь выразительна.

Подводя итог, можно сказать, что имаготерапия для развития коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи является достаточно эффективным средством в работе учителя-логопеда, так как оно позволяет сделать логопедические занятия более интересными и увлекательными для детей.

Литература

1. Вольперт И.Е. Имаготерапия как метод реабилитации при неврозах и психических заболеваниях (к вопросу о теоретических основаниях имаготерапии) // Вестник психотерапии. – 2000. – № 7 (12). – С. 141–147.
2. Игумнова Т.Т., Осеева Н.А. Арттерапия и ее использование в практике дошкольного учреждения // Психология, социология и педагогика. 2013 №3.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: ООО «Речь», 2016.

И.И. Дукина,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Т.А. Гелло,
канд. пед. наук, доц.

К проблеме использования природно-краеведческого материала в нравственном воспитании детей дошкольного возраста

На современном этапе наблюдается интерес к нравственному воспитанию и патриотизму как важному его компоненту. В связи с этим актуальным становится поиск новых технологий нравственного воспитания детей, путей реализации государственного образовательного стандарта дошкольного образования в части нравственного воспитания, использования возможностей дошкольного возраста, его сензитивности для воспитания нравственных начал личности. Важным представляется нам также определение места и роли регионального компонента (в частности, использования природно-краеведческого материала) в нравственно-экологическом воспитании детей дошкольного возраста.

Отметим, что действующие образовательные программы обрисовывают только общие подходы к патриотическому воспитанию как составной части

нравственного воспитания дошкольников, что не позволяет в полном объеме решать задачи ознакомления с родным краем. Педагогам приходится самостоятельно подбирать и систематизировать материал, иногда, к сожалению, без должной научной основы, системности и последовательности. Данные соцопроса родителей дошкольников обостряют данную проблему, так как воспитание гражданственности, патриотизма, любви к родному краю большинство семей считает преждевременным, вызывает непонимание необходимости и важности такого воспитания в этом возрасте.

Известно, что ведущая роль в формировании положительного отношения дошкольников к природе принадлежит взрослым, их природоведческим знаниям, личному примеру отношения к природе (Е.И. Золотова, С.Н. Николаева, И.А. Комарова и др.).

С целью изучения педагогического опыта и руководства процессом нравственного воспитания дошкольников посредством использования природно-краеведческого материала нами было использовано анкетирование воспитателей и родителей.

В анкетировании приняли участие 16 воспитателей и 20 родителей. Результаты ответов на первый вопрос анкеты для воспитателей (Что Вы понимаете под нравственным воспитанием детей дошкольного возраста?) показал, что большинство воспитателей (13 чел. – 81 %) правильно понимают смысл нравственного воспитания: «Нравственное воспитание дошкольников – это знание принятых в обществе норм и правил поведения и взаимоотношений; это способность к сочувствию, сопереживанию, сорадости; это развитие нравственных качеств (быть внимательным, заботливым, трудолюбивым, воспитание патриотизма, любви к Родине и т. д.). Лишь 3 начинающих воспитателя (19 %) не смогли ответить на этот вопрос.

На второй вопрос анкеты (Какие средства нравственного воспитания, по Вашему мнению, являются наиболее эффективными?) 10 воспитателей (62,5 %) на первый план ставят чтение художественной литературы, этические беседы. Остальные 3 (18,75 %) считают, что эффективным средствами являются природа, трудовая деятельность и игра. Начинаящие воспитатели – 3 (18,75 %) не ответили на данный вопрос.

На третий вопрос (Можно ли природно-краеведческий материал родного края рассматривать как средство нравственного воспитания дошкольников? Почему?) большинство педагогов (14 чел. – 87,5 %) ответило утвердительно, при этом аргументируя свой ответ тем, что природно-краеведческий материал Приднестровья не только расширяет и углубляет знания детей, но и влияет на эмоциональное развитие ребенка, на формирование у них гуманного, бережного отношения к природе родного края.

С целью выяснения представлений о том, насколько хорошо педагоги ориентируются в природно-краеведческом материале Приднестровья, были предложены вопросы и задание (Каких птиц нашего края Вы знаете? Знаете ли

Вы особенности сезонной жизни животных (птиц и зверей) в условиях ПМР? Составьте интересный, содержательный рассказ для ребенка о каком-либо животном родного края).

Анализ ответов показал, что педагоги недостаточно хорошо ориентируются в природно-краеведческом материале Приднестровья. Из зверей, в основном, назвали: белку, зайца, лису, дикого кабана, ежа; из птиц – синицу, воробья, голубя, грача, ласточку, ворону, дятла, кукушку. Некоторые вспомнили о фазане, белом аисте, сером журавле. Никто не назвал соловья, иволгу, лебедя-шипуна, чайку, полевого жаворонка, королька, трясогузку и др. Большинство воспитателей не смогли придумать содержательный и интересный рассказ о каком-либо животном родного края, только трое опытных педагогов смогли справиться с этим заданием (18,75 %).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что многие воспитатели, в том числе и опытные педагоги с большим стажем работы, испытывают затруднения в том, какой объем, какое содержание природно-краеведческого материала родного края необходимо дать детям дошкольного возраста, который может стать средством нравственного воспитания детей. Это, прежде всего, связано с тем, что воспитатели хорошо ориентируются в природно-краеведческом материале средней полосы России и плохо – в природно-краеведческом материале Приднестровья, связывая данное обстоятельство с необходимостью поиска или отсутствием соответствующей методической литературы по данному направлению. В основном, педагоги отмечают, что пользуются в своей работе пособиями С.А. Веретенниковой, П.П. Саморуковой, Е.И. Золотовой, Р.И. Жуковской, Н.Ф. Виноградовой и значительно реже указывают, что используют материалы пособий «Аистенок» [2], «Родной край» [1], разработанные для педагогов с учетом региональных особенностей ПМР.

В определении ведущих форм воспитательно-образовательной работы в нравственном воспитании дошкольников при использовании природно-краеведческого материала ПМР, 8 воспитателей на первый план ставят занятия и беседы, 5 воспитателей наиболее эффективными считают такие формы работы как наблюдения, экскурсии, прогулки в природу и труд в природе, 3 воспитателя (начинающие) на этот вопрос не ответили.

Таким образом, мы считаем, что отсутствие в свободном доступе методической литературы, пособий и указаний к работе по использованию природно-краеведческого материала ПМР в нравственном воспитании дошкольников определяется недостаточной изученностью данной проблемы в теории и практике дошкольного воспитания.

Анализ анкет родителей свидетельствует о неравнодушии их к данной проблеме. Так, отвечая на первые два вопроса (Знакомите ли Вы ребенка с природой?; С какой целью Вы знакомите ребенка с природой?) почти все родители (15 чел. – 75 %) отмечают важность ознакомления детей с родной природой,

выделяя решение таких задач как расширение знаний о природе Приднестровья, воспитание нравственных и эстетических чувств.

Большинство родителей (18 чел. – 90 %), отвечая на третий вопрос (Чем Вы руководствуетесь при ознакомлении ребенка с природой?), указывает, что при ознакомлении детей с природой родного края они руководствуются, в первую очередь, их интересами к ней и вопросами познавательного характера, которые задают дети. Значительная часть родителей (14 чел. – 70 %), в ознакомлении с природой родного края особое значение придает пониманию детьми ее красоты; 90 % (18 чел.) на первый план выдвигают ее утилитарную значимость в жизни людей. Основными средствами приобщения детей к природе родного края, родители считают чтение книг, просмотр телепередач, собственный рассказ, труд детей. На вопрос о содержании животных и растений дома 13 человек (65 %) родителей ответили, что животных из-за отсутствия условий не содержат; растения есть у многих, но названия многих из них не знают.

20 % родителей (4 чел.) содержат и растения и животных, но к уходу за животными родители детей не допускают (это связано, в основном, как считают родители, с неумением детей ухаживать за живыми существами, с опасением за состояние здоровья животных и детей). Привлекают их только к поливу комнатных растений.

Несмотря на то, что большинство родителей старались рассказать о бережном отношении их детей к природе во время прогулок, поведение детей не совпадало с рассказами родителей.

Следовательно, можно сделать вывод, что большинство родителей неравнодушно относятся к вопросам ознакомления детей с природой родного края, воспитывая у детей бережное отношение к ней, знакомя с некоторыми правилами нравственного поведения в природе (в большей степени это сводится к запретам неправильного поведения). Однако родители эпизодически знакомят детей с природой родного края. Чаще всего это знакомство сводится к ответам взрослых на возникающие у детей вопросы.

Анализ данных, полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента, показал, что без целенаправленного руководства со стороны взрослых знания детей о природе родного края, эмоционально-положительное отношение к ней недостаточно осознаны. Взрослые (воспитатели и родители), хотя и понимают необходимость использования природно-краеведческого материала Приднестровья в нравственном воспитании детей, но из-за поиска (или отсутствия в свободном доступе) необходимой литературы по данной проблеме сталкиваются с трудностями в этой работе, что сказывается на воспитании у детей гуманно-деятельного отношения к живым существам, а отсюда – и любви к родному краю.

Литература

1. Родной край: учебно-методическое пособие для организации дошкольного образования / Сост.: Бахшиева И.Г., Беленькая Р.И. – Тирасполь: ПГИРО, 2010.

2. Примерная программа вариативной части плана образовательной деятельности «Аистенок» для организаций дошкольного образования (Государственный образовательный стандарт дошкольного образования ПМР). – Тирасполь, 2014. – 25 с.

В.П. Забасина,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Л.С. Скитская,
канд. пед. наук, доц.

Воздействие изотерапии на детей с особыми образовательными потребностями

В настоящее время в мире очень много детей с особыми образовательными потребностями. Не всегда традиционные методы применимы к детям такой категории. Поэтому следует искать нетрадиционные решения проблемы обучения, воспитания и развития детей с отклонениями в развитии [1]. Арт-терапия – это лечение творчеством, искусством, с помощью которого ребенок выражает свое психоэмоциональное состояние. Она включает в себя:

- воздействие на ребенка при помощи средств изобразительной деятельности – изотерапию;
- воздействие на детей при помощи театрализации – имаготерапию;
- воздействие на ребенка музыкой (музыкальная терапия);
- воздействие сказкой;
- воздействие посредством танца;
- воздействие игрой (игровая терапия).

Основоположником арт-терапии является А.И. Копытин – автор монографий, сборников, книг и научных трудов по проблеме использования арт-терапии, который впервые в России внедрил методы арт-терапии, учредил международный журнал арт-терапии «Исцеляющее искусство», организывает с 1980 г. и по настоящее время многочисленные форумы по использованию арт-терапии и развитию творческого потенциала у детей с отклонениями в развитии. По мнению Александра Ивановича, использование арт-терапии способствует сохранению и восстановлению здоровья детей, а также их приспособлению к условиям того образовательного учреждения, в котором ребенок с отклонениями в развитии воспитывается или обучается.

Наиболее оптимальным и продуктивным способом коррекции, компенсации нарушений детей с особыми образовательными потребностями, а также их образования, воспитания и развития является, по моему мнению, один из методов арт-терапии – изотерапия, которая в настоящее время стала очень актуальной. Коррекцию и компенсацию, а также лечение детей с отклонениями возможностей здоровья, развитие их речи можно проводить, используя изо-

терапию, а именно: рисование, лепку, аппликацию, нетрадиционные техники, а также в целом любые виды изобразительной деятельности [2].

Изотерапия корректирует и укрепляет здоровье детей, их эмоциональную сферу, способствует развитию, исправляет нежелательные поведенческие реакции детей:

- способствует развитию духовно-нравственной сферы личности;

- дает психологическую разгрузку и снимает негативные эмоции от других занятий.

Что необходимо для использования изотерапии:

- создавать положительную атмосферу, где к ребенку относятся с пониманием, терпимостью, по-доброму, где каждый ребенок может почувствовать себя в безопасности и где ему педагог всегда окажет помощь и поддержит его.

- способствовать побуждению ребенка творить.

Положительное влияние на все сферы организма оказывает изотерапия, которая воздействует на физическое и умственное развитие детей, на его эмоции и чувства, что и дает возможность использовать ее для коррекции недостатков в развитии детей, а также компенсировать дефекты, в то числе и речевые. Изотерапия ослабляет негативные проявления сторон эмоциональной сферы детей [3].

Положительные стороны изотерапии: легкость и простота использования, безвредность, возможность педагогом контролировать процесс, занимает мало времени и требует минимального использования других методик. Изотерапия результативна и при лечении любых речевых нарушений – заикания, неправильного произношения. Метод изотерапии помогает детям с проблемами развития стать увереннее в себе, обрести свободу общения, побороть страхи.

Изотерапия, в свою очередь, регулирует и развивает эмоциональную сферу ребенка [4]. На логопедических занятиях посредством изотерапии детей с умственными нарушениями необходимы такие условия:

- слушать внимательно, не перебивая того, кто говорит,

- относиться друг к другу с уважением и быть взаимовежливыми.

Не стоит принуждать к участию: пусть ребенок выполняет задания по желанию, не обязательно активно участвовать. Главное то, что ребенок должен чувствовать себя комфортно в окружающей обстановке, на занятии. Тогда со временем он сам раскроется.

Среди методов изотерапии педагоги и психологи выделяют традиционные и нетрадиционные. К традиционным относятся методы работы с традиционными материалами: бумагой, красками акварельными, гуашевыми, пластилином, глиной. Это рисование и лепка. К нетрадиционным методам изотерапии относят следующие: рисование пальчиками, создание коллажа, рисование по мокрой бумаге, монотипию, ниткографию, кляксографию, точечный рисунок, напыление, рисунок пастелью; рисунок свечой, густой краской, бисерографию, ниткопись, печатание. Традиционные техники рисования всем понятны, остановлюсь подробнее на нетрадиционных.

Рисование пальчиками – это живопись при помощи пальцев. Такая живопись положительно влияет на все стороны организма: снижает страхи, тревожность, повышенную возбудимость, повышает самооценку, т. к. любой умственно-отсталый может рисовать пальчиками. От детей не требуется больших знаний. Рисунок пальчиками всегда у ребенка получится. А сам ребенок может рассказать какую-нибудь историю по рисунку, что способствует коррекции речи и ее дальнейшему развитию. Рисую пальцами, дети создают изображение нанесением подушечками пальцев краски и растирая ее на бумаге. Можно рисовать не только пальчиками, но и всей ладонью, дополнять рисунок линиями, точками, наносить брызги зубной щеткой. Также можно использовать для прорисовывания деталей прутки, перья, щеточки, губку и другие подручные материалы.

Рисование на природе. В теплое время года можно предложить ребенку порисовать на природе, используя подручные предметы: забор, горку, камни. Затем спросить ребенка о том, что он нарисовал. Такое рисование принесет не только радость, но и будет способствовать развитию речи.

Монотипия – интересная техника рисования, для которой необходимы материалы: стекло, бумага, кисти, гуашь.

Детям предлагается нанести пятно краски на стекло или бумагу, затем накрыть его другим листком, прижать сверху рукой и сделать отпечаток, сняв лист бумаги. Затем посмотреть на пятно и обсудить, на что оно похоже. Затем при помощи кисти дорисовать рисунок и завершить его.

Ниткография – техника рисования нитями, пропитанными краской или тушью с последующим нанесением на бумагу. Ребенок рисует нитью, исходя из своей фантазии и рассказывает затем, что у него получилось в абстрактном рисунке.

Рисование на тканях – приятное и неожиданное занятие изотерапией, для которого подойдет ненужная ткань светлых оттенков и на которой ребенку разрешается рисовать так, как на бумаге.

Рисование на «лоскутном одеяле». «Лоскутное одеяло» – в данном случае полотно, склеенное из кусочков различных образцов бумаги: гофрированной, оберточной бумаги, фольги, мелованной бумаги, газетной, обоевой, пергамент, упаковочная и др. виды бумаги. Ребенку будет интересно наблюдать за свойствами бумаги при нанесении на различные виды бумаги краски.

Печатание – несложный вид рисования. Детям предлагается окунуть в краску кусочек губки, веревки, листика, цветочка, скотканной бумаги, ватной палочки, шишки и др. бытовых предметов. Затем совместно наблюдаем за тем, какой отпечаток получился на бумаге.

Красочные кляксы – отпечатываем красочные кляксы, капая краской на лист бумаги, затем сложив его и прижав. Теперь необходимо раскрыть лист – получится симметричный узор.

Ниткопись – рисование нитками, в ходе которого ребенок выкладывает нитками контур рисунка.

Изотерапия – один из самых продуктивных методов в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ. Это метод может быть применен для развития навыков общения, коррекции речевых недостатков у детей и является идеальным способом для повышения самооценки и укрепления моторики, оказывает влияние на психические стороны личности ребенка, способствует сохранению и укреплению детского здоровья.

Литература

1. Выготский Л. С. Психология искусства / [Сост., авт. послесл., с. 293-323, М. Г. Ярошевский]; под ред. М. Г. Ярошевского; [подгот. текста и коммент. В. В. Умрихина]. – М. : Педагогика, 1987. – 341, [4] с. : ил. – Библиогр.: с. 335-338.
2. Копытин А.И. Основы арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 254 с.
3. Копытин А.И. Системная арт-терапия / А.И. Копытин. – СПб.: Питер, 2001. – 216 с.
4. Практикум по арт-терапии (под ред. А.И. Копытина). – СПб.: Питер, 2000. – 285 с.

Е.А. Коноп,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Л.В. Скитская,

канд. пед. наук, доц.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с умственной отсталостью в специальных образовательных учреждениях

В настоящее время по данным всемирной организации здравоохранения в мире насчитывается около 5 % детей, имеющих выраженные формы интеллектуальной недостаточности. В Приднестровской Молдавской Республике (далее – ПМР) согласно докладу Министерства просвещения ПМР «О положении детей в Приднестровской Молдавской Республике», в 2017 году количество детей с психическими расстройствами, в том числе с умственной отсталостью увеличилось на 2,7 % и составляет 14,7 %. Такое увеличение количества детей этой категории на современном этапе делает актуальной проблему предоставления им психолого-педагогической помощи. Одним из видов помощи является психолого-педагогическое сопровождение дошкольников.

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой системно-деятельностный подход, основная цель которого заключается в комплексной диагностике обучающихся, осуществлении коррекционно-педагогической работы с воспитанниками, именуемыми психофизические нарушения, консультирование родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов, детей. [1]

В Приднестровской Молдавской Республике в соответствии с Законом «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» ребенок с физи-

ческими и (или) психическими отклонениями имеет право на получение образования. В связи с этим в специальных образовательных учреждениях VIII вида создаются все необходимые условия для его получения в соответствии с возможностями и способностями детей. В целях определения возможностей каждого ребенка, уточнения диагноза, выявления его интересов и способностей на этапе поступления дошкольника в организацию образования с ним проводится комплексное диагностическое обследование. Оно является основой проведения коррекционно-педагогического процесса и построения индивидуального маршрута дошкольника, а также базовым условием психолого-педагогического сопровождения.

Вторым условием эффективного психолого-педагогического сопровождения выступает организация в учреждении коррекционно-развивающей среды, так как в образовательной организации, а именно: в группе, в музыкальном, спортивном зале, на участке детям предоставляется психолого-педагогическая помощь, направленная на достижение социальной и трудовой реабилитации, адаптации в семье, в коллективе сверстников и в обществе в целом. Большая роль в организации данной среды в группе принадлежит учителю-дефектологу и воспитателю, которые, взаимодействуя друг с другом, придерживаются единого подхода к воспитанию детей и создают эмоциональный климат для интеллектуального, нравственного, социального потенциала умственно отсталого ребенка.

Согласно определению Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, К.С. Лебединской умственная отсталость представляет собой стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный характер. Наиболее легкой и распространенной степенью умственной отсталости в специальных образовательных учреждениях является дебильность, так как данная степень интеллектуальных возможностей позволяет дошкольникам овладеть образовательной программой для детей с данным отклонением развития [5].

Тем не менее, для детей с умственной отсталостью характерно нарушение эмоциональной сферы, моторики, нарушение высших психических функций, регуляции деятельности и поведения, имеются отклонения в формировании таких познавательных процессов, как восприятие, мышление, воображение, внимание и речь. Поэтому в качестве третьего условия психолого-педагогического сопровождения дошкольников педагоги-практики рассматривают коррекционные занятия, как основную форму организации коррекционно-педагогического процесса, направленную на передачу знаний, умений и навыков.

В ходе занятий проводится психолого-педагогическая работа, цель которой заключается в воздействии на все психические процессы ребенка, тем самым происходит решение коррекционных задач обучения и воспитания образовательного, развивающего, воспитательного и социального характера. При этом процесс построения коррекционных занятий достаточно сложный и тре-

бует соблюдения принципов, выражающихся в частой смене видов детской деятельности, повторяемости программного материала, переносе полученных знаний на иной материал.

Все это обеспечивается благодаря использованию на занятиях различных методов. Практические методы являются наиболее эффективными в начальный период обучения умственно отсталых детей и представляют собой организацию детской деятельности и опыта. Именно в организации деятельности дети обобщают полученный опыт. Наглядные методы применяются в условиях сформированности у детей определенного уровня зрительного восприятия, что выражается в длительной фиксации внимания на предмете или объекте, его узнавании, выделении свойств и отношений. Словесные методы в обучении умственно-отсталых детей используются на более поздних этапах и в сравнении с вышеперечисленными методами, выполняют вспомогательную роль. Но применение одной группы методов, не должно исключать реализацию другой. Как отмечает Е.А. Екжанова в своих исследованиях, методы практического, наглядного и словесного характера обязательно должны дополнять друг друга и использоваться педагогом во время всего коррекционно-педагогического процесса [4].

По нашему мнению, еще одним значимым условием психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллектуального развития является взаимодействие коррекционного учреждения с семьей. Важность данного условия обусловлена тем, что совместная коррекционная работа с ребенком специалистов и родителей (законных представителей) позволяет установить единство деятельности, обеспечить преемственность, согласованность требований к ребенку, установить единый режим, привлечь родителей к организации праздников и развлечений для детей.

Таким образом, эффективность психолого-педагогического сопровождения умственно-отсталого ребенка в коррекционной организации дошкольного образования зависит от соблюдения таких условий, как комплексное диагностическое обследование, организация коррекционно-развивающей среды, взаимодействие педагогов группы, проведение коррекционных занятий, взаимодействие специального учреждения с семьей.

Литература

1. Герцан Ю.Ю. Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями/ Научно-методический электронный журнал «Концепт» – 2016. – Т. 46 – С. 95–98.
2. Государственный доклад «О положении детей в Приднестровской Молдавской Республике в 2017 году»
3. Закон Приднестровской Молдавской Республики ВАР «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» / Текущая редакция по состоянию на 6 мая 2015 года.
4. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

5. Назарова Н.М. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.

6. <http://atlasplay.ru/statistika-umstvennoj-otstalosti/>

К.Р. Лелякина,
магистрант 2 курса
Научный руководитель:
З.А. Никоненко,
доц.

Дидактический синквейн как средство развития речевой активности детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Речь формируется в процессе общего психофизического развития ребенка. Е.А. Стребелева отмечала, что к условиям формирования правильной речи можно отнести полноценное функционирование центральной нервной системы, наличие нормального слуха и зрения, а также достаточный уровень активного речевого общения взрослых с ребенком. Ребенок с речевыми нарушениями при сохранном слухе и первично сохранном интеллекте попадает в особую категорию детей, а именно – детей с речевыми нарушениями.

Изучением, предупреждением и коррекцией речевых нарушений занимается отрасль дефектологии – логопедия (от греч. *logos* – слово и *paideia* – воспитание). Теоретические основы логопедии как педагогической науки изложены в работах профессора Р.Е. Левиной и сотрудников научно-исследовательского института дефектологии еще в период с 1965 по 1980 гг. Становление логопедии, как таковой, связано также с именами М.Е. Хватцева, О.П. Правдиной, Р.Е. Левиной и другими [4].

На современном этапе развития логопедии можно смело говорить о глущине научных представлений, о типах и различных формах речевых нарушений, а также о наличии эффективных технологий их преодоления. Актуальность изучения психолого-педагогической готовности к школе детей с речевым нарушением связана с преобразованиями, произошедшими в последнее время. К ним относятся: изменение структуры преподавания и введения новых программ обучения и воспитания. К идущим в первый класс детям предъявляются все более и более высокие требования. Подготовка детей к школе является многогранной задачей, которая охватывает все сферы жизни ребенка. Исходя из этого психолого-педагогическая готовность к школе – это важный и значимый аспект в этой задаче [3].

Проблема речевой готовности к школьному обучению рассматривалась многими российскими и зарубежными учеными, педагогами-исследовате-

лями, а также методистами. Вопросом готовности к обучению дошкольников к школе занимались такие ученые, как Л.Ф. Берцфаи, В.Т. Горецкий, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Я. Йирасек, А. Керн, Н.И. Непомнящая, С. Штребел, Г. Витцлак, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, и другие. В структуре психолого-педагогической готовности к школьному обучению выделяют такие компоненты, как: личностная готовность, развитие произвольной сферы (волевая готовность) и интеллектуальная готовность.

На данном этапе развития логопедической практики накоплено большое количество научных трудов, различных действующих методик и статей, но нами была предпринята еще одна попытка разработки практического материала, который направлен на оказание помощи детям данной категории.

Целью нашего исследования является выявление особенностей речевой активности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Объект исследования – процесс речевой готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Предмет исследования – комплекс коррекционных речевых упражнений, включающий в себя дидактический синквейн, как средство формирования речевой активности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Мы предположили, что комплекс коррекционных речевых упражнений будет эффективным средством формирования интеллектуальной и речевой готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, если: ребенок будет уметь выделять существенный смысл явлений окружающей действительности и сравнивать их; будет видеть сходство и отличие рассуждать и сравнивать; находить причинно-следственные связи явлений и делать выводы.

Одним из методов развития речи детей является создание нерифмованного пятистрочного стихотворения (пяти строчной стихотворной формы), называемого синквейном, который позволяет активизировать познавательную деятельность и способствует развитию речи детей дошкольного возраста с нарушениями речи [2].

Инновационность данной технологии состоит в том, что исключается лишнее, и выделяется главное. Эта технология универсальна, она не требует особых условий применения и органично вписывается в работу по развитию лексико-грамматических категорий языка, способствует обогащению словаря, позволяет оценить уровень усвоения ребенком пройденного материала, развивает психические процессы (память внимание, мышление) и позволяет ребенку быть активным творческим участникам образовательного процесса [1].

Впервые эта методика появилась в США. Аделаида Крэпси, американская поэтесса, разработала эту методику в начале XX века. После того, как синквейн обрел известность, его стали использовать и в дидактических целях. На данный

момент его считают одним из лучших способов развития образной речи у ребенка, к тому же такой, который дает быстрый результат [2, 1].

Нами было проведено экспериментальное исследование уровня речевой готовности к школьному обучению детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В психолого-педагогическом, состоящем из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного, принимали участие 16 детей логопедической группы общеразвивающего дошкольного учреждения комбинированного вида, с третьим уровнем общего недоразвития речи в возрасте шести лет. В ходе исследования была определена степень речевой готовности детей к школьному обучению. Исследование проводилось по методике Н.Б. Вершининой, включающей задания для выявления уровня развития связной речи, развития словаря и сформированность грамматической стороны речи.

Обработав полученные данные, стало известно, что 18 % детей находятся на высоком уровне речевой к готовности к школьному обучению, 56 % детей – на среднем и 26 % – на низком. Полученные качественные и количественные результаты показывают, что необходимо проведение специально организованной дополнительной коррекционно-речевой работы на формирующем этапе эксперимента, чтобы повысить показатели готовности к школьному обучению детей экспериментальной группы.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ № 16 «Незабудка», города Тирасполь. Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи были поделены на экспериментальную и контрольную группы. В коррекционно-логопедическую работу с детьми экспериментальной группы были включены задания, основанные на технологии дидактического синквейна. Контрольная группа продолжала коррекционно-развивающее обучение с учителем-логопедом образовательного учреждения по традиционной технологии реализации коррекционной программы.

Методика коррекционно-образовательного процесса включала развитие и обогащение словарного запаса детей средствами дидактического синквейна. Они знакомились с дидактическим синквейном его видами, учились придумывать короткие нерифмованные стихотворения из пяти строк. Следуя технологии классического синквейна, составляли нерифмованные стихотворения следующим образом: – первая строка – одно слово (существительное или местоимение), выражающее тему, вторая строка – два слова (прилагательное или причастие), описывающие свойства, признаки темы, третья строка – три слова (глаголы или деепричастия), описывающие действие темы, четвертая строка – фраза или предложение из четырех слов, выражающих отношение к теме, далее одно слово (любая часть речи), выражающее суть темы, резюме.

Для детей составление синквейна было увлекательным и творческим занятием, которое развивало системное мышление и аналитические способности они учились вычленять главное и формулировать свои мысли.

Занятия проводились в индивидуальной и подгрупповой форме организации, один раз в неделю. Продолжительность занятий 20–25 минут. Лексические темы выбирались согласно коррекционно-образовательной программы.

Повторное диагностическое обследование уровня речевой готовности детей к обучению в школе также проводилось по методике, предлагаемой Н.Б. Вершининой. Диагностическая работа велась индивидуально, с опорой на общие правила проведения занятий и на наглядный материал.

После проведения диагностического обследования были получены следующие показатели: 32 % детей показали высокий уровень речевого развития, 63 % детей – средний уровень и 5 % – низкий.

Контрольный этап эксперимента показал эффективность комплекса подобранных упражнений, направленных на развитие уровня речевой готовности старших дошкольников. При сравнении результатов детей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента уровень знаний детей заметно изменился, повысилось качество речевой подготовки.

Таким образом, синквейн является эффективным средством развития речевой активности детей. Комплекс подобранных нами упражнений, направленных на развитие словарного запаса, памяти и логического мышления повышает уровень речевой готовности детей с нарушениями речи к школьному обучению.

Литература

1. Баннов А.М. Синквейн // Учимся думать вместе. – М.: ИНТУИТ.РУ, 2007. – 128 с.
2. Душка Н. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников. Журнал «Логопед», №5 – 2005.
3. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М., 2001. – 121 с.
4. Основы теории и практики логопедии / ред. Р. Е. Левина. – Репр. воспроизведение – М., 2013. – 367 с.

Д.И. Мартынова,

магистрант II курса

Научный руководитель:

О.А. Иовва,

канд. пед. наук, доц.

Арттерапия как средство развития коммуникативных способностей заикающихся детей

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования формирования коммуникативных умений у дошкольников устанавливается слабой теоретической разработанностью комплекса развития коммуникативных способностей у дошкольников. Это акцентируют большое количество актуальных

исследований по общению и сотрудничества дошкольника со сверстниками и взрослыми (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, А.В. Запорожец и др.).

На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с тем, что, не смотря на исследования зарубежных и отечественных исследователей, которые являются психолого-педагогической базой направления развития коммуникативных способностей у дошкольников, отсутствуют методические разработки, гарантирующие процесс ее реализации необходимыми технологическими средствами с заикающимися дошкольниками посредством арттерапии.

Речь – это комплексная функциональная система, элементы которой меняются в зависимости от задач и мотивов деятельности, от ситуации, от навыка выдвигать коммуникативные задачи и планировать программу общения. Кроме того, содержание речи зависит от личностных характеристик говорящего, от его нервно-психического состояния.

В психолого-педагогических исследованиях акцентируется, что развитие ребенка определяется содержанием и характером общения с педагогом (М.И. Лисина, В.А. Петровский и др.), с родителями (З.М. Богуславская, С.В. Корницкая, А.Г. Рузская и др.), отношениями со сверстниками (Л.Н. Башлакова, Т.И. Ерофеева, А.А. Рояк и др.), деятельностью и принятием результата (Р.С. Буре, Т.А. Репина, Р.Б. Стеркина и др.), культурой общения (Т.А. Антонова, М.В. Ильяшенко, Н.С. Малетина, С.В. Петерина и др.).

Проблема заикания является одной из более сложных в теории и практике логопедии. Появившиеся в дошкольном детстве, это нарушение речи усложняет отработку коммуникативных умений, негативно влияет на развитии личности. Для заикания свойственно то, что в некоторых случаях оно выражается в большей степени, в других – в меньшей, или не выражается совсем [1]. Однако одни ученые изучали заикание как симптом невроза (Ю.А. Флоренская, Ю.А. Поворинский и др.), другие как некую его форму (В.А. Гиляровский, М.Е. Хватцев, И.П. Тяпугин, М.С. Лебединский, С.С. Ляпидевский, А.И. Поварнин, Н.И. Жинкин, В.С. Кочергина и др.).

Заикание, как демонстрируют статистические данные, исходит как самое распространенное, сложное и длительное протекающие речевое нарушение у дошкольников. Оно отличается сложным симптомокомплексом и в некоторых случаях низкой результативностью коррекции. Появившись в период быстрого развития речи (2–6 лет), заикание лимитирует коммуникативные возможности дошкольника, ухудшает формирование личности, усложняет социальную адаптацию. Исследование заикания в течение продолжительного времени организовалось с клинических, физиологических, психологических, психолингвистических и психолого-педагогических направлений.

И.Ю. Абелева, Л.З. Андропова, Л.И. Белякова, Н.И. Жинкин, Ю.Б. Некрасова в своих работах показывают на то, что заикание исходит, прежде всего, как нарушение системы общения, влекущий к изменениям личности заикающегося

ся. Различные и изменяющиеся выражения заикания приводят к дополнительным трудностям в деятельности по его преодолению. По трактовке В.Н. Мясищева, личность характеризуется как сложная система отношений, которая формируется в ходе деятельности человека и общения с другими людьми. Речь напрямую связана с личностью, т. к. важнейшим выражением языка является его коммуникативная функция, чаще всего осуществляемая в диалоговом взаимодействии. Отклонения общения при заикании меняют условия развития личности, ее сознание и самосознание.

Актуальность проблемы формирования коммуникативных умений дошкольников с заиканием состоит в том, что одного устранения заикания как речевого дефекта мало. Задерживая общение как процесс коммуникации, оно тесно связывается в личностное формирование и является не столько речевым дефектом, сколько личностно-психологическим. Недостаточно научить ребенка преодолевать приступы судорог и навыку расслабляться, его надо научить, не боясь разговаривать с людьми, вступать в контакт и транслировать информацию свободно от условий и ситуации общения [1, 6].

Исходя из анализ научной литературы выявлены ряд противоречий между: – общественным заказом и, в тоже время, понижением уровня как общей, так и коммуникативной культуры в современном обществе;

– уровнем коммуникативного развития и недостатка комплексной организации деятельности по развитию коммуникативных качеств.

Поиск педагогически результативных технологий реализации данных противоречий, требующих установления научно аргументированных подходов к развитию коммуникативных умений у дошкольников, составляет проблему исследования. В связи с этим ученые указывают на потребность своевременной психокоррекционной деятельности, которая совместно с логопедической деятельностью поможет устранить дефект. Именно коллективная деятельность логопедов, психологов и педагогов может привести к позитивным результатам.

Проанализировав литературу по данной проблематике, мы выявили что, коррекционная деятельность по устранению заикания с дошкольниками реализуется в четыре этапа:

I этап – предварительный, который направлен на обследование речи дошкольника логопедом и педагогом. На этом этапе выявляются характеристики общения заикающегося ребенка, объем «трудных» для него ситуаций, свойства внутреннего кодирования высказывания, уровня сформированности коммуникативных умений и навыков.

II этап – первоначальный, ориентированный на знакомство дошкольников со структурой ситуаций и корректного решения речевой программы в моделируемых ситуациях. Значение данного этапа включает обучение дошкольников сопряженной и отраженной формам речи.

III этап – промежуточный нацеленна обучение корректному составлению и решения внутренней вербальной программы при переходе от моделируе-

мых ситуаций к немодулируемым. На данном этапе развивается вопросно-ответная речь.

IV этап – финальный, направлен на закрепление корректного вербально-го и невербального поведения в немодулируемых ситуациях. Главная задача этого этапа – усвоение дошкольниками форм речевого поведения в различных видах деятельности и в различных ситуациях [3, с. 36–82].

В современных условиях проблематика применения арттерапии в коррекционной детальности с дошкольниками с проблемами в развитии актуальна, потому что на данном этапе в большой степени растет число дошкольников с отклонениями в речевом развитии, и коррекционная деятельность с ними требует поиска в использовании новых результативных способов реализации этой проблемы. Поэтому современные исследователи все больше нацелены на применение коррекционного потенциала искусства в ходе обучения и воспитания дошкольников с проблемами в развитии.

Арттерапия (лат. *ars* – искусство, греч. *therapeia* – лечение) особой методикой лечения и развития с помощью художественного творчества. В настоящее время результативность применения различных видов арттерапии в коррекции оправдывается широким спектром исследований по музыкотерапии (Л.С. Брусиловский, В.И. Петрушин, И.М. Гринева и др.), вокалотерапии (С.В. Шушарджан), изотерапии (А.И. Захаров, А.М. Миллер, Е.Ю. Рау, Ю.Б. Некрасова и др.), имаготерапии (И.Е. Вольперт, Н.С. Говоров). Но несмотря на множество исследований отсутствуют разработки, связывающих в себе разные виды терапии, ориентированных на устранение одного из разных видов отклонения в развитии дошкольника, что приводит к необходимости изучения применения арттерапевтических методик при устранении речевых отклонений в практике ОДО [4].

Сказка, как доступное и увлекательное средство для дошкольника и неся в себе глубокий смысл, может содействовать раскрепощению и формированию речи ребенка. Н.А. Сакович, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Ю. Соколов акцентируют, что сказкотерапия в данном случае является одним из результативных методов психотерапевтической деятельности. Сказкотерапия является процессом поиска смысла, расшифровки представления о мире и системе взаимоотношений в нем.

В последние десятилетия появилась самостоятельное направление, относящаяся к сказкотерапии, в основание которой также лежит психокоррекция посредством литературного произведения, а именно сказки. Через сказкотерапию можно помочь дошкольникам с психологическими и личностными отклонениями (агрессивным, неуверенным, застенчивым, с проблемами принятия своих чувств, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями). Результативность применения сказкотерапии в период раннего детства гарантируется характеристикой деятельности дошкольника, а также притягивающей силой литературного жанра, дающей возможность свободно мечтать и фантазировать.

Таким образом, мы считаем что, сказкотерапия, обладая доступным для дошкольников сюжетом, можно использовать практически на всех этапах коррекционной деятельности с дошкольниками, страдающими заиканием.

Литература

1. Белякова Л.И. Заикание: Логопедия. М.: Академия, 2003. 208 с.
2. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии. СПб.: Издательство КАРО, 2005. 288 с.
3. Вачков И.А. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2001. 144 с.
4. Волкова Н.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников. М.: Академия, 1983. 144 с.

А.Н. Мелека,
магистрант II курса
Научный руководитель:
О.А. Иовва,
канд. пед. наук, доц.

Особенности двигательного развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

В последнее годы во всем мире, наблюдается повышение числа инвалидов, как взрослых, так и детей. Детская инвалидность соответственно является показателем ухудшения состояния здоровья населения (Л.И. Акатов, О.С. Андреева). Это конечно инициирует беспокойность всего общества. Общеизвестно, что именно здоровьем подрастающего поколения устанавливается репродуктивный возможности нации и является фактором национальной безопасности, имеет большую социальную роль. По результатам обследований среди инвалидов довольно много лиц с поражением нервной системы, и особенно с таким сложным дефектом как детский церебральный паралич, процент которого в ПМР около 59,8%. Большая часть действующих на данном этапе методов сводятся к использованию медикаментозной терапии и массажа в сочетании с приемами лечебной физкультуры или ортопедохирургическим лечением (Н.А. Гросс, В.Т. Кожевникова, Н.Ю. Котова).

Различная двигательная деятельность играет большую роль в физическом развитии и укрепления здоровья детей. Организованное передвижение и преодоление препятствий, деятельность по самообслуживанию и другие действия значительно влияют на формирование скелетной мускулатуры, укрепление внутренних органов и нервной системы и улучшение обмена веществ в организме. Результативность влияния двигательных действий на организм существенно растет вследствие очень благоприятных в гигиеническом отношении внешних условий. Но необходимо иметь в виду, что все эти вли-

ания носят недифференцированный характер, поэтому важно гарантировать сочетание с общеразвивающими физическими упражнениями. Также занятия играют очень большую воспитательно-образовательную роль. Она предоставляет возможность усвоения многих жизненно важных общеобразовательных и специальных представлений, содействует укреплению здоровья, всестороннему развитию интеллектуальных и волевых качеств (Н.Ю. Токмакова).

Анализ проблематике развития детского туризма на современном этапе демонстрирует, что в организациях образования средства туризма являются эффективным социально-педагогическим средством физического воспитания и оздоровления детей. Но в специальных коррекционных образовательных учреждениях, туризму, как средству физического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья уделяется недостаточно внимания.

В тоже время, имеющиеся на данный момент программы занятий по туризму для детей с ограниченными возможностями в здоровье в большей степени ориентированы на туристско-краеведческую деятельность. Так же не имеются разработки занятий спортивным туризмом на первоначальном этапе подготовки детей с ДЦП (детский церебральный паралич).

Наряду с пониманием этого вопроса можно выделить противоречия в его решении, важнейшими из которых выступают:

- на современном этапе перед обществом стоит глобальная проблема здоровьесбережения обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в частности формирования у них двигательных способностей, но решение этой проблемы в теоретической литературе в настоящее время разработано недостаточно;

- педагоги видят и осознают необходимость формирования двигательных способностей у данного контингента обучающихся, но не владеют приемами организации соответствующих педагогических условий осуществления данного процесса.

Применение элементарных средств туризма в процессе формирования двигательных способностей у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата будет способствовать к эффективному развитию выносливости, если будут соблюдаться следующие условия:

- выявление физической нагрузки беря во внимание следующие факторы: возраст детей, уровень двигательной их активности и физической подготовленности, состояние здоровья, вид туристической деятельности, климатические условия;

- организации туристической деятельности должна предшествовать особая деятельность с детьми и родителями;

- педагог разрабатывает заблаговременно маршрут, учитывая возрастные и индивидуальные возможности детей; формирование групп с учетом физической подготовленности и групп здоровья.

Цель *экспериментального исследования*: выявление особенностей организации элементов туризма в процессе физического воспитания с лицами с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Исходя из задач экспериментального исследования, выдвинули цель констатирующего этапа: выявление уровня развития выносливости у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. На данном этапе эксперимента были сформулированы следующие задачи:

1. Анализ документации по реализации данной проблемы в практике дошкольного учреждения.
2. Разработать уровни и показатели координационной выносливости у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.
3. Организация исследования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата с целью выявления уровня развития координационной выносливости.
4. Выявление отношение родителей к данной проблеме.

Эффективное решение задач развития координационной выносливости в значительной степени зависит от выбора и рационального включения в процесс формирования двигательных способностей средств туризма, также и от условий, в котором протекает данная деятельность.

Цель формирующего этапа: апробирование системы работы с обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата, родителями и педагогами организации туристической деятельности предложенной Е.А. Булычевой.

Анализируя методический аспект данной проблемы обосновали, что туристическая деятельность является сложным процессом, который требует от педагога довольно глубоких знаний и практических навыков, потому что от этих знаний и навыков будет зависеть эффективность организации туристической деятельности обучающихся.

Экспериментальная апробация системы работы по включению элементов туризма в организационные формы физического воспитания обучающихся с ДЦП доказала, что уровень развития такого качества как координационная выносливость у них повышен. Реализация экспериментальной работы выявило возможность тесного и эффективного сотрудничества организации образования и семьи в целях воспитания здоровой личности.

Таким образом, являясь базовой частью физического воспитания, воспитание и развитие двигательных способностей влияет на решение социально определенных задач: всестороннему и гармоничному развитию личности, достижению высокой устойчивости организма к социально-экологическим условиям, росту приспособительных свойств организма. Включаясь в комплекс педагогических воздействий, ориентированных на формирование физической природы обучающихся, воспитание физических качеств содействует формированию физической и умственной работоспособности, более полной реализации творческих сил человека в интересах общества. Тенденции и содержание

воспитания физических качеств регулируется социальными принципами физического воспитания. В процессе исторического развития общества отработаны принципы, устанавливающие основы практической деятельности по всестороннему и гармоничному физическому развитию детей.

Литература

1. Бочарова Н.И. Туристские прогулки в детском саду: Пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений. М.: АРКТИ, 2004. 116 с.
2. Волков В.М. К проблеме развития двигательных способностей // Теория и практика физической культуры. 1993. №5-6. С.41.
3. Левченко И.Ю. Психолого-педагогическая реабилитация больных детским церебральным параличом в условиях стационара / Левченко И. Ю., Павловская Н. Т. // Коррекц. педагогика. 2006. – № 2. С. 5–12.
4. Социальная реабилитация детей с ограничениями в состоянии здоровья. М.: ВЛАДОС, 2003. 368 с.

Е.В. Мельник,

бакалавр III курса

Научный руководитель:

В.Ю. Могилевская

ст. преп.

Анализ эффективности речевого развития с использованием элементов музыкотерапии у дошкольников с общим недоразвитием речи

Музыкальная терапия – относительно новое научное направление в отечественной педагогике и психологии, оно представляет собой направление терапии, которое используется для коррекции дефектов развития, необходимых качеств как в области соматики, так и психотерапии, данное направление основано на использовании музыкальных композиций и их влияния на психику [4, с. 235–240].

Общее недоразвитие речи – это сложные по степени речевые расстройства, за которыми следует нарушение формирования всех компонентов речевой системы, в том числе к звуковой и смысловой стороне [1, с. 121–130; 2].

Целью нашей работы было развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи посредством элементов музыкотерапии. Результаты констатирующего этапа представлены в материалах международной конференции «Студенческая наука Подмосковью» в мае 2019 г. Анализ контрольного этапа представлен в настоящей статье.

Формирующий этап работы реализовывался с использованием предложенной нами программы «Музыка речи». Данная программа включала в себя: песни, потешки, распевки, игры, речевое музицирование, музыкальную логоритмику, по продолжительности 30–40 минут. Встречи с участниками экспе-

риментальной группы проходили ежедневно в течение двух недель. Каждое занятие включало упражнения по развитию фонетической стороны речи и активного словаря.

Сравним результаты диагностики констатирующего и контрольного этапов в экспериментальной и контрольной группах.

Результаты диагностик констатирующего и контрольного этапов в экспериментальной группе по методике обследования развития активного словаря имеют положительную динамику развития активного словаря у экспериментальной группы, подавляющее большинство имеет средний уровень развития активного словаря, четверть испытуемых имеют высокий уровень развития активного словаря (16 %), а значит, можно сделать вывод, что активный словарь у детей хорошо развивается посредством музыкотерапии.

Мы можем наблюдать изменения развития фонематического слуха у экспериментальной группы, больше половины детей имеют средний уровень развития фонематического слуха (73 %), чуть меньше четверти детей имеют высокий уровень развития (10 %), однако на констатирующем этапе высокий уровень был (0 %), что может говорить об эффективности использования элементов музыкотерапии в процессе коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Результаты диагностики на констатирующем и контрольном этапах в контрольной группе по методике обследования активного словаря, показывает незначительные изменения развития активного словаря у контрольной группы, что может говорить о спонтанном развитии у них описываемых показателей.

Результаты констатирующего и контрольного этапов в контрольной группе по методике развития фонетического слуха показывает нам, что произошли незначительные изменения развития активного словаря у контрольной группы, что может говорить о спонтанном развитии у них описываемых показателей или включенности этой группы детей с привычный коррекционно-педагогический процесс.

В экспериментальной группе показатели высокого и среднего уровня активного словаря стали значительно выше. В то время как показатель низкого уровня у экспериментальной группы значительно меньше, чем в контрольной группе. Помимо этого мы обнаружили динамику развития среднего и высокого уровней в экспериментальной группе.

Исходя из результатов исследования, мы можем сделать вывод, что в экспериментальной группе развитие активного словаря показало положительную динамику. При этом уровень развития активного словаря повысился больше, нежели уровень развития фонематических сторон речи. Что может свидетельствовать о том, что активный словарь более чувствителен к музыкотерапии, нежели фонематические стороны речи.

Сформулированные нами выводы были подтверждены с помощью критериев Вилкоксона и Манна-Уитни. Коэффициент различий Вилкоксона в до и по-

сле экспериментальной работы в контрольной группе составил $T_{эм} < T_{к}$ при ($p \leq 0.01$) значение, что не входит в зону значимости, а следовательно различий не выявлено. Коэффициент различий Манна Уитни в до и после экспериментальной работы в контрольной группе составил $U_{эм}$ ($p(27.5)$) значение, что не входит в зону значимости, а следовательно различий не выявлено.

Таким образом, эффективность развития фонематической и словарной сторон речи у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством элементов музыкотерапии показала свою эффективность.

Литература

1. Левина Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная школа. – 1967. №2(122). С. 121–130.
2. Марушак А.М., Солдатов Д.В. Нарушения речи у дошкольников // Студенческая наука Подольско-Московью Материалы международной научной конференции молодых ученых. Министерство образования Московской области, ГОУ ВПО Московский государственный областной гуманитарный институт; ответственный редактор: Бухаренкова. 2013. С. 82.
3. Тимохина Т.В., Биличенко А.Н. Социальные проблемы внедрения инклюзии в практику современного образования // Социология образования. 2018. № 1. С. 44–49.
4. Рапацкая Л. А, Боченкова М. Н. Технологии музыкальной терапии как средство общего оздоровления детей с задержками психического развития // Вестник КГУ. 2010. С. 235–240.
5. Солдатов Д.В., Роденкова Л.Н. Логопедические аспекты фонематического онтогенеза и дизонтогенеза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018.Т.7. №3 (24). С. 225–229.

И.Ф. Паламарчук,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Л.В. Скитская,
канд. пед. наук, доц.

Формирование навыков общения у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста

Проблематика развития навыков общения у детей с нарушением интеллекта является весьма актуальной, так как важнейшим фактором формирования личности ребенка, одним из главных видов деятельности, направленный на оценку и познание самого себя через контакт с другими людьми, является общение. Положение Л.С. Выготского говорит о том, что лишь в совместной деятельности и общении происходит развитие психики человека. Нарушение в сфере общения сказывается на развитии личности. Искажается представление детей о себе, ребенку становится сложнее осознать себя как личность, это приводит к трудностям межличностных отношений. [6, с. 149]

Самым первым и необходимым фактором развития людей, является воспитание общества, для которого также важным компонентом этого воспитания

должно быть коррекционное обучение детей с интеллектуальной недостаточностью. «Общество должно учитывать необходимость расширения возможностей строить правильные взаимоотношения совместной деятельности людей с нарушением интеллекта» (М.И. Лисина)

Данная тема «Развитие навыка общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта» охватила внимание многих наших и иностранных ученых таких, как: А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.И. Сильвестру, А.В. Запорожец, Е.О. Смирнова и другие.

Важным условием адаптации всесторонне гармонически развитой личности ребенка в обществе является общение. Овладение понятной речью и четкое восприятие языком общения ведет за собой также правильное произношение всех букв и звуков, слов и несомненно умение соблюдать очередность в разговоре. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью сталкивается с трудностями в общении с самого начала своей маленькой жизни, впоследствии испытывает трудности в плане эмоционального общения, правильного произношения и выговаривания различных букв алфавита, поэтому развитие навыка общения у таких детей несомненно выходит на первый план. [6, с. 149]

Л.С. Выготский выдвинул очень важное для педагогики положение «об общности закономерностей развития нормального и аномального ребенка». Опираясь на данное положение можно прийти к выводу, что «в психическом развитии ребенка с интеллектуальной недостаточностью присутствуют те же стадии, что и в развитии нормального ребенка».

Ребенок с интеллектуальной недостаточностью нуждается в общении даже больше, чем нормально развивающие дети. Ребенок с нормальным интеллектом способен оповестить взрослого о своих желаниях, нуждах, попросить о помощи, таким образом ему проще войти в большой мир. Приведенная выше способность будет средством, для вхождения ребенка с нарушением интеллекта в окружающий его мир и общество. [1, с. 21]

Речь для человека в современном мире имеет огромное значение. М.И. Лисина выделяет три главных направления в данной проблематике. Во-первых, речь – самое важное, огромное, точное и быстродействующее – средство общения между людьми. Этим и является ее главная функция. Во-вторых, речь является главным орудием воплощения многих психических функций, подводя их к уровню ясного осознания и открывая личности возможность произвольно регулировать и контролировать психические процессы. Этим является внутри индивидуальная функция общения. В-третьих, речь дает каждому человеку отдельный канал связи для получения информации из сокровищницы общечеловеческого социально-исторического опыта. В этом заключается общечеловеческая функция речи. В первом варианте речь является устной: монологи, диалоги, общение нескольких людей; во втором, речь происходит во внутреннем плане, в тесном контакте и объединении с наглядно-образны-

ми и моторно-действенными компонентами, в третьем – перед человеком выступает письменная речь, осуществляющаяся в графических символах и знаках.

В работах А. В. Запорожца, а также А. Р. Лурия мы видим как речь влияет на поведение ребенка. На первом этапе главные контролирующие визуальные сигналы поступают от взрослого, а уже на последующих этапах ребенок учится самостоятельно планировать и контролировать свою деятельность. Использование уже письменной речи для внедрения ее к общечеловеческой копилке информации начинает формироваться в лучшем случае только в самом конце дошкольного возраста, а реальное овладение данной функцией заканчивается уже далеко за пределами дошкольного детства.

В дошкольном детстве также продолжает свое развитие и общение со сверстниками. С 4 лет ребенок становится наиболее воспринимаемым партнером по общению, чем взрослый. Причиной является то, что самосознание ребенка в дошкольном возрасте формируется через сравнение себя с другим ребенком в процессе общения с ним. М. И. Лисина, Е. О. Смирнова утверждали и привели ряд доказательств, что проводя анализ между собой и другими окружающими ребенка детьми, ребенок наиболее точно может представить свои возможности, которые он показывает в различных видах деятельности. В процессе общения со сверстниками конечно же развивается и самооценка ребенка, которая становится более адекватной [7, с. 145].

Уже в дошкольном возрасте можно выделить популярных и непопулярных детей. На протяжении дошкольного возраста меняется форма общения со сверстниками. А. Г. Рузская выделяет несколько форм общения со сверстниками.

Для детей 2–4 лет наиболее характерно эмоционально практическое общение. Главной целью общения со сверстниками является стремление ребенка к участию в совместных играх, практических занятиях (манипуляции, переодевание, действия с игрушками, подползание, убежание).

Основной целью общения в данном конкретном случае является – привлечь как можно больше внимания к себе и получить оценку своим действиям. Дети редко и мало прислушиваются друг к другу, главное – показать себя. Дети часто играют рядом, но не вместе.

Ситуативно-деловая форма общения – данная форма характерна для детей 4–6 лет. Сверстник по своей привлекательности и уверенности в этом возрасте начинает опережать взрослого и становится главным партнером общения. Как считает А. Г. Рузская, это связано с изменением главной роли в данном виде деятельности. Начинает сформировываться сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок сам может смоделировать человеческие отношения. Для этого необходимо лишь взаимодействие 2-х или нескольких партнеров. Содержание общения – это деловое сотрудничество [10, с. 144].

Внеситуативно – деловая форма общения формируется у ребенка к 6–7 годам. Обращения к сверстнику, то есть другому ребенку в данном возрасте

все чаще приобретает вне ситуативный характер. Дети рассказывают друг другу о происшествиях своей жизни, общаются на тему плана совместной деятельности, своих и чужих поступков.

Большую роль, утверждает М.И. Лисина, оказывает воздействие взрослого человека на ребенка. При общении детей между собой взрослый может помочь ребенку увидеть в сверстнике равного ему самому человека и начать уважать его [3, с. 50].

А.А. Катаева, Е.А. Стребелева отмечают, что у детей с нарушениями интеллекта развитие речи существенно отличается от того, которое описано выше. Отставание в развитии речи начинается у них с младенчества и продолжает накапливаться в раннем детстве. Соответственно, к переходу дошкольного возраста у них нет готовности к ее усвоению. Не сформированы такие предпосылки речевого развития, как предметная деятельность, интерес к окружающему, развитие эмоционально-волевой сферы, в частности эмоционального общения со взрослыми, не сформирован фонематический слух, не развит артикуляционный аппарат [2, с. 36–42].

По мнению Л.М. Шипицыной, общение должно стать важной частью всех взаимоотношений умеренно и тяжело умственно отсталых дошкольников со сверстниками и взрослыми людьми. Люди, которые их любят и которых любят они, могут многому научить их, получив при этом удовлетворение и массу удовольствия от общения. Как указывает М.И. Петренко, подходы к обучению общению умственно отсталых детей находятся гораздо медленнее, чем в других сферах специальной педагогики и психологии [9, с. 459].

Таким образом, можно сделать вывод, что никогда не нужно забывать, что ребенок есть ребенок, а взрослый есть взрослый и между ними практически неизбежны психологические барьеры: неверно сказать, оказаться посмешищем, ответить «не так». Особенно данные проблемы общения можно заметить на занятиях педагога, когда педагог придумал себе правильный ответ и задавая вопрос ребенку, ждет от него именно этого ответа, следствием такого неправильного общения становится то, что ребенок уходит в свою «раковину», становится «молчуном», избегает и сверстников и взрослых, таким образом, к сожалению, у детей данной категории вырабатывается признак неполноценности и чтобы найти путь и средства для решения данной проблемы, нужно, чтобы педагог нашел способы заставить ребенка поверить в себя, свои способности, что естественно будит очень сложно. Отношения с окружающими ребенка людьми играют большую роль для его саморазвития, самовыражения и самообладания.

Литература

1. Альбрехт Э.Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.03). – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1976. – 21 с.
2. Бернштейн И.З. Интеллектуальные возможности детей, страдающих речевой патологией // Шестая научная сессия по дефектологии: Тез. Докл. – М., 1971. – С. 36–42.

3. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. – М.: Просвещение, 1985. – 50 с.
4. Диагностика психического развития./ Под ред. Шванцара Й. – Прага, 1978 – 235 с.
5. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студ. пед. вузов. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
6. Кащенко В.П., Мурашев Г.В. Исключительные дети, дети нервные, трудные и отсталые, их изучение и воспитание. – М.: ОГИЗ, 1929 – 149 с.
7. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению (характер, коммуникабельность). – Ярославль: Академия развития, 1997. – 145 с.
8. Кузнецова Л.В. Использование игры в коррекционных целях// Воспитание детей с задержкой психического развития в процессе обучения. – М., 1981. – 87 с.
9. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, – 1999. – 459 с.
10. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
11. Лубовский В.И., Певзнер М.С. Динамика развития детей-олигофренов. – М.: АПН РСФСР, 1963.

Л.М. Погольша,
 магистрант II курса
 Научный руководитель:
А.М. Курлат,
 канд. пед. наук, доц.

К вопросу развития творческих способностей старших дошкольников посредством продуктивных видов деятельности

Интенсивное развитие современного общества и очевидный прогресс социального и экономического мира актуализирует потребность в инициативных, творческих, одаренных личностях, отдаленных от стереотипных видов мышления и детальности. Вместе с тем творческий потенциал любой личности не возникает спонтанно и не развивается сам по себе. Каждое качественное образование личности, включительно творческое, требует своеобразного, целенаправленного формирования, чуткого педагогического руководства и особые условия перманентного развития.

Дошкольное детство особый возрастной этап, который в решающей степени предопределяет ход и результативность развития личности. Общеизвестно, что этот период рождения личности, представляется этапом первоначального раскрытия творческого потенциала ребенка и становления основ его индивидуальности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.)

Естественная уникальность детского творчества обуславливается ее природой и оригинальным образовательным воздействием на внутренний мир ребенка. Включая в себя важные предпосылки, позволяющие дошкольникам самостоятельно переступать за рамки знаний и умений, переданные взрослым, они создают новые и оригинальные вещи – подделки, модели, рисунки, игрушки и т. п. (А.В. Петровский).

Согласно исследованиям А.Я. Дудецкого, О.М. Дьяченко, Е.А. Лустина, Б.М. Теплова, старший дошкольный возраст представляется сенситивным периодом оптимального развития творческих задатков и способностей ребенка. Ведущие положения творческого развития детей в этом периоде по мнению Т.И. Алиевой, В.Т. Кудрявцева Н.И. Непомнящей, Л.А. Парамоновой заключаются в «становлении базисных оснований его психики», темь его ценностных личностных отношений, общения, деятельности и пр. [4].

Научно доказано, что проблема развития творческих способностей личности, не нова в современной педагогической и психологической науке. В современных условиях она настолько актуальна, что представлена объектом множества философских, психолого-педагогических и узко отраслевых исследований и вполне может быть отнесена к основным проблемам нашего века.

Философические подходы к изучению сущности развития основ творчества личности рассматривали в своих работах Н.А. Бердяев, Г.Г. Гиргинов, М.С. Каган, В.С. Соловьев, А.Т. Шумилин.

Концептуальные психологические основы творческого развития личности определены исследованиями К.А. Абульхановой-Славской, Д.Б. Богоявленской, В.А. Моляко, Я.А. Пономарева, И.В. Страхова.

Особую значимость для нашего исследования имеют труды М.А. Данилова, Е.И. Игнатъева, Т.С. Комаровой, И.А. Лыковой, П.И. Пидкасистого, Е.А. Флериной и др., раскрывающие педагогические аспекты творческого развития личности.

Сущность и потенциальные возможности развития основ творчества в разных видах деятельности (музыкальной, двигательной, игровой, литературной, изобразительной и пр.). В период дошкольного детства определили в своих работах Н.А. Ветлугина, В.Я. Воронова, И.Л. Дзержинская, Т.Г. Казакова, А.В. Кенеман, В.А. Левин, Г.В. Павленко, О.П. Радынова, Н.П. Сакулина, Т.А. Семенова, О.С. Ушакова и др..

Ключевое значение для современной теории и практики дошкольного воспитания представляют труды А.Е. Дмитриева, З.И. Калмыковой, Б.И. Коротяева, И.Я. Лернера, В.А. Ситарова и др. в которых выделено соотношение репродуктивного и творческого видов деятельности личности.

Научное теоретическое обоснование и наработанный мировой опыт решения проблемы творческого развития личности с самого раннего возраста составляют основу нашего исследования. Глубокий анализ искомой проблемы позволил определить сущность детского творчества и выделить два основных подхода к развитию творческих способностей в дошкольном возрасте. Согласно позициям сторонников первого подхода, источником творчества человека представляются внутренние импульсы, стремление выразить свои мысли и настроение. Из этого следует, что вмешательство взрослого в этот процесс, не требуется, ребенок способен к самостоятельному самовыражению, поэтому учить способам изображения, не следует, поскольку он справляется сам. Сторонники

другого подхода отталкиваются от трактовки потребности человека в изобразительной деятельности как естественного способа отражения впечатлений, полученных от окружающей жизни, и выражения своего отношения к ним. Из этого следует, что для того, чтобы ребенок мог создать адекватное изображение предмета, удовлетворяющее его, ему необходима помощь в овладении способами изображения.

Многочисленными исследованиями в области дошкольного образования доказано что развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста обеспечивается «деятельным подходом к организации различных видов деятельности», посредством овладения общественно выработанными ее средствами [1]. Этим и обоснуется выделение в качестве особой цели современной системы образования – воспитание у подрастающего поколения творческого подхода к преобразованию окружающего мира, активности и самостоятельности мышления, способствующих достижению положительных изменений в жизни общества. Педагоги различных образовательных ступеней образования призваны воспитывать у подрастающего поколения такие качества как пылливость, смекалку, инициативу, воображение, фантазию, которые ярко проявляются в творчестве детей. Формирование творческой личности представляется важной задачей теории и практики современного дошкольного образования. И как показывает опыт в данном направлении деятельности, наилучшим образом этому способствует разнообразная продуктивная деятельность детей, в том числе продуктивные виды изобразительной деятельности. В процессе организации продуктивных видов изобразительной деятельности создаются условия для развития аналитико-синтетического склада мышления, речи, памяти внимания, воображения, совершенствования познавательных и художественно-конструктивных способностей детей.

Как было отмечено выше, и как показывает многовековой опыт деятельности организаций дошкольного образования, различные виды продуктивной изобразительной деятельности детей инициируют активность, самостоятельность, мышления, внимание, любознательность детей, поэтому этот вид деятельности требует пристального внимания. Педагогической наукой неоднократно доказывалась необходимость разработки теоретических основ искомой проблемы, однако особым аспектом ее рассмотрения представляется ракурс внедрения и осуществления в непосредственной практике дошкольного воспитания.

В этом контексте, противоречиями инициирующие выбор темы научной работы и проведение исследования представляются: обоснованность воспитательно-образовательного потенциала продуктивных видов изобразительной деятельности в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста и недостаточный уровень развития творческих способностей дошкольников; признание значимости творческого развития личности дошкольников и ограниченное использование возможностей продуктивных видов изобрази-

тельной деятельности дошкольников в развитии творческих способностей дошкольников на практике.

Выявленное противоречие и определили выбор проблемы исследования: выявление условий использования продуктивной изобразительной деятельности в качестве средства развития творческих способностей детей дошкольного возраста.

Исходя из выше изложенного мы предполагаем, что результативность развития творческих способностей старших дошкольников посредством продуктивных изобразительных видов деятельности обеспечивается следующими условиями:

- системный характер работы в данном направлении, учет возрастных и индивидуальных особенностей развития детей;
- интегрирование продуктивных изобразительных видов деятельности детей с другими видами деятельности.

Решению этой проблемы и подтверждению состоятельности наших предположений и будет посвящено наше дальнейшее исследование.

Достижение выделенной цели и решение вдвинутой проблемы, обусловлена на наш взгляд решением ряда исследовательских задач:

1. Изучение теоретических основ и выделение особенностей развития творческих способностей детей дошкольного возраста.
2. Исследование состояния и условий практики развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в условиях ОДО.
3. Выделение возможностей и определение особенностей развития творческих способностей старших дошкольников в продуктивной изобразительной деятельности.
4. Анализ результатов исследования и разработка рекомендаций для совершенствования процесса развития творческих способностей старших дошкольников посредством видом продуктивных видов изобразительной деятельности для педагогов ОДО.

Теоретической и методологической основой теоретического и эмпирического исследования проблемы использования продуктивных видов изобразительной деятельности в качестве средства развития творческих способностей дошкольников будут служить научные философские и социологические положения о социальной, творческой, деятельностной сущности личности Д.Б. Богоявленской, А.Н. Лук, Н.Н. Поддьякова, В.Д. Шадрикова, П.М. Якобсона и др.; закономерности формирования и развития личности Л.И. Божович, А.Л. Венгера, А.В. Запорожца, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина и др.; педагогические теории о возможности развития творческого потенциала личности Н.А. Ветлугиной, Т.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флериной и др.; учение о ведущей роли деятельности и общения в формировании творческой личности К.А. Абульханова-Славской, Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.); общедидактическая концепция о репродуктивной

и творческой деятельности А.Е. Дмитриева, З.И. Калмыкова, В.В. Мерцалова, В.Ф. Овчинникова, И.Т. Огородникова, П.И. Пидкасистого и др.; прогрессивные концепции гуманистической психологии и педагогики по развитию детского творчества Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдова, Л.А. Парамонова, А.В. Петровского, И.С. Якиманской и др..

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
3. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности [Текст] / Г.Г. Григорьева. – М., 1990. – 334 с.
4. Кудрявцев, В.Т. Феномен детской креативности [Текст] / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3, 5.

А.Ю. Руденко,
магистрант II курса
Научный руководитель:
З.А. Никоненко,
доц.

Инновационные технологии в коррекционной работе с дошкольниками с нарушениями зрения в специальном коррекционном учреждении

На сегодняшний день существует не маловажная проблема, касающаяся вопросов оказания необходимой психолого-педагогической помощи детям с нарушениями зрения. Слабовидящие дети дошкольного возраста, как и их сверстники развиваются, накапливая жизненный опыт, проявляют интерес к различным явлениям окружающей действительности в соответствии со своими возможностями. От родителей и педагогов зависит то, насколько он овладеет знаниями, на первой ступени образования (дошкольного), необходимыми для получения образования для дальнейшего школьного обучения.

В научных исследованиях Л.И. Плаксиной, Е.Н. Подколзиной, Л.А. Ремезовой и других известных в области тифлопедагогов поднимаются вопросы о необходимости преодоления зрительной недостаточности у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией, начиная с самого раннего возраста. Особое внимание рекомендуется уделять формированию моторных умений и навыков, путем исследования предметов окружающего мира действуя, оперируя ими [1].

Ученные указывают на то, что состояние мелкой моторики является показателем уровня развития высших свойств сознания таких как: внимание,

мышление, воображение и других проявлений нервно-психического развития. А также отражается на наблюдательности, зрительной и двигательной памяти ребенка. М.Э. Бернадская отмечает, что у слабовидящих детей в повседневной жизни моторное развитие обеспечивает координацию движений, выполнение различных бытовых действий и что дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом (сензитивным) в развитии мелкой моторики, поскольку в это время совершенствуется координация движений, дети отличаются подвижностью и двигательным разнообразием, которое проявляется в моторной выразительности [2].

В.П. Ермаков обращает внимание на то, что при нарушениях зрения происходит недоразвитие мелкой моторики, которое обусловлено меньшей двигательной активностью связанного с сенсорной недостаточностью и выражается это в симптомах дезавтоматизации движений, наличии выраженной синкинезии, недостаточности зрительно-моторной координации, а также кинестетических и кинетических основ движений и действий [3]. Вместе с тем специфика и содержание коррекционно-развивающей работы по коррекции недостатков мелкой моторики, как средства компенсации зрительной недостаточности при косоглазии и амблиопии, в условиях дошкольного образовательного учреждения IV вида обуславливает необходимость исследования проблемы в практическом аспекте применения современных инновационных технологий, направленных на моторное развитие.

Цель нашего научного исследования состояла в изучении возможности включения одного из методов арт-терапии – глинотерапии (сенсомоторного способа, пробуждающего к взаимодействию с окружающим миром и способствующего свободному самовыражению) в процесс коррекционной работы по расширению компенсаторных возможностей дошкольников с косоглазием и амблиопией, при реализации коррекционно-развивающей программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения) под редакцией Л.И. Плаксиной, по средствам специальных организованных занятий. Экспериментальная работа проводилась с детьми с нарушениями зрения в условиях Муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения №44 города Тирасполь. В экспериментальном исследовании принимали участие 12 детей младшего дошкольного возраста.

Цель экспериментального исследования: разработка и апробирование комплекса коррекционных занятий, включающих глинотерапию, как одного из методов арт-терапии, основывающегося на развитии сенсомоторного опыта ребенка.

Экспериментальное исследование состояло из трех этапов: констатирующего этапа эксперимента, цель которого состояла в выявлении уровня сформированности мелкой моторики дошкольников с нарушением зрения; формирующего этапа эксперимента, на котором, был апробирован разработанный

нами цикл коррекционных занятий по развитию и коррекции мелкой моторики, при использовании глинолечения в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушениями зрения; контрольного этапа эксперимента, цель которого состояла в проверке эффективности разработанного цикла коррекционных занятий.

Для выявления уровня сформированности мелкой моторики у детей старшей возрастной группы была взята «Методика изучения особенностей осязания и мелкой моторики у дошкольников с косоглазием и амблиопией» Л.Б. Осиповой.

Диагностическая методика проводилась индивидуально с каждым воспитанником группы, в кабинете тифлопедагога. При проведении диагностики учитывался зрительный диагноз детей, были созданы специальные условия: естественное освещение помещения; правильная поза ребенка во время выполнения задания, для облегчения зрительной работы и предупреждения быстрого утомления; предъявляемый диагностический материал был подобран в соответствии с остротой зрения ребенка.

Констатирующий этап эксперимента показал, что у большинства детей дошкольного возраста с нарушениями зрения низкий уровень развития мелкой моторики. Для коррекции недостатков мелкой моторики в коррекционный педагогический процесс, включили занятия по глинолечению.

В ходе формирующего этапа, изучили программное содержание, разработали цикл специальных коррекционных занятий, для развития мелкой моторики по средству лепки из глины, которые состояли из двух обязательных компонентов: подготовке руки к лепке – пальчиковая гимнастика или самомассаж пальцев и кисти рук; лепки из природного материала – глины. Цикл занятий включал: «Знакомство с глиной», «Корзина для бабушки», «Фруктовый сад», «В огороде у дедушки», «Домашний питомец», «Морская сказка», «Чаепитие», «Звонкие колокольчики», «Мишка косолапый», «Веселые друзья» и другие. Занятия носили последовательный, систематический процесс, постепенный переход от элементарного к целому, от простого к сложному.

Цель коррекционных занятий: развитие ручной умелости и мелкой моторики; точности ручных движений, глазомерной координации и зрительно-двигательной координации, нормализации тонуса мышц. А также знакомство с новым природным материалом и его свойствами; совершенствование навыков создания целостного образа; воспитывать усидчивость, старательность, умение и стремление доводить работу до конца. Развивать творческое начало, прививать любовь к прекрасному; воспитывать аккуратность в работе; формировать положительный эмоциональный настрой, интерес и уверенность в своих силах, а также совершенствовать навыки ориентировки в пространстве.

Проводя коррекционные занятия по развитию компенсаторных возможностей, мы столкнулись с некоторыми затруднениями такими как: скованность выполняемых детьми движений, нарушение произвольной регуляции мышеч-

ного тонуса рук, нарушение координации движений, нарушение глазодвигательной функции; затруднение в работе обеими руками и определении расстояния, направления и глубины пространства.

Ориентировка в расположении предметов в пространстве, оценка их качества снижена, что затрудняет возможность планировать захват предмета и действия с ним. Трудности в выполнении движений в условиях монокулярного зрения обусловлены рассогласованием в работе кинетической, кинестетической и зрительно-пространственной афферентации. Двигательная недостаточность возрастает при выполнении детьми сложных движений, где требуется управление движениями, четкое дозирование мышечных усилий, пространственно-временная организация двигательного акта.

Сенсорно-перцептивная деятельность значительно снижена, затруднено обнаружение соответствия объектов при помощи зрительного ориентировочного действия. При определении свойств и качеств предметов применяют зрительное соотнесение, не используя тактильные ощущения, что ведет к ошибкам восприятия.

Во время занятий мы работали над: коррекцией зрительно-двигательной координацией; точностью, ловкостью и одновременностью движений при оперировании предметами, умение менять направление, скорость движения рук; становлением дифференцированных обследовательских движений двумя руками; скоординированностью и согласованностью движений; удержанием заданной позы; тонкой моторики пальцев; контролем мышечных усилий; нормализации тонуса мышц; развитием осязательного обследования предметов, взаимосвязи осязания и зрения;

Контрольный этап эксперимента показал эффективность коррекционно-тифлопедагогической работы. При сравнении результатов детей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента уровень развития мелкой моторики детей заметно возрос. Коррекционные занятия по глинотерапии улучшают тактильную чувствительность, сенсорное восприятие формы, веса, фактуры, цвета; влияют на развитие мышления, стимулируют воображение;

- развивают мелкую моторику, которая в свою очередь принимает активное участие в развитии речи, влияет на координацию движений, тренирует память и помогает ребенку мыслить логически;
- помогает синхронизировать действия обеими руками;
- приводит к укреплению связи между полушариями мозга, благодаря чему развивается внимание, усидчивость;
- развивается эстетический вкус;
- через лепку ребенок может выражать, доступным ему способом, свои эмоции.

По итогам эксперимента можно утверждать, что тифлопедагогическая коррекция недостатков мелкой моторики дошкольников с нарушениями зрения на первой ступени образования становится более эффективной при ис-

пользовании в коррекционном педагогическом процессе цикла занятий по глинотерапии.

Результаты контрольной диагностики свидетельствуют о эффективности разработанного нами цикла коррекционных занятий с использованием глинотерапии, направленного на коррекцию недостатков мелкой моторики детей с нарушениями зрения, а значит гипотеза, выдвинутая нами, подтвердилась.

Литература

1. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – М., 1998.
2. Бернадская, М.Э. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция [Текст]: методическое пособие / М.Э. Бернадская, О.В. Парамей, Л.И. Фильчикова. – М.: Полиграф-сервис, 2003.
3. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М., 2000. – 240 с.

Ю.А. Танасиенко,
магистрант II курса
Научный руководитель:
В.А. Гелло,
канд. пед. наук, доц.

Технологии развития творчества дошкольников

Развивающееся гражданское общество нуждается в образованной и воспитанной личности, проявляющей творчество, инициативу, самостоятельность. Эти черты характера и качества личности начинают формироваться с раннего детства. В нормативно-правовых и программно-методических документах, регламентирующих функционирование системы образования, дошкольный возраст рассматривается как значимый период жизни человека, имеющий самоценность и являющийся основой успешного дальнейшего развития.

Данные психолого-педагогических исследований выделяют сензитивные периоды развития дошкольников, где речь и творчество выступают приоритетными.

В Государственном образовательном стандарте дошкольного образования Приднестровской Молдавской Республики (ГОСТ) выделены основные принципы организации, содержания и технологии реализации педагогического процесса в организациях дошкольного образования. Это, прежде всего, уважение личности воспитанника, поддержка его активности и инициативы, становление ведущей деятельности и предпосылок для формирования других в перспективе, личностно-развивающийся и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей. По отношению к дошкольному возрасту определя-

ется новый термин «амплификация детского развития», который предполагает максимальное обогащение личностного развития детей на основе широкого развертывания разнообразных видов деятельности, а также общения детей со сверстниками и взрослыми. В ГОСТ подчеркивается, что реализация образовательной программы дошкольного образования возможна при выполнении требований не только к материально-техническим, кадровым, финансовым, но и психолого-педагогическим условиям, обеспечивающим поддержку инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности. Это, прежде всего, разнообразные виды игр, самостоятельная изобразительная, художественно-речевая, хореографическая и другие деятельности, где преобладают творчество, выдумка и фантазия [2].

В настоящее время сущность и содержание творчества личности учеными представляется как сложное, многогранное понятие с философской (П.К. Энгельмеер, Н.А. Бердяев и др.), психологической (Б.М. Теплов, Л.С. Выготский, П.М. Якобсон и др.) и педагогической (В.А. Левин, В.В. Давыдов и др.) точек зрения. В своих трудах они выделяют проблемы проявления и оценки уровня сформированности творчества, критерии, по которым можно проследить динамику его развития. Особое внимание привлекают вопросы, связанные с психологией творческой деятельности, поиском методов и приемов формирования и активизации творчества человека. Относительно творчества детей дошкольного возраста мы разделяем позицию Н.А. Ветлугиной, которая утверждает, что это деятельность, в результате которой ребенок создает новое, оригинальное, реализуя свой замысел, самостоятельно находя средство для его воплощения. В контексте проблемы создания развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с детскими видами деятельности в ГОСТ дошкольного образования подчеркивается, что развитие детского творчества должно происходить через все пространство образовательного учреждения.

Анализ современных исследований показывает, что в теории педагогики изучается проблема путей, средств и технологий развития детского творчества. Так А.Н. Давидчук разрабатывает проблему развития конструктивного творчества, И.Е. Киселева определяет педагогические условия развития творчества в театрализованной деятельности, Н.Б. Халезова выделяет роль обучения в развитии детского творчества в процессе лепки. В теории дошкольной педагогики развитие творчества дошкольников в процессе разных видов труда связывается с конкретизацией таких понятий как «ручной труд» (как разновидность одного из видов детского труда) и «художественный труд» (создание продукта в процессе изобразительной деятельности). В развитии детского творчества многие ученые отдают предпочтение организованным занятиям, на которых формируется техника выполнения специальных (по заданной теме) и творческих (самостоятельно выбранной теме) заданий. Однако в практике работы педагоги затрудняются создавать условия для активной творческой деятельности детей в повседневной жизни по собственной инициативе или по предложению свер-

стников, родителей, не выделяют особенности и содержание художественного труда, который долгое время в теории и практике дошкольной педагогики представлялся как ручной труд [1]. Наличие таких вопросов и противоречий между уровнем теоретической разработки проблемы художественно-эстетического воспитания и внедрением нетрадиционных технологий развития детского творчества определили тему нашего научного исследования: «Нетрадиционные технологии развития творчества старших дошкольников».

Цель исследования: разработать технологии внедрения кружковых форм работы с детьми по развитию творчества.

Объект – процесс развития творчества старших дошкольников.

Предмет – нетрадиционные технологии развития творчества старших дошкольников.

Задачи исследования:

1. Определить концептуальные основы проблемы развития творчества старших дошкольников в процессе художественно-эстетического воспитания.

2. Разработать технологии внедрения кружковых форм организации совместной деятельности по развитию творчества старших дошкольников таким видом рукоделия как вышивка (крестиком, гладью, бисером, лентами).

3. Экспериментально проверить эффективность разработанной программы развития творчества старших дошкольников средствами разных видов рукоделия.

Гипотеза исследования:

– развитие творчества старших дошкольников таким видом рукоделия как вышивка (крестиком, гладью, бисером, лентами) будет эффективным при применении педагогами определенных форм организации деятельности детей и использования нетрадиционных технологий;

– взаимосвязь целей, задач, содержания и технологий при формировании у детей умений и навыков изобразительной деятельности и художественного труда на занятиях и в повседневной жизни;

– использование кружковой формы организации деятельности педагога и детей по отношению к технически сложным видам художественного труда;

– воспитание у детей эстетической и бытовой культуры, содействие личностному росту и формированию эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру и адекватной его оценки;

– вариативность технологий формирования у детей прочных навыков и умений действовать с разными материалами для творчества с учетом эмоциональной оценки последовательности действий и результатов;

– использование технологий переноса сформированных навыков и умений работы с одним материалом на другой;

– создание условий для экспериментирования с различными художественными материалами, инструментами с педагогом, родителями, самостоятельно;

– расширение представлений детей (выставки, художественная литература, музыка) о формах воплощения своих мыслей и переживаний в художественной форме;

– побуждать и поддерживать инициативу, личностное творческое начало, стремление самостоятельно сочетать знакомые техники для придания продукту творчества еще большей индивидуальности и выразительности;

– развивать фантазию, воображение, мелкую моторику рук, глазомер, усидчивость, аккуратность и терпение.

На начальном этапе экспериментальной работы, проанализировав уровень разработанности исследуемой проблемы, мы поставили задачу выяснить, как педагоги-практики ориентируются в вопросах путей и средств развития детского творчества. В процессе бесед, групповых дискуссий, обсуждения проблемы на уровне педагогических советов и методических объединений, через заполнение целевых тестов мы получили фактологический материал, анализ которого показал, что педагоги считают, что деятельность имеет большие возможности для развития детского творчества. Они выделяли творческие игры, игры с готовым содержанием и правилами, различные виды изобразительной деятельности. Однако практически все затруднялись привести пример роли труда в развитии творчества детей. Подчеркивая, что для развития детского творчества важна работа с бросовым и природным материалом, бумагой, листьями педагоги не выделяли проблему использования в дошкольных учреждениях ознакомление детей с разными видами народного промысла. Типичным был ответ, что дети не знают, что это такое, не умеют и особо не хотят этим заниматься. С нашей точки зрения, взрослые недооценивают общепринятый алгоритм работы, способствующий привлечению детей к незнакомой ранее деятельности, а именно: создание психологической готовности детей к предстоящей деятельности, ее планирование, подготовка рабочего места, изготовление поделки, включающее обучение технологии и организации контроля, подведение итогов.

В организациях дошкольного образования выделяются педагоги-любители, которые увлекаются рукоделием, участвуют в выставках, оформляют групповые комнаты, но специальной работы по обучению этому детей не ведут. До настоящего времени не разработано содержание, технологии и формы организации работы по ознакомлению детей с народными промыслами в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Полученные нами данные еще раз подтвердили, что необходимо вести поиск в направлении определения содержания труда, в процессе которого будут закрепляться полученные ранее детьми навыки и умения и развиваться творчество. При правильной организации деятельности детей творчество мобилизует все психические процессы и обеспечивает уже в раннем возрасте гармоничное всестороннее развитие личности. Правоммерно утверждать, что художественный труд недооценивается в практике работы организаций до-

школьного образования как действенное средство развития творчества. В то же время доказано, что он важен для решения задач всестороннего развития ребенка, так как по своему характеру соответствует его потребностям: активные действия, конструирование, экспериментирование с объектами окружающего мира, эмоциональное общение с взрослыми и сверстниками.

В настоящее время актуализировались слова В.А. Сухомлинского, который считал главным на всех уровнях образования радость творчества, восприятия красоты, активной деятельности, осознания себя равным участником общения с окружающими взрослыми и сверстниками [3]. Мы разделяем позицию педагогов и психологов, утверждающих, что источник творческих способностей и дарования детей – на кончиках пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок.

Литература

1. Куцакова Л.В. Творим и мастерим. Ручной труд в детском саду и дома. М: Мозайка-Синтез, 2007.
2. Приказ Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики «Об утверждении Государственного образовательного стандарта дошкольного образования Приднестровской Молдавской Республики» от 16 мая 2017 года № 588 (САЭ 17-30).
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1973.

Глава 2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Е.Л. Афанасий,

магистрант III курса,

учитель начальных классов

МОУ «Кицканская СОШ №2»,

И.Б. Юрова,

учитель начальных классов

МОУ «ТЦШ №2 им. А.С. Пушкина»

Научный руководитель:

Н.Н. Ушнурцева,

канд. пед. наук, доц.

Особенности использования краеведческого материала в начальной школе

Важнейшей целью современного образования, заявленной в Концепции духовно-нравственного воспитания детей и молодежи Приднестровья, является воспитание высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина. Доктрина образования ПМР одной из приоритетных задач объявляет «воспитание патриотов Приднестровья, граждан правового, демократического государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью». Важнейшим средством воспитания национального самосознания, гражданственности и патриотизма школьников является краеведческая работа [4].

Как отмечает Т.С. Круглова, понятие «краеведение означает всестороннее изучение определенной части страны, города, деревни, улицы, поселения местным населением, для которого эта территория считается родным краем» [5]. Это же мнения придерживаются А.В. Топор и Т.Н. Калугина, где под краеведением, они понимают «всестороннее изучение местными силами определенной территории края, а именно изучение природы, истории, населения, хозяйство, культуры, искусство и другие стороны жизни края» [9, с. 533–535].

Как указывает Г.В. Шмакова, понятие «школьное краеведение» определяется как наиболее массовая форма краеведческой работы, преследующая, помимо общекраеведческих задач, цели учебно-воспитательного характера» [12, с. 96]. Сущность школьного краеведения заключается во всестороннем изучении учащимися в учебно-воспитательных целях определенной территории своего края по разным источникам и главным образом на основе непосредственных наблюдений под руководством преподавателя.

Е.В. Лемешкова подчеркивает, что «местный материал должен использоваться не отрывочно, не эпизодически, а систематически в органической связи с материалом общего курса» [6, с. 51]. Она также считает, что «в краеведении выделяются специфические формы работы, в значительной мере характерные для этой деятельности, это экскурсии и походы» [66, с. 52].

Краеведческая деятельность учащихся представляет собой сложную систему, состоящую из интегрированных краеведческих курсов, внеурочной работы по предмету, туристско-краеведческих и экспедиционных объединений, факультативов, кружков, музеев. Реализация задач, решаемых средствами краеведения, возможна при использовании образовательных ресурсов краеведения, которые реализуются в системе разнообразных форм краеведческой деятельности, в каждом элементе которой может принять деятельностное участие каждый ребенок [2].

Н.С. Борисов отмечает: «Школьное краеведение осуществляется учащимися и развивается в соответствии с учебными и воспитательными задачами школы» [1, с. 115].

Для реализации школьного краеведения Н.С. Борисов «выделяет следующие педагогические условия:

- 1). Участие учителя. Педагог определяет объекты для исследования, виды и методы работы, организует на изучение края учащихся и руководит их работой, поэтому успешные результаты школьного краеведения во многом зависят от того, в какой степени учитель сам краевед и как он сумеет заинтересовать своих учеников. Учитель должен хорошо знать край, систематически его изучать и владеть знаниями краеведческой работы со школьниками. Занимаясь краеведческой работой с детьми, он обогащается знаниями, улучшается и его педагогическое мастерство; он знакомится ближе с населением, с родителями своих учеников, изучает работу местных организаций и предприятий, тем самым повышается его роль в культурном строительстве родного города, села.

- 2). Систематическое использование местного материала на уроках и постоянная внеклассная работа, перспективное ее планирование в масштабе класса, школы. В процессе краеведческой работы учащиеся усваивают учебный материал и приобретают навыки, необходимые в жизни, готовятся к практической деятельности и расширяют общеобразовательные знания.

- 3). Третье условие – школьному краеведению во всех его звеньях необходима более глубокая научная основа» [1, с. 67–78].

Ученые Виноградов В.Ю., Гибадуллин Р.З. предлагают следующие «организационные формы краеведческой деятельности: уроки основного курса «Краеведение»; интегрированные краеведческие курсы; уроки всех учебных дисциплин, опирающихся на краеведческий принцип преподавания; краеведческие объединения, клубы, кружки, работающие на базе образовательных учреждений; экскурсионные объединения; музейные коллективы, работающие на базе музеев образовательных учреждений округа; научные ученические общества; территориальные объединения; общественные объединения; семейные формы» [2].

Использование краеведческого материала в учебно-воспитательном процессе является важным средством повышения качества знаний, способствует формированию у учащихся научного мировоззрения.

Г.Н. Матюшин отмечает, что «школьное краеведение раскрывает учащимся связи родного края, города, села с великой Родиной, помогает уяснить неразрывную связь, единство истории каждого города, села с историей, с жизнью нашей страны, почувствовать причастность к ней каждой семьи и признать своим долгом, честью стать достойным наследником лучших традиций родного края» [8, с. 17].

С точки зрения Д.С. Лихачева, историческое краеведение в школе играет существенную педагогическую роль в трудовом, нравственном и эстетическом воспитании учащихся, занимает важное место в формировании патриотизма молодого поколения, т. к. «свои истоки любовь к Родине берет в стране нашего детства – отчем крае, чей светлый образ навсегда остается в сердце каждого» [7, с. 163].

Под школьным краеведением понимается всестороннее изучение учащимися своего края. Понятие «свой край» не имеет четко очерченных границ. Это могут быть и окрестности своего населенного пункта, и административный район, и область (республика, край). Определение границ своего края зависит от возраста учащихся, от дидактических и воспитательных целей краеведения. По мнению Н.В. Донских, «понятие «край» условное и зависит от того, кто и с какой целью его изучает. Для школы край, как правило, район, сведения о котором могут быть использованы как местный материал. Это может быть окрестность школы или город, область, республика и т. д.» [3, с. 116].

Работая по теме «Моя малая Родина», учащиеся школ совершают походы по родному краю, посещают исторические места, собирают богатый материал. В школах созданы: «Красная книга природы моего края», «Книга памяти», альбомы, карты, где отмечены исторические места округа, исчезнувшие деревни и т. д.

Т.С. Филиппова считает, что важными объектами для развития краеведения являются «...музеи, в которых сохраняется и пропагандируется историко-культурное и природное наследие страны. Серьезным резервом для перспективного развития музейной сети являются музеи, создаваемые краеведами на

общественных началах. Школьные музеи способствуют реализации задач обучения и воспитания школьников, пропаганде истории и культуры родного края среди местного населения» [11, с. 12].

По мнению Н.Н. Ушнурцевой «начальная школа представляет собой фундамент, на котором базируется обучение и воспитание в школе. На этой ступени образования закладываются основы нравственного, патриотического, духовного развития личности, формируется мир чувств, эмоций, воображения, мировосприятие ребенка. Поэтому важно, чтобы каждый ребенок испытывал чувство ответственности за место, где он родился и живет, за каждый уголок своей малой родины и Отечества» [10, с. 42].

Таким образом, реализация краеведческого подхода предполагает включение краеведческого материала в содержание уроков и внеурочной деятельности, в результате которой, обучающиеся получают первоначальные знания о своей малой Родине, об истории ее создания. Организация краеведческой деятельности учащихся способствует решению больших и сложных задач нравственного, патриотического, толерантного воспитания подрастающего поколения. Школьное краеведение создает благоприятные условия для всестороннего развития личности, формирования и развития нравственной культуры учащихся.

Литература

1. Борисов, Н.С. Занимательное краеведение /Н.С. Борисов. – Издательство: Краснодар. – 1989. – 124 с.
2. Виноградов В.Ю., Гибадуллин Р.З., Федотова Н.Р. Методические подходы к проведению тематических мероприятий по материалам краеведческой работы школьников в верхнеуслонском муниципальном районе республики Татарстан // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/> (дата обращения: 09.11.2019).
3. Донских, Н. В. Формирование эколого-краеведческих знаний у младших школьников (На примере факультатива): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Н.В. Донских. – Комсомольск-на-Амуре, 2004. –190 с.
4. Закон ПМР «Об образовании», Концепция воспитания детей и молодежи в ПМР (Указ Президента ПМР №201 от 12.05.03 г. СА3 03-20) <http://zakon-pmr.com/DetailDoc.aspx?document=36262> (Дата обращения 26.11.2019)
5. Круглова Т. С. Краеведение в начальной школе: изучение как приключение // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 518. – 0,2 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76204.htm>.
6. Лемешкова, Е. В. Использование краеведческого материала на уроках в начальных классах / Е. В. Лемешкова // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф./ редкол.: О. Н. Широков. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (6). – С. 51–52.
7. Лихачев, Б.Т. Педагогика/ Б.Т. Лихачев. – М., 1992. – 528 с.
8. Матюшин, Г.Н. Историческое краеведение / Г.Н. Матюшин. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2001. – 223 с.
9. Топор А. В., Калугина Т. Н. Краеведческие экскурсии как форма эколого-ориентированной работы в начальной школе // Молодой ученый. – 2013. – №12. – С. 533–535. – URL <https://moluch.ru/archive/59/8331/> (дата обращения: 09.11.2019).
10. Ушнурцева, Н.Н. Поликультурное воспитание средствами изобразительного искусства: дис... канд. пед. наук / Н.Н. Ушнурцева. Смоленск. 2007. – 234 с.

11. Филиппова, Т. С. Краеведение как средство формирования духовно-нравственной культуры младших школьников // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 10–12. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11220/> (дата обращения: 04.11.2019).

12. Шмакова, Г. В. Краеведение: учеб. пособие для СПО / Г. В. Шмакова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 116 с.

Е.Н. Будей,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Л.Л. Николау,

канд. пед. наук, доц.

Организация проектной деятельности с младшими школьниками во внеклассной работе

В настоящее время современному обществу нужны люди, обладающими социально значимыми качествами, такие как ответственность, самостоятельность, продуктивность и эффективность. На формирование данных компетенций направлена вся система образования. Уже в начальной школе нужно начинать работу по формированию у школьников умения и желания учиться, добывать самостоятельно нужные знания. Это можно делать через организацию проектной деятельности, как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

О.Н. Хижнякова, считает проектную деятельность технологией проблемного обучения, характеризующейся активной, самостоятельной, творческой деятельностью учащихся по созданию конкретного учебного продукта [3].

Н.В. Матяш в своих исследованиях рассматривает проектную деятельность как форму учебно-познавательной активности учеников, которая предусматривает мотивированное достижение сознательно поставленной цели по созданию проектов [2].

При организации проектной деятельности в начальной школе нужно создать необходимые условия для успешного выполнения проекта учащихся. Предложенный учителем проект должен быть посильным для выполнения младших школьников. Как отмечает Ю.В. Громыко, в начальной школе можно организовать такие проекты, как: исследовательские, творческие, приключенческо-игровые, информационные, практико-ориентированные [1].

Нами во внеурочной деятельности с первоклассниками МОУ «Журская молдавская средняя общеобразовательная школа» был организован творческий проект «Древо класса». Работа над проектом осуществлялась по следующим этапам:

1. Погружение в проект.
2. Организационный.

3. Осуществление деятельности.
4. Обработка и оформление результатов (презентация).
5. Обсуждение полученных результатов (рефлексия).

Идея организации коллективной работы была подана ученицей Бордиян Кристиной на одном из наших внеурочных занятий, где мы с первоклассниками занимались аппликациями из бумаг, из круп и семян, делали шляпы – игольницы, магнетики на холодильник и шкатулки из атласных лент, рисовали, работали с пластилином.

Организационный этап проекта позволил нам определить, как будет выглядеть «Дерево класса». Ученица Луцэ Эмили, которая любит рисовать предложила изготовить дерево с яблоками, продемонстрировав свой рисунок. Она пояснила, что дерево – это наш класс, а яблоки – это ученики.

Следующим нашим шагом было, проведение опроса первоклассников, с целью определения из какого материала изготовить «Дерево класса». Большинство детей (10 учеников из 14) выбрали бисер.

Нами были приобретены все необходимые материалы для работы: – бисер (зеленого, красного, желтого цвета), – медная проволока, – гипс и цветочный горшок, – нитки для обертывания, – ножницы и клей, – искусственные яблочки, фотографии детей.

Безусловно важную роль в организации и проведении проектной деятельности играет педагог. Учитель не должен забывать, что для ребенка в первом классе все является новым: школа и учитель, одноклассники, поэтому он выступает в роли наставника. Осуществляя функцию наставника, мы распределили детей на группы, где каждая группа имело свое задание.

Второй этап – технологический включал в себе изготовление самого изделия. Сначала ребята научились организовывать свое рабочее место, соблюдать технику безопасности. На каждое занятие ученики в течение 30–40 минут работали с бисером. Дети учились нанизывать бисер на медную проволоку. Группы часто соревновались между собой, у кого большее будет количество нанизанных проволок. Все ученики класса с интересом работали, помогая друг другу.

Далее дети научились плести веточки. Для обертывания проволоки использовали зеленые нитки. Каркас дерева сделали из толстых проволок и обернули шерстяными коричневыми нитками. Дерево поставили в цветочный горшок и залили гипсом. Дети приклеили свои фотографии на яблоках и прикрепили их на дерево. Дерево «Дерево класса» готово. В процессе работы над деревом мы беседовали на различные темы. Например, «Времена года», «Мы любим природу!», «Какие фрукты я люблю?», разгадывали загадки, читали сказки, слушали музыку, рассуждали о полезности фруктов и овощей.

В процессе работы над проектом «Дерево класса» затрагивались и вопросы экологии, обогащались природоведческие знания учеников.

Презентацию проекта «Древо класса» осуществлялось на внеклассном мероприятии «Прощание с букварем!».

В процессе работы над проектом ученики 1 класса поверили в свои силы, способности. У ребят повысилась самооценка, уверенность в себе, они стали терпимее к мнениям других членов коллектива. Ученики работали активно и дружно, в классе царил доброжелательная атмосфера. Совместная работа способствовала развитию самоуважения и уважения к другим, эстетического вкуса, трудовых и искусствоведческих навыков. Во время проектной деятельности выявились творческие способности учеников, их индивидуальные особенности. Дети научились нести ответственность за общее дело, радоваться успехам, помогать одноклассникам. Они начали мыслить творчески, находить нестандартные решения. Дети научились работать в команде, договариваться между собой, выражать свою точку зрения, выступать перед публикой, осуществлять сотрудничество с одноклассниками и учителем.

Проектная деятельность воспитала у ребят значимые общечеловеческие ценности: партнерство, толерантность.

Групповая работа научила детей действовать в роли лидера и исполнителя.

Выполненный нами проект стал важным для каждого ученика, оставив у детей ощущение гордости за полученный результат. Сформированные умения и полученные знания имеют практическую значимость: можно украсить интерьер, изготовить подарки, украшения из бисера.

В целом проект «Древо класса» способствовал приобретения ученикам опыта познавательной деятельности; осуществлялась межпредметная интеграция знаний, умений и навыков; принес эмоциональное удовлетворение детям. Первоклассники изъявили желание работать над новыми проектами.

Проектная деятельность способствовало формированию у учеников личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий. Проведенная нами работа показало, что проект является дидактическим средством развития, обучения и воспитания личности.

Литература

1. Громыко Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования В.В. Давыдова // Изв. Рос.акад. образования. – 2000. – № 2. – с. 36–43.
2. Матяш Н.В. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов / Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко. – М.: Вентана – Граф, 2004
3. Хижнякова О.Н. Педагогическое проектирование учебной деятельности младших школьников в условиях развивающего обучения: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2009.

В.В. Вакар,
магистрант II курса
Научный руководитель:
А.М. Чобан-Пилецкая,
канд. пед. наук, доц.

Взаимосвязь речи и наглядно-образного мышления у младших школьников

Развитие мышления является важным аспектом в развитии личности каждого ребенка. «Мышление человека характеризуется активным поиском связей и отношений между разными событиями, явлениями, вещами, пред-метами. Именно направленность на отражение прямо не наблюдаемых связей и отношений (например, причинно-следственных связей, условных), на вы-деление в вещах и явлениях главного и неглавного, существенного и несуще-ственного и отличает мышление как познавательный процесс от восприятия и ощущения». [2]

В развитии наглядно-образного мышления речь занимает особое место. Выполняя различного рода задания на развитие мышления, в обязательном порядке должны сопровождаться речью, которая участвует в : анализе условий задания, составление плана, решение и осуществление контроля над выпол-нением задания. Значительные связи и свойства предметов, которые позна-ются в наглядно-образной форме, фиксируются, обобщаются в речевом плане. Младший школьный возраст характеризуется быстрым интеллектуальным раз-витием. В этот период происходит интеллектуализация всех психических про-цессов и осознание школьником собственных изменений, которые происходят в ходе всей учебной деятельности. Л.С. Выготский считал что, в наибольшей степени изменения происходят в мыслительных процессах. Необходимость развития мышления становится доминирующей функцией в развитии лично-сти ребенка, определяющая работу всех других функций сознания.

Овладевая речью, дети приобретают знания о предметах и их признаках, действиях и отношениях между ними, запечатленными в соответствующих сло-вах. Умение ребенка использовать правильную речь в общении с окружающи-ми, понятно выражать свои мысли, говорить на родном языке чисто и выра-зительно является необходимым условием для полноценного, всестороннего развития личности ребенка. Каждый школьник должен научиться содержа-тельно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли. Многие ученые отмечают связь между недоразвитием речи и недораз-витием психических процессов. Задержка в развитии речи может повлечь за собой и задержку развития некоторых, а то и всех познавательных процессов, мышления в том числе. На сегодняшний день уровень речевого развития со-временных младших школьников характеризуется как крайне неудовлетвори-

тельный. Запущенность речевой деятельности ярко проявляется при поступлении ребенка в школу. Встречаются недостатки в звукопроизношении, скудный словарный запас, нарушено восприятие звукового образа слов, полное или частичное отсутствие грамматических форм. Эти речевые нарушения, тормозят весь процесс обучения, являются причинами дисграфии и дислексии. Исправить многие обнаруженные дефекты речи в данном возрасте достаточно сложно, иногда, даже невозможно. Это происходит из-за того, что многие речевые недостатки у младших школьников не были своевременно выявлены, в связи с этим они окончательно сформировались и закрепились на уровне связи в коре головного мозга. Исправление «застарелых» недостатков устной речи происходит на фоне интенсивного обучения детей письменной речи (чтению и письму).

С точки зрения речевой патологии в наибольшей степени распространенным является такое нарушение, как общее недоразвитие речи (ОНР). Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина определяют общие недоразвитие речи как «специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной стороне речи». Исследователи отмечают что, у детей не нарушены анализаторные функции и интеллект. ОНР может встречаться при таких формах речевых нарушений, как алалия, выраженных дизартрических проявлениях, ринолалии – в тех случаях, когда отмечается недостаточность словарного запаса, грамматического строя, пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

Существует тесная связь между речевым нарушением и психическим развитием, проявляется некоторая особенность мышления у школьников. Для младших школьников с общим недоразвитием речи, характерно слабо развитое наглядно-образное мышление и не сфорсированность словесно-логического мышления, обуславливается неустойчивым вниманием, сниженной вербальной память и продуктивностью запоминания. Отличительной особенностью деятельности школьников с общим недоразвитием речи являются нарушения его познавательной деятельности, которое связано с : неполноценностью чувственного познания, речевым недоразвитием, ограниченной практической деятельностью. Имеющиеся речевые недостатки затрудняют детям выявить существенные признаки предмета и установить связи между ними. Особенно ярко выражены недостатки в операциях обобщения и опосредованного познания. На процесс и результат мышления у младших школьников с недоразвитием речи также влияет недостаточность знаний об окружающих предметах. У них не достаточно сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей явлений. У таких детей часто бывают нарушения в личной самоорганизации, они обуславливаются тем, что есть недостаток в эмоционально-волевой и мотивационной сфер и проявляются в психофизи-

ческой расторможенности, реже в заторможенности и отсутствии устойчивого интереса к заданию. Младшие школьники могут длительно не включаются в предложенную им проблемную ситуацию или, а иногда бывает наоборот, очень быстро выполняют задания, при этом поверхностно оценивают проблемную ситуацию, без учета всех особенностей задания. Другие дети быстро включаются в учебный процесс, но у них быстро утрачивается интерес, в связи с этим не заканчивают предложенное задание и отказываются дальше работать, даже если правильно выполнил. Наглядно-образное мышление недостаточно развито у школьников с ОНР, они не могут в полной мере самостоятельно овладеть предпосылками для развития мыслительных операций. Без целенаправленного специального обучения с трудом овладевают такими мыслительными операциями как: анализ, синтез, сравнение, классификация [1].

Школьники с общим недоразвитием речи отличаются особенностями психических процессов от своих сверстников, у которых нет речевых недостатков. Для них характерны неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии мышления. Главным условием развития мышления школьников является целенаправленное обучение и коррекция имеющихся недостатков. В процессе учебной деятельности дети учатся самостоятельно выполнять сначала простые, затем и сложные задания, а также понимать требования, которые предъявляет учитель, и действовать в соответствии с ними.

Развитие наглядно-образного мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности, изменении их по мере общего формирования личности. Изменения, происходящие в мышлении младшего школьника, связаны с тем, что устанавливается более тесная взаимосвязь мышления и речи. Такая взаимосвязь приводит к появлению развернутого мыслительного процесса – рассуждения, к перестройке взаимоотношений практической и умственной деятельности, когда речь начинает выполнять планирующую функцию и к бурному развитию мыслительных операций. Наглядно-образное мышление становится основой для усвоения обобщенных знаний школьниками. Данное мышление обеспечивает усвоение обобщенных знаний, само совершенствуется в результате использования этих знаний при решении разнообразных познавательных и практических заданий.

Недостаточная производительность различных сторон познавательной деятельности у большинства школьников с речевыми недостатками, указывает на то, что необходима направленная коррекционно-педагогическая работа. Нужно проводить работу по преодолению недостатков развития не только в речевых процессах, но и в разных формах мышления, сочетающихся с трудностями запечатления и воспроизведения полученной информации.

Таким образом, наглядно-образное мышление младшего школьника имеет свои особенности. Развивая мышление нужно учитывать связь с речью, ко-

торая закрепляет образы – представления. Исходя из того, что речь участвует в развитии наглядно-образного мышления, необходимо это учитывать в процессе психического развития детей. Необходимо обратить внимание на уровень сформированности мышления при общем недоразвитии речи придавать не только теоретическое, но и практическое значение, так как от этого зависит содержание и эффективность проводимой коррекционно-педагогической работы. В связи с своеобразием речевых нарушений и уровнем развития наглядно-образного мышления необходимым является проведение коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками, учитывая индивидуальные специфические особенности речевого развития и наглядно-образного мышления каждого из них.

Литература

1. Абобакирова О. Н. Особенности наглядно-образного мышления у детей с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. – 2016. – №4. – С. 734–736. – URL <https://moluch.ru/archive/108/26267/> (дата обращения: 23.09.2019).
2. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. – М.: Просвещение: Владос, 1994. с. 5.
3. Меженцева Г. Н., Калашникова Л. С. Исследование мыслительной деятельности детей с недоразвитием речи // Молодой ученый. – 2017. – №14. – С. 636–638.
4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2015.

Е.И. Варвус,

магистрант II курса

Научный руководитель:

А.А. Ткачук,

канд. пед. наук, доц.

Формирование гражданской идентичности у младших школьников в учебно-воспитательном процессе

Формирование гражданской идентичности у младшего школьника представляет собой важнейшую составляющую образовательного процесса. В начальной школе оно занимает одну из важных ступеней в развитии будущего гражданина и патриота своей Родины и является на данном этапе актуальной проблемой. Если человек научится раньше дорожить своим наследием предков, уважать традиции своего народа, тем самым он быстрее научится в дальнейшем проявлять активность в жизни общества и государства.

Термин «гражданская идентичность личности» – довольно новый в практике школы. Психологи понимают его «как осознание личностью своей при-

надлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе» [1, с. 37]. В формировании этого качества заинтересовано общество любой страны, так как сплочение нации обеспечивает безопасность ее существования и способствует развитию государства.

Школа обладает огромным потенциалом для воспитания подрастающего поколения, поэтому формирование гражданской и культурной идентичности обучающихся как граждан ПМР, духовно-нравственное развитие личности на основе усвоения общечеловеческих нравственных норм и ценностей, формирование активной жизненной позиции заявлено в государственных образовательных стандартах (ГОС) в качестве высшего приоритета современной школы.

Анализ нормативно-программных документов, определяющих государственную политику в области образования, как Закон ПМР «Об образовании», Концепция воспитания детей и молодежи в ПМР (Указ Президента ПМР №201 от 12.05.03 г. САЗ 03-20), Концепция духовно-нравственного воспитания детей и молодежи Приднестровья (приказ МП ПМР от 21.07.2009 года № 800), Государственный образовательный стандарт начального общего образования ПМР (Приказ МП ПМР от 11.07.2013 года № 966), Приказ Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 1 июля 2008 года № 823 «Об открытии научно-исследовательской лаборатории при ПГИРО по теме: «Духовно-нравственное воспитание и формирование гражданской идентичности у детей и молодежи Приднестровья» позволяет сделать вывод о том, что гражданское образование, формирование гражданской идентичности учащихся становятся приоритетными направлениями государственной политики в сфере образования.

Гражданская идентичность рассматривается среди многих категорий (наряду с половой, возрастной, этнической, религиозной и другими идентичностями) и определяется как реализация базисных потребностей личности в принадлежности к группе (Т. В. Водлажская), осмысливается как осознание принадлежности человека к общности граждан того или иного государства, имеющей для него значимый смысл (А. М. Кондаков), характеризуется как фактор патриотического воспитания (З. Г. Джамалутдинова), предстает как оценка своего гражданского состояния, готовность и способность выполнять сопряженные с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства (М. А. Юшип).

По мнению исследователей, младший школьный возраст является наиболее важным в социализации ребенка, когда активно идут процессы формирования его характера, норм поведения, усвоения обычаев и традиций своего народа. В этом возрасте дети открыты и для взаимодействия с другими народами, легко усваивают их языки и национальные особенности. Задача школы закрепить эти природные качества ребенка и создать основу для их развития.

Воспитание гражданина ПМР является приоритетной задачей современной государственной политики в области образования, а также общей целью образовательной системы.

В Концепции государственных образовательных стандартов общего образования Приднестровской Молдавской Республики подчеркивается, что «На первый план выходит важнейшая социальная функция школы – обеспечение способности системы образования гибко реагировать на запросы личности, изменение потребностей экономики и нового общественного устройства. Важнейшее значение приобретают социальные эффекты, производимые образованием, – эффекты консолидации общества и формирования гражданской идентичности (национальной, общегосударственной, общечеловеческой), снижение рисков социально-психологической напряженности между различными этническими и религиозными группами населения, эффекты социального «лифта» и социального «миксера» и достижения социального равенства отдельных личностей с разными стартовыми возможностями» [2].

В рамках учебно-воспитательного процесса начального общего образования в соответствии с моделью структуры гражданской идентичности необходимо обеспечить формирование следующих структурных компонентов:

- «когнитивного (знание о принадлежности к данной социальной общности);
- ценностно-смыслового (негативное или позитивное отношение к принадлежности);
- эмоционального (непринятие или принятие своей принадлежности);
- деятельностного – реализация гражданской позиции в деятельности и общении, гражданская активность, участие в социальной деятельности, которая имеет общественную значимость» [3, с. 122].

Основными задачами воспитания гражданской идентичности учащихся являются:

- ценностно-смысловое, духовно-нравственное воспитание учащихся – формирование приоритетных ценностей нравственности и гуманизма, чувства собственного достоинства, ответственности, социальной активности, стремления следовать в своем поведении нормам морали, нетерпимость к их нарушению.

- историческое воспитание – знание основных событий истории своего Отечества и его героического прошлого, представление о месте ПМР в мировой истории, знание основных событий истории, формирование чувства гордости, исторической памяти и сопричастности событиям героического прошлого, знание основных событий истории области, республики, края, в которой проживает учащийся, представление о связи истории своей семьи, рода с историей Отечества, формирование чувства гордости за свой город (село), семью, род.

- политико-правовое воспитание – формирование представлений учащихся о государственно-политическом устройстве ПМР, государственной символике, основных обязанностях и правах гражданина и учащегося, информирование об основных общественно-политических событиях в мире и в стране, правовая компетентность.

– патриотическое воспитание – формирование чувства любви к своей Родине и гордости за принадлежность к своему народу, уважение национальных святынь и символов, готовность к участию в общественных мероприятиях, знание государственных праздников и участие в них. Базовым идентифицирующим механизмом является патриотизм как чувство приверженности граждан общности, признание ее значимой ценностью.

– трудовое (профессионально-ориентированное) – формирование картины мира культуры как порождения трудовой предметно-преобразующей деятельности человека, ознакомление с миром профессий, их содержанием и социальной значимостью, формирование ответственного и добросовестного отношения к труду, уважение труда людей и бережное отношение к предметам духовной и материальной культуры, созданным трудом человека.

– экологическое воспитание. Связь задачи экологического воспитания учащихся с формированием гражданской идентичности личности определена, во-первых, тем, что именно природа является эмоционально-чувственной основой формирования образа Отечества и любви к нему. Во-вторых, взаимодействие ребенка с природой выступает как самостоятельная деятельность, в которой он выражает в активной форме свою личностную позицию в отношении страны и ее природного достояния. Задачи экологического воспитания могут быть определены как формирование высокой ценности жизни, потребности учащихся улучшать и сохранять окружающую природную среду, обучение экологически сообразному поведению [4].

При формировании гражданской идентичности младших школьников следует иметь в виду каждое из выдвинутых ГОС НОО направлений и каждый из названных компонентов. Любой перекос в этой работе может привести (и зачастую приводит) к негативным последствиям в жизни приднестровского общества. Так, например, отрыв воспитания этнического самосознания от патриотического воспитания и превалирование изучения этнической культуры над воспитанием интереса к жизни, культуре и быту людей других национальностей привели к многочисленным межнациональным конфликтам и проявлениям сепаратизма. А разрыв между когнитивным и деятельностным компонентами воспитания повлек отъезд большого количества граждан Приднестровья за рубеж и массовый отказ юношей призывного возраста от службы в армии.

В настоящее время при организации образовательного процесса каждый школьник рассматривается как субъект образования (а не как объект обучения и воспитания), поэтому именно осознание учащимися социальных явлений станет основой для достижения таких результатов, как:

– повышение у них мотивации к углубленному изучению общественной жизни (когнитивный компонент);

– проявления ими гражданской активности (деятельностный компонент: отстаивание правды, взаимопомощь, забота о больных и престарелых, экологическая работа и т. д.);

– возникновение у них чувства гордости за свою страну и ее достижения (эмоциональный и ценностный компоненты).

Отсутствие осознания учащимися своей принадлежности к гражданам Приднестровья уже само по себе приводит к негативным последствиям.

Младшие школьники должны проводить исследования, групповые наблюдения, анализ, сравнения, характеризовать рассматриваемые общественные явления. Все учащиеся – не только так называемые одаренные – должны научиться находить необходимую информацию в учебниках и дополнительной литературе, извлекать ее из бесед с родителями, объяснений экскурсоводов в музеях, из Интернета; в рамках исследуемой темы строить самостоятельные высказывания, выполнять коллективные проекты и т. д.

Для повышения мотивации учащихся начальных классов к изучению далекого от их повседневной жизни (и поэтому достаточно для них сложного) программного материала предлагаем создавать проблемные ситуации. В таких случаях, выслушав предположения учащихся, учитель не должен навязывать им правильный ответ.

Таким образом, мы видим, что к особенностям формирования гражданской идентичности в младшем школьном возрасте относятся:

– целенаправленный процесс становления гражданской культуры у учащихся;

– становление и формирование его отношения к коллективу, семье, труду, людям, которые его окружают, своими обязанностями, а самое важное, его отношение к Родине;

– гражданская идентичность детей младшего школьного возраста формируется, прежде всего, под влиянием семьи, в образовательном процессе начальной школы, а также в системе дополнительного образования.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Т.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пос. для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. С. 37.

2. Государственный образовательный стандарт начального общего образования ПМР (Приказ МП ПМР от 11.07.2013 года № 966)

3. Сериков А.В. Трансформация гражданской идентичности в полиэтничном городе: институциональные механизмы и институциональные практики. Ростов н/Д., 2012. С. 122.

4. Становление гражданской компетентности школьников: по материалам научно-практической конференции «Седьмые Чередовские чтения» // Ю. Г. Борисова. – Омск: ОмГПУ, 2009. – Режим доступа: www.omgpu.ru

Л.И. Васильева,
канд. пед. наук, доц.,
зав. кафедрой РЯЛНШ
А.О. Руснак,
студентка 4 курса, профиль НО

Словарный запас современного младшего школьника

В современных условиях постоянного возрастания знаний нельзя ограничиваться лишь освоением определенной их суммы: важно развить у учащихся потребность и умение пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке информации. Одно из решающих условий этой задачи – хорошо развитая речь, признаком которой является богатство и активность словаря.

Обогащение словарного запаса – необходимое условие для развития коммуникативных умений детей. К началу обучения в школе большинство из них полностью овладевают звуковой стороной речи, имеют определенный словарный запас, умеют грамматически правильно строить предложения. Однако не у всех процесс овладения речью происходит одинаково.

Актуальность работы над словарем младших школьников обусловлена и низким уровнем их речевого развития: на уроках русского языка и чтения учителя часто сталкиваются с ответами, бедными в лексическом отношении. В связи с чем проблема лексической организации речи в последнее время занимает одно из ведущих мест в общем списке актуальных вопросов методики преподавания русского языка.

Для ее решения необходимо развивать словарный запас младших школьников. Предмет «Русский язык» предполагает, что на каждом году обучения должны проводиться словарные упражнения, в процессе которых усваиваются новые слова. Обилие новых слов для запоминания требует постоянного поиска новых приемов работы, облегчающих их усвоение.

Исходя из известной психологической закономерности о том, что чем больше органов чувств воспринимает изучаемое, тем оно прочнее запоминается, необходимо использовать на уроках все возможные средства воздействия на ученика, организовать словарную работу таким образом, чтобы в усвоении нового слова активное участие принимали и зрение, и слух, и рука, и память, и сознание. Одним из интереснейших приемов в этом плане является использование информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка.

Исследования современных ученых, наблюдения психологов, педагогов свидетельствуют о неоднозначном влиянии гаджетов на детей. Несмотря на все плюсы современных технологий, ни для кого не секрет, что частое использование электронных носителей вызывает привыкание, интернет-зависимость, а также пагубно сказывается на здоровье ребенка.

Сложившаяся ситуация обуславливает необходимость пристального внимания к проблеме со стороны системы образования, необходимость выстраивания модели обучения, обеспечивающей безопасность, охрану здоровья, психологическую поддержку школьникам. В этой связи возрастает роль и ответственность учителя, школы за выработку привычек здорового образа жизни, в частности путем использования ИКТ на уроках, что позволит отчасти контролировать процесс гаджетизации, управлять им, а значит превращать его во благо.

Заинтересовавшая нас проблема состоит в том, чтобы исследовать вопрос о роли гаджетов, современных средств ИКТ в развитии словарного запаса младших школьников, выявить новые технологии развития лексикона младших школьников, напрямую определяющего уровень развития их связной речи, устной и письменной.

Использование на уроках русского языка электронных носителей особенно актуально в начальной школе, потому что у учеников 1–4-х классов наглядно-образное мышление, в связи с чем необходимо применять как можно больше качественного иллюстративного материала, вовлекая в процесс восприятия нового и зрение, и слух, и эмоции, и воображение.

Это позволяют сделать гаджеты с их яркостью и занимательностью слайдов, анимации, видео. Кроме того, с помощью ИКТ легче перейти от объяснительно-иллюстрированного метода обучения к деятельностному, при котором ребенок становится активным субъектом учебного процесса. Его самостоятельность в учении способствует осознанному усвоению знаний, пробуждению творческого начала. Учащиеся работают с увлечением на любом этапе урока, и это поддерживает интерес к предмету.

Сегодня школьники младших классов со смартфоном или планшетом в руке – явление обычное, и ни у кого не вызывает удивления. Причем учителя не только не осуждают, но и поддерживают такое поведение детей.

Поскольку дети младшего школьного возраста имеют свои психологические особенности, то методы и приемы на уроках в младшей школе должны носить специфический характер, в частности на уроках должны сочетаться различные виды деятельности учащихся, вводиться элементы игры, что способствует повышению интереса к уроку, занимательности самих уроков.

Основываясь на материалах дидактической литературы и собственном опыте, мы создали компьютерный мини-практикум, состоящий из комплекса упражнений. В основе упражнений – герои известного мультфильма «Смешарики». Данный практикум рассчитан на работу учащихся 1 класса с электронными носителями (компьютер, планшет). Комплекс состоит из 11 заданий, которые дети будут выполнять вместе с героями мультфильма. Все задания направлены на обогащение словарного запаса младших школьников.

Задание 1. Вставьте в слова по смыслу корень САД или ВЕС вместе с Пином. ПО...КА, ПОД...ИЛ, НА...ИЛ, РАС...А, ПЕРЕ...ИТЬ, ВЗ...ИЛ, ВЫ...ИМ, ОТ...

Задание 2. Поможем Ежику от данных слов образовать однокоренные слова, обозначающие признаки предметов и действия и составить с ними предложения.

Какой? Что делает?

Двор – дворовый Дым – дымит

Зуб – Гудок –

Зима – Игра –

Лень – Коса –

Дождь – Ход –

Задание 3. Давай поможем Барашку вставить подходящие по смыслу слова.

Зимой птицам нечем..... . Дети решили..... птиц. Они сделали и насыпали на них.....Всю зиму дети птиц. Они.....их крошками, семечками и зерном.

Слова для справок: кормили, подкармливали, корм, кормушки, кормиться, накормить.

Задание 4. Давай вместе с Карычем найдем глаголы, употребленные в переносном значении.

Солнышко запело на свободной воле,

Поле заспело – пробудилось поле.

Ветерок очнулся, заморгал спросонок,

Тополь отряхнулся шумно, как теленок.

Море почему – то все еще зевает.

Вот какое утро раннее бывает.

Задание 5. Помоги Крошу расположить слова в две группы по принципу противоположности.

Друг, учение, мир, ночь, лачуга, день, вечер, юг, лед, война, утро, враг, север, стихи, спуск, белизна, подъем, дворец, пламень, проза, чернота.

Задание 6. Давай поиграем с Копатычем в игру «Кто скажет иначе».

Смелая (храбрая, бесстрашная, отважная, героическая, мужественная)

Проворная (ловкая, юркая, шустрая)

Красивая (...)

Веселая (...)

Задание 7. Помоги Лили закончить предложение.

а) Кастрюля – это посуда для ...

д) Улей – это дом для ...

б) Чашка – это посуда для ...

е) Строитель – это человек, который ...

в) Хлебница – это посуда для ...

ж) Пекарь – это человек, который ...

г) Берлога – это дом для ...

з) Учитель – это человек, который ...

Подытоживая, можно отметить, что именно с первого класса, необходимо развивать внимание учащихся к значению слова, давать упражнения, позволяющие в дальнейшем формировать умение самостоятельно толковать значение слов, побуждающие определять и сравнивать языковые единицы: звук, слово; наблюдать за тем, как изменение одного звука в слове ведет к изменению его лексического значения.

Только тогда дети будут стремиться запомнить слово, употребить его в речи, будут активно использовать его в своем индивидуальном словаре, что в конечном итоге поможет им овладеть красивым, правильным и выразительным русским литературным языком.

Литература

1. Программа общеобразовательных учреждений. Начальные классы. Часть 1. М., 2000. – С. 78.
2. Зельманова Л.М. Наглядность в преподавании русского языка. М, 1984.
3. Левушкина О.Н. Словарная работа в начальных классах. – М., 2004.
4. Суворцева И. В. Добываем знания с помощью компьютера // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – №7. – С. 30–32.
5. Словарный запас младших школьников. Особенности усвоения, отклонения, обогащение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://demo.sinergi-school.ru/cms/index.php/specialist/logoped/13380-slovarnyy_zapas_mladshix_shkolnikov_osobennosti_usvoeniya_otkloneniya_obog.

В.А. Гарбаровская,
студентка III курса
Научный руководитель:
А.А. Ткачук,
канд. пед. наук, доц.

Организация самостоятельной работы с учащимися начальной школы на уроках окружающего мира

Перед современной школой должна стоять задача развития познавательных сил, творческих способностей учащихся, формирования их самостоятельности как черты личности, для которой характерно стремление и способность приобретать знания и навыки без внешней помощи.

Самостоятельная работа – это «не только форма организации учебных занятий и метод обучения. Ее целесообразно рассматривать скорее как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации» [1, с. 34].

Приоритетным требованием современного общества к школе является подготовка личности, способной творчески решать научные, социальные, производственные проблемы, критически мыслить, отстаивать свою точку зрения, свои убеждения, пополнять систематически и обновлять свои знания посред-

ством самообразования, совершенствования навыков и творческого их применения в реальности.

Исследователи в этой области подчеркнули, что учащимся необходимо дать метод, указать направление для организации приобретения знаний и, следовательно, оснастить их навыками и научной организацией умственной работы, то есть умением ставить цель, выбирать средства для достижения этой цели и планировать своевременную работу. Чтобы сформировать целостную и гармоничную личность, целесообразно систематически включать ее в самостоятельную деятельность, которая в процессе специального типа учебных заданий – самостоятельной работы – приобретает характер проблемно-поисковой деятельности [2, с. 354].

Изучая сущность самостоятельной работы в теоретическом плане, можно выделить три направления деятельности, в которых может развиваться самостоятельность в обучении: когнитивная, практическая, организационная и техническая. Б.С. Есипов в своих исследованиях в 1960-х гг. обосновал роль, место и задачи самостоятельной работы в учебном процессе. В ходе формирования знаний и умений учащихся стереотипный, в основном вербальный способ обучения, становится малоэффективным. Роль самостоятельной работы школьников возрастает так же в связи с изменением цели обучения, его направленностью на формирование навыков, творческой деятельности, а так же в связи с компьютеризацией обучения [1, с. 89].

Особенно часто используемой среди дидактов и методистов оказалась классификация видов самостоятельной работы, основанных на источниках знаний. Данная классификация включает: работа с учебной книгой, газетой, дополнительной литературой, иллюстрацией, картой, атласом, гербарием, коллекцией минералов, компасом и так далее. В наиболее завершенном виде такая классификация разработана В.П. Стрезикозиным [5, с. 94] Он выделяет следующие виды самостоятельной учебной работы школьников:

1) работа с учебной книгой (разновидности – составление плана отдельных глав, ответы на вопросы учителя, анализ идейного содержания или художественных особенностей произведения по вопросам учителя, характеристика действующих лиц, работа над документами и другими первоисточниками и так далее);

2) работа со справочной литературой (статистические сборники, справочники по отдельным отраслям знаний и народного хозяйства, словари, энциклопедии и прочее);

3) решение и составление задач;

4) учебные упражнения;

5) сочинения и описания (по опорным словам, картинам, личным впечатлениям и так далее);

6) наблюдения и лабораторные работы (работа с гербаризированным материалом, коллекциями минералов, наблюдение природных явлений и их

объяснение, ознакомление с механизмами и машинами по моделям и в натуре и другие).

7) работа, связанная с использованием раздаточного материала (комплекты картинок, фигур, кубиков и так далее;

8) графические работы [5, с. 94].

Многие исследователи, изучая возможности для лучшего отображения внутренней стороны содержания самостоятельной работы, акцентировали внимание на последовательном нарастании продуктивного и творческого начал как в самостоятельной деятельности, так и в заданиях, проектирующих эту деятельность и отражающих изменения в уровне мышления учащихся. Данная концепция нашла много сторонников среди педагогов-теоретиков и практиков. Ее сущность заключается в постоянном введении в процесс усвоения знаний учебных процедур, требующих возрастающей самостоятельности и творчества школьников.

Для любого творчески работающего учителя главная задача – довести как можно больше детей до четвертого уровня самостоятельности. Однако необходимо помнить, что дойти к нему можно только через три предыдущих уровня. Согласно этому утверждению строится программа действий учителя при организации самостоятельной работы на уроке.

Практически невозможно добиться прочного и глубокого усвоения школьниками понятий, закономерностей, нельзя воспитать желание и умение познать новое, обязательные для самообразования, самосовершенствования без систематической специальной организации самостоятельных работ учащихся.

Самостоятельное познание становится возможным лишь в том случае, если человек знает, как познавать и владеет способами познания. Однако овладеть ими без самостоятельной работы нельзя. Именно поэтому значительную роль в обеспечении овладения специфическими способами познания нового играют самостоятельные работы.

Большое значение самостоятельные работы имеют и при повторении, закреплении и проверке знаний и умений.

Все вышеперечисленные авторы отмечают значительную роль самостоятельных работ и самостоятельной деятельности учащихся в эффективности урока, а также качества знаний, умений и навыков школьников.

Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и различных способов организации учебной деятельности обучающихся предоставляет определенные возможности для формирования универсальных учебных действий. Свои особые возможности имеет и учебный предмет «Окружающий мир», изучаемый в начальной школе.

Следует уточнить содержание познавательных универсальных учебных действий, формируемых на уроках окружающего мира. В содержание входит:

- овладение приемами анализа;
- выведение следствий из определения понятия;

- умение сравнивать, приводить конкретные примеры;
- постановка проблемного вопроса или проблемной ситуации, которая побуждает у учащихся интерес к поиску ответа в ходе работы с материалом;
- создание на уроках игровых ситуаций позволяет сделать более динамичным и интересным процесс изучения окружающего мира, названий географических объектов. Вопросы в игре не должны быть слишком простыми или сложными. Вопрос должен стимулировать к работе с дополнительной литературой, к глубокому осмыслению темы [6].

В процессе преподавания окружающего мира перед учителем стоит ряд достаточно важных задач, основными из которых являются: развитие интереса детей к предмету; привитие ученикам желания самим добывать знания к уроку естествознания из различных источников, что будет расширять их кругозор; формирование у детей практических навыков общения с природой.

В своем учебнике Плешаков А.А. («Зеленый дом» («Школа России»)) предусматривает самостоятельные творческие работы: так, например, ребятам предлагается записать свои наблюдения, впечатления о жизни леса, водоема в виде небольших рассказов и сделать к ним рисунки. В этом случае успешно реализуется задача развития творческих способностей детей.

Таким образом, младшие школьники учатся кратко, но точно формулировать ответы, систематизировать усваиваемые знания, привлекать личный жизненный опыт, а также экологический материал по родному краю [3, с. 135].

Уроки «Окружающего мира» в начальной школе предоставляют большие возможности для организации и проведения различных видов самостоятельных работ. Вариации самостоятельных работ формируются путем подбора заданий, для которых правильные результаты решений нельзя найти в готовом виде в учебнике. Помимо этого, в иллюстрациях и текстах присутствуют под-сказки, воспользовавшись которыми, обучающийся может правильно решить задачу. В русле поиска и выделения нужной информации, структурирования знаний возможно использование различных педагогических техник. Именно так, с помощью самостоятельной работы формулируются и совершенствуются познавательные УУД [4, с. 29].

Характеризуя современный урок, можно отметить, что согласно требованиям ФГОС НОО – это «урок, который предусматривает разные виды деятельности учащихся, что в свою очередь, способствует формированию универсальных учебных действий; это урок, на котором деятельность стимулирует развитие познавательной активности ученика; это урок, который развивает у детей креативное мышление» [7].

Литература

1. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М., 1961. С. 34, 89.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – Москва: Директ-Медиа, 2008. – 354 с.

3. Плешаков А.А., Окружающий мир.1-4 классы: учебник для общеобразовательных школ. – Москва, «Просвещение», 2013. – 135 с.
4. Прохорова С.Ю. Методические условия формирования УУД у младших школьников // Управление начальной школой. – 2013. – №8. – С. 29–34.
5. Фисенко О.И. Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников в рамках курса «Окружающий мир». – (<http://narod.yandex.ru>)
6. Стрезикозин В. П. Организация процесса обучения в школе. – М., 1968. С. 94.
7. Хуторской А.В. Что такое современный урок. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0529-10.htm>.

Я.Н. Гораш,
мастеранд анулуй III
Кондукэтор штиинцифик:
Г.М. Брадик,
канд. ын шт.пед., дочент

Едукация естетикэ как мижлок де формаре а персоналитэций ла вииторий педагожь

Ын ултимий ань ау вззут лумина типарулуй о серие де лукрэрь, ын каре се анализэзэ проблемеле дин пунктул де ведере ал методоложией тратэрий ын комплекс (С.М. Гинтер, Л.И. Новикова, Б.Т. Лихачев ш.а.) черчетэторий менционяэ, кэ тратаря ын комплекс а формэрий персоналитэций пресупуне респектаря карактерулуй интеграл, де систем а скопурилор ши сарчинилор едукацией. Ей консидерэ интеграл прочес педагожик дрепт ун феномен компликат, комплекс.

О астфел де тратаре е нечесарэ ши ын едукация естетикэ. Ын лукрэриле теоретиче семнате де А.В. Гордеева, Н.И. Киященко, Б.Т. Лихачев, Л.П. Печко ш.а. се менционяэ импортанца фундаментэрий штиинцифиче а ынтрегулуй систем ал едукацией естетиче, а кондучерий прочеселор де формаре ши дезволтаре а персоналитэций ла вииторий педагожь. Системул контемпоран ал едукацией естетиче се базяэ пе теория интерпретэрий дидактиче а артей ши ролулуй ей ын дезволтаря персоналитэций.

О визиуне деосебитэ ын тратаря диверселор аспекте але едукацией естетиче о ау Б.Т. Лихачев, В.А. Сухомлинский, Н.Г. Чернышевский, С.Т. Шацкий, Н.Л. Гродзинская, А.С. Макаренко, В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский ш.а.

Л.А. Грицай сублинияэ, кэ «эстетикул есте карактеристик пентру объектеле ши феноменеле реалитэций, еле ну депинд нич де куноштинцеле ноастре, нич де аптитудиниле фаэ де луме. Сентиментеле, густуриле, апречиериле, эмоцииле, идееле елевилор манифестэ ка о латурэ субъективэ а асимилэрий естетиче а лумий, ачаста фиинд оглиндирия субъективэ а лумий объективе ши, ын ачелаш тимп, о унелтэ де куноаште о латурий есенциале а лумий реале – фрумусеця ей» [3, паж. 23].

Дүпэ пэреря луй Л.П. Печко «едукация естетикэ пресупуне едукация капачитэций де а перчепе, де а ынцележе фрумосул ын вяцэ ши артэ; едукация нэзуинцей де а партичипа ла креаря фрумосулуй ши де а инклубе элементеле луй ын вяцэ; инициеря ын активитатя артистикэ ши дезволтаря капачитэцилор луй артистико-креатоаре» [6, паж. 119].

О трэсэтурэ карактеристикэ а тратэрий едукацией естетиче констэ ын фап-тул, кэ ачеста есте ун прочес ку скоп бине детерминат, субордонат скопул унитар ал едукацией, организат ынтр-ун систем унитар ши каре кореспунде черинцелор дезволтэрий мултилатерале ши армониаосе а елевулуй.

Т.С. Комарова консидерэ, кэ «абордаря ын комплекс се реализязэ ын кондичииле легэтурилор де систем, структурэ ши детерминэ семнеле абордэрий де систем а едукацией естетиче: интегритатя едукацией естетиче ка субструктурэ а едукацией ши дезволтэрий мултилатерале; ролул детерминант ал проблемелор едукацией ши инструирий ын дезволтаря естетикэ а персоналитэций; тоталитатя мижлоачелор едукацией ши а формелор де организаре а активитэций артистиче» [5, паж. 76].

А.В. Гордеева детерминэ легэтуриле де систем але едукацией естетиче ын прочесул де инструири ын фелул урмэтор, «ынсушириле естетиче але тутурор объектелор де куноаштере; ынсушириле естетиче але ынсушь прочесулуй де куноаштере. Ын женерал суб инструирия естетикэ требуе де ынцелес ну предаря а орькэрей креаций симпле, дар дезволтаря систематикэ а оргanelор де симц ши капачитэциле креативе ла студенць, че лэржеште посибилитэциле сатисфакцией фрумоасе ши редаря ачестей фрумусець» [2, паж. 65].

Капачитэциле ачестор элементе естетиче де а инфлуенца асупра дезволтэрий ла студенць а спиритулуй актив де куноаштере ши асупра дезволтэрий персоналитэций ын женере, ын деосебь ын тимпул инклуберий ын активитатя де ынвэцэмынт а элементелор дин опереле артистиче, каре инфлуенцязэ асупра гындирий пластиче, асупра реакцией эмоционале. Дин атитудиня естетикэ фацэ де лумя ынконжурэтоаре фак парте ши скопул луй эмоционал ла фрумос, активитатя луй креатоаре, тендинца де а апречия ымбинаря армониаосэ а кулорилор ш.а.

Едукация естетикэ требуе сэ урмэряскэ скопул де а едука драгостя ши интересул пентру артэ, де а дезволта аптитудиниле копиилор атыт ын домениул перчепцией ши жудекэрий естетиче, кыт ши ын арумите женурь де артэ (кынтул, дансул, читиря експресивэ), акчесибилэ пентру ей. Едукация естетикэ требуе де асеменя сэ дезволте требуинцеле ши капачитэциле копиилор де а партичипа ын мэсура путерилор лор ла ынтродучеря фрумосулуй ын вяца лор, ын вяца колективулуй дин каре фак парте ши ын релацииле динтре мембрий ачестуй колектив.

Едукация естетикэ есте ачея дименсиуне а формэрий каре урмэреште прегэтиря персоаней пентру а интерпрета, интериориза ши креа валорь естетиче конкретизате ын диферите супортурь сау ситуаций ын перспектива споририй ымплинирий спиритуале ши а импримэрий унуй сенс супериор екзистенцей персоаней. Ын мод традиционал, се консидерэ, кэ едукация естетикэ визязэ

атинжеря а доуэ марь объективе; прегэтиря персоаней пентру а речепта фрумосул ши формаря ей пентру а креа сау екстинде ачестэ валоаре.

Н.И. Киященко сусцине идея, кэ «едукация эстетикэ ын формаря персоналитэций вииторулуй педагог требуе сэ-шь пропунэ атинжеря урмэтоарелор объективе: формаря капачитэций де речептаре а валорилор эстетиче; потенцаря компетенций де валоризаре, апречиере, жудекаре а объектелор сау ситуациилор эстетиче; дезволтаря требуинцилор де валорификаре ши интеграре а эстетикулуй ын вяца проприе; формаря капачитэций де а креа сау женера эстетикул; спориря капачитэций де контураре а проприей идентитэць културале; интеграря ын уманитате принкуноащтеря ши интериоризаря валорилор эстетиче универсале» [4, паж. 54].

Дечь, дин челе релевате май сус путем менциона кэ, едукация эстетикэ, есте едукаря аптитудиний де а ынцележе жуст фрумосул дин натурэ ши артэ, есте едукаря сентиментелор, жудекациилор ши апречиерилор эстетиче, есте едукаря нэзуинцелор ши капачитэцилор де а ынтродуче элементеле фрумосулуй ын вяца ши кондуита са, кыт ши а колективулуй, дин каре фаче парте ачастэ персоналитате.

Литература

1. Гинтер С.М. К вопросу об эстетической культуре и эстетическом воспитании школьников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2012. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k> (дата обращения: 19.11.2019).

2. Гордеева А.В. Формирование основ эстетической культуры старших подростков в условиях эстетически направленного общения: Дисс. ... канд. пед. наук./А.В. Гордеева. – М., 1991. – 171 с.

3. Грицай Л.А. Формирование эстетической культуры учащихся в современных условиях: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. / Л.А. Грицай – Рязань, 2008. – 180 с.

4. Киященко Н.И. От эстетического опыта к эстетической культуре // Эстетическая культура. Отв. ред. И.А.Коникив. – М., 1996. – 201 с.

5. Комарова Т.С. Школа эстетического воспитания./ Т.С. Комарова. М: Мозайка-синтез. 2010. – 352 с.

6. Печко Л.П. Общая и эстетическая культура в образовании и развитии личности // Культура, опыт, воображение развивающейся личности в художественном образовании: Сборник научных трудов и материалов научно-практической конференции. Выпуск II. – М., 2012. – 217 с.

А.В. Даданова,

аспирант I курса

Научный руководитель:

Т.Б. Кулакова,

канд. пед. наук, доц.

Формирование языковой личности ученика на основе использования модульной технологии на уроках русского языка в начальной школе

Государственный образовательный стандарт второго поколения начального общего образования (ГОС НОО) определяет новые цели и требования

к освоению основной образовательной программы НОО. Одним из таких является формирование языковой личности младшего школьника.

Отметим, что это длительный и многофакторный процесс, зависящий от современной речевой ситуации в обществе, средств массовой информации, речевого окружения ребенка, а также чтения им художественной литературы.

Основы исследования языковой личности заложены в трудах В. Гумбольдта, Г. Гердера, В.В. Виноградова, Ю.Н. Караулова, М.М. Бахтина.

В.В. Виноградов шел от анализа языка писателя к пониманию языковой личности, осознавая, что за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка. М.М. Бахтин к пониманию языковой личности пришел, исследуя идеи диалога культур. Ученый заявил о «языковой индивидуальности ученика», формировании индивидуального лица говорящего и пишущего человека, умеющего создавать и удерживать в письменной речи свою живую индивидуальную интонацию [3].

Современный ученый Ю.Н. Караулов в своей книге «Русский язык и языковая личность» дает исчерпывающее определение языковой личности: «Языковая личность – вид полноценного представления личности, вмещающий в себя и психический, и социальный, и этнический и др. компоненты, преломленные через ее язык»[3].

Начальная школа выступает ключевым компонентом в формировании языковой личности младшего школьника. Ежедневно в процессе обучения на уроках ученик узнает 5–7 новых слов. Безусловно, что большую часть слов он познает на уроках русского языка. С этих позиций обучение русскому языку в школе рассматривается не просто как процесс овладения определенной суммой знаний о русском языке и системой соответствующих умений и навыков, а как процесс речевого, речемыслительного, духовного развития школьника.

Обязательным компонентом в структуре урока русского языка является словарная работа. Она направлена на формирование языковой личности школьника, реализует различные цели и имеет разное содержание.

Словарная работа направлена на ознакомление учащихся с лексическим значением слов. Может преследовать грамматические и орфоэпические цели усвоения правописания слов с непроверяемыми орфограммами.

В современной школе учителя начальных классов используют различные приемы, технологии, позволяющие быстро и эффективно изучить словарные слова. Усвоение словарных слов по учебнику Т.Г. Рамзаевой начинается с первого класса. Для того чтобы, этот процесс был эффективным, мы обратили свое внимание на модульную технологию [4].

Сущность модульного обучения состоит в том, что ученик полностью самостоятельно (или с помощью учителя, ученика-консультанта) достигает конкретных целей учения в процессе работы с модулем [5].

Модуль – это блок информации, включающий в себя логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методиче-

ское руководство, обеспечивающее достижение поставленных целей. Приведем пример учебного модуля для первого класса по теме «Словарные слова» [2].

Первый блок словарных слов изучается во втором полугодии 1-го класса, который называется «Месяцы».

В первый блок вошли словарные слова: декабрь, январь, февраль, месяц.

Второй блок называется «Школа»: учебник, ученик, рисунок, ребята.

Третий блок – «Птицы»: воробей, синица, петух.

Четвертый блок – «Животные»: собака, медведь, корова.

Использование модульной технологии в изучении словарных слов обеспечивает ученику развитие его мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности, умение осуществлять самоконтроль деятельности в собственном комфортном темпе. Модульную технологию можно сочетать с групповой и индивидуальной формой организации познавательной деятельности учащихся. В ходе модульного изучения словарных слов первого блока каждый школьник включается в активное восприятие и усвоение учебного материала [1].

Модульный урок состоит из учебных элементов (УЭ). Каждый УЭ – это шаг к достижению интегрирующей цели урока. После выполнения заданий каждого учебного элемента необходимо проводить рефлексию [5].

Учебных элементов не должно быть много (не более семи), но среди них обязательно должны присутствовать следующие:

УЭ-0 Интегрирующая цель урока русского языка в изучении первого блока словарных слов – изучить лексические и этимологические особенности словарного слова *месяц*, выявить ошибкоопасное место в написании данного словарного слова, активизировать использование изученного словарного слова в построении предложений и текстов.

УЭ-1 Входной контроль (3 мин). Данный учебный элемент включает проведение заданий позволяющих проверить уровень сформированных знаний. Учащимся можно предложить задание: вспомнить названия праздников представленных на иллюстрациях. На иллюстрациях можно представить праздники Новый год, Мэрцишор, Первое сентября, Ивана Купала. Затем учащиеся могут соотнести иллюстрацию со временем года с помощью стрелочек. Самоконтроль ученика после выполнения задания выполняется в сравнении результата своей деятельности с образцом учителя. После выполнения самоконтроля ребята выполняют рефлексию «Лесенка успеха».

УЭ-2 Изучение темы модуля (3 мин). Этот учебный элемент обеспечивает мотивационный настрой ученика на урок. Младшему школьнику предлагается задание без указания инструкции действий. Ученик должен догадаться, какое задание его ожидает. Проверить свое предположение он сможет по учебнику русского языка. После этого учебного элемента снова выполняем рефлексию «Лесенка успеха».

УЭ-3 Знакомство с понятием «Словарное слово – это...» (3 мин). Знакомство с понятием «Словарное слово» осуществляется самостоятельно учеником.

Младшему школьнику предлагается правило для изучения. Проверить то, как ученик усвоил данное правило, можно с помощью вопроса «Как ты думаешь, зачем тебе необходимо изучать словарные слова?»

УЭ-4 Изучение словарного слова «месяц» (5 мин). Младшему школьнику предлагается самому определить какое слово ему предстоит изучить на уроке, собрав из букв (с ц е м я) слово месяц. Проверить правильность выполнения задания можно в парах. На УЭ-4 необходимо познакомить младшего школьника с лексическими и этимологическими особенностями изучаемого слова. После выполнения заданий младший школьник выполняет рефлексию «Лесенка успеха».

УЭ-5 Закрепление изученного материала (7 мин). Можно предложить ученику обозначить ударение в слове месяц. Определить ошибкоопасное место в слове. Выполнить звуковой анализ словарного слова. Для проверки правильности выполнения заданий ученик может обратиться за помощью к орфоэпическому и фонетическому словарям.

УЭ-6 Выходной контроль (3 мин). Данный учебный элемент предполагает проверить уровень усвоения написания непроверяемого слова.

Можно предложить задание: «Запиши на местах пропуска подходящее по смыслу слово». (Наступил _____ март. Март первый _____ весны. В марте _____ мы отмечаем праздник Мэрцишор).

УЭ-7 Рефлексия (2 мин). Для рефлексии учащимся предлагается ответить на два вопроса:

1. Можешь ты написать изученное словарное слово без помощи учителя, взрослого?
2. Какие задания помогли тебе запомнить написание словарного слова?

Таким образом, модульное обучение базируется на деятельностном подходе к обучению: только то учебное содержание осознано и прочно усваивается учеником, которое становится предметом его активных действий. Ученик находится постоянно в зоне своего ближайшего развития. В модульном обучении это достигается путем дифференциации содержания, организации учебной деятельности в разных формах: индивидуальной, парной, групповой, в парах сменного состава.

Поэтому формирование языковой личности младшего школьника через модульную технологию обучения способствует обогащению словаря младшего школьника, развитию его коммуникативных умений.

Литература

1. Абдуллаева Н. М. Использование модульной технологии на уроках внеклассного чтения в начальных классах // Молодой ученый. – 2015. – №2. – С. 463–466.
2. Голощекина Л.П., Збаровский В.С. Модульная технология обучения: Методические рекомендации. – СПб: ЮНИТИ-ДАНА, 1993. – 135 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Т.А. Жатикова,
магистр II курса
Научный руководитель:
А.А. Ткачук,
канд. пед. наук, доц.

Творческие задания как средство формирования познавательного интереса младших школьников (на примере русского языка)

В настоящее время цели образования радикально меняются. В соответствии с ними обучение младших школьников в школе не должно ограничиваться предоставлением им готовых знаний, а должно формировать и развивать навыки и умения для самостоятельного приобретения знаний, их применения в жизни.

Одной из самых важных идей, направленных на усовершенствование учебного процесса, является мысль о формировании познавательного интереса учащихся. Данная мысль служит предлогом отыскания таковых средств, какие завлекли бы к себе учащихся, располагали бы их к общей деятельности с учителем. Задача формирования познавательного интереса очень актуальна для построения учебного процесса, так как школе нужно воспитать в учениках рвение к постоянному пополнению собственных познаний с помощью самообразования, способствовать побуждениям, совершенствовать собственный совместный и особый кругозор.

В психолого-педагогической литературе есть огромное количество исследований, посвященных проблеме познавательного интереса личности. Особую значимость представляют работы С. Л. Рубинштейна, Г. И. Щукиной, Я. А. Каменского, Н. Г. Морозовой, А. Н. Леонтьева, А.С. Белкина, Х. Ж. Танеева, В. А. Гусева, В. А. Крутецкого, И. Я. Ланиной и др., посвященные анализу понятия «интерес», в том числе познавательный интерес и его компонентов.

Анализ психолого-педагогической литературы и практики работы учителей начальных классов по проблеме развития познавательного интереса у младших школьников показывает, что многие школьники без стимулирования у них познавательного интереса в учебном процессе, теряют интерес к учебе и ими сложнее усваивается учебный материал.

Для этого в процессе обучения используется большое количество различных учебных заданий, которые усиливают интерес ребенка и дают ему возможность проявить себя. Одними из них – это творческие задания. «Творческое задание –

это такая форма организации учебной информации, где наряду с заданными условиями и неизвестными данными, содержится указание учащимся для самостоятельной творческой деятельности, направленной на реализацию их личностного потенциала и получение требуемого образовательного продукта» [4, с. 260].

Вопросами творческих заданий занимались такие ученые как В.И. Загвязинский, Г.С. Альтшуллер, С.И. Гин, А.М. Матюшкин, В.А. Крутецкий, А.В. Хуторской, и др. В их исследованиях творческие задания рассматриваются как эффективное средство развития познавательных и творческих способностей, творческой активности, креативности личности.

Важной до сегодняшнего дня остается проблема поиска путей, средств развития познавательного интереса.

На наш взгляд, эффективным средством развития познавательного интереса учащихся является использование в учебном процессе творческих заданий.

Творческие учебные задания являются одни из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересным и увлекательным не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению предметов начальной школы.

Учебный процесс в школе обычно делится на следующие этапы:

- «ознакомление с новым учебным материалом, закрепление изучаемого материала;

- повторение пройденного и применение приобретенных знаний в общественной практике и в дальнейшей познавательной деятельности» [2, с. 112].

На этих этапах образовательного процесса наблюдается разнообразная репродуктивная и творческая познавательная активность учащихся.

Обучение новому учебному материалу проводится по-разному: педагог излагает учебный материал и самостоятельное изучение новых тем учащимся по учебнику. Новый изучаемый материал включает в себя темы, которые требуют запоминания текстов, семантического понимания, пересказа, критической оценки, а иногда даже простого исследования.

Из этого следует, что в одних случаях учащиеся могут ограничиваться воспроизведением изученного, а в других они творчески осмысливают материал и самостоятельно его перерабатывают, в-третьих, анализируют и обобщают, раскрывают и обобщают, раскрывают новую сторону вопросов и явлений.

На уроках русского языка можно использовать творческие учебные задания, направленные на формирование и развитие познавательных умений учащихся, умение задавать вопросы, фантазию, умение придумывать новое.

В процессе обучения на уроках русского языка на этапе актуализации знаний, можно предложить детям творческий диктант. Творческие диктанты могут быть на:

- составление отдельных предложений с использованием заранее указанных орфограмм (однотипных или разных типов), лучше из которых диктуются и записываются;

– составление связанных текстов с использованием заранее указанных орфограмм;

– на вставку слов и словосочетаний (при котором учащиеся вставляют в диктуемый учителем текст слова или словосочетания определенной грамматической категории);

– творческий диктант с заменами (заменяют в диктуемом тексте определенные слова и словосочетания другими, близкими по значению грамматическими категориями) [5, с. 29–31].

Творческие задания можно организовывать и проводить по-разному, поскольку различен характер усваиваемых школьниками знаний, умений и навыков творческой, практической деятельности.

Большую роль занимает работа с книгой. Познавательная деятельность учащихся при работе с книгой может быть и воспроизводящей, и творческой. Например, составление простого плана, устное или письменное изложение прочитанного является воспроизводящей деятельностью, составление сложного плана, написание сочинения, составление и решение оригинальных задач – творческой.

В процессе школьного обучения значительное место занимают различные методы и обработки и усвоение материала учебника. Среди них важнейшее место занимает пересказ и выучивание наизусть. Учитывая возрастание сложности познавательной деятельности, на первое место как наиболее легкое для учащихся следует поставить выучивание наизусть, затем – пересказ – как действие воспроизводяще-творческого характера, которому присущи меньшая освоенность текста, необходимость самостоятельного подбора лексики. На третье место следует поставить подготовку рассказа на заданную тему, по аналогии с прочитанным, как значительно более творческий метод освоения материала.

Примером работы творческого характера может быть сочинение на избранную каждым ребенком тему. Необходимое условие – текст должен быть насыщен глаголами, и чтобы благодаря умелому употреблению глаголов повествование было живым, динамичным.

Творческие учебные задания можно также использовать на этапах закрепления материала по русскому языку и обучения умениям и навыкам. Виды заданий при закреплении материала по русскому языку можно изобразить так: воспроизводящие, воспроизводяще-творческие, творческие. Воспроизводяще-творческие делятся на: преобразование объекта, на многозначное практическое применение, комбинирование.

Примером творческого учебного задания является изложение содержания предложенного текста, высказывание собственных суждений и т. д.

По теме «глагол» детям можно предложить задание, в котором даны глаголы, нужно попробовать ученикам догадаться, какие события происходили в рассказе. Восстановить рассказ и записать его. В данном упражнении нужно выстроить логику последовательности событий и восстановить события.

По теме «Имя существительное» детям можно предложить задания на умения выделять существенные в тексте и правильно употреблять их в речи, определять лексическое и грамматическое значение существенных. Развивать логическое мышление, смекалку, умение выделять лишнее, классифицировать, обобщать. Совершенствовать внимание, конструктивные умения, связную речь.

При обучении умениям и навыкам, также же, и при закреплении материала, возможны работы как творческого, так и воспроизводящего характера. К видам творческих заданий на этапе обучения умениям и навыкам можно отнести: задания по образцу, тренировочные творческие задания, творческие задания.

Творческие работы по русскому языку, как и другим школьным предметам, служат уже не столько цели овладения учебным материалом (хотя это задача ими, несомненно решается), сколько цели повышения активности и самостоятельности учащихся, развития у них инициативы и творческого подхода к решению конкретных вопросов; они учат высказывать свою точку зрения, выбирать и находить способ действия.

В практике обучения русскому языку можно выделить такие виды работ творческого характера, применяемых при закреплении теоретической части того или иного материала, как составление сложного развернутого плана по содержанию ряда уроков или целой темы программы, ответы на вопросы, требующие сравнительных характеристик различных грамматических явлений с охватом значительного по объему материала; ответы на проблемные вопросы и т. п. [3, с. 349]. Все эти виды работ требуют от учащихся самостоятельного, в значительной степени творческого подхода.

Проанализировав процесс обучения на современном этапе можно сказать, что детей на современном этапе обучать нужно по-новому. Понимание этого заставляет искать заставляет искать новые формы организации учебной деятельности младших школьниками на основе включения их в интеллектуальную деятельность, которая коренным образом отличается от традиционной передачи готового знания. Задача учителя при таком обучении заключается не в том, чтобы наглядно все объяснить, рассказать и показать, а в том, чтобы организовать исследовательскую, самостоятельную работу детей, чтобы они сами пришли к решению ключевой проблемы урока и объяснили, как действовать.

Творческие учебные задания являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересным и увлекательным не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению предметов начальной школы.

В процессе обучения русскому языку можно использовать творческие учебные задания, направленные на формирование, развитие познавательных умений учащихся, умение задавать вопросы, фантазию, умение придумывать новое.

Применение творческих учебных заданий в процессе обучения младших школьников повышают познавательный интерес младших школьников и способствуют развитию творческого, самостоятельного, логического мышления детей младшего школьного возраста.

Литература

1. Баранова Ю.Ю. Моделируем внеурочную деятельность обучающихся. – М.: Просвещение, 2013. – 146 с.
2. Виноградова М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. / М.Д. Виноградова, И.Б. Первин. – М.: Просвещение, 1997. – 112 с.
3. Дейкина А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения / А.Ю. Дейкина. – М.: Просвещение, 2002. – 349 с.
4. Дубов А.Г. Проблемы развивающего обучения / А.Г. Дубов, В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 260 с.
5. Киргинцева Е.И. Пути формирования познавательных интересов младших школьников в учебной деятельности / Е.И. Киргинцева // Начальная школа. – 1992. – №11-12. – С. 29–31.

Н.И. Кёся,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Л.Л. Николаю,

канд. пед. наук, доц.

Моделирование как средство формирования у младших школьников познавательных УУД

Новая парадигма образования, реализуемая государственным образовательным стандартом начального общего образования ПМР, это переход от школы информационно-трансляционной к школе деятельностной, формирующей у обучающихся умения учиться.

Ученые А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабаева и др. умения учиться обозначают термином «универсальные учебные действия» [5, с. 22].

Понятие универсальности учебных действий младших школьников И.В. Петровой понимается как «совокупность способов действий, а также связанных с ними способов учебной работы, обеспечивающих способность субъектов к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, к сознательному и активному присвоению нового социального опыта, к саморазвитию и самосовершенствованию» [10].

В государственном образовательном стандарте начального образования ПМР [3] выделены основные виды универсальных учебных действий обучающихся:

– личностные (самоопределение, смыслообразование и действие нравственно-этического оценивания);

- регулятивные (целеобразование, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование);

- познавательные (общеучебные, логические и знаково – символические);

- коммуникативные (межличностные, межгрупповые).

Познавательные учебные действия определяют формирование умений, которые направлены на развитие интеллектуального уровня обучающихся на определенной ступени образовательного процесса. Это такие умения как:

- умение правильно и осмысленно читать тексты различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами;

- умение оперировать логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, устанавливать аналогии и причинно-следственные связи, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям; умение обнаруживать сущность, особенности объектов, процессов и явлений действительности в соответствии с содержанием учебного предмета;

- умение применять в своей деятельности базовые предметные и межпредметные понятия, воспроизводящие существенные связи и отношения между объектами и процессами;

- умение употреблять знаково-символические средства представления информации в создании моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;

- умение обнаруживать способы решения проблем творческого и поискового характера [1, 5].

Формирование выше названных умений у младших школьников протекает в учебной деятельности используя моделирование.

Процесс моделирования исследуется в разных науках: философии, психологии, педагогике. В философии авторы Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, В.А. Штофф и др. рассматривают моделирование как аппарат анализа явлений природы, метод научного познания, который направлен на изучение реальных процессов действительности. В исследованиях психологов проблема моделирования решается посредством психологической теории учения. В теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова моделирование выделено в качестве учебного действия. «Моделирование это метод познания интересующих нас качеств объекта через модели. Это действие с моделями, позволяющее исследовать отдельные, интересующие нас качества, стороны или свойства объекта, или прототипа» [4, с. 141].

Термин «модель» происходит от латинского слова «modulus», что значит «мера», «мерило», «образец», «норма». В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [9, с. 361] в содержание понятия «модель» включено:

- образец какого-нибудь изделия или образец для изготовления чего-нибудь, а также предмет с которого воспроизводится изображения;

- уменьшенное (или в натуральную величину) воспроизведение или макет чего-нибудь;
- тип, марка конструкции;
- схема какого-нибудь физического объекта или явления;
- манекенщик или манекенщица, а также натурщик или натурщица.

Модель можно определить как условный образ (упрощенное изображение) реального объекта (процесса), который создается для более глубокого изучения действительности. А также «под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте» [7, с. 19].

«Под моделью понимают отображение фактов, вещей и отношений определенной области знаний, в виде более простой, более наглядной материальной структуры этой или другой области» [6, с. 262].

Под учебной моделью в дидактике понимают средство обучения, которое используется в процессе обучения для замещения объекта изучения и дальнейшего переноса полученной с их помощью информации на «прототип», «оригинал». Учебные модели используются в практике обучения по следующим причинам:

1) модели более удобны в качестве заместителей реального объекта; они дают возможность в уменьшенном (глобус) или увеличенном (схема строения клетки) виде получить четкое представление об изучаемом объекте.

2) модели часто более абстрактны, чем изучаемые объекты, и содержат в себе в концентрированном виде наиболее существенные черты этих объектов. Это позволяет представить наглядно и сделать доступными для восприятия существенные черты изучаемых понятий и явлений, которые могут быть скрыты при непосредственном наблюдении. Например, схематический чертеж к текстовой задаче позволяет сфокусировать внимание на наиболее существенных признаках конкретного события, отраженного в текстовой задаче.

3) модели могут быть также удобным средством конкретизации изучаемых теоретических понятий. Например, использование абака позволяет конкретизировать для ребенка идею позиционного принципа записи чисел [8].

Процесс разработки и использовании моделей называется моделированием. Л.А. Венгер [2] рассматривает моделирование (в частности, наглядное моделирование) как одну из общих интеллектуальных способностей, которая должна явиться предметом специального формирования уже в дошкольном возрасте.

Л.М. Фридман указывает на необходимость знакомства учащихся с модельным характером науки, с самими понятиями «модель» и «моделирование». Осознание того, что свойства явлений постигаются именно с помощью моделей, способствует, по его мнению, овладению моделированием как методом научного познания [12].

В исследованиях Н.Г. Салминой [11] и ее сотрудников моделирование трактуется как вид знаково-символической деятельности. Н.Г. Салмина, выделяя такие виды знаково-символической деятельности, как замещение, кодирование, схематизация и моделирование, подчеркивает, что именно моделирование является наиболее сложным и развитым видом знаково-символической деятельности.

В исследованиях Н.М. Амосова, В.В. Давыдова, Л.Г. Корякина, Н.Г. Салминой и др. отмечается, что моделирование является средством познания и осмысления нового знания. При этом модель рассматривается как продукт психической деятельности, а сам процесс моделирования понимается как процесс воспроизведения определенных сторон, свойств, стереотипов.

Для того чтобы «вооружить» учащихся моделированием как способом познания, учителю недостаточно лишь демонстрировать им разные научные модели и показывать процесс моделирования отдельных явлений. Нужно, чтобы младшие школьники сами строили модели, сами изучали какие – либо объекты, явления с помощью моделирования. Форма моделирования зависит от того, что именно моделируется, что является предметом моделирования в конкретном рассматриваемом учебном задании. Осуществляя моделирование младший школьник выполняет определенные действия: анализ изучаемого объекта, построение модели, работа с моделью, перенос информации с модели на искомый объект (оригинал).

Моделирование имеет вариативную структуру, которая изменяется в зависимости от цели обучения, содержания учебного материала, возрастных особенностей учащихся, уровня их знаний, умений и навыков.

Использование моделирования в обучение младших школьников существенно меняет отношение учащихся к учебным предметам, делает учебную деятельность более осмысленной и продуктивной, развивает мыслительные способности обучающихся, способствует формированию познавательных УУД.

Литература

1. Виноградова Н.Ф. Планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования и их оценка / Н.Ф. Виноградова // Начальное образование. – 2011. – № 2.
2. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / под ред. Л.А. Венгера – М: Просвещение, 1988. – 144 с.
3. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики// minpros.info
4. Давыдов В.В. Учебная деятельность и моделирование. – Ереван: Луис, 1981. – 220 с.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
6. Клаус Г. Кибернетика и философия / Г. Клаус // Перевод с нем. И.С. Добронравова, А.П. Куприяна, Л.А. Лейтес. – М.: Изд. иностр. лит., 1963. – 531 с.
7. Моделирование и познание. /Под ред. В.А. Штоффа// – Минск: Наука и техника, 1974. – 211 с.
8. Моделирование на уроках в начальной школе: модели, разработки уроков, практические занятия, проектная деятельность. /Состав. А.А. Ермолаева. – М.: Глобус; Волгоград: Панорама, 2009. – 144 с.

9. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений /С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова// Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. –М.: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. – 944 с.

10. Петрова И.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы: дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2016. – 190 с.

11. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.- 288 с.

12. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. – М.: Знание № 6, 1984. – 80 с.

И.С. Кириличенко (Кайсын),

студентка III курса

Научный руководитель:

А.А. Ткачук,

канд. пед. наук, доц.

Формирование исследовательских умений младшего школьника во внеурочной деятельности

Современный мир постоянно меняется, заставляя нас улучшать все сферы нашей жизни, включая образование. Доказательством этого стал Федеральный государственный стандарт начального общего образования. Соответственно, выпускник начальной школы это:

- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами обучающихся навыков, умением организовывать собственную деятельность;
- дружелюбный, умеет слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение (ФГОС НО, 2010).

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определил качественно новую личностно-ориентированную развивающую модель массовой начальной школы, которая должна обеспечить достижение следующих целей:

- развитие личности ученика, его творческих способностей, интереса к обучению, формирования желаний и навыков обучения;
- духовное, нравственное и эстетическое воспитание;
- овладение системой знаний, навыков и опыта при осуществлении различных видов деятельности;
- защита и укрепление физического и психического здоровья детей;
- сохранение и поддержка индивидуальности ребенка (ФГОС НОО, 2010).

Научно-исследовательская деятельность способствует формированию разносторонне развитой личности, содействует общему развитию школьников и, несомненно, является показателем мыслительной деятельности (умение классифицировать, обобщать, исследовать объект с разных точек зрения, срав-

нить различные объекты и их совокупности, а также для разработки заданий по предложенной теме и проведения самоконтроля).

Сегодня отмечается, что внеурочная деятельность учащихся представляет собой совокупность всех видов деятельности школьников, в которой, согласно основной образовательной программе образовательного учреждения, поставлены задачи воспитания, развития интересов и формирование универсальной учебных действий. Следует отметить, что внеклассные мероприятия являются неотъемлемой частью образовательного процесса школы и позволяют в полной мере выполнять требования Федерального государственного образовательного стандарта начального образования. Особенностью этой деятельности является предоставление ученикам широкого спектра мероприятий, направленных на их развитие (ФГОС НОО, 2010).

На основании анализа Д.В. Григорьев, Н.Б. Истомина, Т.А. Конобеева, Т.П. Микушева, А.В. Молчанова, П.В. Степанова, Е.П. Суворова, Л.Т. Трифонова, Т.Н. Харсеева определяют концепцию внеклассной деятельности как особый вид совместной деятельности ребенка и учителя, который дает учащемуся возможность выбрать направление деятельности, активно искать новые способы действия, представить формы результатов и выстроить индивидуальную когнитивную траекторию ученика на основе его личного опыта.

Внеурочная деятельность (Д.В. Григорьев, П.В. Степанов) ведется «по таким направлениям, как: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическая, научно – познавательное, военно-патриотическая, общественно-полезная и проектная деятельность» [2, с. 223].

Ясно, что внеклассные мероприятия могут применяться к видам деятельности, которые отличаются от образовательных мероприятий. Это кружки, секции, учеба, ассоциации, факультеты и т. д. Занятия по внеурочной деятельности может проводить учитель, классный руководитель, педагог-психолог, педагоги дополнительного образования (ФГОС НОО, 2010).

Для развития исследовательских навыков целесообразно использовать специальные упражнения и задания, проблемные методы обучения и вовлекать детей в исследовательскую деятельность.

Остановимся подробнее на группе творческих методов. Творческие методы, как следует из названия, предполагают, что в деятельности младших школьников доминирует поисковое, творческое начало. Все творческие методы включают постановку и решение проблемных ситуаций. При проблемном обучении новые знания приобретаются, открываются самим учащимся в процессе решения практических и теоретических задач. Эта группа включает проблемное изложение, частичное исследование (или эвристику) и исследовательские методы.

Чтобы постепенно приблизить учащихся к самостоятельному решению познавательных проблем, используется частично-поисковый или эвристический метод обучения. Суть его состоит в том, что учитель делит проблемную задачу

на проблемы, а учащиеся выполняют отдельные шаги, чтобы найти ее решение [3, с. 186]. Ученики не только отвечают на вопросы, но и учатся рассуждать, анализировать, находить доказательства. Частично-поисковые методы предполагают использование специальных заданий, которые ставят учащихся в положение активных деятелей, а не просто исполнителей. Это помогает повысить сознательность обучения, привлекая детей к творческому мышлению, и является стимулом для развития познавательной активности.

Метод проблемного изложения – переход от исполнительской к творческой деятельности. На каком-то этапе обучения ученики все еще не могут самостоятельно решать проблемы, поэтому учитель указывает, как их изучать, представляя свое решение от начала до конца [4, с. 574].

Суть частично-поискового метода обучения выражается в следующих характеристиках:

- знания не предлагаются учащимся «законченным» способом, их нужно получать самостоятельно;

- учитель организует не общение или представление знаний, а поиск новых знаний с использованием различных средств;

- учащиеся под руководством учителя самостоятельно обосновывают, решают возникающие когнитивные проблемы, создают и решают проблемные ситуации, анализируют, делают выводы, в результате которых развивают осознанные и солидные знания [4, с. 574].

Исследовательский метод обучения призван обеспечить творческое приращение знаний. Учащиеся осваивают методы научного познания, формируется опыт исследовательской деятельности. В практике обучения младших школьников методы исследования предполагают высочайший уровень творчества.

Исследовательский метод обучения сводится к тому, что:

- «учитель вместе с учениками формулирует проблему, разрешению которой посвящается отрезок учебного времени;

- знания ученикам не сообщаются, школьники самостоятельно добывают их в процессе исследования проблем, сравнения различных вариантов получаемых ответов; средства для достижения результата также определяют они сами;

- учитель лишь оперативно управляет ходом решения проблемных задач;

- учебный процесс характеризуется высокой интенсивностью, учение сопровождается повышенным интересом, полученные знания отличаются глубиной, прочностью, действенностью» [4, с. 574].

Потенциал для внеурочной деятельности по формированию исследовательских навыков у детей младшего школьного возраста обусловлен сочетанием характера деятельности ребенка и учителя, который дает учащимся выбор направления, а также широкий спектр возможностей для проявления познавательной инициативы и умение решать исследовательские задачи; независи-

мость от поиска новых способов действия, способов представления результатов; возможность продвижения ребенка по индивидуальной познавательной траектории с опорой на его субъективный личностный опыт; использование различных организационных форм, методов и средств учебно-исследовательской деятельности учащегося начальных классов; варьирование содержания уроков с учетом интересов и потребностей детей, их возрастных особенностей. Потенциал внеурочной деятельности в формировании исследовательских способностей ученика начальных классов проявляется в его функциях:

- образовательной: обучение ребенка по дополнительным образовательным программам, получение им новых знаний из интересующих его областей;
- воспитательной: приобретение и обогащение социального опыта, формирование ценностного отношения к реалиям окружающего мира; создание условий для самоопределения ребенка в окружающем мире;
- креативной: создание гибкой системы для реализации индивидуальных творческих интересов ребенка;
- компенсационной: восполнение ребенком умений, недостаточно сформированных в учебной деятельности;
- интеграционной: создание единого образовательного пространства школы;
- трансформативной: возможность переноса приобретенных умений на реальные жизненные ситуации» [1, с. 91].

Определение внеурочной познавательной деятельности рассматривается как вид деятельности по самоорганизации и самореализации школьников, достигаемая особыми усилиями педагогов, направленными на получение обучающимися знаний об окружающем мире и формирование собственного активного отношения к нему, совершаемая вне урока, она является основой для активизации познавательного процесса, предполагающего субъектную позицию учащегося, что способствует реализации его возможностей и развитию интересов и склонностей. При этом отмечается, что психолого-педагогический потенциал этого вида деятельности позволяет ей выступать в роли системообразующего компонента педагогического процесса.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО в начальной школе реализуется пять направлений внеурочной деятельности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное (ФГОС НОО, 2010, 21). В вариативных учебно-методических комплектах для начальной школы разработаны примерные программы внеурочной деятельности. Например, по системе развивающего обучения Л.В. Занкова реализуются такие программы внеурочной деятельности, как «Экономика и мы» Т.В. Смирновой, «Я – гражданин России» Н.Я. Чутко, «Я – исследователь» А.И. Савенкова (Программы внеурочной деятельности, 2011, 5). В УМК «Начальная школа XXI века» представлены такие программы внеурочной деятельности, как «В мире книг» Л.А. Ефросининой, «Шахматы» А.А. Тимофеева, «Я –

пешеход и пассажир» Н.Ф. Виноградовой, «Юный турист: изучаю родной край» Д.В. Смирнова [5, с. 168].

Таким образом, можно сказать, что именно во внеурочной деятельности активно развиваются исследовательские умения у младших школьников. В ходе внеурочных занятий дети активно включаются в исследовательскую деятельность. В рамках внеурочной деятельности представлены большие возможности для развития исследовательских умений учащихся: дети изучают различные свойства материалов, наблюдают, проводят опыты и эксперименты, делают проекты под руководством учителя.

Литература

1. Гладкова А.П. Процесс формирования исследовательских умений младших школьников во внеурочной деятельности / А.П. Гладкова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – №4. – С. 91–94.
2. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В.Григорьев, П.В.Степанов. М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 574 с.
5. Сборник программ внеурочной деятельности: 1–4 классы / под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Вентана-Граф, 2011. – 168 с.

О.А. Кожухарь,

магистрант 1 курса

Т.И. Афанасий,

завуч начальных классов

МОУ «Кицканская СОШ №2»

Научный руководитель:

Н.Н. Ушнурцева,

канд. пед. наук, доц.

Интегрированные задания как средство развития познавательного интереса у младших школьников

Педагогическая система каждой исторической эпохи переживает существенные изменения. Однако на всех этапах развития общества следует уделять особое внимание качественной подготовке младшего поколения к самостоятельной жизни. Одной из важнейших проблем современной начальной школы является развитие познавательного интереса у младших школьников.

В современных психолого-педагогических исследованиях проблема развития познавательного интереса в процессе обучения является одной из приоритетных, от ее решения зависит эффективность учебного процесса, так как для мотивации познавательной деятельности младшего школьника, интерес

является основным и одновременно главным средством ее оптимизации. Решение проблемы формирования познавательных интересов – потребность общества, практики обучения и воспитания современного поколения. Одним из эффективных средств решения данной проблемы может стать интеграция содержания образования, способствующая развитию познавательного интереса у учащихся начальных классов.

Интеграция в психолого-педагогической литературе понимается как процесс, в ходе которого разобщенные элементы посредством синтеза объединяются в систему, обладающую свойством целостности. Проблема интеграции содержания образования рассматривалась в педагогике еще во времена Я.А. Коменского, но систематическое исследование ее началось только во второй половине 20 века. Г.Ф. Федорец рассматривает интеграцию в разнообразных связях и зависимостях между структурными компонентами педагогической системы. И.Д. Зверев за основополагающий признак интеграции принимает всю целостность системы обучения.

Главной единицей интеграции в обучении является интегрированный урок. Основная составляющая интегрированного урока – интегрированные задания. Такие задания формируют у обучающегося знания, умения и определенные навыки, а также они стимулируют развитие познавательного интереса.

Л.С. Выготский считал, что «познавательный интерес является «естественным двигателем детского поведения», это «правильное выражение инстинктивного стремления, свидетельствует о том, что деятельность ребенка совпадает с его или ее органическими потребностями». В результате оптимальным решением учителя начальных классов будет построение «всей образовательной системы в конкретных интересах детей...» [2, с. 19].

Существуют благоприятные и неблагоприятные факторы для интеграции в начальном образовании, они во многом определяют тактику интеграции. Положительные факторы включают в себя развитие интеллекта ребенка, его познавательная активность на уроке и всестороннее развитие, возможно одновременное закрепление пройденного и изучение нового материалов. Негативные факторы включают ограниченное количество тем, не все союзы разных дисциплин становятся интегрированным обучением [3, с. 52].

Обучение должно быть сосредоточено на междисциплинарной интеграции знаний и способов действий учащихся. Интеграция оживляет учебный процесс, экономит учебное время, устраняет усталость и направляет мышление на будущее. Интеграция способствует формированию целостного взгляда на мир и пониманию основных взаимосвязей между явлениями и процессами.

Интегрированные задания могут быть охарактеризованы следующими характеристиками:

– существует интеграционная основа (проблема, теория, метод или объект, исследования);

– комплексный подход к выбору образовательного процесса: знания, навыки, целостные ориентации, основанные на разных формах понимания деятельности;

– выбор подходящей формы курса, обеспечивающий развитие разных областей личности младших школьников.

Важным условием интеграции является построение материала на основе подчинения одной цели и функции в ряде предметов методологии. Предпочтительно проводить интегрированные задания, основанные на установлении внутри предметных и междисциплинарных связей.

Понятие «интеграция» Чеснокова Л.В., раскрывается «как процесс сближения и коммуникации наук». Этот процесс представляет собой важную форму реализации междисциплинарных связей на качественно новом уровне образования. Интеграция не отменяет представленную систему образования. Это возможно благодаря его улучшению, преодолению пробелов и целям углубления взаимосвязей и взаимозависимостей между объектами [6].

Принцип интеграционных отношений как обязательное требование к содержанию и организации учебного процесса и познавательной деятельности учащихся начальных классов, способствует:

– формирование системы знаний, основанной на развитии передовых общенаучных идей и концепций (интеграционная образовательная функция);

– развитие системного и диалектического мышления, гибкости и независимости ума, познавательной активности и интересов младших школьников (функция развития интеграций);

– формирование диалектически-материалистических взглядов, знаний и политических навыков (вызывающих функцию интеграции);

– координация в работе преподавателей разных дисциплин, их взаимодействие, выработка единых педагогических требований в коллективе, единая интерпретация общенаучных концепций, последовательность в ведении сложных форм организации учебного процесса (организационная функция интеграции).

В дидактической системе, построенной по принципу интеграции, реконструируются все этапы (звенья) деятельности учителя и ученика. Педагогическая деятельность учителя и учебно-познавательная деятельность учащихся имеют общую процессуальную структуру: цель – мотив – содержание – средства – результат – контроль. Тем не менее, содержание этих пунктов отличается в деятельности учителя, которые имеют главного героя, и в деятельности младших школьников, которым можно управлять. Под влиянием интеграционных отношений содержание этих пунктов и методы их реализации приобретают специфику.

В творческой деятельности в контексте современного урока мы придаем большое значение использованию интегрированными заданиям. Анализируя работу, мы пришли к выводу, что интегрированные задания делятся на не-

сколько этапов, которые дают положительный результат в обучении. Например, на этапе фоновой деятельности вводятся новые учебные материалы, одновременно привносятся дополнительные знания из других предметов. Этап выбора средств определяется наглядными пособиями, учебными пособиями, таблицами, графиками, заданиями.

На первом этапе упражнения учитель определяет общую цель предмета, которая имеет объективное значение, которая отражает общие педагогические задачи и представляется ученикам в форме междисциплинарных учебных заданий. Учащиеся во главе с учителем должны понимать междисциплинарный характер такого задания, анализировать условия и выбирать дополнительные задания, необходимые по различным предметам. В то же время важно направлять внимание, мысль и готовность учащегося на его деятельность. Не только на освоение новых знаний и обобщенных методов работы, но и на развитие его навыков передачи и синтез, личностные качества, способности и интересы. Это целевая фраза.

Следующим шагом является стимул. Преподаватель, руководствуясь мотивами коллективного сотрудничества для достижения общих целей полного и гармоничного развития личности, стимулирует познавательный интерес учащихся и синтез понятий из смежных предметов. Преподаватель подчеркивает практическую и личную значимость для младшего школьника, успех в предложенной деятельности по изучению сложных интеграционных проблем. Учащиеся осознают познавательную мотивацию обучения, мобилизуют добровольные усилия. Кроме того, содержание деятельности разрабатывается. Учитель вводит новый учебный материал, одновременно обновляя базовые знания по другим предметам, устанавливая последовательные междисциплинарные связи, сопровождая или просматривая уровень общих фактов, концепций, законов, теорий, идей. Средства для установления таких связей могут быть разными и, следовательно, характер учебно-познавательной деятельности учащихся при реализации интеграционных изменений.

Учащиеся начальной школы, используя наглядные педагогические пособия, способствующие обобщению знаний из разных дисциплин, выполняют действия по обновлению, передаче, обобщению, оценке объема новых выводов.

Следующий шаг эффективен, когда формулируются выводы, обобщения включаются в систему научных, идеологических, моральных и мировоззренческих знаний, когда осваиваются новые передовые навыки и компетенции, устанавливаются новые связи, изменения в сфере мотивации и интеграции на основе занятости.

Для эффективной реализации интеграции при изучении сложных проблем обучения необходимо создать специализированную общую учебную программу, отражающую основные аспекты, идеи, раскрывающие эти идеи, утверждения, концепции, факты и междисциплинарные познавательные задачи, активизирующие познавательную деятельность младших школьников.

Любой научный предмет – это комплекс научных основ, которые трактуются дидактически. Но, сохраняя свое внутреннее единство, каждый из них органически связан с другими для выполнения своей общей задачи – реализации функций познания, образования, развития и формирования личности. Каждая отрасль науки рассматривает отдельные аспекты объектов и явлений с их врожденных позиций, но поскольку объекты и явления материального мира взаимосвязаны, полного знания о явлениях природы и общества не существует, это возможно только в случае интеграции.

Выделенные аспекты соответствуют образовательным, развивающим и воспитывающим функциям обучения. Мы считаем, что данная форма обучения является наиболее приемлемой в начальном звене школы, так как она обеспечивает создание среды, выявляющей и способствующей развитию познавательного интереса у ребенка.

Литература

1. Боярчук В.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Ф. Боярчук. – Вологда, 2018. – 202 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 19 с.
3. Мельник Э.Л. Корожнева Л.А. Интегрированное обучение в начальной школе: Теория и практика / Э.Л. Мельник, Л.А. Корожнева. – СПб.: КАРО, 2003. – 192 с.
4. Монахова Г.А. Образование как рабочее после интеграции/ Г.А. Монахова // Педагогика, 1997. – №5. – С. 52–55.
5. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. М.: Знание, 2009. – 246 с.
6. Чеснокова Л. В. Развитие познавательной активности младших школьников посредством интегрирования предметов/ Л.В. Чеснокова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – №7. URL:<https://cyberleninka.ru>. (дата обращения: 09.11.2019).
7. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в психологии / Г.И. Щукина. М.: Просвещение, 2006. – 382 с.

Н.А. Королюк,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Л.Л. Николау,
канд. пед. наук, доц.

Межпредметные связи как условие развития универсальных учебных действий у младших школьников

В настоящее время современному обществу нужны люди новой формации: образованные, многосторонне развитые, предприимчивые люди, обладающие умением анализировать свои действия; самостоятельно принимать решения и прогнозировать их возможные последствия; открытые к сотрудничеству и т. д. Соответственно, возникает необходимость изменить сущность

учебного процесса и способы деятельности учащихся. Узкие специальные знания являются недостаточными для успешности ребенка в дальнейшей жизни. В связи с чем, возникает необходимость эти знания интегрировать, сделать их метапредметными, формируя, таким образом, у детей целостную картину мира, развивая умение ориентироваться в различных жизненных ситуациях.

Именно поэтому, сегодня, одним из требований государственного образовательного стандарта начального общего образования ПМР [1] является формирование у младших школьников способности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Эти способности обозначаются термином «универсальные учебные действия», который в широком значении» означает умение учиться. «В более узком (собственно психологическом) значении этот термин определяется как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [2, с. 27]».

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания.

В психолого-педагогической литературе выделяют основные функции универсальных учебных действий (УУД):

- обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; обеспечение успешного усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области;

- обеспечение целостности общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности;

- обеспечение преемственности всех ступеней образовательного процесса;

- основа организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания;

- обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося [6].

В составе основных видов универсальных учебных действий выделяют четыре блока: личностные (обеспечивающие ценностно-смысловую ориентацию обучающихся); регулятивные (обеспечивающие обучающимся организацию

своей учебной деятельности); познавательные (включающие общеучебные, логические, знаково-символические действия, а так же постановку и решения проблемы); коммуникативные (обеспечивающие социальную компетентность обучающихся, умение строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми) [2].

Для формирования у младших школьников универсальных учебных действий в учебно-воспитательном процессе начальной школы используются различные средства, среди которых и межпредметные связи.

В педагогической литературе различное толкование понятия «межпредметные связи».

Межпредметные связи в общем понимании В. М. Максимовой – это объединение различных систем знаний, их обобщение при изучении явления или процесса [4].

По мнению В.Н. Федоровой межпредметные связи – это установление и усвоение связей между структурными элементами учебного материала различных предметов [7].

Г.Ф. Федорец считает, что межпредметность обусловлена смежностью каких-либо явлений из различных предметных областей. Урок с межпредметными связями – это не просто соединение близких понятий из разных предметов для прочных знаний, это объединение разных предметов при изучении одной темы или целого блока тем в одно целое на основе общего подхода к использованию межпредметных связей в процессе обучения [8].

Под «межпредметные связи» мы будем понимать как направленность обучения на интеграцию знаний из нескольких предметов или учебных дисциплин с целью формирования определенных компетенций.

Средства реализации межпредметных связей в процессе обучения младших школьников могут быть различны:

– вопросы межпредметного содержания: направляющие деятельность младших школьников на воспроизведение ранее изученных в других учебных предметах и темах знаний и их применение при усвоении нового материала.

– межпредметные задания, выполнения которых требуют подключения знаний из различных предметов или составлены на материале одного предмета, но используемые с определенной познавательной целью в преподавании одного другого предмета. Они способствуют более глубокому и осмысленному усвоению программного материала определенного предмета, совершенствованию умений выявить причинно-следственные связи между явлениями.

– домашнее задание межпредметного характера – подготовка сообщений, рефератов, составление проектов, таблиц, схем, кроссвордов, требующих знаний межпредметного характера.

– межпредметный урок, на котором осуществляется закрепление знаний учащихся по предмету за счет параллельного освещения изучаемого материала с точки зрения других наук.

Наиболее распространенным средством реализации межпредметных связей в процессе обучения математике являются межпредметные задачи.

Мы за основу определения понятия «межпредметная задача» взяли толкование предложенной Н.С. Подходовой и С.В. Арановой «Межпредметная задача это задача, конструирование, решение и (или) обоснование которой предполагает использование знаний и умений не менее чем двух и более учебных предметов. При этом материал разных предметных областей может быть представлен как в требовании, так и в условии задачи» [5, с. 144].

При обучении математике учащихся 4-г класса МОУ «Тираспольская СОШ № 14» мы использовали различные межпредметные задачи.

Приведем пример организации групповой работы по решению следующей межпредметной задачей: «Самые крупные в мире жуки: дровосек-титан и геркулес. Их длина вместе 33 см. самая крупная в мире бабочка-агриппина. Она вместе с дровосеком имеют длину 42 см, а вместе с геркулесом – 45 см. Найти длину этих жуков в отдельности, а также бабочки».

Перед началом работы над задачей, класс был разделен на три группы, каждой группе были розданы карточки, на которых были даны условие задачи и начатое решение.

После того как каждая группа самостоятельно решали данную задачу, ученик одной группы выходил к доске и объяснял свой способ решение.

Организуя, таким образом, деятельность при решении задач у учеников формировались:

а) регулятивные УУД – принимать и сохранять учебную задачу и активно включаться в деятельность, направленную на ее решение, в сотрудничестве с учителем и одноклассниками; планировать действия в соответствии с поставленной задачей (свои и группы) и условием ее реализации, выбирая наиболее эффективные способы и пути достижения целей; осуществлять контроль деятельности, оценивать правильность выполнения действия; вносить коррективы в планирование и способы действия в соответствии с изменяющейся ситуацией; владеть основам прогнозирования как предвидения развития процессов;

б) познавательные УУД – осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков; осуществлять синтез как составление целого из частей; строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях; устанавливать причинно-следственные связи и давать объяснения на основе установленных причинно-следственных связей; использовать знаково-символические средства и модели при решении учебно-практических задач; преобразовывать модели из одной знаковой системы в другую; владеть рядом общих приемов решения задач; ориентироваться в содержании текста, отвечать на вопросы, используя явно заданную в тексте информацию; оценивать достоверность предложенной информации, строить оценочные суждения на основе текста;

в) коммутативные УУД – умение учитывать не только свою позицию, но и позицию окружающих его одноклассников, партнеров по совместной учебной деятельности; умение слушать собеседника, умение вступать с ним в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем;

г) личностные УУД – формирование адекватной позитивной осознанной самооценки и самопринятия; развития познавательных интересов, учебных мотивов.

Наш опыт показал, что использования межпредметных связей в процессе обучения младших школьников дает огромные возможности для формирования у учащихся регулятивных, познавательных, коммуникативных, а так же личностных универсальных учебных действий, овладение которыми, в конечном счете, ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетенции, включая самостоятельную организацию процесса усвоения.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики // minpro.info

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

3. Котлярова Т.С. Педагогическое управление формированием универсальных учебных действий младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2016. – 227 с.

4. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. – М.: Просвещение, 1987, с. 52–67.

5. Подходова Н.С., Аранова С.В. Межпредметные задания. Матричный классификатор межпредметных заданий // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 6. – С. 143–153.

6. Программа формирования универсальных учебных действий: Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 284 с.

7. Федорова В.Н. Межпредметные связи в обучении естественно-математических дисциплин – М., 1980.

8. Федорец, Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Народное образование, 1985. – 88 с.

С.П. Лаптева,
магистрант I курса
С.П. Бишляга,
зав. МДОУ «Детский сад “Колосок”»
Научный руководитель:
Н.Н. Ушнурцева,
канд. пед. наук, доц.

Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на уроках изобразительного искусства

Необходимость изменения подходов к проектированию учебного процесса, системе оценки результатов повлекла за собой возникновение новейших стандартов образования. На первый план Государственный стандарт начального общего образования ставит формирование у учащихся универсальных учебных действий, которые определяются как возможности ребенка к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного приобретения нового опыта.

Подходы к формированию универсальных учебных действий учащихся активно рассматриваются Асмоловым А.Г., Беляева Т.А., Горленко Н.М., Давыдова Н.Н., Исакова О.Ф., Млешко Л.С., Неткасова И.А. и др.

В 2013 году в Приднестровской Молдавской республике утвержден государственный образовательный стандарт начального общего образования (ГОС НОО – от 11 июля 2013 г. № 966), в котором предполагают организацию учебно-воспитательного процесса в начальной школе на основе формирования универсальных учебных действий. В стандарте указывается, что «в сфере регулятивных универсальных учебных действий выпускники овладеют всеми типами учебных действий, в том числе способность принимать и сохранять учебную цель задачу, планировать ее реализацию (в том числе во внутреннем плане), контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение» [3]. Тем не менее, проблема поиска средств формирования навыков самоорганизации у младших школьников остается актуальным.

Анализ многочисленных исследований в различных областях научных знаний и изучение практической деятельности учителей начальных классов не дают достаточных оснований для решения проблем формирования нормативных универсальных учебных действий у учащихся начальной школы на уроках изобразительного искусства, и позволяют констатировать ряд объективно установленных противоречий между необходимостью формулирования регулятивных универсальных учебных действий и недостаточностью разработанных задач, направленных на их формирование у младших школьников на уроках изобразительного искусства.

Весомое положение в формировании умения учиться занимают регулятивные универсальные учебные действия, которые обеспечивают организацию, регуляцию и коррекцию учебной деятельности, именно на них основывается способность ученика к самоорганизации учебной деятельности, что, непосредственно, является источником благополучного обучения в начальной школе [1, с. 27].

А.Г. Асмолов подчеркивает, что «регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности, к ним относятся: *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно; *планирование* – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий; *прогнозирование* – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик; *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона; *коррекция* это внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата; *оценка* – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения; *саморегуляция* как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий» [4, с. 29].

Изучение изобразительного искусства в начальных классах направлено на формирование регулятивных универсальных учебных действий посредством различных видов художественной деятельности.

Рисование с натуры. Регулятивные универсальные учебные действия: определение последовательности действий на уроке; научиться выражать свое предположение (версию), описывать на основе работы с иллюстрацией, изображением; научиться работать по плану, схеме, инструкциям, предложенным преподавателем (или составленным самостоятельно); научиться отличать правильно выполненное задание от неправильного, исправлять ошибки и недочеты; научиться различать и осознавать те знания, которые уже было приобретены, а что еще предстоит усвоить.

Рисование на темы. Регулятивные универсальные учебные действия: определение и формулирование цели занятия на уроке с помощью учителя; определить последовательность действий на уроке; научиться выражать свое предположение (версию), описывать на основе работы с иллюстрацией, изображением; научиться различать и осознавать то, что уже было приобретено, а что еще предстоит усвоить.

Декоративно-прикладная деятельность. Регулятивные универсальные учебные действия: определить и сформулировать цель занятия на уроке с помощью учителя или самостоятельно; определить последовательность действий на уроке; научиться выражать свое предположение, описать на основе работы

с иллюстрацией, изображением; научиться работать по предложенному учителем плану, схеме, инструкциям; научиться правильно различать, деятельность завершена верно или неверно, умение корректно исправлять недочеты или ошибки, правильно исправлены; научиться различать и осознавать то, что уже было приобретено, а что еще предстоит усвоить.

Беседы об изобразительном искусстве. Регулятивные универсальные учебные действия: определять и формулировать цель деятельности на уроке с помощью учителя или самостоятельно; учиться высказывать свое предположение, описывать на основе наблюдений за миром природы [5, с. 6–11].

Приведем несколько творческих заданий, которые были направлены на формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников

Задание «Воображаемый лес». Цели: воспитание художественно-эстетического восприятия для возможности духовно, эстетически чувствовать, воспринимать и оценивать явления окружающего мира и искусства.

Деятельность учащихся: дети учатся наблюдать цветные сочетания в природе; смешивать краски (прием «живая краска»); овладевать первичными навыками живописи, сравнивать и различать темные и светлые оттенки цвета и тона; смешивать цветные краски с белой и черной для получения нужного колорита; создавать пейзажи, различные по настроению. Понимать, что работа над созданием любого нового здания начинается с его зарисовки.

Регулятивные универсальные учебные действия: Дети учатся воспринимать мнения сверстников, оценивать результат своей деятельности, учатся на первоначальном уровне понимать особенности художественного замысла и его воплощения.

Задание «Рисуем тучку и дождик». Цель: знать правила работы с акварельными красками; уметь работать кистью и акварельными красками. Научить передавать характер природных явлений выразительными средствами изобразительного искусства (цвет, линия, пятно, форма, объем).

Деятельность обучающихся: Используют свои наблюдения за природными явлениями в художественно – творческой деятельности; образно воспринимают искусство и окружающую действительность; принимают ценность искусства в сотворении гармонии между человеком и окружающим миром. Дети создают простую композицию на данную учителем тему из нескольких фигур на плоскости.

Регулятивные универсальные учебные действия: Дети учатся воспринимать мнения сверстников, оценивать результат своей деятельности, учатся на первоначальном уровне понимать особенности художественного замысла и его воплощения. Также дети учатся ориентироваться в своей системе знаний.

Задание. «Рисуем радугу». Цель: научить младших школьников использовать форму, композицию, объем для достижения своих творческих замыслов. Научить образно, воспринимать искусство и окружающую действительность, продумывать и выстраивать композицию рисунка.

Деятельность учащихся: Рисуют композицию с использованием гуаши. Учатся управлять кисточками различной толщины. Реализуют свою идею с помощью ранее накопленного опыта наблюдений за природными явлениями и объектами.

Регулятивные универсальные учебные действия: Учащиеся учатся понимать выделенные учителем ориентиры о способах размещения фигур на листе. Понимать роль деталей картины (прорисовки полосок, смешивания цветов) в создании целого образа произведения. Дети учатся воспринимать мнение одноклассников о своем продукте деятельности.

Таким образом, процесс формирования регулятивных учебных действий младших школьников будет более эффективным, если в процессе уроков изобразительного искусства используются педагогические средства, направленные на формирование умения ставить цель, планировать свою деятельность, осуществлять контроль своих действий, оценивать результаты достижений.

Литература

1. Вахромеева Т.А., Коробейникова Н.Н. Формирование и оценивание регулятивных УУД учащихся / Т.А. Вахромеева // Управление начальной школой. – 2014. – № 4. – С. 27–32.
2. Воробьева Т.Г. Возможности формирования и развития регулятивных универсальных учебных действий средством технологии интегрированного обучения / Т.Г. Воробьева // Вектор науки Тольятинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – №2. – С. 79–82.
3. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики. – <http://minpros.info/index.php?option=com> [Дата обращения 02.11.2019]
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
5. Рабочая программа по учебному предмету «Изобразительное искусство». 1–4 классы (начальное общее образование / Сост. С.И. Терлецкая, С.В. Паскаль. – Тирасполь: ГОУ «ПГИРО», 2014. – 60 с.

В.Н. Моршан,

мастеранд анулуй I

Кондуктор штиинцифик:

Н.Н. Ушнурецва,

к анд. ын шт. пед., доцент

Партикуларитэциле де реализаре а континуитэций динтре институция прешколарэ ши шкоала примарэ

Тендинциле актуале де модернизаре а ынвэцэмынтулуй рекламэ асигура континуитэций ынтре трептеле де ынвэцэмынт суб тоате аспектеле имплицате. Континуитатя, ка дименсиуне а политичий едукационале, се импуне прин есенца ши натура са, деоарече визязэ рефлектаря мултиаспектуалэ ла нивел де систем ши прочес де ынвэцэмынт. Ын легэтурэ ку ачаста, феноменул кон-

тинуйтэций ын инструире есте евидент тот май мулт, яр проблема асигурэрий континуитэций девине тот май актуалэ.

Континуитатя ын инструире есте о проблемэ комплексэ, диверсе аспекте але кэрея ау фост черчетате пе ларг ын штиинцеле едукацией. Принтре саванций преокупаць де проблема континуитэций ын инструире пот фи номинализаць: Ж. Пиаже, А. Космович, С. Крестя, Ф. Исмаилов, С. Архипова, Ю. Самарин, Е. Комарова, С. Фадеева, Ю. Бабанский, Т. Быкова ши алций.

Проблема континуитэций ла трептеле прешколарэ ши примарэ де ынвэцэмынт ау фост абординате де черчетэторий де валoare ка: В. Сухомлинский, Б. Ананьев, В. Лыкова, Н. Виноградова, Т. Ерахтина, Т. Солякова, Я. Белик, Л. Божович, Г. Тугулева, Л. Джамбаева, Н. Зотова, Е. Конобеева ши алций.

Континуитатя ынтре шкоалэ ши грэдиницэ се базязэ пе атитудиня скимбэрилор принципале кэтре асамбляря копиилор, бунэстаря лор физикэ ши психикэ. Реализаря практикэ а континуитэций ла периоада «грэдиница – шкоала примарэ» се базязэ пе темелия «Концепцией континуитэций ынвэцэмынтулуй примар школар – класеле примаре» дин анул 2003, ай Министерулуй де ынвэцэмынт дин република Нистрянэ.

О serie де ауторь сусцин, кэ проблема континуитэций ла трептеле прешколарэ ши примарэ де ынвэцэмынт цине де ревизиуня програмелор школаре. А. Болоштия релатязэ, кэ проблема континуитэций ла трептеле прешколарэ ши примарэ де ынвэцэмынт апаре дин кауза ревизиурий перманенте а концинутурулор дин програмеле де ынвэцэмынт. Континуитатя, афирмэ черчетэторул, се реализязэ прин елабораря програмелор ши прин методоложия де предаре а ынвэцэторулуй [1, паж. 7].

Дупэ В.Лыкова, континуитатя констэ ын «ориентаря кэтре ачел багаж де куноштинце, каре а фост акумулат де копий ын ынституцииле прешколаре. Де ла бун ынчепут, ынвэцэторул требуе сэ куноаскэ че пот ши де че сунт капкбил копий, сэ се базезе пе материалул ынсушит ла трептеле антериоаре де ыврстэ. Доар ын ачесте кондиций се ва реализа континуитатя ын активитатя педагожикэ ла грэдиницэ ши ын шкоала примарэ» [5, паж. 41].

Черчетэторул А. Курлат консидерэ, кэ диференцеле ын абординале кадрелор дидактиче але прочесулуй де предаре-ынвэцаре ымпедикэ фреквент континуитатя програмелор ла трептеле прешколарэ ши примарэ де ынвэцэмынт [3, паж. 32–34].

Т. Ерахтина гэсеште солуция проблемей континуитэций ла трептеле прешколарэ ши примарэ де ынвэцэмынт ын динамика дезволтэрий копилулуй. ын акцепциуня черчетэтоарей, континуитатя пресупуне инсталаря унор конексиунь речипроче ынтре етапеле дезволтэрий копилулуй ла ыврстеле прешколарэ ши школарэ микэ, акцептуинд аспектеле ижиенико-медикале ши психоложиче. Астфел, се асигурэ нивелул оптимал де дезволтаре а копилулуй, каре фаворизязэ ынсуширя системулуй де куноштинце, капачитэць, норме ши лежэ компортаментале [2, паж. 34].

Н. Лыдыженская абордызэ континуитатя ын инструирире ка ун прочес де акциуне социалэ речипрокэ, каре асигурэ карактерул неынтрерупт ал продучерий скимбэрилор ын кадрул дезволтэрий системулуй де ынвэцэмынт, дар ши карактерул стабил ал дезволтэрий персоналитэций де-а лунгул инструирий. Тотодатэ, евиденциязэ кэ ыврста прешколарэ есте деосебит де импортантэ пентру реализаря континуитэций ын инструирий, деоарече ануме ла ачастэ етапэ доар етапа имедиат урмэтоаре (ыврста школарэ микэ) цинтеште кэтре етапеле ултериоаре ын инструирире [4, паж. 14–15].

Черчетэторул М. Сулин, карактеризязэ континуитатя ла трептеле прешколарэ ши примарэ дин доуэ пункте де ведере: ал динамичий дезволтэрий копиилор ши ал организэрий ши реализэрий прочесулуй педагожик. Пе де о парте, «прин континуитате се субынцележе детерминаря легэтурилор речипроче динтре диферите етапе але дезволтэрий персоналитэций одатэ ку тречеря легэтурилор речипроче динтре диферите етапе але дезволтэрий персоналитэций одатэ ку тречеря де ла ыврста прешколарэ ла школарэ микэ», яр пе де алтэ парте – «креаря кондициилор ижиениче ши психопедагожиче ын мунка градиницей де копий ши а школий примаре, се асигурэ ун нивел оптимал ал дезволтэрий, ынсуширий унуы систем де куноштинце, причиперь, норме ши регуль» [8, паж. 25].

Екипа де ауторы, координатэ А.П. Сманцер абордызэ прегэтиря копиулуй ын грэдиницэ ка ун прочес де дезволтаре а ачелор ынсуширь ши капачитэць каре вор пермите о адаптаре ушоарэ а копиилор ла черинцеле класей ынтый ши ынаинтязэ о акцепциуне комплексэ, еталынд о листэ де факторы психопедагожичь ай континуитэций, каре нечеситэ кореларе адекватэ ын кадрул прегэтирий пентру шкоалэ: куноаштеря партикуларитэцилор де ыврстэ; респектаря принчипиулуй де дезволтаре стадиалэ а персоналитэций; асигуаря прегэтирий пентру шкоалэ а копиилор; дозаря трептатэ а инфлуенцелор ын прочесул едукационал; унитатя финалитэцилор ши а концинутурилор едукационале операционализате ын едукация прешколарэ ши ынвэцэмынтул примар; дескопериря рапортурилор ной ынтре едукатор ши ынвэцэтор; сприжиниря пе акизицииле копиулуй ла дебутул школар ши дезволтаря лор еволуативэ фундаментязэ релация де континуитате динтре институция де ынвэцэмынт прешколарэ ши чя школарэ [7].

Деч, континуитатя есте о проблемэ мултидименсионалэ ши комплексэ, фиинд экзаминатэ дин перспектива май мултор аспекте. ын аспект женерал-педагожик, континуитатя есте абордатэ ка легэтурэ ложикэ ши перманентэ, каре ынтреште, апрофундызэ ши лэржеште кымпул де куноштинце, причиперь, деприндерь ши атитудинь але субьекцилор, добындите ла етапеле прецеденте де инструирире.

Литература

1. Белошистая А.В Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования/ А.В. Белошистая // Начальная школа: плюс минус. – 2001. – № 07. – С. 3–10

2. Ерахтина Т.А. Теоретические основы управления процессом преемственности дошкольного и начального общего образования: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т. А. Ерахтина. – Магнитогорск, 2001. – 412с.

3. Курлат А.М. Компетентностный подход в подготовке будущего педагога к реализации преемственности дошкольного и начального школьного образования / А. М. Курлат // Начальная школа. – 2008. – № 11. – С. 32–37.

4. Ладыженская Н.В. Преемственность в использовании проблемно-диалогического метода в курсе риторики/ Н.В. Ладыженская// Начальная школа: плюс минус. – 2003. – № 06. – С. 14–15.

5. Лыкова В.Я. Педагогические основы преемственности воспитательной работы детского сада и школы / В.Я. Лыкова – Смоленск: СГИИ, 2001. – 132 с.

6. Слабко Л. С. Проблема реализации принципа преемственности в работе детского сада и школы // Педагогика: традиции и инновации: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2016 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2016. – С. 40–42. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/186/9388/> (дата обращения: 25.10.2019).

7. Сманцер А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов [Электронный ресурс] / А. П. Сманцер. – Минск: БГУ, 2011. – Режим доступа: <http://www.elib.bsu> (дата обращения: 25.01.2019).

8. Суслин М.В. Практическое обеспечение преемственности в работе детского сада и начальной школы./ М.В. Суслин.// Начальная школа. – 2002. – № 12. – С. 19–25.

Ю.С. Ольшакова (Крившенко),

студентка III курса

Научный руководитель:

А.А. Ткачук,

канд. пед. наук, доц.

Формирование гражданской ответственности у младших школьников как социальная и психолого-педагогическая проблема

Мир, в котором живет современный человек, меняется динамично и радикально. Эти изменения связаны с изменениями в области экономики, политики, социальных отношений, культуры и образования. Происходит переоценка ценностей современного общества, утрата нравственных идеалов, на которых раньше воспитывалось подрастающее поколение.

Последнее десятилетие двадцатого века и начало двадцать первого века – это времена становления гражданского общества и правового государства, перехода к рыночной экономике, признания человека, его прав и свобод как величайшей ценности. Формирование гражданского общества требует от образовательной системы формирования сознательного гражданина, который эффективно участвует в демократическом процессе.

Государство и общество осознали необходимость глобальной комплексной разработки темы гражданского становления школьников меняющихся социально-политических условиях. Совершается процесс переориентации на социализацию личности, формирования активной гражданской позиции, патриотического сознания. В качестве основных направлений современной го-

сударственной образовательной политики рассматриваются усиление воспитательной функции образования, формирование нравственности, трудолюбия, уважение прав и свобод человека, гражданственности.

Гражданственность понимается как неотъемлемое качество личности и рассматривается в следующих аспектах:

- а) «мировоззренческому (знания, убеждения, ценностные ориентации);
- б) поведенческому (нормы, установки, поступки);
- в) оценочному (качественное состояние нравственного, правового самосознания, стиль мышления, познавательные оценки, их характер и содержание);
- г) культурному (культура чувств, отношений, поведения, содержание и характер самостоятельного творчества)» [2, с. 311].

Гражданственность предполагает наличие у человека системы социально значимых моральных ценностей, которые способны вызвать чувство причастности в судьбе Родины, определяющей готовность принять на себя моральную ответственность за прошлое, настоящее и будущее своего Отечества, а также активно участвовать в развитии своей страны и общественной жизни – в формах, не противоречащих морально-правовым нормам [5, с. 126].

Будучи интегративной характеристикой личности, гражданственность включает в себя ряд качеств, свойственных человеку-гражданину. Прежде всего, это такие качества, как: гражданская ответственность, способность сочетать и подчинять личные интересы общественным, способность осознанно и независимо делать свой выбор, гуманизм, этническая толерантность, патриотизм и т. д.

Основными элементами гражданственности на современном этапе признаются активная гражданская позиция, нравственная и правовая культура, позволяющие человеку выполнять свои обязанности по отношению к государству и уважительно относиться к другим гражданам» [3, с. 143].

Общеобразовательная школа, как раз и должна формировать в сознании молодого поколения гражданско-патриотические ценности, социальные и этические модели поведения, базирующиеся на национальных и общечеловеческих идеалах. Для этого необходимо осуществить следующее:

- вооружение молодого поколения знаниями основ русской и мировой культуры, как мотивация культурного саморазвития;
- развитие исторической памяти, патриотических, гражданских и нравственных чувств у каждого ребенка;
- формирование национального самосознания;
- заложить патриотические основы;
- способствовать развитию толерантности.

Современные школьные учителя, как основное звено в обучении и воспитании учащихся начальных классов, имеют социально значимую задачу по созданию условий, способствующих развитию гражданственности как важ-

ной социальной характеристики личности. Гражданственность как одна из основных черт личности имеет большое значение во всех сферах человеческой и общественной жизни и предполагает наличие у данного человека системы социально значимых нравственных ориентиров [4, с. 41].

В идеале человек, живущий в современном обществе, должен уметь строить свою жизнь, брать на себя ответственность и передавать гуманистические ценности. Это значит, что он:

- «уверен в себе, активен, не боится пробовать;
- умеет быть терпимым к другим людям, не похожим на него;
- способен к саморазвитию;
- умеет принимать решения и достигать результатов в соответствии с поставленной целью;
- умеет брать на себя ответственность за свои поступки, не ущемляя прав и свободы других людей» [2, с. 128].

Гражданственность определяет сознательное и активное выполнение гражданских обязательств перед государством и обществом; надлежащее использование своих гражданских прав, соблюдение и уважение государственных законов. Чувство гражданственности проистекает из осознания человеком того, что он или она имеет определенные права и обязанности, закрепленные в законодательстве, активно участвует в процессах принятия решений и руководствуется определенными моральными нормами и ценностями в своей жизни.

Формирование гражданственности является не только моральной, но и социальной потребностью. Многие социальные и экономические проблемы могут быть устранены, если каждый человек осознает свои интересы, уважает интересы других людей и всего общества, понимает, что его жизнь и благосостояние напрямую зависят от политического и экономического состояния государства и развития гражданских институтов в обществе.

Быть гражданином возможно только в обществе. Как показывает международная практика, граждане правового государства характеризуются высокой потребностью в социальной активности. Формирование гражданственности является одной из сторон процесса социализации – «включения индивида в общество через усвоение опыта предыдущих поколений, моделей гражданского сознания и поведения, закрепленных в культуре. Этот процесс, с одной стороны, решает проблемы индивида, помогая стать ему полноправным членом общества, и в то же время обеспечивает жизнедеятельность самого общества и преемственность его культурных, гражданских традиций» [6, с. 131].

Процесс социализации неизбежно вовлекает личность в широкий поток различных внешних воздействий, выборочного принятия ситуаций выбора или подражания. Гражданские знания, приобретенные в этом потоке, должны быть наполнены личностным смыслом и стать субъективной основой гражданской активности. Социальный опыт ребенка – это не то, что он знает и помнит, по-

тому что он прочитал и усвоил, а то, что он испытал, и этот опыт постоянно определяет его действия и поступки.

Гражданственность рождается в процессе воспитания, социализации и обучения младших школьников. Очень важными для воспитания гражданства являются школьные годы ребенка в начальной школе. В этом возрасте ребенок осознает и принимает первую социальную роль – роль ученика. Гражданство должно быть приобретено с первых дней обучения ребенка.

Необходимыми условиями для формирования гражданственности у детей младшего школьного возраста являются психолого-педагогические *предпосылки*:

- познание мира, общества, самого себя;
- овладение формами общественных отношений в процессе общественно-полезной деятельности;
- накопление опыта человеческого общения.

Приоритетными условиями формирования гражданственности у учащихся начальных классов являются:

- личные качества учителя (его духовность, нравственность, всегда четкая и конкретна позиция по любому вопросу). Нужен позитивный, высоконравственный образ человека, который в течение продолжительного периода мог бы своей работой, отношением к миру и Отечеству формировать мировоззренческие позиции младших школьников;

– ознакомление с традициями образовательного учреждения, благодаря которым формируется отношение к школе как второму дому.

На эффективность процесса формирования гражданственности у учащихся начальной школы влияют следующие факторы:

- психолого-педагогическая характеристика возраста учащихся в начальной школе;
- влияние семьи, старшего поколения;
- прочувствованный личный опыт;
- Media, СМИ и пр. средства массовой информации;
- общение со сверстниками;
- процесс вовлечения учащихся младших классов в общественную деятельность с программно-методической поддержкой, учитывая тенденции развития современного общества [7, с. 12].

Процесс гражданского воспитания младших школьников начинается с целостного восприятия человеком мира и себя в нем. Содержание этого процесса включает приобщение младших школьников к нравственности как своей первооснове, то есть к добру, правде, истине и красоте. Усвоение и формирование общественных социальных ценностей происходит в сочетании с их собственной деятельностью в области самореализации [1, с. 215].

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы. Формирование гражданственности у учащихся начальной школы является важной социаль-

ной, психолого-психологической и образовательной проблемой. Условия возникновения этой проблемы определяются потребностями и задачами в развитии современного общества. Процесс формирования гражданственности у младших школьников направлен на овладение гражданскими ценностями, которые включают определенные идеалы, убеждения, соответствующую моральную позицию и овладение социально ценным жизненным опытом.

Важнейшим звеном процесса формирования гражданственности у младших школьников является формирование их гражданской позиции, которая так же, как и гражданственность, формируется и проявляется в конкретных делах и поступках.

Литература

1. Врублевская Е.А. Быть гражданином // Народное образование. – 2007. – № 5. – С. 214–216.
2. Гуляева И.Л. Гражданином быть обязан: формирование гражданской позиции личности // Русская культура нового столетия: Проблемы изучения, сохранения и использования историко-культурного наследия / Сост. Тихомиров, С. А. – Вологда: Книжное наследие, 2007. – 128 – 141 с.
3. Колотий С.В. Воспитание гражданина и патриота средствами краеведения // Инновации в образовании. – 2006. – № 6. – С. 142–145.
4. Показаньев Д.А. Формирование гражданственности как основы нравственной культуры учащихся общеобразовательной школы // Материалы IV Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Научный потенциал студенчества в XXI веке», Т. 2. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2010. – С. 40–50.
5. Родина М.С. Воспитание гражданственности через развитие эмоционально-чувственной сферы // Народное образование РМ. – 2006. – № 3–6. – С. 126–135.
6. Сычева Т.Б. Гражданственность как психологический феномен // Сб. статей регионал. научно-практич. конференции / под ред. О. В. Лешер. – Магнитогорск: МГТУ, 2005. – 131 с.
7. Толкачева Т.М. Гражданское воспитание в начальной школе: методические указания. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2006. – 12 с.

А.Г. Разумеева,
магистр II курса,
Научный руководитель:
А.А. Ткачук,
канд. пед. наук, доц.

Экономическое воспитание младших школьников

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент для будущего развития личности, поэтому экономическое воспитание следует начинать уже в начальной школе. Экономическое воспитание младших школьников является важнейшим направлением воспитательной работы образовательных учреждений по формированию базовой культуры учащихся.

Экономическое воспитание в школе необходимо для обучения членов общества, которые могут правильно понимать происходящие социально-экономические процессы, для выполнения экономических функций (потребитель,

работник, соискатель, владелец, инвестор, предприниматель и т. д.), а также заложить основу знаний и экономических навыков, необходимых для принятия решения в жизненных ситуациях социально-экономического характера.

Экономические знания являются неотъемлемым элементом системы знаний школьников об обществе, а экономические взгляды, идеи, убеждения, отношения являются неотъемлемой частью их научного мировоззрения.

Проблемы экономического воспитания как одного из самостоятельных направлений стали развиваться в психолого-педагогических науках в 1960-х годах. В 70–80-е годы XX века многие ученые посвятили свои исследования экономическому воспитанию школьников. А.Ф. Поправить И.А. Барило, З.А. Валиева, И.Б. Иткин, В.П. Киселев и др. рассматривали экономическое воспитание как самостоятельное направление, неотъемлемую часть системы образования; а Ю.К. Васильев и Н.П. Кулакова – в составе элемента трудового воспитания [1, с. 59].

Исследователи в своих работах дают различные определения понятия «экономическое воспитание» А.Я. Автономов, А.Ф. Амэнд, М.Л. Малышев, И.А. Сосова, Б.П. Шемякин и др. под экономическим воспитанием понимали «овладение учащимися экономическими знаниями, формирование умений и потребностей применять их на практике» [3, с. 19].

В настоящее время под «экономическим воспитанием» понимается целенаправленное взаимодействие между учителем и учениками с целью овладения экономическими знаниями, навыками и умениями, формирование экономических убеждений в отношении экологически значимых качеств личности (трудолюбие, организованность, экономичность, предприимчивая инициатива, независимость, ответственность и т. д.). Целью экономического воспитания является формирование экономической культуры личности, воспитание экономически компетентного и экономически активного члена общества, способного понимать и оценивать социально-экономические процессы и способного принимать участие в экономической жизни страны.

Экономическая культура человека – это синтез системы знаний, умений, навыков и качеств, которые позволяют ему успешно функционировать в промышленной и экономической областях. В соответствии с этим и сформулированы задачи экономического воспитания в общеобразовательной школе.

Задачи экономического воспитания:

- формирование экономической грамотности, экономического сознания, развития основ экономического мышления,
- воспитание экономически значимых личностных качеств: трудолюбия, экономичности, инициативности, организованности и др.;
- развитие нравственно-ценностной мотивации в процессе усвоения учащимися экономических знаний, формирования умений и навыков экономической деятельности;
- развитие навыков самостоятельного приобретения и применения экономических знаний на практике;

– включение школьников в практическую деятельность (трудовую, организационную и т. д.), которая позволяет обновлять и закреплять экономические знания, формировать экономические навыки и опыт нравственно-ценностного экономического поведения.

Экономическое воспитание помогает младшим школьникам понять важность природных ресурсов для человека, позволяет проникнуться бережным отношением человечества к природе. У детей появляются базовые представления о доходах и расходах семьи, типах имущества, разумных расходах, карманных деньгах и рациональных расходах, стоимости школьной собственности и т. д.

Уже в начальной школе нужно освоить основные экономические термины: собственность, экономия, банк, производство, цена, рынок, товары, деньги, торговля и т. д.

В процессе экономического воспитания у младших школьников развивается экономическое мышление. Это способствует осмыслению явлений экономической жизни, усвоению экономических понятий и теорий в их логических отношениях, рациональному оперированию знаниям. Экономическое мышление – это отражение человеком законов общественного производства в форме понятий, точнее, в их конкретной системе, логической связи. Поэтому понятно, что для этого необходимо постоянно совершенствовать экономические знания и навыки. Эффективность экономического воспитания подкрепляется педагогическими советами преподавателя, владеющего основами экономики и методологии экономического воспитания, методами диагностики формирования экономических преступлений и экономической воспитанности младших школьников.

Воспитание детей младшего школьного возраста осуществляется в процессе изучения учебных предметов («Человек и мир», математика, трудовое обучение, изобразительное искусство и т. д.); в процессе внеклассных и факультативных занятий по экономике; в ходе общественно полезной работы и самой экономической деятельности предоставляет учащимися основные экономические понятия.

Проанализировав различные подходы ученых, педагогов-новаторов к проблеме экономического воспитания учащихся начальных классов, можно сделать вывод, что следующие теоретические принципы могут быть использованы в качестве основы для реализации методических разработок в обучении детей начальных классов:

1. Формирование у детей экономического мышления и представлений о экономической культуре.
2. Комплексный подход к решению проблем экономического воспитания детей младшего школьного возраста, обучение экономному мышлению, включение детей в активную экономическую деятельность и развитие их творческого потенциала.

Воспитывая экономическую культуру детей младшего школьного возраста, мы решаем ряд важных задач, чтобы понять окружающий мир вокруг нас; понимание экономической терминологии; развитие на примере рыночных отношений, экономических потребностей, формирование ценностного отношения к миру вещей и материальных средств. Процесс экономического воспитания младших школьников включает в себя: овладение системой знаний в области экономики; усвоение и осмысление ими понятий; выработку с помощью различных средств и умений обобщать свои жизненные и социальные впечатления; развитие экономических представлений, осознание детьми экономических идеалов как личностной ценности; формирование у учащихся в процессе экономического воспитания общечеловеческих, моральных качеств, побуждение к активной социальной жизни [2, с. 115].

Именно в этом случае экономическое воспитание сможет реализовать свои главные функции (воспитательную, экономическо-просветительскую, организационно-политическую); обеспечит овладение детьми экономическими знаниями, умениями и навыками, научит мыслить по-хозяйски, обогащаясь опытом предков; будет способствовать развитию организационно-экономических, экономически и социально значимых умений младших школьников.

Литература

1. Голуб Л.А. Экономическое воспитание дошкольников. М., 2005 – с. 59.
2. Козлова Е.В. Психологические особенности экономической социализации молодежи в современных условиях. – М., 2004. 115 с.
3. Поляков В.А., Сасова И.А. Непрерывное экономическое образование молодежи // Педагогика 2001. – № 4, с. 19–25.

Е.В. Склифос,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Л.Л. Николау,

канд. пед. наук, доц.

Учебные задания как средство развития творческих способностей младших школьников

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» [4]. Творческие способности определяются «как синтез свойств и особенностей личности, ее уровневая характеристика, предполагающая наличие определенного свойства, обеспечивающего новизну и оригиналь-

ность 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. Люббарта, 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 [5] 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.

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. Общеразвивательная система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. – М.: Рассказов, 2002. – 303 с.

2. Листопад А. . Содержание понятия «творческие способности» как психолого – педагогическое явление // Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW) e-ISSN: 1857-4432, p-ISSN: 1857-0224, Volume 46, Issue 1, 2017, (<http://psihologie.upsc.md>)

3. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 156 с.

4. Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь справочник / Под общ. ред. Т. Барышевой. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2014. – 380 с.

5. Хуторской А.В. Эвристическое обучение // Современная дидактика. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.

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.

О.В. Снигур,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Э.А. Музенитова,

канд. пед. наук, доц.

Проблема социализации воспитанников детского дома

Современная жизнь очень динамична, постоянно и стремительно изменяются условия, в которых мы живем, в этом мире проблемы социального развития детей-сирот педагогическая теория и практика ставят в ряд наиболее сложных и актуальных.

Развитие человека это многогранный и очень сложный процесс, а развитие ребенка еще и продолжительный процесс, с помощью которого ребенок превращается из биологического существа в существо социальное, то есть личность. Для становления ребенка, будет недостаточно одной наследственности, ему необходимо усвоить социальный опыт, систему социальных связей и отношений в обществе. Социальное развитие детей включает в себя процесс усвоения ребенком традиций, народных ценностей, культуры общества в котором ребенок будет жить [1].

В любом государстве, обществе всегда были, есть и будут дети-сироты и дети, которые по всевозможным причинам остаются без попечительства родителей. В этом случае заботу о развитии и воспитании таких детей государство берет на себя.

Ребенок, потерявший родителей – это особый, по-настоящему драматический мир. Необходимость иметь семью, отца и мать – одна из мощных потребностей каждого ребенка.

В последнее время многие европейские страны, страны СНГ (Россия, ПМР) стали признавать, что пребывание в учреждении опеки почти всегда накладывает свой отпечаток на здоровье и совершенствование ребенка, лишенного семьи. Многочисленные исследования доказывают факт, что дети, растущие

в детских домах, часто указывают на задержки в физическом, чувственном, социальном, коммуникативном и когнитивном развитии. В этой области происходят положительные изменения, но проблема составления личности ребенка в условиях детского дома остается весьма глубокой и актуальной [2].

В результате анализа исследований многих психологов можно сделать вывод о том, что воспитанники детских домов сильно отличаются от детей, растущих в обычных семьях. Они от своих сверстников отличаются по многим признакам, в том числе по физическому и духовному развитию. Среда, в которой воспитываются дети, оставляет серьезный отпечаток на всю его дальнейшую жизнь. Обычно при воспитании и развитии детей-сирот в детском доме составляются коррекционно-воспитательные программы, где требования к воспитанникам часто бывают преувеличенными, преобладает строгая дисциплина которая, впоследствии, может негативно сказаться на растущем организме, у детей могут страдать коммуникативные, качества, социализация, приспособление к социуму [1, 4].

Социализация это не простой процесс. В нем можно выделить две стороны, грани, это вхождение ребенка в социальную среду с усвоением социальных ценностей и опыта, в котором глобальную роль играет семья, которая вносит свой вклад, многие годы непрерывно и построена на чувственных взаимоотношениях детей и родителей. В процессе социализации можно выделить социальное познание, овладение навыками практической деятельности, усвоение определенных норм ценностей, установок, что соответствует требованиям конкретного социального окружения, выработка собственной системы ценностей. Процесс социализации главным образом происходит в семье, из семьи дети черпают нормы поведения, духовные ценности. От климата в семье зависит физическое эмоциональное и духовное состояние человека. Семейное воздействие практически нельзя ничем заменить, оно уникально [3].

Процесс социализации личности вне семьи характеризуется специфичностью, обусловленной с одной стороны личностными характеристиками воспитываемых (последствия раннего знакомства с негативными сторонами жизни, сложная наследственность, трудности физического и душевного здоровья), с другой – спецификой социального окружения (неимение семьи и воспитание в условиях детского дома).

Формирование личности происходит последовательно, непрерывно, из года в год. Роль семьи в процессе социализации трудно преувеличить, но бывают и такие случаи, когда дети воспитываются вне семьи, в условиях детского дома.

Основной спецификой социализации воспитанников является подмена одного из основных институтов социализации – семьи – организацией. Это приводит к искажению процесса социализации, результат которой будет очевидным уже в первые годы жизни ребенка, воспитывающегося вне семьи.

У таких детей происходит недоразвитие поведенческих процессов, в этом случае вместо творческого мышления развивается наблюдение. Механизмы

саморегуляции замещаются различными защитными реакциями, у таких детей часто замечается агрессивное поведение, можно заметить неумение конструктивно общаться со сверстниками, решать проблемные вопросы, конфликты. Упорядочение жизнедеятельности ребенка, сдерживание личностного отбора, приводящие к угнетению самостоятельности и деятельности, усложняющие саморегуляцию личности, развитие внутреннего самоконтроля. Воспитанники детского дома недостаточно активны в общении со сверстниками, у них часто можно наблюдать детдомовскую солидарность. Их правила очень часто не совпадают с правилами сверстников. Ребята считают, что чужого можно обидеть, обмануть, быть к нему жестоким [5].

У каждого воспитанника детского дома можно выделить ряд характерных им качеств. Они недостаточно понимают материальную сторону жизни (они ни в чем не нуждаются). Недостаточны умения строить отношения и продуктивное общение. Для них характерен инфантилизм, недостаток самоопределения, незнание и неприятие самого себя как личности, беспомощность в сознательном выборе своей перспективы; перегруженность негативным опытом, неправильными ценностями и примерами поведения.

В МОУ «Детский дом» воспитываются дети от 3 до 18 лет. Хочется подробнее остановиться на среднем школьном или подростковом возрасте, на проблемах, возникающих в ходе их воспитания и социализации.

В этом возрасте у воспитанников нашего детского дома появляется чувство взрослости, желания быть более самостоятельным, очень важным для них является принятие и признание взрослыми этих изменений. Для подростка, у которого социальный статус не определен, является очень значимым достижение признания сверстниками, через которое достигается самоуважение. Можно заметить, что в отличие от сверстников подростки из детского дома плохо сформировали навыки общения с разными людьми и в различных жизненных ситуациях. В жизни детей без семьи складываются совершенно другие поведенческие признаки. У них вместо своего «Я» формируется «Мы», таким образом, они изначально делят мир на своих и чужих. Ребята теряют свою уникальность, хуже развивается познавательная деятельность. Дети желают признания в среде сверстников чаще всего через продуктивную для себя агрессию и физическую силу, и асоциальные виды поведения. По этому признаку можно выявить незрелость социальных навыков и отсутствие умения продуктивного общения.

В условиях детского дома педагоги сами определяют методы работы с детьми. В настоящее время взаимодействие в условиях детского дома представляет собой образ сотрудничества. Такой подход ставит ребенка в активную позицию, дает ему возможность взаимодействовать с педагогом, строить диалог.

Педагог не просто влияет на воспитанника, а старается «услышать» его, прислушаться к его мнению и включать во взаимодействие, ставя в активную позицию. Это создает в детях социальную уверенность, активность, улучшает качество взаимодействия, увеличивает доверие к взрослым.

Также занятия предполагают создание условий для объективной самооценки воспитанниками своих возможностей, основываясь на выборе поведения в процессе познания разнообразных социальных ролей. Социальные пробы окружают все поле жизни человека и большинство его общественных отношений. В процессе внедрения в эти сферы у детей формируется правильная социальная позиция и социальная ответственность, которые и могут служить основой для их дальнейшего вступления в социальную среду.

Детскому дому необходимо решать множество проблем, куда можно отнести социальную реабилитацию, адаптацию детей, реализацию различных направлений деятельности, но все воспитательные действия происходят системно и систематично. При подборе педагогических методов часто используются практические, экспериментационные, они используются в комплексе и направляются на психическое развитие детей, при этом ребята всегда включаются в разнообразную деятельность. Большое значение имеет межвозрастное взаимодействие детей в обстановке детского дома под наблюдением воспитателя. Организация такого взаимодействия предполагает особое педагогическое внимание.

Действует специально организованное психолого-педагогическое сопровождение детей, которое направлено на решение детской неуверенности, замкнутости, негативизма к сверстникам, недоверия к взрослым.

Можно выделить основные моменты работы воспитателей детского дома г. Тирасполь. Самым главным является окружение ребенка душевной теплотой, вниманием, любовью и заботой со стороны взрослых людей.

Последующую коррекционно-развивающую работу можно проводить только в том случае, когда ребенок поймет, что он кому-то нужен, что кто-то о нем заботится и беспокоится.

В заключение можно отметить своеобразие социального развития воспитанников детского дома. Оно состоит в том, что социализация у подростков нацелена в основном на материальные поступки людей, а не на отображение их взаимоотношений. Социально-воспитательная деятельность детского дома содействует социализации детей-сирот, она индивидуально нацелена, реализуется с учетом особенностей, интересов, потребностей воспитанников. Формируются условия для динамичного присоединения детей в социальную деятельность. Создается качественно новая воспитательная атмосфера, комфортная область для общения, сотрудничества, отдыха. Все это помогает преодолению «закрытости» детей, активизации контактов и сотрудничества воспитанников детского дома со сверстниками, социумом, что впоследствии, повышает достаточной социального приспособления выпускников.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М., 1996.
2. Иванов Н.П. Возрастные стандарты социализации детей-сирот. – М., 1999.

3. Кон И.С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). – М., 1988.
4. Макеева И.А. Социальное становление детей-сирот в музейном пространстве детского дома // Молодой ученый. – 2010. – № 12.
5. Стребелева Е.А. Дети-сироты. Консультирование и диагностика развития. – М., 1998.

Е.И. Стратулат,

магистрант I курса

А.Л. Стефанова,

учитель начальных классов

МОУ «ТССШ №17 им. В.Ф. Раевского»

Научный руководитель:

Н.Н. Ушнурцева,

канд. пед. наук, доц.

Формирование познавательного интереса младших школьников на уроках изобразительного искусства

В теории и практике современного педагогического образования проблема развития познавательного интереса к предметам, изучаемым в начальной школе, является весьма актуальной. Познавательный интерес как целеполагаемый мотив и движущая сила учения младшего школьника является основой формирования ценностных ориентаций развивающейся личности.

В психолого-педагогических исследованиях широко освещается сущность и роль познавательного интереса учащихся в процессе обучения. Л.В. Выготский рассматривал интерес как естественный двигатель поведения детей; Д.Б. Эльконин изучал образовательную деятельность как деятельность по овладению обобщенными методами действия в области научных концепций; в работах А.К. Маркова, И. Божович, Ф. Морозова, изучены мотивы учения в школьном возрасте, система учебной мотивации; Г.И. Щукин, Н.Г. Морозова, П.И. Размысловая, Б.Г. Ананьев, Е.А. Богословская в своих исследованиях рассматривали особенности и условия возникновения познавательного интереса у учащихся, концепции познавательной деятельности.

Наиболее важным представляется изучение проблемы развития познавательного интереса к объектам художественно-эстетического цикла, в аспекте которого окружающий мир узнается человеком на основе чувственного и эмоционального восприятия и воспроизведения действительности, что и в свою очередь и определяет положительное отношение к учению.

Искусство является одним из основных предметов приобщения к творчеству и формированию художественно-эстетической культуры. В личностном развитии детей младшего школьного возраста изобразительная деятельность развивает художественное видение, способность ценить красоту, привносит

в эстетическую культуру, благотворно влияет на формирование морально-нравственных качеств.

Познавательный интерес в области изобразительной деятельности рассматривали Л.А. Сатарова, С.А. Трыкова. Л.А. Сатарова в своем исследовании, посвященном формированию интереса учащихся и потребностей в изобразительном искусстве, предлагает творческое обучение [5, с. 18] Трыкова С.А. рассматривает интерес к художественным урокам как решение проблемы формирования интереса к национальной культуре [6, с. 8]

Вопросы, влияющие на формирование познавательного интереса и активизации изобразительной деятельности в той или иной степени, были отражены в следующих работах: А.И. Васильева, которая рассматривает использование визуализации на уроках изобразительного искусства; И.Л. Голованова, которая раскрыла возможности для детей изучать различные художественные материалы; Г.Б. Алябушев в процессе формирования видения тональных отношений; В.С. Бадаев через обучение живописи кистью и др. [1].

О.Н. Истратова полагала, что «познавательный интерес можно сделать более устойчивым и глубоким, когда он основывается на осознанных знаниях. Процесс получения знаний находится в зависимости от развития познавательного интереса – чем сильнее интересы, тем глубже, шире и прочнее знания» [2].

С точки зрения Г.И. Шукиной «познавательный интерес – это избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [7, с. 23]. Постоянно укрепляясь и развиваясь, познавательный интерес.

По мнению А.К. Марковой, «познавательный интерес младших школьников к учебной деятельности проявляется в таких показателях, как: познавательная активность; высокая работоспособность; отсутствие признаков утомляемости; произвольность управления учебной деятельностью» [3, с. 92].

Одним из важных средств формирования познавательного интереса является использование на уроках изобразительного искусства творческих заданий, что может преобразить традиционные уроки, рационализовав детский интерес, оптимизировав процессы понимания и запоминания материала по основным учебным дисциплинам, а главное, подняв на более высокий уровень интерес детей к самостоятельной учебной деятельности.

Отличительной чертой образовательной дисциплины «Изобразительное искусство», является широкое использование продуктивных и творческих заданий, включающих учащихся в разнообразные формы учебной деятельности.

Приведем пример творческих заданий на уроке изобразительного искусства, с целью формирования познавательного интереса у детей младшего школьного возраста.

Тема занятия: Пейзаж как жанр изобразительного искусства (фрагмент).

Вопросы:

– Дайте определение понятию «горизонт»? (Ответ: горизонтальная плоскость бесконечна, расположена на уровне глаза зрителя и видна потому, что прямая горизонтальная линия в перспективе называется горизонтом).

– Как определить уровень линии горизонта в плоскости изображения? (Ответ: высота горизонта в плоскости изображения определяется высотой точки обзора).

– Где на рисунке параллельные линии пересекаются и удаляются от нас? (Ответ: линии пересекаются в точке схода).

– Как меняются цвета под влиянием воздушной перспективы? (Ответ: близлежащие объекты выглядят более разноцветными, а удаленные – монохромными).

– Как влияет положение линии горизонта на выразительность композиции? (Ответ: низкий уровень горизонта подчеркивает величие изображенного объекта. На высоком уровне горизонта, композиция становится панорамной).

– Как создать художественный образ? (Ответ: выбор в мотиве главного, сочетания семантического и композиционного центра с изобразительными средствами, для передачи состояния природы).

– Назовите виды пейзажа? (Ответ: парковый, городской, сельский, лирический, «дикий» природы).

Формирование познавательного интереса к изобразительной деятельности является одной из основных проблем повышения качества художественного образования в современной школе. Интерес к рисованию признается одним из важных мотивов обучения, потому что, прежде всего, его сложно полностью удовлетворить, поскольку накопление опыта, обновление знаний, умений способствуют дальнейшим исследованиям в интересующей области, а во-вторых, интерес порождает творческое отношение к деятельности.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что: интерес является одним из важнейших мотивов обучения изобразительному искусству детей младшего возраста; интерес к изобразительной деятельности тесно связан с психологическими характеристиками молодого школьника из его эмоциональной, когнитивной и волевой сферы; интерес связан с потребностями, а основные потребности данного школьного возраста показывают потребности познания, действия, в выражении своих чувств, впечатлений; интерес возникает, когда трудности преодолеваются, чтобы найти решение проблемы, например, найти способ создать выразительное изображение на картинке

Уроки изобразительного искусства заключают в себе неиссякаемые возможности для всестороннего развития личности младшего школьника, в том числе и развитие его познавательной активности. Встреча с искусством на каждом уроке, обучение детей видению прекрасного в жизни и искусстве, активная творческая деятельность каждого из учащихся, общая радость за сделан-

ное на уроке – вот главные отличительные признаки учебно-воспитательного процесса на уроках изобразительного искусства.

Литература

1. Алябушева Г.В. Педагогические условия формирования познавательных интересов школьника // Проблемы педагогического образования: сб. научн. статей / Под ред. В.А.Сластенина, Е.А. Левановой. – Выпуск 36. – М.: МПГУ, 2010. – С. 126–129
2. Истратова О.Н., Беляева Д.Е. Развитие познавательного интереса и любознательности у детей в различных ситуациях семейного отношения к ребенку // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 6. – Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/06/11691> (дата обращения: 26.10.2019)
3. Маркова А.К. Формирование интереса к учению у школьников/ А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1986. – 195 с.
4. Пастушкова М. А. Формирование познавательных интересов при организации учебной деятельности младших школьников/ М.А. Пастушкова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – №44. URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 20.10.2019).
5. Сатарова Л. А. Формирование интереса и потребностей подростков в изобразительной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Л.А. Сатарова. Москва, – 1997. – 171 с.
6. Трыкова С.А. Формирование познавательного интереса у младших школьников к изобразительной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 : / С.А. Трыкова. Москва, 2000 – 211 с.
7. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. М.: Педагогика, 2001. – 352 с.

Е.В. Сулима,
магистрант I курса
Научный руководитель:
Л.С. Черноглазова,
канд. пед. наук, доц.

Формирование положительного отношения к учению младших школьников на основе взаимодействия семьи и школы

Отличительной чертой современного этапа в развитии образования является стремление образовательных учреждений к открытости, которая предусматривает в том числе и активное участие общества в жизни школы. Одну из таких немаловажных ролей в процессе становления открытости школы играют родители. Семья всегда находилась в центре внимания общественной мысли. В связи с демократизацией общества образование имеет возможность выбора вариативного пути развития. Зачастую, у проблем, возникающих в обществе, связанных с обучением и воспитанием, нет готовых решений. Решение таких социально значимых проблем образования необходимо осуществлять путем совместной проектной и общественно-организаторской деятельности, которая ориентирует членов образовательного сообщества на максимально возможное включение в жизнь школы.

Школа сталкивается с недостаточной осведомленностью учеников и родителей относительно обучения. В этих условиях проблема отношения студентов к обучению приобретает особую важность и сложность.

Позитивное отношение к обучению является определяющим фактором развития личности младшего школьника, поскольку в этот период ведущей является учебная деятельность. Организуемая в этом возрасте учебная деятельность формирует рост личности ребенка младшего школьного возраста, закладываются основы его характера, взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, основанных на общечеловеческих ценностях (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Б.Ф. Ломов, Д.М. Маллаев, Л.С. Славина, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и др.).

В своих работах К.Е. Андреева, И.Я. Базик, А.И. Епифанцева, С.Е. Злочевский, Д.И. Камышанская, Е.И. Кириллова, Е.И. Киричук, А.И. Липкина, А.К. Маркова, Н.Г. Морозова и др. раскрывают факторы и условия формирования позитивного отношения к обучению учащихся начальных классов.

Роль семьи в формировании позитивного отношения школьников начальных классов к учебе, зависимость отношения к учебе от психологического климата в семье, от метода организации занятий еще недостаточно изучена.

Семья – это единица общества, она закладывает основы человеческой личности, поэтому недооценка роли и влияния семьи в формировании наиболее важных черт ребенка приводит к серьезным ошибкам в образовании. Большинство родителей считают, что воспитание позитивного отношения к образованию является обязанностью школы, и лишь немногие понимают, что семья и школа имеют большие воспитательные возможности, и только их взаимное сотрудничество является основой для формирования позитивного отношения младшего школьника к учебно-познавательной деятельности.

Понятие «семья» (популярные толковые словари русского языка В.И. Даля и С.И. Ожегова) определяется как «совокупность близких родственников, живущих вместе» [2, с. 321]. Однако семья – это не просто группа или совокупность людей, проживающих вместе. Лихачев Б.Т. отмечает, что «родители и дети представляют собой экономическое, юридическое, духовно-нравственное единение» [3].

Семья всегда воспитывает детей в соответствии со своим собственным примером и традициями, формируя характер и нравственность ребенка, которые соответствуют образу жизни данной семьи, ее опыту в разных сферах семейного взаимодействия.

Главной педагогической задачей родителей является стремление к гармонизации отношений, деятельности и общения всех членов семьи в этих сферах. Одной из важных сфер семейного взаимодействия является сфера любви: любовь супругов, любовь родителей к детям, к старшим членам семьи и родственникам, к другим людям, образует единую психическую, духовно-эмоциональную атмосферу семьи.

Культура семьи непосредственно затрагивает сферы учебной деятельности детей, включает в себя совместное исполнение школьных заданий, выполнение уроков, чтения книг, совместное прослушивание музыкальных произведений, просмотр фильмов и т. д.

Семья для ребенка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи, особенно в начальный период жизни ребенка, намного превышает другие воспитательные воздействия.

Эффективное взаимодействие учителя и родителей в начальной школе может быть реализовано только при определенных условиях. Организационно-педагогические условия эффективного взаимодействия учителя и родителей определяются как совокупность внешних обстоятельств и внутренних особенностей личности всех субъектов образовательного процесса, обеспечивающих учителю возможность организовать успешное, результативное взаимодействие в диалогах «родители-учитель», «родители-ребенок», «учитель-ребенок».

Если говорить о процессе воспитания отношения к учению, то не следует ограничиваться только рассмотрением его отдельных сторон и компонентов, поскольку это целостный процесс.

Будет целесообразно выявить проблему формирования позитивного отношения к образованию у младших школьников как восприятие обучения через призму самооценки, которая является не только условием, но и показателем отношения ребенка к обучению. Самооценка является основной чертой человека и включает в себя самооценку, оценку собственных действий, своего положения в учебном коллективе. Активность младшего школьника, его участие в жизни ученического коллектива напрямую зависит от уровня самооценки. У детей младшего школьного возраста общая самооценка находится в стадии развития, она еще не устоялась, и подвержена любому влиянию.

Позитивная самооценка ребенка играет в успешном обучении большую роль, даже значительно больше, чем уровень его умственного развития, потому что ребенок с позитивной самооценкой верит в себя, и если он терпит неудачу, он пытается обеспечить больший успех в следующий раз. Постоянная неудача мешает продвижению мотивации учащихся, а удача порождает положительный опыт и стимулирует достижение дальнейших успехов.

Одним из основных травмирующих факторов для младшего школьника являются не столько его ошибки и неудачи в учебной деятельности, сколько изменения в самооценке, которые вызваны негативной оценкой его действий учителем.

Ш.А. Амонашвили писал, что «если учительская оценка имеет тенденцию представлять личность школьника в целом, а не быть лишь показателем уровня приобретенных знаний, это придает ей социальную функцию регулятора отношений в жизни ребенка, что затрудняет развитие у него конструктивной самооценки и способности адекватно воспринимать критику окружающих» [1].

Негативное влияние на отношение младшего школьника к обучению и его развитию в целом возрастает, если отрицательная оценка, поддерживаемая его родителями, переносится на личность ребенка.

Существенное негативное влияние на подход к обучению младшего ученика вызывает сравнение учителем или его родителями с другими учениками, чьи успехи, приведенные в качестве примера, противопоставляются его неудачам в учебе.

Основой работы школы с семьей и общественностью должны быть действия и мероприятия, направленные на укрепление и повышение родительского авторитета. Морализующий и категоричный тон в работе учителя нетерпим, поскольку это может вызвать обиду, негодование, раздражение, смущение. Родители, чаще всего знают свои обязанности, но не все на практике воспитания могут их реализовать, так как недостаточно знать каким оно должно быть, но и важно знать, что делать и как делать. Правильная форма отношений между учителями и родителями – это взаимоуважение. Тогда обмен опытом, советами и совместными обсуждениями становится формой контроля, которая устраивает обе стороны. Ценность таких отношений заключается в том, что они развивают чувство ответственности, аккуратности и гражданской ответственности перед учителями и родителями.

Психологически родители готовы поддержать все требования, действия и проекты школы, с глубоким пониманием и ответственностью относятся к воспитанию детей. В свое время школа выражает доверие и уверенность в воспитательных возможностях родителей, способствует повышению уровня их педагогической культуры и активности в воспитании своих детей.

Независимо от семьи, независимо от родителей, педагог всегда должен быть внимательным и дружелюбным, проявлять педагогический такт и недопустимость неосторожного вмешательства в семейную жизнь. Он должен превратить все знания о семье в утверждение доброты и помощи родителям в воспитании.

Жизнеутверждающий настрой в решении проблем воспитания – это опора на положительные качества ребенка, на сильные стороны семейного воспитания, ориентация на успешное развитие личности.

Литература

1. Коваленко Т.В. Проблемы детско-родительских отношений в современной семье // Школа будущего. – М., 2012. – №6. – С. 66–73.

2. Асриева О.О., Коваленко Т.В. Личностно-ориентированное обучение: новая модель взаимодействия школы и родителей // ВЕСТНИК Челябинского Государственного Педагогического Университета. – Челябинск, 2012. – №12. – С. 71.

3. Коваленко Т.В., Маврина И.А. Конструирование модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования//Наука и школа. – М., 2013. – №5. – С. 159–162.

4. Коваленко Т.В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования // Современные исследования социальных проблем. Электронный журнал. – 2015. – №4. – С. 102–113.

5. Коваленко Т.В. Проблемы современного родительства: трансформация семейных ролей в современном институте семьи // Вопросы психологии, педагогики и образования: интеграция

Л.Г. Ушнурцева,
магистр II курса
Научный руководитель:
А.А. Ткачук,
канд. пед. наук, доц.

Развитие творческого воображения младших школьников

Удивительным психическим свойством человека является воображение. У каждого из нас это есть, но для каждого оно развивается по-разному. Если бы у человечества не было воображения, оно потеряло бы почти все научные открытия и произведения искусства. Поэтому современному обществу нужны специалисты, обладающие богатым воображением, способные творчески и самостоятельно решать возникающие проблемы. Младший школьный возраст особенно чувствителен к развитию воображения. Возможность создавать что-то новое, необычное закладывается в детстве через воображение. Именно его развитие заслуживает наибольшего внимания при воспитании ребенка посредством учебных заданий.

Многие педагоги и психологи (Н.И. Непомнящая, Д. Родари (GianniRodary), В. Левин, З.Н. Новлянская, Г.Д. Кириллова, Л.Н. Галигузов, О.М. Дьяченко, М.Е. Каневская, Н.Н. Палагина) отмечают, что воображение играет значительную роль в формировании способности к самореализации. Но анализ литературы показывает, что в психолого-педагогической науке мало исследований, посвященных развитию воображения в младшем школьном возрасте. Но младший школьный возраст – это период развития ребенка, в течение которого формируются основные психологические новообразования личности и характеристики когнитивных процессов.

Исследование роли творческого воображения в умственном, физическом развитии ребенка, сущности механизмов воображения в современной науке приобретают большое значение. К примеру, исследования отечественных ученых Л.С. Выготского, Л.А. Венгер, В.В. Давыдова, Е.И. Игнатъева, А.В. Запорожец, В.А. Крутецкого, С.Л. Рубинштейна, А.П. Усова, Д.Б. Эльконина, показали, что воображение, в том числе творческое, «выступает предпосылкой и условием успешного усвоения детьми имеющихся и новых знаний; способствует саморазвитию личности, т. е. в значительной степени определяет эффективность учебно-воспитательной деятельности в школе» [1, с. 206].

Большинство авторов связывает генезис воображения с развитием игровой деятельности ребенка (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейна и др.), а также с овладением детьми видами деятельности, традиционно считающимися

«творческими»: конструктивной, музыкальной, изобразительной, художественно-литературной [5, с. 712].

Зарубежные ученые также глубоко изучают проблему творческого воображения. Данная проблема исследовалась еще в Древней Греции. Платон и Аристотель впервые поставили данную проблему как научную, раскрыли сущность и основные черты творческого воображения. И только уже в новое время И. Кант, Ф. Шеллинг, Г.Ф.Г. Гегель раскрыли современное понимание и значение творческого воображения в деятельности человека [2, с. 658].

Творческое воображение является наиболее важным аспектом жизни ребенка. Изучение любой программы без воображения невозможно. Это высший и самый необходимый навык человека.

Многие исследователи отмечают, что в процессе обучения психические процессы, такие как память, восприятие, мышление, в основном «тренируются», и недостаточное внимание уделяется развитию воображения. В то же время, учитывая, что все когнитивные процессы находятся в тесных и взаимозависимых отношениях (как элементы единой системы), можно сказать, что «активное в учебной деятельности любой из указанных функций создает благоприятные предпосылки и для развития воображения» [6, с. 77].

В психологии познавательных процессов единого взгляда на природу воображения до сих пор нет. Воображение в психологии считается формой рефлексивной деятельности сознания. Поскольку все когнитивные процессы носят рефлексивный характер, необходимо, прежде всего, определить качественную оригинальность и специфичность, присущие воображению. По мнению российских психологов, воображение отражает действительность не как существующую реальность, а как возможность, вероятность. С помощью воображения человек пытается выйти за пределы существующего опыта иданного момента времени, т. е. он ориентируется в вероятностной, предполагаемой среде. Воображение принадлежит к числу главных психических процессов, влияющих на успешность обучения младших школьников.

По мнению Э.В. Ильенкова, сущность воображения заключается в умении «схватывать» целое раньше части, в умении на основе отдельного намека, тенденции строить целостный образ.

А.В. Петровский считает, что воображение – это необходимый элемент творческой деятельности человека, выражающийся в построении образов продуктов труда, а также обеспечивающий создание программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью.

Воображение ребенка развивается постепенно, по мере приобретения им реального жизненного опыта. Чем богаче опыт ребенка, чем больше он видел, слышал, пережил, узнал, чем больше впечатлений об окружающей действительности он накопил, тем более богатым материалом располагает его воображение, тем больший простор открывается для его фантазии и творчества, которое активнее и полнее всего реализуется в играх, сочинительстве сказок и историй, рисовании.

Творческое воображение – это важнейшая сторона жизни ребенка. Усвоить какую-либо программу без воображения невозможно. Оно является высшей и необходимейшей способностью человека. Для того чтобы развивать творческое воображение у детей, необходима особая организация учебно-воспитательной деятельности. В традиционном обучении мы имеем дело с пассивными учащимися, которые получают набор стандартных знаний. Современная система образования требует активизации школьников. Развитие творческого воображения младших школьников – важная и необходимая часть работы учителя начальных классов. Учителя должны не просто учить воспроизводить знания, а применять их на практике. Ученики сегодня другие, и роль учителя также должна быть другой. Согласно новым стандартам обучения, учителям необходимы методы, позволяющие по-новому организовать учебно-воспитательный процесс. Мы предполагаем, что творческое воображение будет эффективно развиваться в случае включения младших школьников в проектную деятельность. Сегодня педагогу необходимо гармонично сочетать организацию учебной деятельности, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности, способности самостоятельно решать нестандартные задания.

Деятельность творческого воображения зависит от целого ряда самых различных факторов. Следовательно, она не может быть одинакова у ребенка и у взрослого человека. Существует мнение, что воображение ребенка гораздо богаче воображения взрослого человека. Действительно, дети фантазируют по самым различным поводам: они сочиняют истории, выдумывают фантастические сюжеты, приписывают камням или деревьям человеческие переживания и отношения, разговаривают с вещами и пр. Все эти элементы, входящие в детские фантазии, так или иначе, заимствованы ими из опыта: из сказок, рассказанных взрослыми, из случайно услышанных слов или увиденных фильмов, из того, с чем они встречались в своей реальной жизни. Многие ученые убеждены, что воображение зависит от опыта, а опыт ребенка складывается и растет постепенно, значит, в каждый второй период детского развития воображение ребенка будет находиться на ступени его развития.

Для формирования творческой личности педагогу необходимо активизировать творческое воображение учащихся. Отсюда следует важный педагогический вывод: созданию благоприятных условий для развития воображения в творчестве детей способствует расширение их реального жизненного опыта, накопление впечатлений.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя / Л.С.Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 206 с.
2. Дидро Д. Собрание сочинений. Под общей редакцией И.К. Луппола – Т.: 1936. – 658 с.

3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи; пер. с англ. Н. М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
4. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н.А. Менчинская. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 448 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
6. Щипакова, И.А. Актуальность формирования творческого воображения у младших школьников в современном мире / И.А. Щипакова // Начальная школа плюс до и после. – 2014. – №4. – С. 77–79.

Э.Э. Федорова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Л.Л. Николау,
канд. пед. наук, доц.

Формирование ключевых компетенций младших школьников в процессе оценивания учебных достижений на уроках математики

Изменения, происходящие сегодня во всех областях жизни, не могли не затронуть и сферу начального образования. Государственный образовательный стандарт начального общего образования поставил перед начальной школой ряд задач, одна из которых – формирование ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования.

В литературе ключевые компетенции трактуются как универсальные способы деятельности. Они характеризуются как наиболее общие (универсальные) способности и умения.

А.В. Хуторской [44, 63] выделяет следующие группы ключевых компетенций:

- ценностно-смысловые компетенции;
- общекультурные компетенции;
- учебно-познавательные компетенции;
- информационные компетенции;
- коммуникативные компетенции;
- социально-трудовые компетенции;
- компетенции личностного самосовершенствования.

В государственном стандарте начального общего образования ПМР [1] под ключевыми компетенциями младших школьников выделяют личностные и метапредметные, которые делятся на регулятивные, познавательные и коммуникативные компетенции. На формирование ключевых компетенций младших школьников должен быть направлен весь учебно-воспитательный процесс, в том числе и система оценивая учебных достижений учащихся.

Успешность формирования регулятивных, познавательных и коммуникативных компетенций младших школьников во многом зависит от того, как устроена система оценки учебных достижений обучающихся:

- насколько она позволяет осуществлять анализ предметных и метапредметных достижений обучающихся по каждому предмету;
- насколько она поддерживает и стимулирует ученика;
- насколько она включает учащихся в самостоятельную оценочную деятельность;
- насколько она обеспечивает точную обратную связь;
- насколько она информативна.

Государственный образовательный стандарт начального общего образования ПМР определяет следующие требования к построению системы оценки учебных достижений обучающихся начальной школы:

- реализация комплексного подхода к оцениванию результатов освоения младшими школьниками основной образовательной программы начального общего образования (предметные, метапредметные и личностные результаты).
- планирование результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования должны выступать в качестве содержательной и критериальной базы оценивания учетных достижений обучающихся.

В государственном образовательном стандарте начального общего образования нашей республики выделены: формирующее оценивание (которое включает в себя диагностическое и текущее оценивание) и итоговое оценивание личностных, метапредметных и предметных образовательных достижений младшего школьника [3].

Планируя работу по каждому предмету, в том числе и по математике, учитель должен обдумать, как будет организован процесс оценивания учебных достижений учащихся, чтобы он способствовал формированию метапредметных компетенций. Готовясь к проведению каждого урока математики, нужно тщательно продумать: какие формы, методы и средства текущего оценивания учебных достижений учащихся будут использованы, на каком этапе урока будет проводиться оценивание, что будет оцениваться, с какой целью будет оцениваться, при помощи каких оценочных инструментов будет проводиться оценивание, как будет использована информация, полученная в результате оценивания и т. д.

Согласно требованиям Стандарта, система оценивания учебных достижений младших школьников должна обеспечивать комплексный подход к оценке результатов изучения учебного предмета «Математика». Она должна ориентировать процесс обучения математике на освоение содержания учебного предмета и формирование ключевых компетенций.

Организуя процесс оценивания учебных достижений младших школьников по математике, учитель должен использовать инновационные технологии,

которые будут способствовать гуманизации процесса обучения математике, создавая условия для самооценки учащимися собственных учебных достижений. Одна из таких технологий – технология «Проектные задачи».

Решение проектных задач является инновационным методом обучения, который создает условия для применения младшими школьниками усвоенных предметных, метапредметных и личностных результатов не в стандартных, уже знакомых детям учебных ситуациях, а в ситуациях, незнакомых еще ученикам [2].

Работа младших школьников над проектными задачами создает эффективные условия для развития навыков сотрудничества, коммуникативных навыков, навыков планирования и организации деятельности в команде, навыков поиска, нахождения и выбора способа эффективного решения задачи, навыков применения имеющихся уже знаний и способов действия в новых ситуациях. В ходе решения системы проектных задач у младших школьников могут быть сформированы: рефлексивные компетенции (видеть проблему; анализировать сделанное, видеть трудности, ошибки); целеполагание (умение ставить и сохранять цели деятельности); планировать (составлять план своей деятельности); умение моделировать (представлять способ действия в виде схемы-модели), умение проявлять инициативу, вступать в коммуникацию (взаимодействовать при решении задачи, отстаивать свою позицию, аргументировать, доказывать, принимать или отклонять точки зрения других).

Один из методов обучения, который может быть использован на уроках математики, в процессе оценивая учебных достижений младших школьников, является дидактическая игра. Ролевые и деловые игры, используемые в формирующем оценивании, должны быть ориентированы в основном не на проверку освоения отдельных знаний, а на оценку способности младших школьников решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи на основе сформированных математических знаний и метапредметных компетенций.

В процессе игры учитель проводит наблюдение за деятельностью учащихся, делая отметки в листах индивидуального развития.

Использование проектных задач, дидактических игр как оценочной процедуры позволяет учителю в квазиреальной, модельной, игровой ситуации методом встроенного наблюдения, с помощью специальных экспертных карт отслеживать формирование предметных умений и личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных компетенций.

Результаты наблюдения отражаются в картах индивидуальных достижений учащихся.

Для оценки достижения планируемых результатов усвоения обучающимися основной образовательной программы можно использовать технику накопительной оценки «Портфолио».

Портфолио ученика начальной школы также выступает как инновационное средство накопления и оценивания учебных достижений, которое позво-

ляет отслеживать продвижение ученика усвоение знаний и их практическое применение при выполнении различных заданий.

В портфолио ученика могут быть представлены письменные контрольные работы по математике, математические диктанты, решение проектных задач, результаты решений учебно-исследовательских заданий, творческие задания и др.

Одной из инновационных форм оценивания учебных достижений младших школьников является комплексная интегрированная контрольная работа. Она одна из процедур итогового оценивания личностных, метапредметных и предметных компетенций. Комплексная интегрированная контрольная работа состоит из текста и серии заданий, составленных на межпредметной основе, и имеет интегративно деятельностный характер.

Таким образом, компетентностный подход в системе школьного образования подразумевает формирование различных условий у учащихся для формирования личности, которая способна реализовать полученные знания в дальнейшей жизни. Для осуществления этого, педагог должен активно приносить различные формы обучения и использовать современные технологии.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики – [Электронный ресурс] – Режим доступа: minpros.info
2. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя /А. В. Воронцов, В.М. Заславский, С. В. Егоркина и др. / Под ред. А.Б. Воронцова. – 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. – 176 с.
3. Улитко В.В., Иванова В.В. Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Методические рекомендации [Электронный ресурс] / В.В. Улитко, В.В. Иванова. – Режим доступа: <http://schoolpmr.3dn.ru/>
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты URL: <http://www.eidos.ru>.

Л.А. Церцейл,
магистрант II курса

Научный руководитель:
Л.Л. Томилина,
канд. пед. наук,

Значение текстовых задач в духовно-нравственном воспитании младшего школьника

Формирование всесторонне развитой, гармоничной личности всегда было главной задачей в образовании. Возрождение духовности, обращение к национально-нравственным и культурно-эстетическим традициям является одной из важнейших задач современного общества.

В связи с этим в ГОС начального общего образования Приднестровской Молдавской Республике проблематика духовно-нравственного воспитания

стала одной из центральных мест, где рассматривается «как формирование и развитие ценностного отношения к людям, обществу, природе, Родине, к своему и другим народам, к их духовным традициям и культуре в целом» [1, с. 3].

По мнению Царева С.Е. «математика не всегда рассматривается как необходимая составляющая область знаний для духовно-нравственного воспитания, при этом процесс овладения математикой выступает в качестве мощного механизма личностного развития учащихся, поскольку «работа над усвоением математической науки неизбежно воспитывает в молодом человеке целый ряд черт, имеющих моральную окраску и способных в дальнейшем стать важнейшими моментами в его нравственном облике» [8, с. 50–51].

Н.Б. Истомина, Л.Г. Петерсон и другие ведущие российские ученые так же отмечают необходимость математического развития младшего школьника в учебной деятельности: «начальный курс математики способствует продвижению ученика в общем развитии, становлению нравственных позиций личности ребенка. Особенность обучения математики в начальной школе заключается в том, что она строится на системе целесообразных задач: каждое новое понятие усваивается при решении той или иной текстовой задачи» [3, с. 197–211].

Текстовые задачи выполняют важные функции в начальном курсе математики, так как они являются полезным средством, реализующим образовательные, развивающие и воспитательные цели [6, с. 103–109].

Рассмотрим основные функции текстовых задач: под обучающей понимают функцию текстовых задач, направленную на формирование у школьников системы математических знаний, умений и навыков, предусмотренных государственным образовательным стандартом; под развивающей функцией текстовых задач следует понимать ту, которая направлена на развитие логического мышления учащихся, на овладение ими приемами эффективной умственной деятельности, в том числе формирование умений проводить анализ и синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, умозаключения, а также высказывать гипотезы, проверять их, усматривать связь изучаемого материала с окружающей жизнью, проявлять логическую грамотность; под воспитывающей понимают функцию текстовых задач, направленную на формирование диалектико-материалистического мировоззрения, познавательного интереса и навыков учебного труда, на воспитание нравственных качеств личности; под контролирующей функцией текстовых задач, понимают функцию, направленную на установление уровней обученности и обучаемости, способствующей к самостоятельному изучению математики, повышению уровня математического развития учащихся и сформированности познавательных интересов; под практической функцией следует понимать, ту функцию, которая формирует у школьника практические умения, необходимые в повседневной жизни. Это функция направлена на обучение применять полученные математические знания к практическим нуждам, на решение задач, выдвигаемой практикой, т. е. на решение жизненных ситуаций [7, с. 30–31].

Каждая из основных функций важна в общей системе обучения, и хотя в последние годы особенно подчеркивается роль развивающей функции задач, решение *текстовых задач* является упражнением весьма полезным в воспитательном отношении, так как: прививают культуру мышления, общения и выражения собственных мыслей; пробуждают интереса к самому процессу поиска решения, дают возможность испытать глубокое удовлетворение, связанное с удачным решением; вырабатывают умение слушать мнение учителя и одноклассников, анализировать и оценивать услышанное; способствуют воспитанию терпения, настойчивости, воли; вырабатывают аккуратность в ведении записей; расширяют кругозор; воспитывают чувство коллективизма среди школьников. Именно начальная школа может и должна положить начало формированию у детей этих важнейших качеств личности.

Однако следует отметить, что эффективное использование текстовых задач в воспитательном значении возможно только в том случае, когда учитель: во-первых, может четко определить конкретную цель работы с каждой задачей на уроке; во-вторых, умеет организовать эту работу на уроке в строгом соответствии с поставленной целью, т. е. в зависимости от той или иной цели выбирают с методические проблемы работы над задачей.

Для реализации требований республиканского компонента государственного образовательного стандарта начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики в урок математики должны быть включены задачи с историческим, экономическим и экологическим содержанием.

Значение текстовой задачи с использованием материала краеведческого характера в том, что она: связывает математику с окружающей действительностью; способствует осуществлению межпредметных связей; расширяет кругозор учащихся; воспитывает любовь и уважение к людям труда, к родному краю.

Текстовую математическую задачу учитель начальных классов может дополнить различной по объему информацией о родном крае: терминами, словами и символами национального языка, связными сюжетами на ту или иную жизненно важную тему для народа. Такие задачи получают интересными и познавательными, и обеспечивают овладение учащимися программным материалом.

Например: На прогулочный катер по реке Днестр продали 40 взрослых билетов и 20 детских. Сколько билетов на этот рейс осталось в кассе, если на катере 68 мест?

Следует отметить, что текстовая задача оказывает воспитательное воздействие не только через условие, но и произвольно, через подтекст материала. С усвоением любой информации связано формирование отношения младшего школьника к окружающему миру.

Например: Туристы были в пути 3 дня и проходили каждый день по 20 км. За сколько дней они прошли бы это расстояние, если бы каждый день проходили по 15 км?

Данная задача призвана помочь ученику понять, что время обладает ценностью. Однако, учитель, дополнив задачу вторым вопросом: «А что проигрывают туристы, ускорив движение?», обращает внимание учеников на то, что при быстром передвижении, туристы теряют возможность любоваться пейзажами родного края, купаться в Днестре, делать фотоснимки и т. д.

Решение текстовых задач на экологическую тему подразумевают обсуждение проблемы охраны природы, тем самым у младшего школьника развивается интереса к природе, способность обращаться с ней бережно.

Например: Каждый год выпускники школы сажают по 3 березы и по 2 ели. Сколько деревьев посажено выпускникам, если первый выпуск в школе состоялся 14 лет назад? [4].

Использование исторических задач не только обогащает опыт мыслительной деятельности учащихся, но и позволяет им осваивать важный культурно-исторический пласт истории человечества, связанный с поиском решения задач.

Познавательный краеведческий цифровой материал, такой, как протяженность рек местного характера, площади территорий, протяженность территориальных границ села (поселка, города, района), нормы выработки, расстояния и т. д., дает возможность дополнить задачи учебника своими задачами [3, с. 60].

Например: 1) Длина реки Днестр 1362 км. Днестр на 741 000 м короче реки Днепр. Какова длина Днепра?

Текстовые задачи дают возможность связать обучение с жизнью, теорию с практикой, формируют у детей практические умения (узнать площадь огорода или расход воды на его полив; посчитать расход кормов или полученный доход; стоимость покупки или ремонта квартиры)

Таким образом, решая на уроке текстовые задачи учитель способствует духовно-нравственного становления личности младшего школьника, способную действовать в любой ситуации соответственно нормам общественной морали.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования ПМР (Приказ МП ПМР от 11.07.2013 года № 966). <http://minpros.info/index.php> (Дата обращения 11.11.2019)
2. Истомина Н.Б. Математика. 2 класс ч.2./ Н.Б. Истомина. – Смоленск. «Ассоциация XXI век» 2013 г. – 120 с.
3. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение. – Смоленск: Изд-во «Ассоциация XXI век», 2005. – 272 с.
4. Кибирев В.В. Роль и место задач в обучении математике / В.В. Кибирев // Вестник БГУ. – 2009. – №15. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 11.11.2019).
5. Рзаев М.Т. Решение математических задач как способ систематизации знаний у учащихся/ М.Т. Рзаев // АНИ: Педагогика и психология. 2015. –№4 (13). – URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 11.11.2019).
6. Стойлова Л.П., Пышкало А.М. Основы начального курса математики/ Л.П. Стойлова, А.М. Пышкало. – М.: Просвещение, 1999. – 320 с.

7. Суворова Г.А. Методика психологической классификации учебных задач обучения в целях консультирования по проблемам обучения/ Г.А. Суворова // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 11–16.

8. Царева С.Е. Обучение решению текстовых задач, ориентированное на формирование учебной деятельности младших школьников/ С.Е. Царева. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1998. – 136 с.

В.В. Вакар,

магистрант II курса

Научный руководитель:

А.М. Чобан-Пилецкая,

канд. пед. наук, доц.

Индивидуальный подход в работе учителя-логопеда с младшими школьниками, имеющими нарушения речи

Особенности высшей нервной деятельности человека имеют большое значение в формировании личности, т. е. его темперамент сказывается на его активности, уравновешенности поведения, работоспособности, легкости приспособления к изменяющимся условиям в мире. Советские психологи А. В. Суворцева, А. В. Запорожец, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн и другие уделяли большое внимание проблеме обучения и воспитания. В первую очередь уделяли особое внимание индивидуальному подходу в воспитании и обучении детей.

Важным условием эффективного использования индивидуального подхода в обучении и коррекции нарушений является опора на положительный характер в особенностях личности ребенка. Этот подход требует огромного терпения от учителя-логопеда, умения разобраться в сложных проявлениях психических процессов. В любых случаях нужно найти причину возникновения тех или иных индивидуальных особенностей младшего школьника. Одним из условий правильного осуществления данного подхода к ученикам является единство требований к нему как от всех работников школы, так и от родителей воспитанника. Осуществляя данный подход к младшим школьникам, учитель должен помнить, что его задача не только развивать те положительные качества, которые уже есть у детей, но и формировать новые качества личности. Важно отметить, что в основе индивидуального подхода лежит цель, которая направлена на выявление специфических особенностей личности ребенка. Великий русский педагог К.Д. Ушинский в своем труде «Человек как предмет воспитания» писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [2].

Данный подход предполагает, прежде всего, знание и учет индивидуальных специфических условий, повлиявших на формирование той или иной черты личности. Это необходимо потому, что только поняв природу того или иного

личностного проявления, можно правильно реагировать на него. Использование данного подхода в коррекции и развитии речи младших школьников предполагает:

- знание особенностей речевого развития (и развития в целом) школьника;
- умение анализировать результаты педагогической деятельности (обследование, наблюдения, фронтальные занятия, индивидуальные) и планировать коррекционную работу, исходя из полученных данных;
- наличие у детей определенного уровня развития самостоятельности и умений взаимодействовать со своими сверстниками;
- систематическое проведение логопедических занятий.

В логопедической работе индивидуальный подход выражается, в первую очередь, в тщательной диагностике каждого школьника, в выборе определенных средств коррекционно-развивающей работы в зависимости от его психологических и речевых возможностей. Дети, имеющие речевые нарушения, как правило, имеют недостатки в таких психических процессах: памяти, восприятия, внимания, мыслительной деятельности; различную степень моторного недоразвития и сенсорных функций, особенности приема и переработки информации, пространственных представлений. Вследствие этого у них наблюдается снижение интереса к обучению, повышенная утомляемость. В большинстве случаев такие дети часто стыдятся своих речевых недостатков, становятся импульсивными, раздражительными, необщительными, это в свою очередь приводит к становлению тяжелого характера, формированию чувства неполноценности, занижению самооценки. Все это влияет на формирование негативного отношения к занятиям. Для того чтобы заинтересовать младших школьников, необходимо сделать обучение осознанным, нужны нестандартные подходы, индивидуальные программы развития и коррекции речевых недостатков.

При осуществлении данного подхода можно использовать следующие средства:

- создание коррекционно-развивающей среды с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития младших школьников;
- дозирование образовательной нагрузки, как по интенсивности, так и по сложности материала;
- индивидуальная помощь в виде стимуляции к учебной деятельности, дополнительному объяснению непонятных или сложных заданий.

Также индивидуальный подход предполагает:

- систематическое изучение каждого младшего школьника;
- постановку педагогических задач в коррекционно-развивающей работе с каждым ребенком;
- выбор и применение наиболее эффективных средств;
- фиксацию и анализ полученных результатов в ходе мониторинга;
- постановку новых коррекционно-педагогических задач.

Учитель-логопед общеобразовательной школы ведет работу, ориентируясь на группы детей со следующими нарушениями:

– нарушения письма и чтения, обусловленные общим недоразвитием речи;

– нарушения письма и чтения, обусловленные фонетико-фонематическим недоразвитием;

– фонематическое недоразвитие;

– фонетический дефект;

– дизартрия и др. (программа Ястребова А.В.).

Всего лишь, приблизительно, пятая часть работы учителя-логопеда спланирована как непосредственно индивидуальные занятия со школьниками. Но это не значит, что дети не требуют особого подхода. Сведения о групповых особенностях учащихся, методы и приемы индивидуального подхода в таких случаях играют роль канвы, на которой строится коррекционно-развивающее воздействие. При этом учителю-логопеду необходимо выявить индивидуальные особенности психофизического развития каждого младшего школьника (его положительные и отрицательные свойства, а так же динамику его изменения), а так же «сохраненные психические процессы», на которое он сможет опереться в разработке индивидуализированной программы обучения, для коррекции имеющих психических и речевых нарушений.

Исходя из этого учителю-логопеду необходимо провести диагностику ребенка. Анализировать получившиеся данные и в соответствии с психическими особенностями и речевыми нарушениями ученика можно составить или подобрать индивидуализированные программы. Причем, для грамотного составления индивидуализированных программ следует дифференцированно отнестись к обследованию младших школьников. Вместе со сведениями, которые содержатся в медицинских картах, и речевыми диагностиками у логопеда в запасе должны быть специальные задания, позволяющие полноценно обследовать личность учащегося, акцентировать внимание не только на речевые и мыслительные особенности, но и на другие психические процессы.

Результаты логопедического обследования заносятся в речевую карту, которая заполняется на каждого школьника, а после проведенного анализа письменных работ, возможен такой вариант: можно выписать на обложке тетради школьника список характерных ошибок, которые он допускает при письме.

Обследуя восприятие, необходимо учитывать, что сенсорная информация воспринимается:

– зрительно (визуальная система восприятия)

– на слух (аудиальная система восприятия)

– в ощущениях (кинестетическая система восприятия).

Школьники зрительно легче запоминают визуальные образы и с помощью зрительных процессов лучше усваивают написание слов. С другой стороны для написания сочинений ученики должны больше работать над слуховой

и кинестетической системой восприятия, чтобы описание в сочинении было полным. Таким же образом ведется работа с детьми, которым легче усваивать все на слух и с помощью ощущений они прописывают слова для создания мысленной памяти.

Также нужно уделять внимание не только специфическим нарушениям, но и личности ученика в целом, т. е. и его психологическим и физическим особенностям, темпераменту, характеру. Например, младшим школьникам с синдромом дефицита внимания и гиперреактивностью нужны одни методы, приемы и темп работы, детям флегматикам или инвалидам детства, работающим в той же группе, сформированной по общности речевого дефекта, совершенно другие. От профессионализма учителя-логопеда, его желания разглядеть каждого ребенка в отдельности зависит успешность коррекции недостатков и обучения ученика, его вера в свои силы.

В заключение можно упомянуть Василия Александровича Сухомлинского, который настаивал на необходимости использования индивидуального подхода в силу того, что умственные силы и возможности учеников различные: «Нужно раскрыть силы и возможности каждого ребенка, дать ему радость успеха в умственном труде, ... определить индивидуальную тропинку успеха в учении и умственном труде каждого школьника. Беречь эту тропинку и огорек желания быть хорошим». [5]

Исходя, из выше сказанного можно сделать вывод что, индивидуальный подход рассматривается как ориентация на индивидуальные особенности психической деятельности каждого ученика, выбор и применение определенных методов и приемов, различных заданий. Он является дидактическим принципом, который вносит свои коррективы в организацию коррекционного процесса обучения. Данный подход рассматривается как один из важнейших принципов в обучении детей. Он, отличается от других принципов тем что, подчеркивает необходимость систематического учета не только психофизических, но и индивидуально-неповторимого в личности каждого младшего школьника. У учеников с недоразвитием речи наблюдаются особенности и качественно неоднородные нарушения в развитии психических процессов в связи с этим необходимо учитывать индивидуальные особенности не только речевого развития, но и психического.

Литература

1. Венгер А.Л., Цукерман Н.К. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. Для школьных психологов. Томск: «Пеленг», 1993. – 68 с.
2. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студентов средних пед. учеб. заведений. М: Издательский центр «Академия», 1998. – 432 с.
3. Матвеева О.А. Развивающая и коррекционная работы с детьми. М.: Педагогика, 2001. – 160 с.
4. Ралдугина О.А. Подготовка учителя к осуществлению индивидуально-дифференцированного обучения в начальных классах: Автореф.дисс. канд. пед. наук. – М., 1999.
5. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1974. – С. 166–172.

Глава 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Ф. Ананий,
студентка III курса
Науч. руководитель:
Г.В. Никитовская,
доц.

Интернет-коммуникации как фактор социализации современной молодежи

XXI в. – век инновационных технологий. Компьютерные технологии охватывают все сферы жизнедеятельности человека, являясь вспомогательным средством в жизни для всех категорий людей, помогают повысить продуктивность работы, а также расширяют кругозор человека. Информационные технологии преисполняют жизнь человека, они задействованы в трудовой, творческой а также в коммуникативной сферах. Возможности глобальной сети оказывает значительное влияние на процесс социализации личности человека на современном этапе развития.

Чрезвычайно актуальным, на наш взгляд, становится вопрос виртуальной компьютерной социализации, а именно специфика представленности и влияния факторов интернет-пространства на процесс социализации молодежи.

Большинство исследователей ключевую роль отводят сети Интернет, становящейся важнейшим институтом социализации человека в современном обществе. В настоящее время проблемой социализации молодежи занимаются такие ученые как: А.М. Караев, Ф.Г. Гиддингс, Г.М. Андреев, А.В. Мудрик; Л.В. Мардахаев и др. Интернет-коммуникации как средство социализации рассматривают У.Н. Морозова, В.А. Плешаков и др. Изучением социализации молодежи посредством интернет-коммуникаций занимаются Л.В. Янковская, Л.А. Капанадзе и др.

Целью нашего исследования стало изучение процесса социализации современной молодежи посредством интернет-коммуникаций.

Социализация представляет собой сложный процесс, в ходе которого формируются определенные нормы и ценности, принятые конкретным обще-

ством, данные факторы определяют становление личности и его функционирование в дальнейшем.

По Г.М. Андрееву, молодежь – социально-демографическая группа, обладающая характерными возрастными особенностями, социально-психологическими свойствами и социальными ценностями, обусловленными социально-экономическим и культурным уровнем развития социализации общества [1].

Молодежь как особая демографическая группа, обладает определенными характеристиками:

- «высокий уровень социальной мобильности;
- активный поиск своего места в социальной структуре, удовлетворительного образа жизни;
- освоение профессий и перспективы карьерного роста;
- усвоение и критическая оценка общепринятых социальных норм, ценностей, стандартов поведения;
- территориальная подвижность;
- неустойчивость и внутренняя противоречивость психики;
- радикализм социальных, политических взглядов;
- стремление выделяться, отличаться от остальных;
- объединение в неформальные, неофициальные группы по интересам и увлечениям;
- существование специфической молодежной субкультуры» [5].

Обоснованная возрастными характеристиками социализация молодежи проходит определенные этапы становления:

1. Адаптация – длится с рождения до подросткового возраста, когда человек усваивает общественные законы, нормы и ценности.

2. Индивидуализация – приходится на подростковый период. Это выбор человеком норм поведения и ценностей, приемлемых именно для него. На этом этапе выбор характеризуется изменчивостью и неустойчивостью, поэтому его называют «переходной социализацией».

3. Интеграция – характеризуется желанием найти свое место в обществе, происходит успешно, если человек соответствует требованиям своего социума. Если нет, возможны два варианта: агрессивное противостояние обществу и

4. Изменение себя в сторону конформизма.

5. Трудовая социализация молодежи – охватывает весь период молодости и зрелости, когда человек является трудоспособным и может своим трудом приносить пользу обществу.

6. Послетрудовая стадия – заключается в обобщении накопленного трудового и общественного опыта и передаче его последующим поколениям [6].

С.А. Данилов характеризует особенности социализации современной молодежи следующим образом:

1. Трансформация основных институтов социализации;

2. Деформация ценностно-ориентационного механизма социальной регуляции;

3. Дисбаланс организованных и стихийных процессов социализации в сторону стихийности;

4. Изменения соотношения общественных и личных интересов в сторону расширения автономии формирующейся личности, пространства для самостоятельности и самореализации себя в творчестве

5. Социализация молодежи в киберпространстве [2].

Как правило, коммуникация является способом социализации человека, в свою очередь, интернет-коммуникация вывели социализацию молодежи на новый уровень – киберсоциализацию.

Термин «киберсоциализация» введен в научный оборот в 2005 году В.А. Плешаковым. Киберсоциализация человека в авторской трактовке – это процесс качественных изменений структуры самосознания личности, происходящей под влиянием и в результате использования им современных информационных и компьютерных технологий в контексте жизнедеятельности [3].

Современное общество подвергается коренным трансформациям обусловленное рядом различных факторов: кризисом традиционных ценностей и институтов, глобализацией и влиянию процесса модернизации. Основное место занимает инновационные технологии, влияющие на становление социума. Особое влияние оказывает сеть интернета, которая является одним из институтов социализации человека.

Интернет-коммуникации – это методы общения, воплощаемые в интернет-пространстве, посредством передачи данных в виде различных форм – голоса, видео, документа, файла либо мгновенного сообщения.

На сегодняшний день выделяют определенные факторы, влияющие на интернет-коммуникации молодежи. Л.В. Янковская в работе «Виртуальная социализация личности» выделяет ряд факторов и причин, обуславливающих данный процесс и несущих в себе немало позитивных моментов:

«во-первых, для общения в интернет-пространстве характерна высокая степень оперативности, которая связана с возможностью преодолевать любые расстояния;

во-вторых, общение, опосредованное компьютерами, носит анонимный характер, и в силу этого также имеет определенные преимущества, так как позволяет компенсировать недостатки внешности, дефекты речи субъектов этого общения, устранить возможную разницу в их социальном статусе, стирает возрастные различия;

в-третьих, поскольку в современном реальном мире наблюдается перманентно возрастающая стрессогенность факторов социализирующей среды, виртуальное пространство, представленное Интернетом и воспринимаемое человеком как «ненастоящее», не несет в своем содержании опасности, не требует обязательной ответственности за свои поступки, не создает стрессы» [4].

Использование интернет сетей как средств коммуникации сопровождается, прежде всего, необходимостью внимания со стороны пользовательской аудитории. На основе этого интернет ввел новшества в типы коммуникаций:

1) человек – компьютер – интернет позволяет получать информацию независимо от его места расположения и при необходимости редактировать данную информацию на компьютере необходимым образом;

2) человек – человек – Любой пользователь сети интернет обладает способностью коммуницировать с другим и использовать различные способы передачи данных: текст, голоса и изображения;

3) один человек – много людей – данный тип коммуникации используется как массовый, информация в данном случае может передаваться большому количеству пользователей одновременно. Интернет выступает в качестве депозитария информации, тем самым позволяет создавать архивы, которые при необходимости могут использовать большим количеством людей;

4) много людей – один человек – этот вид коммуникации позволяет собирать информацию различных пользователей и систематизировать ее;

5) много людей – много людей – коммуникация позволяющая одновременное общение неопределенного количества по всему миру [5].

Л.А. Капаназе выделяет следующие виды коммуникации в сети интернет: «Веб-сайт; домашняя страница (имеет меньший масштаб, нежели сайт); электронная библиотека; электронный журнал; электронное письмо; чат (разговоры в «реальном времени»); гостевая книга, доска объявлений; коллекция программ; каталог (например, виртуального магазина); коммерческие объявления; рекламные баннеры». Также ученый выделяет две группы коммуникаций в сети интернет: «виды, которые тяготеют к письменным текстам, а также, виды, которые являются своеобразным «гибридом» письменного и устного текста» [7].

Социализация представляет собой процесс усвоения личностью образцов поведения, ценностей и норм, принятых в определенных социальных общностях.

Одним из факторов социализации современной молодежи являются интернет-коммуникации – это методы общения, воплощаемые в интернет-пространстве, посредством передачи данных в виде различных форм – голоса, видео, документа, файла либо мгновенного сообщения.

На основе изученного теоретического материала мы можем сделать вывод, что в современных условиях интернет-коммуникации являются одним из значимых факторов социализации молодого поколения.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2002. с. 267.
2. Данилов С.А. Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – Т.: 2012. 12.№2. с. 42–46.
3. Плешаков В.А. Преподаватель XXI век. 2009. № 3-1. с. 32–39.

4. Чванова М.С., Анурьева М.С., Киселева И.А. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Т.: 2017. 22.№5 (169). с. 23–36.
5. https://life-prog.ru/2_8656_vidi-kommunikatsii-v-internete.html
6. <https://womanadvice.ru/socializaciya-molodezhi>
7. <https://cyberpedia.su/17x81b1.html>

Н.А. Бондаренко,
магистрант II курса
Научный руководитель:
А.П. Илькова
канд. пед. наук, доц.

Вопросы здоровьесбережения у студентов в учебно-воспитательном процессе вуза

Одними из типичных маркеров современного учебно-воспитательного процесса вуза являются: скорость увеличения объема информации, возрастание интеллектуальных нагрузок обучающихся, расширение форм дистанционных коммуникаций, умение распределять пики учебной активности. Скоростные показатели учебной деятельности приводят к тому, что молодое поколение «экономит» время и усилия, связанные с восполнением своих жизненных ресурсов: сна, физических нагрузок, правильного питания, режима деятельности. Актуальность постановки вопросов формирования здорового образа жизни у студентов вызвана увеличением нагрузок техногенного, экологического, психологического характера, а так же усложнением социальных отношений и образом жизни, ухудшающим здоровье.

Анализ научной литературы в области педагогики, психологии, валеологии показывает, что проблема здоровьесбережения у студентов вуза вызывает неоднозначные позиции и оценки в среде ученых и практических работников образования. Так, наблюдается противоречивая ситуация с потребностью общества в здоровых и гармонично развитых выпускниках вуза, но не воплощенной в умение студентов рационально использовать свое физическое и психическое здоровье, использовать ресурсы, имеющиеся в вузе, для своего здоровьесбережения. Мы видим проблему в обосновании необходимых педагогических условий деятельности студентов в вузе, средств воздействия педагогов для формирования чувства ответственности студентов за свое здоровье перед собой и окружающими.

«Педагог не может ограничиваться только констатацией, к примеру, особенностей отдельных психических функций ученика, он должен замечать его «продвижение» с одного уровня на другой» [2, с. 72].

Для решения этой проблемы обратимся к научному обзору сложившихся позиций по вопросу здоровьесбережения. Сохранение здоровья у подрастаю-

щего поколения – тезис не новый. Начиная со времен Платона, Гиппократ, Декарта; выделения педагогики в науку (от Я.А. Коменского) и развития ее положений Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинским, российскими учеными П.Ф. Лесгафтом, Н.И. Пироговым, В.М. Бехтеревым, сохраняется внимание к вопросам здоровья обучающихся.

В 1996 г. согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования учреждается новая специальность № 040700 – «Валеология» с квалификацией педагог-валеолог (наряду с квалификацией врач-валеолог-преподаватель), которая в фокус внимания помещает не столько большого человека, сколько здоровье и здоровый образ жизни человека.

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» Б.М. Бим-Бад отмечает, что валеология как наука о здоровье исследует резервы систем организма, возможности их компенсаторного взаимодействия для сохранения его генетических, физиологических, психологических и генеративных функций [1, с. 31].

В настоящее время сложилась база исследовательских работ, направляющих наше внимание и педагогическую деятельность к образованию студенческой молодежи. Научные труды Викторова В.Г., Виленского М.Я., Герчак Я.М., Дродзиковой Л.А., Зайцева В.П., Стригина В.В., Фертик В.Е., Пичугиной И.В. и др., подтверждают исследовательскую активность педагогов в направлении здоровьесбережения обучающихся.

Существенный прорыв в педагогической науке по вопросу сохранения и укрепления здоровья учащихся сделан профессором Сериковым Г.Н., который видит в образовании путь сохранения здоровья; обеспечение паритета образованности и здоровья учащихся в теории и практике образования, по сути, общую образованность как процесс и как результат укрепления здоровья обучающихся [3, с. 53–57].

Современная действительность показывает, что у молодого поколения проблемы со здоровьем связаны в значительной степени с различными видами зависимостей (аддикций): химической (от алкоголя, химических препаратов, наркотиков), поведенческой (зависимости от мобильной связи, игровой зависимости, социально-сетевой зависимости – различных видов соцмедиа, сетевого общения). Такое характерное для нашего времени времяпрепровождение далеко от позиций здоровьесбережения и здоровьесозидания молодежи, в частности, студенческой.

Влияющим фактором на здоровьесбережение является осознание значимости и ответственности за свое здоровье, наличие определенной жизненной позиции человека, обучающегося в вузе. Для нас представлялось существенным определение понятия «здоровьеориентированная жизненная позиция студентов». В результате анализа научной педагогической, психологической, медицинской литературы, складывается необходимость комплексного использования аудиторных и внеаудиторных форм работы как основы формирова-

ния готовности к здоровьесберегающей деятельности (Г. К. Зайцев, А.А. Найн, С.Г. Сериков, Л.Г. Татарникова) [4, 5, 6].

В понимании сущности и содержания «жизненная позиция» в научной литературе в настоящее время нет единого мнения. Более полное определение таково: жизненная позиция – это способ включения личности в жизнедеятельность общества: совокупность взглядов, убеждений, социально значимых, прежде всего профессиональных, умений и соответствующих им действий личности, реализующих ее отношения к окружающему миру. Жизненная позиция личности – не просто характеристика ее внутреннего мира через направленность или совокупность функциональных проявлений. Это целостное предметно-практическое (духовно-практическое и материально-практическое) выражение человека, имеющее свои количественные и качественные параметры [5, с. 78].

Итак, теоретическая база исследований нацеливает решение вопроса здоровьесбережения как отождествление жизненной позиции, мировоззрения студента, с его отношением к своему здоровью и общественному (гражданскому) долгу.

Для студента в вопросе созидания своего здорового образа жизни особую значимость приобретает ориентировочная деятельность – совокупность действий субъекта, направленных на активную ориентировку в ситуации, ее обследование и планирование поведения. В психологической науке к основным и самым общим задачам ориентировочной деятельности относят: анализ проблемной ситуации, установление отношений между элементами ситуации и их актуальных значений, построение плана действий, а по ходу его выполнения – контроль и коррекцию. Другими словами, ориентировка в приоритетах проявится у студента при планировании и регулировании своего поведения, ритма жизнедеятельности.

Ориентировочная деятельность не ограничивается одними интеллектуальными функциями. Потребности, чувства и воля не только нуждаются в ориентировке, но и представляют собой разные формы ориентации в различных нештатных, проблемных ситуациях, при разных задачах и с разными средствами их решения. Так, современный студент заочной и нередко стационарной форм обучения, должен сочетать учебные нагрузки с трудовыми функциями без ущерба для деятельности и вреда здоровью. В педагогическом аспекте становится необходимым формирование поведения, основанного на анализе и оценке ситуации, окружающей действительности, выделения приоритетов, владения инструментами и практиками здорового образа жизни, тогда воспитание здоровьесбережения будет вестись «в духе первоначальных знаний о здоровом образе жизни, путях и средствах достижения гармонии человека с собой, окружающим миром, другими людьми» [6, с. 232].

Соединение понятий «жизненная позиция», «здоровый образ жизни» и «ориентировочная деятельность» позволяют определить понятие здоровье-

ориентированная жизненная позиция студентов. Это понятие рассматривается как устойчивая характеристика личности, отличающаяся наличием глубоких знаний о путях и средствах эффективного формирования, сохранения и укрепления здоровья, способствующего саморазвитию, направленного на реализацию жизненных устремлений, осознания личностной и общественной значимости ценности здоровья и ведения здорового образа жизни [7].

Важным вопросом в решении проблемы здоровьесбережения является учет условий для того, чтобы санитарно-технические нормы в вузе приближались к требуемым (степень освещенности, температурного баланса, использование спортивного инвентаря и др.). В учебно-воспитательном процессе необходимо реализовывать на практике методы и технологии обучения, способствующие балансу интеллектуальной и физической активности, продуктивности учебно-воспитательного процесса. Для общества здоровья нации сохраняется как приоритетная задача, а значит, формирование чувства ценностного отношения студента к своему здоровью не должно быть вне пределов внимания педагогов. Сохранение высокой работоспособности, активности всех познавательных процессов, когнитивных функций, выносливости в ответственные периоды жизни (экзамены, научная работа, профессиональная деятельность) помогут студенту в решении вопросов здоровьесбережения, а обществу в сохранении культурного капитала и демографической стабильности.

Литература

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 31.
2. Ирхин В.Н. Урок и здоровье школьников / В.Н. Ирхин, И.В. Ирхина. Тирасполь: Изд-во Приднестровского ун-та, 2009. – С. 72
3. Найн А.А. Проблема здоровья участников образовательного процесса / А.А. Найн, С.Г. Сериков // Педагогика – 1998. – № 6. – С. 53–57.
4. Сериков Г.Н., Сериков С.Г. Здоровьесбережение в гуманном образовании: моногр. Екатеринбург; Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1999. – С. 242.
5. Зайцев Г.К. Педагогика здоровья: Образовательные программы по валеологии Санкт-Петербурга / Г.К. Зайцев, З.В. Колбанов, М.Г. Колесникова. – СПб.: Акцидент, 1994. – С. 78.
6. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология: генезис. тенденции развития. СПб.: Petros, 1997. – С. 232.
7. Насибуллина Д.М. Педагогические условия формирования здоровьесориентированной жизненной позиции студентов в образовательном процессе вуза. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Уфа. 2012 URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-zdorovieorientirovannoy-zhiznennoy-pozitsii-studentov-v-obrazovatelnom-protsesse-v> (дата обращения: 14.10.2019).

Е.К. Василевич,
магистрант II курса
Научный руководитель:
А.М. Чобан-Пилецкая,
канд. пед. наук, доц.

Современные аспекты исследования психолого-педагогического сопровождения беременных женщин с нарушением интеллекта к родам

Состояние беременности и роды у женщин с нарушением интеллекта на самом деле серьезная медико-психолого-социально-этическая проблема. Это – испытание как для нее и для ее родственников, так и для команды специалистов, оказывающих ей помощь на протяжении всей беременности. Участвовать в решении существующей проблемы должна команда квалифицированных специалистов, которая состоит из акушер-гинеколога, психиатра, психолога, социального и юридического работника. Квалифицированная команда должна достичь взаимопонимания, взаимоуважения и взаимодоверия с женщиной и ее родственниками, работать в тандеме с ними. Решение данной проблемы требует дифференцированного подхода с учетом тяжести интеллектуального дефекта и клинической формы общего психического недоразвития.

В Приднестровской Молдавской Республике «Международная классификация болезней X» принята как единственный нормативный документ, регламентирующий учет случаев заболеваемости и причины обращения населения за медицинской помощью.

Умственная отсталость – это состояние задержки или неполного развития психики, которое первоначально характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных функций. Адаптация нарушена всегда, но в защищенных социальных условиях, где обеспечена поддержка, это нарушение у больных с легкой степенью умственной отсталости может не иметь явных проявлений.

На сегодняшний день умственная отсталость встречается примерно у 1–3% населения нашей планеты. В связи с этим в своей практической деятельности врачам (акушерам-гинекологам, неонатологам, психотерапевтам и психиатрам), перинатальным психологам приходится сталкиваться с беременными женщинами, имеющими расстройства интеллекта разной степени выраженности. Самая частая причина умственной отсталости это инфекционные поражения на ранних этапах онтогенеза. Это вполне могут быть внутриутробные инфекционные поражения (ветряная оспа, краснуха, сифилис, токсоплазмоз, цитомегаловирусная инфекция, герпесвирусная инфекция и др.); генетические нарушения развития; резус-конфликт; асфиксия и травматизм

ребенка в родах; негативные факторы, воздействующие на девочек в первые три года постнатального периода (нейроинфекции, черепно-мозговые травмы, выраженные интоксикации) и др. В качестве названия врожденного не прогрессирующего умственного недоразвития в 1915 году Эмиль Крепелин, немецкий психиатр предложил термин – «олигофрения» (греч.: oligos – малый, phren – разум).

Целью нашего исследования является отношение беременных женщин с нарушением интеллекта к родам и будущему ребенку, и разработать план-программу психолого-педагогического сопровождения этих беременных женщин. В роли объекта исследования выступили женщины в состоянии беременности с нарушением интеллекта. Предметом данного исследования становится психолого-педагогическое сопровождение беременной женщины с нарушением интеллекта. В качестве гипотеза исследования нами было предположено, что в качестве психолого-педагогического сопровождения беременных с нарушением интеллекта может выступать система мероприятий, включающая в себя программу из образовательного и психологического блоков согласно триместрам беременности. Соответственно для реализации цели и проверки гипотезы перед нами были поставлены следующие задачи:

- изучить проблему психологической подготовки к материнству в современной психологической литературе;
- выявить особенности переживания беременности и самой ситуации материнства, восприятия себя и своего ребенка, ценности этого ребенка у женщин с нарушением интеллекта;
- разработать план-программу психолого-педагогического сопровождения беременной с нарушением интеллекта «К родам без страха: часть 2»;
- определить основные факторы, от которых зависит настрой на роды и особенности развития материнства.

В нашем исследовании приняло участие на добровольной основе 60 женщин фертильного возраста от 15 до 45 лет, независимо от статуса в браке и степени умственной отсталости, являющиеся жительницами города Тирасполь и пациентками ГУ «ТКЦАПП №1».

Что касается теоретической значимости данного исследования, то несмотря на наличие множества литературы, касающейся беременности вообще, очень немного исследований посвящено изучению психологического сопровождения к материнству на протяжении всей беременности женщин с нарушением интеллекта.

В свою очередь практическая значимость представлена дальнейшим возможным созданием коррекционно-диагностических программ для женщин с нарушением интеллекта, а также разработка специальных профилактических мероприятий для повышения уровня психологического настроя к родам и адекватному восприятию новорожденного.

Учитывая особенности психического состояния беременной женщины с нарушением интеллекта нами были подобраны и адаптированы следующие методы исследования:

1. Структурированная беседа, адаптированная под женщин с нарушениями интеллекта;
2. Проективный тест «Я и мой ребенок» (Филлипова Г.Г., 2002 г.).
3. Методика «Тест отношений беременной» (Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М., 2003 г.).
4. Тест WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale).

Из представленных выше методов исследования вытекают следующие результаты поэтапного исследования.

На первом этапе мною была проведена беседа, которая позволила выявить отношение женщин к различным вопросам, касающимся беременности и материнства, и представляющим собой следующие категории:

1. Отношение к прерыванию беременности;
2. Отношения респонденток с матерью;
3. Отношение к рождению собственного ребенка;
4. Отношение к материнству;
5. Страхи, связанные с беременностью и родами;
6. Настрой женщины в отношении воспитания и ухода за ребенком.

1. Отношение к прерыванию беременности.

В отношении прерывания беременности нами были получены следующие результаты: 42 женщины из 60 опрошенных (70 %) не смогли бы сделать аборт, остальные 18 (30 %) признались, что пошли бы на данную процедуру.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что если женщина готова пойти на прерывание беременности, то это характеризует недостаточную психологическую подготовку к родам и материнству. Также можно сделать предположение о том, что не все из женщин были способны честно признаться в том, что смогли бы пойти на медицинское прерывание беременности. Поэтому вероятность того, что процент респонденток, готовых пойти на это, на самом деле выше представленного.

2. Отношения респонденток с матерью.

При анализе данных беседы, касающихся отношений респонденток со своими матерями были получены следующие результаты. Для 30 женщин (50 %) мама является самым близким человеком, у 18 женщин (30 %) отношения с матерью более и менее хорошие, и 12 женщин (20 %) расценивают взаимоотношения с матерью как не очень хорошие.

Особенности коммуникативного опыта женщины в ее раннем детстве выделены в отдельную группу показателей психологического сопровождения к родам и материнству. Исходя из концепции М.И. Лисиной, основы личности, отношение человека к миру и к себе самому закладываются с первых дней жизни в общении с близкими взрослыми. Складывающееся в общении первое лич-

ностное образование может рассматриваться и как первый вклад в становление будущего родительского поведения. Если опыт общения с близкими взрослыми был положительным, это означает, что стартовые условия для формирования субъектного отношения к другим людям были благоприятными и основа для формирования субъектного отношения к своему ребенку заложена.

3. Отношение к рождению собственного ребенка.

При анализе значения ребенка для испытуемых были получены следующие результаты: 12 женщин (20 %) сказали, что рождение ребенка – это счастье, радость, благо и т. д., 18 женщин (30 %) отметили, что ребенок – это продолжатель рода, 30 женщин (50 %) – что ребенок – это часть любой нормальной семьи. Кроме того 24 испытуемых (40 %) сказали о том, что ребенок нужен для укрепления семьи, 30 испытуемых (50 %) – что женщине положено иметь детей, а 6 испытуемых (10 %) заметили, что детей вообще может и не быть. Из всего этого можно сделать вывод, что ребенок для испытуемых не является ценностью сам по себе, он нужен, для каких-то определенных целей, как необходимая часть жизни. Другими словами, респондентки не осознают в полной мере смысл и ценность детей.

Несмотря на то, что 80 % испытуемых (48 женщин) отметили, что любят детей, и только 20 % (12 женщин) сказали, что их не любят, проводить время с детьми 30 % (18 женщин) готовы не более пяти часов в день, 60 % (36 женщин) – 2–3 часа, и 10 % (6 женщин) – не более часа в день. Это так же свидетельствует о том, что женщины не готовы к тому, что нужно будет проводить с маленьким ребенком все свое время.

У большинства испытуемых (60 %) ребенок ассоциируется, прежде всего, с негативными эмоциями. Они характеризуют будущего ребенка как большую ответственность, как появление огромного количества трудностей и ограничений, как конец личной жизни и жизни в свое удовольствие и т. д. Только 40 % связывают появление ребенка с положительными эмоциями, характеризуя его рождение как счастье, радость, чудо и т. д.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что у испытуемых в их большинстве еще не сформирован положительный образ ребенка.

4. Отношение к материнству.

В чем видят смысл материнства исследуемые женщины? Лишь 20 % респонденток (12 женщин) отметили, что материнство для них – это счастье. 30 % опрошенных (18 женщин) считают, что «быть матерью очень ответственно», при этом не указывают, что это за ответственность. 50 % респонденток (30 женщин) затруднились ответить, что для них значит быть матерью. То есть можно утверждать, что женщины, участвующие в исследовании в большинстве своем, смысл материнства еще не осознают.

Относительно настроя испытуемых на беременность можно отметить следующее. Положительные эмоции вид беременных вызывает у 30 женщин

(50 %). Эти респондентки отметили, что при виде беременной женщины испытывают чувство радости за нее, умиление. У 18 женщин (30 %) вид беременных не вызывает никаких чувств. А у 12 респонденток (20 %) возникают негативные чувства, например, жалость.

5. Страхи, связанные с беременностью и родами.

Относительно переживаний по поводу изменений, происходящих с фигурой во время беременности, 70 % (42 женщины) отметили, что очень волнуются по этому поводу, 20 % (12 женщин) сказали, что их это не сильно волнует, и 10 % (6 женщин) оказались вообще плохо осведомлены об изменениях в женском организме и теле, связанных с вынашиванием ребенка.

Страх, связанный с родами, присутствует у 80 % респонденток (48 женщин), и только лишь 20 % (12 женщин) не переживают по этому поводу. Таким образом, мы видим, что у большинства испытуемых присутствуют страхи, связанные с беременностью и родами.

6. Настрой женщины в отношении воспитания и ухода за ребенком.

На вопрос о грудном вскармливании 18 женщин (30 %) ответили, что вообще не собираются кормить грудью, обосновывая это тем, что из-за этого грудь перестает быть красивой, и кроме того в наличии есть очень много качественных смесей, которые вполне могут без вреда для здоровья ребенка заменить материнское молоко. Это говорит о предпочтении своих интересов потребностям ребенка. 30 женщин (50 %) сказали, что готовы кормить ребенка до полугода. И только лишь 12 женщин (20 %) сказали, что готовы кормить ребенка грудью столько, сколько это будет необходимо.

На вопрос о приемлемости физического насилия в воспитании ребенка, 10 % ответили, что физические наказания приемлемы, 40 % – что не приемлемы, 60 % – что приемлемы только в определенных ситуациях.

На втором этапе нами был проведен проективный тест «Я и мой ребенок» Филлиповой Г.Г. (2002 г).

Результаты исследования позволили распределить женщин на 4 категории по оценке содержания материнской сферы: 1 – благоприятная ситуация; 2 – незначительные симптомы тревоги; 3 – наличие тревоги и неуверенности в себе; 4 – конфликт с беременностью или ситуацией материнства.

Данная ситуация свидетельствует о том, что у 70 % (42 женщины) благоприятное самовосприятие женщиной беременности и предстоящих родов, 15 % (9 женщин) говорят нам о незначительных симптомах тревоги предстоящих родов, у 10 % (6 женщин) присутствует наличие тревоги и неуверенности в себе, потребность беременной в поддержке со стороны родственников, а 5 % (3 женщины) выражают конфликт с беременностью, отмечается наличие пространственной дистанции между матерью и ребенком.

На третьем этапе нами была проведена методика «Тест отношений беременной» (Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М., 2003 г.). Концептуальной основой создания теста послужила теория психологии отношений

В.Н. Мясищева, позволяющая рассматривать беременность через призму единства организма и личности.

В результате нашего исследования мы получили следующие результаты:

– 40 % (24 женщины) соответствуют оптимальному типу ПКГД (психологический компонент гестационной доминанты), что означает радость и счастье в том, что они беременны. Они ответственно, но без излишней тревоги относятся к беременности, адекватно реагируют на возникающие проблемы, конструктивно с ними справляются.

– 25 % (15 женщин) соответствуют гипогестогнозическому типу ПКГД, который характерен для женщин с явным или, чаще, скрытым, бессознательным неприятием своей беременности.

– 20 % (12 женщин) соответствуют эйфорическому типу ПКГД. Они видят будущее только в розовом свете, уверены в благополучном исходе родов. В отличие от нормального хорошего настроения, способствующего адекватной оценке происходящего, эйфория делает беременных женщин нечувствительными к объективной реальности.

– 10 % (6 женщин) соответствуют тревожному типу ПКГД. С момента осознания своей беременности они находятся во власти дурных предчувствий, в постоянном нервном напряжении. Возникающие при этом соматовегетативные реакции влияют на субъективное самочувствие, усугубляют состояние. Их характеризуют такие личностные черты, как ранимость, мнительность, повышенная утомляемость, суетливость, эмоциональная лабильность. Они не уверены в себе, легко расстраиваются и теряют душевное равновесие. Их отличает высокое чувство ответственности.

– 5 % (3 женщины) соответствуют депрессивному типу ПКГД, который характеризуется сниженным фоном настроения у беременных. Бывает так, что женщина, которая желала ребенка, теперь не хочет его, сомневается в том, что сможет выносить и родить здорового малыша, боится смерти в родах. Женщины с депрессивным типом часто недовольны своей внешностью и другими изменениями, которые происходят с ней во время беременности. Подобное поведение женщины в некоторых семьях может ухудшить ее отношения с близкими.

На 4 этапе с целью диагностики общего интеллекта нами был применен тест для измерения уровня интеллектуального развития – тест Векслера.

Обработав и интерпретировав полученные результаты, нами сделано следующее заключение: 78 % (47 женщин) находятся в пограничной зоне интеллектуального коэффициента, а 22 % (13 женщин) – в зоне умственного дефекта.

И на 5, заключительном, этапе нашей работы по результатам данных исследований была создана программа психолого-педагогического сопровождения беременных «К родам без страха: часть 2».

Целью нашего исследования было исследовать отношение беременных женщин к родам и будущему ребенку.

Сложно переоценить значение позитивного психологического настроя беременной женщины, ведь все мы знаем о том, что состояние мамы напрямую сказывается на малыше. Однако в какой степени это происходит – известно не всегда, поэтому важно оценить «масштабы» влияния психологической составляющей.

По рисуночному тесту «Я и мой ребенок» мы диагностировали стиль переживания беременности, отношение к ребенку, стиль материнского отношения, ценность ребенка, ее взаимодействие с другими ценностями, актуальными для матери. Для первого триместра беременности в рисуночном тесте нормальными явились незначительные симптомы тревожности, неуверенности в себе, конфликтности. Выраженное проявление этих качеств и устойчивое их сохранение во втором и третьем триместрах отражают неблагоприятие в отношении к беременности и к материнству. Наиболее диагностически значимыми являются следующие особенности рисунка: отсутствие на рисунке себя; отсутствие на рисунке ребенка; замена образа себя или ребенка на символ, растение, животное, «спрятанность» ребенка в коляске, кровати, животе матери, изоляция ребенка, пространственная дистанция матери с ребенком.

Филиппова Г.Г. описывает четыре симптомокомплекса, характеризующиеся проявлением в рисунке «Я и мой ребенок» переживания женщиной беременности и ситуации материнства.

Проведенные исследования свидетельствуют о том, что у 70 % (42 женщины) благоприятное самовосприятие женщиной беременности и предстоящих родов, 15 % (9 женщин) говорят нам о незначительных симптомах тревоги предстоящих родов, у 10 % (6 женщин) присутствует наличие тревоги и неуверенности в себе, потребность беременной в поддержке со стороны родственников, а 5 % (3 женщины) выражают конфликт с беременностью, отмечается наличие пространственной дистанции между матерью и ребенком.

Из этого можно сделать вывод, что треть респондентов нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении беременности.

В результате проведения методики «Тест отношений беременной» только 40 % женщин имеют оптимальный тип психологического компонента гестационной доминанты, что опять в свою очередь доказывает нам необходимость психолого-педагогического сопровождения к родам беременных женщин с нарушением интеллекта.

В связи с вышеизложенным и было принято решение о создании программы психолого-педагогического сопровождения беременности «К родам без страха: часть 2».

Литература

1. Баряева Л.Б. Воспитание и социализация лиц с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью / Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 120 с.
2. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их родители / пер. с англ. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998.

3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 5 т. Т 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Дементьева Н.Ф. Характеристика общения умственно отсталых лиц, находящихся в психоневрологических домах-интернатах / Н.Ф. Дементьева, Е.Ю. Шаталова // Дефектология. – 1987. – № 3. – С. 26–30.
5. Исаев Д.Н. Умственная отсталость. – СПб.: Речь, 2003.
6. Левченко И.Ю., Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. – Москва: Академия, 2011. – 336 с.
7. Международная классификация болезней (10-й пересмотр): Классификация психических и поведенческих расстройств. – СПб.: АДИС, 1994. – 303 с.
8. Мозговой, В.М. Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В.М. Мозговой, И.М. Яковлева, А.А. Еремина. – М.: Академия, 2006. – 224 с.
9. Психологическая диагностика: учебник для вузов / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб.: Питер, 2003. – 652 с.
10. Царев, А.М. Организация сопровождения жизни взрослых людей с тяжелыми и множественными нарушениями. Проблемы и пути их решения / А.М. Царев // Дефектология. – 2015. – № 4. – С. 30–39.

М.В. Захарова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Е.В. Жолтяк,
канд. пед. наук, доц.

Психолого-педагогическая характеристика студенческого возраста в контексте духовно-нравственного воспитания обучающихся в условиях вуза

Построение обучения в высшем учебном заведении в первую очередь формируется с учетом возрастными и психологическими особенностями обучающихся. Если исследовать студента как личность, то возраст 18–20 лет – это время преимущественно динамичного развития нравственных и эстетических чувств, постижение полного комплекса социальных ролей взрослого человека, таких как: гражданских, профессионально-трудовых и др. [1].

Характерной особенностью нравственного развития в этом возрасте служит усиление сознательных мотивов поведения. Значительно укрепляются такие качества как, целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Увеличивается интерес к моральным ценностям, образу жизни, долгу, любви, верности и др.

Анализируя студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования», И.А. Зимняя выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной

активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости [3].

В аспекте общего психического развития студенчество интерпретируется периодом интенсивной социализации индивида, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом. Если проанализировать студенчество, принимая во внимание только биологический возраст, то его нужно отнести к периоду юности как переходному этапу развития человека между детством и взрослостью.

Студент как индивид определенного возраста и как личность, характеризуется с трех сторон:

1) с психологической, который представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности;

2) с социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности;

3) с биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение и т. д. Эта сторона в основном predetermined наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни.

В студенческом возрасте, по мнению специалистов в области возрастной психологии, черты внутреннего мира, эмоционально-волевой уклад жизни и самосознания трансформируются, а также преобразовываются в психические процессы и свойства личности.

В юном возрасте у личности появляется потребность в выборе жизненных и моральных ценностей. В силу возрастных особенностей у индивида вырабатывается внутренняя позиция по отношению к самому себе, окружающим людям, а также формируется свое отношение к моральным ценностям. Именно в этот период приходит осознания себя, своего отношения к добру и злу, осознание таких категорий как честь, достоинство, долг и право.

Из чего следует, человек в юности вырабатывает самостоятельную оценку своей внешности, моральных качеств, умственных качеств, свое самосознание как единое понимание себя, осознание своих взглядов, убеждений и знаний, а также происходит переосмысление восприятия окружающего мира и создается свой смысл жизни, любви и счастья.

По Э. Эриксону, юношеский возраст базируется на кризисе идентичности, складывающийся из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений [6]. По мнению Б. Г. Ананьева вузовский возраст является сенситивным периодом для развития основных социальных потенций человека [2].

Обучение в высшем учебном заведении оказывает большое воздействие на развитие личности и психику человека. Развитие всех уровней психики за период

обучения в вузе происходит в случае благоприятных условий. Для удачного обучения и окончания вуза нужен достаточно высокий уровень общего интеллектуального развития, а именно восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности. А также, обширность познавательных интересов, владение некоторым кругом логических операций. При некотором уменьшении этого уровня есть возможность компенсации за счет повышенной мотивации или выносливости, сосредоточенности и аккуратности в учебной деятельности.

Успешность обучения по большей части обуславливается индивидуальными особенностями протекания психологического, биологического и социального процессов развития.

Психологической процесс развития является единством психологических процессов, состояний и свойств личности. Успешность учебной деятельности зависит первоначально от уровня интеллектуального развития, от обучаемости, мотивации, пластичности личности, от интересов и мотивов, черт характера, темперамента, направленности личности, ее самосознания. В сущности ориентации личности лежат ее потребности, такие как материальные и духовные. В последствие, потребности рассчитаны насвое удовлетворение и поэтому порождают влечения, желания, стремления, эмоциональные состояния, которые подталкивают обучающегося проявлять активность.

Главным условием развития потенциальных возможностей личности является ее активность, направленность на определенный вид деятельности. «Именно то, что особенно значимо для человека, выступает, в конечном счете, в качестве мотивов и целей его деятельности» [5].

Существенные особенности в поведении и деятельности студентов вызваны различиями в темпераменте. Темперамент имеет влияние на проявление чувств, скорость переключения внимания, и на другие психические процессы, а также на проявление черт характера, поведение на лекциях и на их реакцию в трудных ситуациях.

В свою очередь в деятельности обучающихся проявляется и их характер – относительно устойчивый психический склад человека, совокупность черт, влияющих на все его поведение [4].

В социальном процессе реализуются общественные отношения, качества, обуславливаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и так далее.

Биологический процесс включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, рост, черты лица, цвет кожи, глаз, и т. д. Эта сторона главным образом обусловлена наследственностью и задатками, заложенными при рождении, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни. А также, косвенно на успеваемость оказывает воздействие и тип телосложения обучающегося, которому соотносится определенный тип реактивности организма и тип нервной системы.

Из чего можно заключить, уровень компетентности в области психологических особенностей личности обучающегося дает возможность их учета с целью активизации и оптимизации учебного процесса, а также развития уровня духовно-нравственного воспитания.

Литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1997.
2. Божович Л.И. проблемы формирования личности. М., Воронеж, 1995.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
4. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. М., 1994.
5. Столяренко Л.Д. Основы психологии. 2000.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./ Общ.ред. и предисл. Толстых А. В. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

Ю.В. Макаренко,
магистр II курса
Научный руководитель:
Е.В. Черникова,
канд. пед. наук, доц.

Мировой опыт формирования гражданской компетентности молодежи

Первостепенное значение имеет тот факт, что в современных условиях роль работы с молодежью значительно возрастает, в связи с чем важным является анализ мирового опыта формирования гражданской компетентности молодежи.

В то же время суть, особенности, практическое осуществление государственной молодежной политики в конкретном государстве обусловлены многими составляющими, однако ведущим является характер формирования гражданской компетентности молодежи и т. д. [1].

Вопросы формирования гражданской компетентности молодежи рассматривались в трудах исследователей: Бородина Е. И., Головатого М., Сторожук Р. П., Ярошенко В. Н. и др.

Следует отметить, что понятие формирования гражданской компетентности молодежи в различных странах значительно отличаются. Мировой опыт формирования гражданской компетентности молодежи свидетельствует, что страны ведут поиск индивидуальных подходов по формированию и реализации молодежной политики. «В развитых демократических странах молодежная политика, в основном, имеет трехуровневую структуру, что дает ей возможность проводить ее на региональном и местном уровнях» [2].

Рассмотрим несколько моделей формирования молодежной политики в разных странах мира. Согласно классификации Д. Галле и С. Паугамы, можно определить модели молодежной политики, а именно:

- универсалистская модель стран Скандинавии;
- гражданская модель Великобритании;
- модель стран Центральной Европы;
- централизованная модель стран Средиземноморья [3].

В этом контексте, скандинавская модель основана на том, что ее основной группой является молодежь (юноши и девушки) в возрасте до 25 лет. Молодежная политика Великобритании основывается на традициях определенной общины, работа с молодежью направлена на работу в общине. Гражданская модель стран Центральной Европы достаточно давняя, первые принципы и идеи данной политики возникли еще в период между Первой и Второй мировыми войнами. Концепция данной молодежной политики включает работу не только с молодежью до 18 лет, а старшей молодежью и молодыми семьями [1].

В тоже время, молодежная политика представляет собой конкретный молодежный сектор, который является одним из составляющих направлений деятельности отдельного государства.

Исследователи классифицируют государственную молодежную политику следующим образом:

- с развитым молодежным сектором. Здесь молодежная политика непосредственно сконцентрирована в хорошо определенном молодежном секторе, который доминирует. Примерами являются Австрия, Люксембург, Лихтенштейн, Испания, Греция, Португалия;

- с ограниченным молодежным сектором. Работа с молодежью передана в специализированные молодежные секторы, таких, как образование, трудоустройство, здравоохранение и и др. Это наблюдается в Нидерландах, Франции, Бельгии, Ирландии, Финляндии, Швеции, Норвегии;

- без специального молодежного сектора. Это мы наблюдаем в Великобритании, Исландии, Италии, Дании [4].

Проведя исследования мирового формирования гражданской компетентности молодежи мы пришли к выводу, что правительства разных стран мира используют собственные подходы и разные модели. В европейских странах она проводится на нескольких уровнях: государственном, региональном и местном.

Вместе с тем, перспективу представляет то, что современному обществу с его быстрыми изменениями нужны люди, которым свойственны инициативность, самостоятельность мысли, способность к осуществлению сознательного общественного выбора, в которых развиты чувство собственного достоинства, творческая активность, способность к личностному самосовершенствованию [3].

Несомненно, общество должно особенно беспокоить вопрос гражданской компетентности молодежи. Все более актуальной стоит задача общества, воспитать такую молодежь, которая может объединить заботу о своей судьбе с ответственностью за развитие страны, обеспечить активное личное участие молодых граждан в общественных делах.

Мы обращаем внимание на то, что гражданская компетентность, как динамическая система знаний, понимания, суждений, умений, навыков, способностей и личностных качеств, в своей совокупности дают человеку возможность эффективно действовать в условиях гражданского общества и способствовать свободному и гармоничному развитию личности [5].

Сущность сводится к тому, что гражданская компетентность характеризуется балансом активного включения в общественно-общественные процессы в период усиления их значимости в жизни как отдельных граждан, так и в жизни всего общества (общины). Это такой уровень гражданской культуры, который отмечается направлением к согласию, консенсусу, стремлением не только давать оценку общественным явлениям, но и осуществлять посильные действия по их усовершенствованию, восприятием социального мира в большей степени рациональными.

Гражданская компетентность молодежи предполагает: овладение основными интегрированными знаниями о гражданском обществе, которые интегрируются как личностные; развитие конструктивно-критического мышления, коммуникативных навыков, инициативы, самостоятельности, ответственности, способности к избеганию социальных конфликтов; приобретения опыта гражданских действий [5].

В контексте формирования гражданской компетентности молодежи наиболее значимыми являются:

Направление 1. Формирование гражданской позиции и патриотическое воспитание, осуществление мероприятий, направленных на патриотическое воспитание, утверждения гражданского сознания и активной жизненной позиции молодежи.

Направление 2. «Молодежь в согласии с законом» для усиления профилактики правонарушений в процессе повышения уровня правовых знаний, правовой культуры и правового поведения молодежи;

Направление 3. «Патриот» с целью формирования патриотического сознания молодежи в молодежной среде, путем развития исторической памяти; привлечение молодежи к общественно-значимой деятельности;

Направление 4. «Охрана окружающей природной среды» для формирования бережного отношения к окружающей природной среде;

Направление 5. «Культура и духовность» предусматривает поддержку инициатив молодежи, ее развития, интеллектуального самосовершенствования.

Направление 6. Развитие неформального образования, осуществление мероприятий, направленных на приобретение молодыми людьми знаний, навыков и других компетенций, в частности путем участия в волонтерской деятельности.

Направление 7. «Молодежные центры» с целью проведения анализа существующей сети учреждений, работающих с молодежью, развитие их на базе молодежных центров, исходя из потребности конкретного региона.

Итак, следует отметить, что опыт формирования гражданской компетентности молодежи, общественно-значимая активность, в том числе участие молодежи в добровольных организациях способствует развитию личной ответственности, самовыражения, гражданского достоинства, которые, в свою очередь, являются важным фактором развития общества, становление его как гражданского.

Литература

1. Головатий М.Ф. Формування державної молодіжної політики в сучасній Україні (політологічний аналіз): Автореф. дис. ... докт. політ. наук. – 1999. – 15 с.
2. Головатий Н.Ф. Социология молодежи : курс лекцій / Н. Ф. Головатый. – К.: МАУП, 1999. – 224 с.
3. Кербаль М.О. Зарубіжний досвід формування нормативно-правової бази щодо молодіжної політики / М. О. Кербаль // Сучас. укр. політика, політики і політологи про неї. – Вип. 13. – Київ-Миколаїв, 2008. – С. 122–129.
4. Сторожук Р.П. Зарубіжний досвід реалізації молодіжної політики / Р. П. Сторожук // Державне будівництво. Електронне наукове фахове видання Харківського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентіві України. – № 1. – 2006.
5. Селевко Г.К. Компетентности и их классификации / Г.К. Селевко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://matem.uspu.ru/i/inst/math/.../M04OPDMAT_MAT2007D02.pdf

К.Ф. Матковская,

магистрант II курса

Научный руководитель:

А.П. Илькова,

канд. пед. наук, доц.

О понимании воспитательной среды вуза

В настоящее время объектом внимания высших учебных заведений, социума в целом, становится проблема понимания процесса воспитания и социальной адаптации молодежи в условиях общественного и духовного кризиса. Это обусловлено тем, что морально-нравственное состояние молодежи проецируется на будущее общества, перспективу его развития. Для сохранения целостности общества, образование должно реализовать свою главную функцию – координационную: развить в сознании молодежи понимание целей и средств, правил и образцов деятельности, выполнить педагогическую поддержку подрастающего поколения в усвоении и закреплении в себе качеств, необходимых для успешного исполнения социальных ролей, в пределах допустимых ценностей, культуры, традиций.

Происходящие изменения в системе образования неоднозначны. Высшая школа, ее состояние и ресурсы развития, показывают, что необходима актуализация процесса воспитания, переоценка устоявшихся научно-теоретических

и практических систем воспитания, пересмотр традиционных подходов в использовании концепций воспитательного взаимодействия педагогов и студентов.

Развитие воспитания в системе образования преследует цель – формирование личности гражданина, направленной на традиции отечественной и мировой культуры, на современную систему ценностей и потребностей современной жизни, личности, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и самосовершенствованию.

Учебно-воспитательный процесс в вузе, безусловно, направлен на улучшение качества подготовки выпускников, обеспечение государства квалифицированными специалистами и может иметь свои критерии и показатели. А. Данилович отмечает в их качестве выборочный анализ работ студентов, внешнюю оценку выполненных работ (тестов, курсовых, выпускных квалификационных работ) студентов, процент поступивших в магистратуру, аспирантуру и т. п. Вузовское образование связано с такими косвенными показателями как: статистика трудоустройства выпускников, количество и качество публикаций преподавателя и студентов, количество книг в библиотеке и т. д. [3, с. 13].

В воспитательном аспекте это активность студенческих организаций (волонтерских организаций, научных кружков, клубов по интересам, спортивных клубов и т. п.), наполненность студенческой жизни интересными мероприятиями, встречами, времяпрепровождение студентов в ходе обучения на факультете, в общежитиях, в саморазвитии, участии в международных проектах. Главная роль преподавателя видится в том, что он направляет студента в познавательном процессе, в освоении профессии, учит его пунктуальности, ответственности поставленных и выполненных целей.

И.А. Колесникова выделяет в воспитании приобщение человека к определенной системе ценностей и формирования у него доминанты на человека, развитие гуманно-личностной ориентации. По сути, воспитание это и есть работа с человеческим качеством. В наше время социальная миссия воспитания состоит в побуждении, поддержке, сохранении, удержании, развитии в людях человеческого начала. В ходе педагогического взаимодействия, создается возможность студента активно влиять на содержание и направление своего воспитания. Весь педагогический процесс призван усилить воспитательный контекст и нравственную направленность обучения. Для педагогов, всех тех, кто связан с процессом воспитания, будет важен комплекс знаний, умений, ценностных отношений, способных обеспечить осознанную ориентацию, иначе подчинение внешним обстоятельствам может привести к деградации личности воспитателя как потенциального транслятора духовных ценностей и смыслов [5, с. 6].

Существует две основные позиции на воспитательный процесс в вузе; одна из них – организация молодежи на идеологизированной основе по типу комсомольской организации, дискуссионных клубов после просмотра реко-

мендуемых фильмов, массовых акций поддержки государственной политики, а также как формы приобщения молодежи к общему пониманию происходящего и установления коллективного характера воспитания в вузе. Другая позиция современной научной публицистики выражается в том, что воспитательный процесс осуществляется с личностью, которая сама по себе представляет значимость для общества, а значит, в вузе нужно создавать условия, атмосферу для ее развития, расширять сферу интересов студенчества, создания новых моделей воспитательного взаимодействия педагога и студента [4, с. 235].

Роль воспитательной среды как большого фактора формирования, развития и самореализации личности рассматривается во многих научно-исследовательских трудах. Различные концепции средового подхода в воспитании разрабатываются Н.М. Борытко, Ю.С. Мануйловым, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, И.Д. Фруминим, Н.Е. Щурковой и другими. Идеи их подходов плодотворны и могут быть осмыслены в интересах становления и функционирования событийной общности субъектов педагогического процесса. Созидательный воспитывающий потенциал среды привлекает педагогов-практиков и исследователей.

Н.Е. Щуркова определяет воспитывающую среду как «совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» [9, с. 390]. Автор разделяет воспитательную среду на предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное окружение.

Средовой подход к воспитанию как социокультурному феномену подчеркивает значимость и актуальность воспитания для общества. Средовой подход в воспитании базируется на комплексе научно-философских представлений о том, чем является личность, среда, как они связаны друг с другом, каким может и должно быть опосредованное управление процессом развития и формирования личности молодого человека.

Один из сторонников и активных проводников идеи воспитательного пространства, Н.М. Борытко заключает, что с расширением территориальных границ термин «пространство» применим все с большей условностью. «Мы предпочли, – считает он, – использовать его в пределах учреждения» [2, с. 88–94].

На основе гуманитарно-целостного подхода ученый отмечает, что в воспитании молодежи должно быть этическое начало, воздействие на мораль, нравственность и духовность; представление о педагогическом взаимодействии как линейном бескризисном процессе, не имеет оснований. Современное поколение должно быть способно к самоопределению, конструированию своего жизненного пути в потоке социально-экономических и культурных перемен, а они воспринимаются как хаотичные и лишённые внутренней логики. Воспитанник проявляет свою жизненную позицию – сознательное отношение к действительности, при переживании таких чувств как стыд, совесть, сострадание [1, с. 18].

Именно эти аспекты воспитания – этический, индивидуальный, коммуникативный, позволяют, с точки зрения ученого, развить личность студента. Н.М. Борытко, выделяет при этом и социокультурное воспитательное пространство, «специально организованную педагогическую сферу, структурированную систему педагогических факторов и условий установления личности студента. Характерные признаки пространства – его протяженность, структурность, взаимосвязь и взаимозависимость элементов, его выделенность из среды, обязательно воспринимаемая воспитанникам субъективно (образ пространства, выделенного из сферы)» [4, с. 134].

Важным является субъективное восприятие студентами воспитательной среды вуза как пространства, имеющего определенные очертания, принципы, ценности, пространства культуры, социального пространства, способствующих социализации личности студента, т. е. его вхождению в культурную среду, формированию системы социальных отношений, становлению его как личности.

В последнее время ряд ученых-педагогов направили свое внимание на понимании категории и феномена «пространство». Необходимость введения категории «воспитательное пространство» обусловлена потребностью педагогизации среды, создания ее воспитательного потенциала. К настоящему времени сложилось несколько вариантов определения воспитательного пространства. Так, согласно точке зрения Л. И. Новиковой, если среда – данность, то воспитательное пространство – результат конструктивной деятельности, достигаемый в целях повышения эффективности воспитания, причем деятельности интегрирующей [6, с. 67].

По представлению Л.И. Новиковой и Н.В. Куликовой, воспитательная среда объединяет не все, а только образовательные и воспитательные учреждения, детские и юношеские организации, средства массовой информации, общественные организации, те отделы предприятий, которые по своему замыслу реализуют определенные воспитательные функции по отношению к детям и молодежи [7, с. 88–102].

В работах Ю.С. Мануйлова среда рассматривается в значении потенциального средства воспитания, отражающего ее природную сущность. Функционально среда определяется как-то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется образ жизни, что опосредует его развитие и усредняет личность [8, с. 58–75].

Так как среда – это всегда часть какого-то пространства, то ей можно присвоить соответствующее название: образовательная, социальная, культурная, эстетическая, воспитательная и прочая. Но любая среда по своему воздействию полифункциональна. Ее воздействие на объект носит и образовательный, и культурный, и воспитывающий характер. Воспитательной, с точки зрения ученых, можно считать среду, в которой субъекту доступно усвоение и практическое применение возможно большего количества социального, исторического и культурного опыта посредством развития индивидуальных

потребностей и способностей, причем такая среда складывается и объективно существует в любом вузе либо стихийно и неуправляемо, либо создается планомерно и продуманно.

Введение среды в качестве компонента воспитательной системы, объективно создает теоретические предпосылки к упорядочиванию всех ее элементов относительно нового компонента, к технологизации воспитания.

Л.И. Новикова пишет: «Воспитательная система образовательного учреждения – система открытая: в ее становлении, функционировании, развитии большую роль играет среда, и не только как влияющий извне фактор, но и как компонент самой системы. Взаимодействуя со средой, с теми или иными ее институтами включаясь в преобразование социальной среды, в охрану природной среды, образовательное учреждение включает ее в свою воспитательную систему в качестве ее компонента» [6, с. 26].

Общие условия эффективного функционирования воспитательной среды включают: наличие цели, разделяемой всеми участниками процесса ее создания; единая педагогическая концепция, ориентированная на приоритеты гуманистического воспитания. Следует принять во внимание то, что у воспитательной среды «мягкая» структура, ее событийность, диалоговый режим создания (это позволяет студентам активнее включаться в освоение воспитательной среды, делает их жизнь более интересной, яркой, насыщенной разнообразными людьми и событиями); разветвленная система отношений между различными компонентами, субъектами среды (это способствует созданию диалогических, нелинейный характер связей между субъектами воспитательной среды, что позволяет максимально обогатить ее, учесть специфику всех организационных единиц, участвующих в ее создании и развитии), расширенная коммуникативное взаимодействие в вузе.

Итак, мы приходим к выводу о том, что воспитательная среда вуза является одним из наиболее действенных способов осуществления педагогического воздействия на студента, когда педагог и студент видоизменяют свои позиции и обогащают социальный мир студента, что способствует формированию творческой, разносторонне развитой личности. Воспитательная среда имеет сложную организационную структуру, она представляет собой подобие бесконечного диалога различных социальных сил, проявляющих качество вузовской жизни, вариативность моделей воспитательного взаимодействия для подготовки студентов к социальной мобильности; она способна сыграть решающую роль в осуществлении задач гармоничного развития личности и целесообразного воспитательного взаимодействия педагогов и студентов.

Литература

1. Борытко Н.М. Этическое воспитание: Учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических вузов. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2006. – С. 18.
2. Борытко Н.М. Субъектное становление специалиста как цель профессионального воспитания студентов вуза / Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления спе-

циалиста: Материалы Второй межрегион. науч.-метод. конф. 16-17 апр. 2002 г. Воронеж, 2002. – С. 39–42.

3. Данилович А.В. В поисках собственной модели развития // *Almatyer Вестник высшей школы*. – 2012, №12 – С. 9–14.

4. Киселев Н.И. Исторические традиции, современные тенденции воспитания в вузе // Педагогический профессионализм в образовании Материалы XI Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию НГПУ (г. Новосибирск 18–19 февраля 2015 г.). – С. 228–235.

5. Колесникова И.А. Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя (отклик на появление профессионального стандарта специалиста в области воспитания) // *Непрерывное образование: XXI век*. Выпуск 1 (17), 2017, – С. 6. DOI: 10.15393/j5.art.2017.3404 Режим допуска: <https://i1121.petrstu.ru/journal/article.php?id=3404>

6. Новикова Л.И. «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика) // *Общественные науки и современность*, 1998. – № 1. – С. 132–134.

7. Новикова Л.И. Воспитательное пространство: опыт и размышления / Л.И. Новикова, И.В. Кулешова. – *Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается*. – М., 1996.

8. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – Волгоград: Перемены, 2004. – № 2. – С. 58–75.

9. Шуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиций культуры. – М.: Образоват. Центр «Педагогический поиск», 1997. – С. 78.

И.В. Мериняну,
магистрант III курса
Научный руководитель:
Т.П. Ильевич,
канд. пед. наук, доц.

Особенности методической работы в дошкольной организации образования: андрагогический подход

Проблема методической работы в дошкольной организации имеет традиционные и инновационные аспекты своей реализации. При этом, с изменением государственной политики в области образования подготовка высококвалифицированного, свободно мыслящего, активно действующего воспитателя является наиболее важной задачей современного этапа развития и совершенствования образовательных систем. В связи с этим, направленность методической работы должна быть связана с развитием нового педагогического мышления, готовности решать сложные задачи в системе образования, с повышением своего педагогического мастерства.

Целью исследования выступило изучение андрагогических особенностей организации методической работы в дошкольной организации образования. В связи с многоаспектностью рассматриваемой проблемы рассмотрим методологические основы и основные понятия методической работы.

Термин «методическая работа» является предметом научных исследований многих ученых (К.Ю. Белая, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков и др.).

Авторы рассматривают методическую работу в образовательных учреждениях как: часть системы непрерывного образования; длительный процесс, зависящий от целей, спланированных коллективом, задач направленных на предоставление каждому педагогу возможности самореализоваться; деятельность по созданию образовательной среды в дошкольном учреждении, в которой полностью реализуется творческий потенциал педагога и педагогического коллектива [1–3].

Научные разработки А.М. Моисеева указывают на то, что эффективность методической работы напрямую зависит от достижений науки и педагогического опыта, конкретного анализа образовательного процесса, взаимосвязи мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и педагогического мастерства воспитателя, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива. Несмотря на большое разнообразие трактовок определения, ученые придерживаются единой позиции в том, что методическая работа является основным путем повышения мастерства педагога [2].

Методическая работа в дошкольной организации образования представляет собой неотъемлемую составляющую единой системы непрерывного образования педагогических кадров, систему повышения их профессиональной квалификации. Цель этой работы заключается в постоянном повышении уровня профессионального мастерства педагога и педагогического коллектива. Задача методической работы состоит в оказании реальной помощи педагогам в развитии их мастерства как основы профессиональных знаний и умений, необходимых для современного педагога.

Для реализации эффективной методической работы воспитателю дошкольной организации образования следует опираться на принципы организации этой работы, которая требует соблюдения актуальности, единства теории и практики. Данные принципы опираются на закон ПМР «Об образовании», учитывают современный заказ общества на его приобретение, ориентируются на социальную значимость дошкольника в современных жизненных условиях, а также учитывают спектр проблем, близких конкретному педагогическому коллективу. Следование принципу научности позволяет молодому специалисту в своей деятельности опираться на современные достижения педагогической науки, а соблюдение системности и комплексности реализуют подход к методической работе, как к целостной системе взаимосвязи целей и задач, содержания, форм и методов работы с педагогами. Важная роль в успешной методической работе также принадлежит принципам последовательности, преемственности, непрерывности. Руководствуясь в своей деятельности принципами оперативности, гибкости, мобильности и индивидуального подхода методист проявляет способность к быстрому приему образовательной информации и его передаче, учитывает индивидуальные особенности педагогов дошкольных образовательных организаций, этого помогает достичь принцип самообразования педагогов.

На современном этапе содержание методической работы в дошкольных учреждениях строится соответствующим направлениям подготовки педагогов. Мировоззренческая и методологическая подготовка затрагивает социальное, политическое, экономическое, профессионально-педагогическое мышление педагога, его гуманистические, демократические, общечеловеческие ценности, философские и методологические основы образования, новые функции и цели дошкольной организации образования, определяет роль и место дошкольной образовательной организации в обществе. *Частно-методическая подготовка* предполагает повышение квалификации педагогов в области науки, лежащей в основе педагогического процесса и в области раздела программы, по которой осуществляется воспитание и обучение детей дошкольного возраста. *Дидактическая подготовка* строится на изучении современных дидактических концепций и идей теоретического и прикладного характера, анализе опыта педагогов – мастеров. *Воспитательная подготовка* основана на решении вопросов воспитания, базой которых является общечеловеческие ценности. *Психолого-физиологическая подготовка* включает знания педагога в области психологии, физиологии, гигиены, опираются на знания, приобретаемые педагогами в процессе образовательной и методической работы. *Общекультурная подготовка* предполагает постепенное повышение культуры педагога, которая достигается путем осведомленности духовных достижений, ориентации в современной и классической литературе, театре, изобразительном искусстве, музыке. *Техническая подготовка* базируется на освоении педагогами технических средств [4].

Многообразию содержания методической работы и вариативность направлений педагогической подготовки в дошкольной организации образования требует от педагога применения в своей деятельности разнообразных форм работы. Понятие «форма» представляет собой внутреннюю структуру, строение, связь и способ взаимодействия частей и элементов явлений; форма находится в единстве с содержанием и зависит от него, но обладает и самостоятельностью и поэтому способна оказывать влияние на его способность содержания к прогрессивному развитию. В практике методической работы дошкольных организаций образования принято выделять две группы форм организации методической работы: индивидуальные и коллективные. Индивидуальные формы включают в себя индивидуальные консультации, наставничество, работа над личной творческой темой, индивидуальное самообразование. Коллективные охватывают семинары, практикумы, научные конференции, методические объединения, мастер-классы.

Для осуществления эффективного повышения педагогического мастерства в дошкольной организации образования создаются соответствующие условия. К ним можно отнести условия организационно-педагогического характера, цель которых заключается в оптимальной организации трудовой деятельности педагогов. Данные условия предполагают скоординированность мероприятий, оптимальность нагрузки и общественных поручений. Морально-психологические ус-

ловия опираются на создание благоприятных морально-психологических условий для методической работы. Материальные условия обеспечивают оснащение методических кабинетов необходимым методическим материалом, оборудованием и дидактическими пособиями. Условия санитарно-гигиенической направленности обеспечивают укрепление и охрану здоровья педагогического коллектива.

Для эффективной реализации методической работы в организации дошкольного образования необходимо ориентироваться на процесс и результаты деятельности педагогов, а также на постановку конкретных задач, при формулировании которых важно ориентироваться на перспективы методической работы и опираться на задачи, поставленные в государственных документах о организации дошкольного образования и требованиях министерств, количественный и качественный состав педагогического коллектива, содержание методической работы, сравнительную эффективность разнообразных форм методической работы. А также придерживаться меры в использовании разнообразных направлений содержания, форм и приемов методической работы, конкретной ситуации в учреждении, учитывать время для реализации методической работы, материальные, морально-психологические условия.

Важной составляющей эффективной методической работы педагога является ее оценка. Оценка данной работы осуществляется на основе охвата всех педагогов и обеспечения качественного повышения квалификации специалистов, оптимального расхода времени и сил для повышения мастерства педагогов. Оценка рассматриваемой нами деятельности также осуществляется на базе критериев ее результатов, таких как результативность, рациональные затраты времени, удовлетворенность педагогов своим трудом [4].

Критерии результативности достигаются в результате повышения показателей воспитания, обучения и развития воспитанников до оптимального для каждого ребенка уровня за отведенное время. Критерии рациональных затрат времени определяются экономичностью методической работы и достигаются в случае, если повышение мастерства педагогов происходит при разумных затратах времени и их усилий. Критерии удовлетворенности педагогов своим трудом достигаются при создании в учреждении творческой атмосферы, морально-психологического климата, усиливающего мотивацию творческого, инициативного труда педагога.

Таким образом, специфика методической работы педагога в дошкольной организации образования зависит от реализации системного подхода в данной деятельности, в частности совершенствование таких его элементов как задачи, содержание, формы организации и условия работы с персоналом дошкольной организации.

Литература

1. Белая К.Ю. Организация методической работы с педагогами на этапе введения ФГОС ДО // Педагогика. 2014. № 4. – С. 23.

2. Моисеев А.М. Модель системы стратегического управления школой: основания, тип, требования // Конференциум АСОУ: сборник конференций, 2017. № 4. – С. 197–212.
3. Поташник М.М. Управление персоналом: способы подбора кадров // Народное образование. 2012. № 2. – С. 105–111.
4. Смирнова Е.Е. Методическая работа в ДОУ // URL: <http://urok.1sept.ru/%25D1%2581%25D1%2582%25D0%25B0%25D1%2582%25D1%258C%25D0%25B8/646578/> (дата обращения: 15.09.2019).

Н.С. Михальская,
магистр III курса
Научный руководитель:
Е.В. Черникова,
канд. пед. наук, доц.

Современный подход к патриотическому воспитанию молодежи

Образование на современном этапе развития общества призвано предоставить приоритеты воспитанию патриотизма как составляющей части мировоззрения молодого человека и его отношения к родной стране, национальным святыням, чувству ответственности за ее независимость, сохранению материальных и духовных ценностей.

В целом, патриотическое воспитание заключается в систематическом целенаправленном воздействии на сознание, волю и поведение молодого человека с целью формирования целостной гражданской позиции, основанной на высоких морально-этических идеалах, целях, убеждениях и нормах поведения, самосознания личности.

В современной педагогической науке отдельные аспекты патриотического воспитания разрабатывали А. Бандура, Н. Волошина, А. Капская, В. Недилько, Е. Пасечник, Б. Степанишин.

Сегодня существует понимание того, что воспитать сознательного гражданина и патриота означает сформировать у молодежи комплекс определенных знаний и умений, личностных качеств и черт характера.

Именно поэтому, в условиях обновления системы образования перед педагогической наукой стоят задачи демократизации учебно-воспитательного процесса, обращения должного внимания на патриотическое воспитание молодежи, формирование человека гармоничного, всесторонне развитого. В связи с этим роль патриотического воспитания молодежи стала предметом широкого обсуждения [3].

Несомненно, современное образование должно иметь патриотический характер. Именно поэтому, важной функцией современного образования является воспитание у молодежи высоких гуманистических качеств: человечности, уважения к людям, доброжелательности, человеческого достоинства, патриотизма.

В современной парадигме образования остро стоит проблема воспитания целостной личности, способной реализовать свой потенциал, быть субъектом своей жизнедеятельности и стратегии собственной судьбы.

Разрушение устоявшихся духовно-нравственных и патриотических ценностей является следствием прагматизации жизни, пренебрежения правовыми, социальными нормами и по своим масштабам составляет глобальную социальную проблему. Вот почему основной задачей современного образовательно-воспитательного процесса является не только сформировать необходимые знания, а в первую очередь – интеллектуально развитую, духовно и нравственно зрелую личность [2].

Анализируя сущность патриотического воспитания, следует отметить, что оно включает в себя социальные, целевые, функциональные, организационные и другие аспекты.

Система образования должна готовить личность, которая не только умеет жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их. Ведь только свободный и образованный человек, который чувствует, что его уважают, может быть полезным в условиях интеллектуализации любого вида профессиональной деятельности.

Проблемам, связанным с патриотическим воспитанием молодого поколения, посвящены многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых.

Среди классиков педагогической науки к проблемам патриотического воспитания обращались А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и другие выдающиеся педагоги. В своих трудах они освещали актуальные для своего времени проблемы развития патриотических чувств как составной части системы воспитания, выдвигали идею воспитания «сознательного» гражданина, патриота своей Родины [2].

Взаимосвязь патриотического, гражданского и национального воспитания отражены в работах В.А. Сухомлинского [3].

В частности, В. Сухомлинский подчеркивал, что воспитание в широком смысле этого слова – это многогранный процесс духовного обогащения и обновления и тех, кого воспитывают, и тех, кто воспитывает. Он понимал воспитание как самостоятельное социальное действие. Воспитание молодежи должно сочетать воспитание потребностей нации, государства, человеческой цивилизации и личности.

Отметим, что формирование специалиста-патриота – это не просто передача знаний, практических умений и навыков, а ответственное и тяжелое дело. Это, прежде всего, воспитание ума, формирование мировоззрения, убеждений, моральных ценностей и принципов, эстетических вкусов и предпочтений, то есть, как писал В. Сухомлинский, – «это кропотливая резьба и лепка тончайших черт духовного облика человека» [1]. Он отмечал, что «воспитание гражданина патриотом – это гармония разума, мысли, идей, чувств, духовных порывов, поступков» [1].

Только всесторонне и гармонично развитый, обогащенный разнообразными культурными ценностями специалист может внести значительный вклад в развитие и совершенствование современного общества, в профессиональную культуру. При этом он способен на высоком морально – профессиональном уровне ставить и решать социально-значимые задачи в профессиональной деятельности, проявляя динамичность и готовность к решению актуальных проблем, личностную заинтересованность в результативности и эффективности в индивидуальной и коллективной работе [2].

Очевиден тот факт, что единство профессиональной и гуманитарной подготовки специалистов нового поколения становится одной из важнейших требований к образованию.

Образование и воспитание – это средство формирования знаний, мировоззрения и веры, мудрости и высокой сознательности, добродетели и культуры. Главной доминантой патриотического воспитания молодежи является формирование у личности ценностного отношения к окружающей действительности и самому себе, активной по форме и моральной по содержанию жизненной позиции.

Именно поэтому, оптимальное использование человеческих ресурсов возможно лишь при условии высокой культуры профессиональной деятельности, ведь профессионал должен видеть в своей узкой специализации не только технический, но и человеческий смысл, место и роль своей деятельности в пределах общественного целого. И от осознания связи конкретных форм профессиональной деятельности с общественными целями должно рождаться ощущение полноты и гармонии жизни, будет формироваться понимание общественного назначения индивидуального существования [3].

Современность диктует необходимость формировать адаптированную к жизни личность. Именно поэтому, идеалом воспитания является гармонично-развитый, высокообразованный, социально-активный и сознательный человек, наделенный глубокой гражданской ответственностью, интеллектуально-творческими, физическими, профессиональными и духовными качествами, патриотическими чувствами, трудолюбием и инициативностью.

Анализируя различные подходы к определению понятия «патриотизм» можно выделить его внешнюю структуру: патриотические чувства; национальное достоинство человека; потребность в удовлетворении национальных интересов; патриотическое сознание, понимания своей гражданской роли в обществе; желание и потребность в накоплении, сохранении и передаче национальных культурных ценностей; готовность к патриотической деятельности [2].

Отметим, что патриотизм имеет внутреннюю структуру, которая состоит из следующих компонентов: первый – любовь к своему народу как к большой семье, любовь к родному языку, природе; второй – чувство патриотизма, осознание долга перед собственным народом, готовность встать на защиту его ин-

тересов; третий – переплетение любви к родному народу с осознанием своего долга перед народом; это стремление и готовность служить Родине [3] .

Следует подчеркнуть, что в патриотических чувствах отражается отношение личности к своему государству, его прошлому, будущему и настоящему.

Важно заметить, что составляющими патриотических чувств являются: чувство принадлежности к своему государству и его народу; чувство гордости за успехи государства; уважение к истории, культуре, традициям, верованиям, менталитету; любовь к родной природе; почитание традиций, обычаев, обрядов своей страны; ностальгия при разлуке с Родиной.

При этом особая ответственность за судьбу страны принадлежит молодежи. Именно она обеспечивает социальную мобильность общества и является источником инициативы и совершенствования всех сфер общественной жизни.

Социальная активность – это совокупность форм человеческой деятельности, сознательно ориентированной на решении задач, стоящих перед обществом, социальной группой в этот период. Социальная активность может проявляться в различных сферах: трудовой, общественно-политической, культурной.

Таким образом, патриотическое воспитание – это общественная деятельность, которая формирует отношение человека к себе, к своему народу и Родине, это отношение проявляется в соответствующих чувствах, убеждениях, идеях.

Наряду с вышесказанным, современный подход к патриотическому воспитанию состоит в том, что оно должно быть стержнем всей воспитательной работы, поскольку мы должны воспитать личность, которая имеет чувство гордости за свое государство, добросовестно выполняет общественные обязанности, осознает социальные нужды Родины, любит близких и родных людей. Патриотизм – это стиль жизни.

Приходим к выводу о том, что современные акценты патриотического воспитания можно свести к следующему: гражданам нужно научиться жить в уважении; центр современного патриотического воспитания – выработка уверенности у молодежи в том, что сила в единстве.

Литература

1. Ванев О.Н. Патриотическое воспитание: возможности муниципальной политики // Право и образование. – 2010 . – № 2. – С. 83–92.
2. Демешкевич В.А. Особенности патриотического воспитания молодежи в контексте развития современного общества [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.management.kr.sch.in.ua/paukovo-praktachna_internet-K.
3. Загородняя А.И. Современное понимание патриотического воспитания молодежи [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.tme.uomo.edu.ua/docs/10/6.pdt.

Е.А. Моисеева,
магистрант III курса
Научный руководитель:
Е.В. Жолтяк,
канд. пед. наук, доц.

Ретроспективный анализ сущности социальной педагогики

В 2008 году в Приднестровской Молдавской Республике в государственном образовательном учреждении ПГУ им. Т.Г. Шевченко в перечень направлений высшего педагогического образования была внесена новая специальность «Социальный педагог». Это обстоятельство выдвинуло требования к профессорско-преподавательскому составу ВУЗа о создании и проведении детального анализа содержания и сути образовательных программ по данной специальности.

В ходе сложившейся ситуации, необходимо было провести мониторинг информационных источников в области социальной педагогики, выявлявший ряд проблем, непрерывный поиск решения которых продолжается и сегодня. Уже длительный период времени, среди ученых ведутся большие дискуссии, острые дебаты на предмет теории и практики социальной педагогики как образовательной дисциплины и самостоятельной, независимой науки.

Итак, рассмотрим анализ некоторых авторов, который даст нам возможность произвести обобщение о существовании разных подходов, определяющих сущность социальной педагогики, углубиться в ее проблемы как направления педагогического образования.

Согласно мнений таких авторов, как Т.М. Глебович, И.А. Зимняя, Л.В. Топчим, социальная педагогика – это одно из направлений социальной работы. В.Г. Бочарова и Г.Н. Филонов рассматривают социальную педагогику как теоретическую основу социальной работы. В свою очередь, Б.З. Вульф и В.И. Загвязинский утверждают, что она, социальная педагогика, – это раздел педагогики, который изучает социальное воспитание в парадигме социализации. В.Д. Семенов говорит о том, что социальная педагогика – это педагогика среды, объединяющей в себе научные достижения нескольких наук, реализуя их в практическом применении воспитания нашего общества [2, с. 6].

Опираясь на личный опыт работы социального педагога и ссылаясь на научные труды перечисленных выше авторов и ученых, анализирующих данную сферу образования и работающих в ней, стоит отметить, что социальная педагогика, как наука, характеризуется целостностью системно-организованного педагогического влияния непосредственно в недрах самого социума. Социальная педагогика, все-таки, есть самостоятельная наука, являющаяся разделом, отраслью педагогики. Она исследует явления и закономерности целесообразно организованного педагогического влияния (социальное воспитание и об-

учение, психолого-педагогическую помощь и т. п.) на социальное развитие, становление, формирование человека независимо от того, протекает ли оно «адекватных» или «неадекватных» условиях [5, с. 19].

Социальная педагогика реализует воспитание и созидание как отдельной личности, так и определенной социальной группы, связанной конкретными особенностями и критериями.

Выдающийся российский историк фотографии, ученый, преподаватель, фотожурналист, автор серии фотоальбомов «Петербург – Петроград – Ленинград – Петербург. XX век в фотографиях» Владимир Анатольевич Никитин объясняет социальную педагогику так: «Социальная педагогика – это совокупность теории и практики познания, как продукта регулирования и реализации образовательно-воспитательными средствами процесса социализации и, так называемой, ресоциализации личности, где результатом выступает приобретение индивидуальной ориентации и манер поведения по отношению к социуму, различным слоям населения, как группам, так и индивидам, обеспечение соответствующего уровня и вида социальной адаптации и функционирования».

Примечательно то, что советская педагогика не признавала социальную педагогику, в качестве отдельной самостоятельной науки и как дисциплины в целом [2, с. 6]. Данное явление продолжило свое существование до начала 80-х годов прошлого столетия [1]. Но, все же, понимание социальной педагогики как науки, ее анализ и трактовка, существование изобилия точек зрения на одинаковые феномены, термины, подходы – это объективная картина на сегодняшний день, создающая многообразный поток социально-педагогических проблем [6, с. 111].

На протяжении нескольких последних лет издается огромное количество учебных пособий, происходит наполняемость Интернет-источников, контентом для профессиональной подготовки социальных педагогов. Но, тем не менее, несмотря на большое количество информационных источников, возникает определенная трудность в манере и стиле преподавания «Социальной педагогики» как отдельной науки, это обусловлено отсутствием единого концептуального подхода авторов. Следовательно, выбор того или иного учебного пособия, учебника или источника сети «Интернет» зависит от субъективных особенностей преподавателя, его предпочтений той или иной школе или попросту тем учебникам, которые имеются в библиотеке вуза.

Таким образом, перед учеными, исследующими вопросы социальной педагогики как науки, возникает проблема, суть которой кроется в том, как прийти к консенсусу – об идее социальной педагогики, а также, что является объектом и предметом этой науки, каков ее понятийный аппарат. От решения этой задачи в большой степени зависит, как изучение данной дисциплины будет влиять на профессиональную подготовку специалистов в соответствующих учебных заведениях. В связи с этим остро встает вопрос о путях решения образовавшихся проблем.

Анализ информации, представленной в литературных источниках, посвященных различным аспектам социальной педагогики, дает нам возможность принять точку зрения российского ученого в области педагогики, члена-корреспондента Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета Анатолия Викторовича Мудрика, о том, что социальная педагогика изучает социальное воспитание человека, которое осуществляется фактически на протяжении всей его жизни. А, следовательно, дать точное определение месту и роли социального воспитания в жизни человека можно лишь в случае соотношения его с такими процессами, как развитие и социализация.

Развитие – это реализация имманентных (внутренне присущих) задатков, свойств человека. Развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды в самом общем виде можно определить, как процесс и результат его социализации, т. е. усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет. Социализация происходит: а) в процессе стихийного взаимодействия человека с обществом и стихийного влияния на него различных, порой разнонаправленных обстоятельств жизни; б) в процессе влияния со стороны государства на обстоятельства жизни тех или иных категорий людей; в) в процессе целенаправленного создания условий для развития человека, т. е. воспитания; г) в процессе саморазвития, самовоспитания человека.

Таким образом, можно считать, что развитие – это общий процесс становления человека; а, социализация, в свою очередь, – это развитие, обусловленное конкретными социальными условиями [3].

Так же в своих работах А.В. Мудрик отмечает, что: «Педагогику занимает социализация человека на всех возрастных этапах в двух аспектах. Во-первых, она исследует сущность относительно социально контролируемой ее части – воспитания, его тенденции и перспективы, определяет его принципы, содержание, формы и методы. Во-вторых, социология воспитания изучает общество как социализирующую среду, выявляет его воспитательные возможности для поиска путей и способов использования и усиления позитивных влияний на человека и нивелирования, коррекции и компенсации негативных влияний» [4].

Таким образом, на наш взгляд, определение сущности социальной педагогики как отрасли педагогической науки, изучающей социальное воспитание и обучение человека в процессе социализации, может помочь нахождению консенсуса среди ученых, занимающимися вопросами социальной педагогики и, тем самым, способствовать ее развитию как науки.

Литература

1. Василькова Т.А. Социальная педагогика: Учебное пособие / Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова. – М.: КНОРУС, 2010. – С. 7.

2. М.А. Галагузова Проблемы развития социальной педагогики в России // Педагогическое образование и наука, 2009, № 10. – С. 4–8.
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С. 3.
4. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 6.
5. Социальная педагогика: конспект лекций / О.М. Никулина, Л.Н. Смотровая. – М.: высшее образование, 2008. – 256 с.
6. Штинова Г.Н. Социальное образование в России: теоретико-методологические аспекты: Монография. – М., 2001. – 201 с.

А.А. Пищалина,
преп. кафедры психологии
Е.А. Крижановская,
студентка II курса

Мотивы использования социальных сетей у людей разных возрастных групп

В современном мире социальные сети оказывают значительное влияние на жизнедеятельность человека. Последствия этого влияния могут быть как положительными, так и негативными. Актуальность изучения мотивов использования социальных сетей имеет свою значимость, так как количество пользователей с каждым годом возрастает и важно понимать с чем связан этот процесс. [4]

Социальные сети в каждой возрастной группе занимают свою роль, и каждый человек определяет в этой роли свои возможности: способ самовыражения, коммуникации, возможность развлечься, добиться успеха, популярности и т. д. Понимание современного общества является важной задачей, поэтому нельзя не касаться такого фактора, влияющего на поведение людей, как виртуальный мир.[1]

Благодаря развитию информационных технологий, общество пришло к этапу, в котором у большинства людей есть персональные компьютеры и электронные носители. Это поспособствовало внедрению интернета во многие сферы жизни человека. Например, можно сделать покупки, не выходя из дома, в режиме онлайн проконсультироваться с врачом, психологом или же другим специалистом, есть возможность онлайн-обучения на дому и т. д. В целом, обмен информацией из реального мира частично переходит в виртуальный. [3]

Основная цель социальных сетей – это возможность коммуникации и поддержания связи с людьми, находясь от них на большом расстоянии. С помощью социальных сетей человек может с легкостью общаться с кем-либо, а также заводить новые знакомства, в том числе с людьми по своим интересам. Кроме

того, на данный момент, помимо общения, социальные сети включают себя достаточно других функций: просмотр видеозаписей, фотографий, прослушивание аудиоматериалов, выкладывание записей любого типа, обмен файлами и т. д. [5]

С целью изучения мотивов использования социальных сетей было проведено психологическое исследование. В исследовании был применен метод анкетирования. Результаты проведенного эмпирического исследования дают нам представления о показателях выраженности мотивов в зависимости от возрастных групп.

Однако прежде чем раскрыть основные результаты, стоит сказать, что исследуемые были разделены на 3 группы: первая – подростки, вторая – юноши, третья – взрослые. Было отмечено, что в третьей возрастной группе всего 3 % опрошенных не используют социальные сети. Также стоит упомянуть, что анкетирование предлагалось пройти людям пенсионного возраста, однако практически все испытуемые данной группы указывали, что не используют социальные сети.

В ходе исследования было выявлено, что большинство исследуемых каждой возрастной группы посещают социальные сети несколько раз в день. В группе подростков процент такого посещения составил – 89 %, в группе юношей – 100 %, в группе, которую составляли взрослые люди – 54 %. Оставшиеся испытуемые отмечали, что посещают социальные сети один раз в день или же несколько раз в неделю.

Сравнительный анализ особенностей использования социальных сетей у представителей трех возрастных групп позволили сделать вывод о том, что большинство подростков используют две социальные сети (33 %), юношей – три социальные сети (28 %), исследуемые из третьей группы ежедневно также используют около трех социальных сетей (23 %).

Также прослеживались определенные различия в том, какие социальные сети используют люди разных возрастных групп. Так, например, основная часть подростков (91 %) зарегистрирована в сети «Вконтакте» и для 85 % этой возрастной группы данная сеть является основной. Юноши в основном зарегистрированы в сетях «Instagram» (90 %), «Вконтакте» (98 %), для 80 % исследуемых из этой группы она также является основной, в третьей возрастной группе, состоящей из взрослых, наибольшая активность наблюдается в сети «Одноклассники» (для 93 % исследуемых она считается основной). Также было выявлено, что большинство людей проявляют активность со своей настоящей странички (в общем соотношении 89 %).

Стоит отметить, что количество проводимого времени в социальных сетях среди разных возрастных групп отличается.

В ходе исследования было обнаружено, что большинство людей из каждой возрастной группы зарегистрировано в социальных сетях более трех лет. Также стоит сказать, что по сравнению с прошлым годом пользователи из пер-

вой возрастной группы проводят столько же времени в социальных сетях, однако большинство пользователей второй и третьей возрастных групп проводят меньше времени.

Вторая анкета была направлена на изучение мотивов использования социальных сетей. Основные вопросы, прежде всего, связаны с причинами использования. Полученные результаты позволили выявить, что мотив «Легкий способ общения и возможности быть на связи» является самым актуальным ответом для всех возрастных групп, следовательно, можно говорить о важности данного мотива при использовании социальных сетей.

Говоря о том, что привлекает людей в социальных сетях, стоит сказать, что подростки (63 %) и юноши (65 %) предпочитают конкретную социальную сеть из-за ее богатого выбора функциональных возможностей. Взрослых (57 %) же в социальной сети привлекает возможность поиска необходимой информации.

Также в нашем исследовании мы рассмотрели основные причины регистрации в социальных сетях. Выявлено, что большинство людей подтолкнули зарегистрироваться друзья.

На вопрос «Будете ли Вы пользоваться социальными сетями, если они станут платными?» большинство исследуемых в первой и второй группах дали ответ «Да, если цена будет умеренной», пользователи из третьей группы в большинстве дали отрицательный ответ.

Далее в анкете было представлено следующее задание «оцените по шкале от 0 до 5 насколько Вам важно количество отметок «мне нравится» (лайков), поставленных на Ваших фотографиях или записях, где 0 – совсем неважно, 5 – важно, чтобы было как можно больше». В первой группе преобладает отметка «0» (24 %), во второй отметка «1» (28 %), в третьей группе большинство выбрали отметку «0» (53 %). Из данных ответов можно сделать вывод о том, что большую значимость данный параметр приобретает в юношеском возрасте.

В заключение хотелось бы отметить, что многие отмечают положительное влияние социальных сетей на их жизнь. Некоторые девушки указали, что благодаря социальным сетям они встретили близкого человека. Взрослые люди отмечают, что использование социальных сетей позволило упростить процесс получения значимой информации.

В результате исследования было выявлено, что у большинства опрошенных каждой возрастной группы преобладает мотив общения и поддержания связи с людьми. Однако наблюдаются различия в выраженности иных мотивов, таких как: способ избежать одиночества, способ развлечения, а также способ самовыражения и индивидуальности.

Литература

1. Бутенко Н.А., Васильева М.Н. Мотивы использования виртуальных социальных сетей подростками // Международный научный журнал «Инновационная наука» №6. – 2016.

2. Козлова Н.С. Социальная сеть «Инстаграм» как социально-психологическое явление // Молодой ученый. – 2014. – №16. – С. 387–390.
3. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
4. Николаева В.О., Шигабетдинова Г.М. Особенности зависимости от социальной сети Instagram // Научные исследования. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zavisimosti-ot-sotsialnoy-seti-instagram> (дата обращения: 18.11.2019).
5. Роль виртуальных социальных сетей в жизни современного школьника. Отчет по итогам НИР / Аржаных Е.В., Задорин И.В., Колесникова Е.Ю., Гуркина О.А., Новикова Е.М., Мальцева Д.В. – Москва, 2014. – 107 с.

А.В. Погар,
магистрант II курса
Научный руководитель:
О.А. Иовва,
канд. пед. наук, доц.

Формирование валеологической компетентности педагогов в организации образования

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время одной из глобальных проблем современного образования исходит проблема здоровья и его сохранения. В общеобразовательную школу поступают все больше детей, имеющих те или иные отклонения в состоянии здоровья. По данным, которые были получены в процессе анализа разными организациями (Всемирная организация здравоохранения, НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков за 2017–18 гг.) не более 15 % детей рождаются физиологически зрелыми, 26–37 % детей первого класса имеют физические отклонения разного типа, хроническая патология встречается у 41 % детей, нервно-психические заболевания имеют 72 % детей. Согласно статистическим данным (НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков) каждый второй ребенок имеет два, три хронических заболеваний, в их числе отклонения опорно-двигательного аппарата, близорукости, аллергические заболевания. Также подчеркнуто, что уже к концу учебного года у 56–84 % обучающихся присущи повышенная невротизация.

Воспитание позиции здоровьесбережения населения как процесс в некоторой степени управляется законодательно. Например, образовательные учреждения вызваны создавать условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся, а органы здравоохранения гарантируют медицинское обслуживание. Конституция ПМР в ст. 39, 40 устанавливает право гражданам ПМР гарантию на право охраны здоровья, включая бесплатное медицинское обслуживание и лечение в государственных учреждениях здравоохранения. Также в статье 40 отмечается что, каждый имеет право на безопасную для жизни и здоровья окружающую природную среду и на возмещение вреда, причиненного нарушением этого права.

В Конституции ПМР нашли многообразное воспроизведение вопросы сохранения здоровья. Присущи также большое количество других статей, законов, которые трактуют охрану здоровья человека, его профилактику. Но краткий анализ нормативных документов политики здоровьесбережения позволили сделать выводы о том, что декларируемая профилактическая направленность не была включена в практику на протяжении десятилетий. Должным условием воспитания здорового человека и развития профилактики заболеваний среди детей и подростков – формирование результативной здоровьесохраняющей и здоровьеукрепляющей системы.

Проблема исключительной важности здоровья современного человека определяет потребность включения молодежи в реализации вопросов, связанных с здоровьесбережением. Направления укрепления, сбережения и сохранения здоровья в научной литературе занимают большое место. Методологические проблемы, связанные со здоровьем личности, раскрывались в исследованиях А.М. Амосова, П.К. Анохина, Г.Л. Апанасенко и др. Исходя из анализа различных положений по проблематике здоровьесбережения и валеологии нами выдвинута цель исследования: выявить состояние методической работы по проблеме валеологической компетентности педагогов и разработать модель формирования валеологической компетентности педагогов организации образования. Исходя из цели необходимо решить следующие задачи:

1. Обосновать сущностные и структурно-содержательные характеристики валеологической компетентности педагогов.

2. Осуществить валеологический анализ образовательного процесса организации образования.

3. Выявить уровень сформированности валеологической компетентности педагогов в вопросах здоровьесберегающих технологий.

Для реализации *первой задачи* мы обратились к анализу основных подходов изучения понятия «компетенция». По словарю иностранных слов *понятие* «компетенция» – исходит от латинского *competentia* – круг вопросов, в которых кто-либо обладает познанием, опытом, а также круг чьих-то (учреждения, лица) полномочий [1, С. 119].

Согласно словарю синонимов русского языка к понятию «компетенция» предлагается синоним «полномочия» [2, С. 197]. Понятие компетенция в большом толковом психологическом словаре дается, как «способность выполнять какую-то задачу или сделать что-то». В толковом словаре русского языка понятие «компетенция» раскрывается как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, а «компетентный» – как знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области, обладающий компетенцией [2, С. 288].

В словаре-справочнике, изданном ФИРО, более просто дается определения дефиниции «компетенция (англ. *competence*) – это «способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельно-

сти» и «компетентность (англ. *competence, competency*) – наличие у человека компетенций для успешного осуществления трудовой деятельности» [3].

Также, с целью решения *первой* задачи нашего исследования, мы обратились к научным работам В. Г. Яфаевой, которая рассматривает комплекс компонентов профессиональной компетенции педагогами организации образования: ценностно-мотивационного; когнитивного; операционно-технологического; процессуально-деятельностного.

Для решения *второй* задачи нами осуществлен анализ образовательного процесса организации образования. Данный анализ был рассмотрен в нескольких направлениях: соблюдение санитарно-гигиенических норм при организации образовательного процесса; требования к расписанию уроков; психоэмоциональное состояние обучающихся.

Нами выявлено что, учебная нагрузка соответствует допустимым нормам СанПиНы. Также было замечено что, требования к равномерному распределению периодов учебного времени и каникул частично соблюдаются.

Проанализировав расписание уроков на 2019/2020 учебный год с точки зрения соблюдения гигиенический требований, можно подчеркнуть что, расписание соответствует учебному плану данного ОУ. Все учебные предметы, представленные в учебном плане, включены в расписание в нужном объеме.

По результатам теста направленный на выявление психоэмоционального состояния обучающихся можно сказать что, обучающие в основном склонны к положительным качествам: самочувствие хорошее, чувствуют себя сильными, быстрыми, полных сил.

Из этого нами выявлено что, в организации образования в образовательный процесс необходимо включать элементы здоровьесберегающих технологий, для того что бы у обучающихся психоэмоциональное состояние повысилось. Но, к сожалению, педагоги не используют данные средства в учебно-воспитательном процессе, обосновывая этот факт нехваткой времени на усвоение учебных предметов.

С целью реализации *третьей* задачи мы использовали характеристики уровней компетенции. Выявление уровня сформированности валеологической компетентности педагогов реализовывался согласно индикаторам качества Н.Л. Кузнецовой, Л.Х. Пановой, В.Г. Яфаевой. Для реализации данной задачи нами использовались следующие методы: анкетирование, метод само-рефлексии.

Результаты анкетирования показали, что большинство опрошенных педагогов недостаточно осведомлены с содержанием и функциональной важностью таких понятий как «валеология», «здоровье», «культура здоровья». Так, под понятием «культура здоровья» 50 % педагогов понимают культуру ЗОЖ, культуру безопасного поведения. И лишь 22,7 % отметили, что это «осознанное ведение ЗОЖ», «осознанное отношение к здоровью». Все респонденты обосновали необходимость и полезность организации процесса ЗСД (здоровьесберегающей

деятельности) в условиях учреждения образования, однако всего 9,1 % участников эксперимента смогли назвать компоненты такой деятельности: подвижные и дидактические игры валеологического содержания, беседы о здоровье. Легким оказался педагогическим работникам вопрос: «Кто должен реализовать процесс ЗСД в организации образования?». Большинство ответов были «семья», «система дошкольного обучения и воспитания», 68,2 % педагогов предположили влияние медицины и СМИ, 22,7 % респондентов в качестве ключевых подчеркнули наглядные пособия валеологического содержания, произведения художественной литературы. Педагогические работники учреждения образования точно считают важной организацию деятельности с родителями по проблемам формирования культуры здоровья детей в семье. В качестве примеров называют следующие формы работы: конференции, индивидуальные консультации и беседы, дни открытых дверей, родительские собрания, семинары по вопросам здоровьесбережения. На вопрос «Какие, на Ваш взгляд, должны быть разработаны критерии определения уровня компетенции педагогов в вопросах ЗСД?» 63,6 % опрошенных отметили «Определение степени готовности и потребности к профессиональной деятельности, основанной на приоритете целей ЗСД», 36,4 % педагогов, в свою очередь, обосновали недостаток методического обеспечения. Поднять свою педагогическую компетентность в проблемах валеологического просвещения хотели бы все педагоги.

Исходя из вышесказанного, отметим, что педагоги учреждения образования недостаточно информированы в вопросах о содержании и важности понятия «культура здоровья», не имеют научного представления о ее компонентах. Специальные знания сводятся, главным образом, культурой ЗОЖ. Данные результаты свидетельствуют о том, что у большей части педагогов недостаточная степень: осознанности понимания социальной миссии и ценностных установок в области здоровьесбережения; имеющиеся знания в области здоровьесберегающих технологий поверхностные, недостаточно систематизированные и осознанные; педагоги затрудняются в выборе и использовании адекватных средств, способов и технологий, ориентированных на здоровьесбережение. Ряд педагогов не способны проектировать и осуществлять психолого-педагогическое сопровождение здоровьесберегающих технологий.

Мы считаем, что повышению уровня валеологической компетентности педагогов будут способствовать модель валеологической компетентности педагогов организации образования.

Литература

1. Словарь иностранных слов современного русского языка. Издательство: Аделант, 2014 г. 800 с.
2. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. Выпуск 1. М.: ФИРО, 2010. с. 19
3. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка: Около 100000 слов. М.: Аделант, 2013. 800 с.

Л.Х. Подолян,
аспирант III курса
Научный руководитель:
Л.И. Васильева,
канд. пед. наук, доц.

Понятие «культурная идентичность» в гуманитарных науках

Проблема развития путей России в контексте определения ее культурной идентичности является наиболее обсуждаемым вопросом. Современный человек не знает кто он, возникающая напряженность проявляется в самых разных формах и на разных уровнях, от проблем выбора жизненного пути до вопроса смысла жизни. Актуальность рассматриваемого вопроса подтверждается и обращением главы государства – В.В. Путина к представителям различных политических течений к дискуссии о российской идентичности. В своем обращении президент России заявил, что страна не может двигаться вперед без культурного и национального самоопределения. Таким образом, сегодня особую актуальность имеет проблема культурной идентичности, как всей страны, так и каждой личности.

Вопрос о культурной идентичности активно обсуждается в гуманитарных исследованиях. Им озабочены ученые разных отраслей знания: культурологии, философы, психологи, социологи и педагогики (Е.М. Верещагин, В.М. Громова, Ю.Н. Караулова, Е.Ф. Тарасов и др.).

В общенаучном плане термин «идентичность» выражает идею постоянства, тождества, преемственности индивида и его самопознания. В культурологии и межкультурной коммуникации идентичность определяется как основание для национального и культурного тождества, индикатор своего в противоположность другому [4, с. 34].

Сам термин «идентичность», имевший до середины прошлого века весьма ограниченное употребление, получил широкое распространение в научном обороте с 60-х годов благодаря трудам американского психолога Эрика Эриксона, который утверждал, что идентичность выступает фундаментом любой личности и показателем ее психосоциального благополучия, включая в себя следующие моменты: внутреннее тождество субъекта при восприятии окружающего мира, ощущении времени и пространства, иными словами, это ощущение и осознание себя как уникальной автономной индивидуальности; тождество личных и социально принятых мировоззренческих установок – личностная идентичность и душевное благополучие; чувство включенности Я человека в какую-либо общность – групповая идентичность [6, 56].

Прежде всего отметим, что идентичность (и в этом наблюдается взгляд многих ученых) всегда отождествляется с понятием культура. Как отметила в одном из своих выступлений, известный ученый-культуролог, философ,

О. Пахлевская, что без культуры нет идентичности, без идентичности нет гражданского чувства, гражданских свобод.

Итак, что же такое «культурная идентичность» и какова ее связь с понятием «идентичность» вообще. Исследуя разнообразные точки зрения ученых о сущности культурной идентичности показывает, что до сих пор

общего мнения не выработано. Так, например, в теории культуры и культурологии идентичность рассматривается как единство, тождество культурного мира человека с определенной культурой, традицией, системой, характеризующееся усвоением и принятием ценностей, норм, содержательного ядра данной культуры и форм ее выражения [5, 10].

По мнению некоторых ученых (Сатарова, Гуршевицкая, Гутарева и др.), занимающихся проблемами межкультурной коммуникации (МКК), культурная идентичность – это осознанное принятие человеком соответствующих культурным норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, понимание своего «я» с позиций тех характеристик, которые приняты в данном обществе, самоотожествление себя с культурными образцами именно этого общества [2, 54].

Так Е.В. Бондаревская рассматривает культурную идентификацию как установление подобия между собой и своим народом, переживание чувства принадлежности к национальной культуре, интернационализация (принятие в качестве своих) ее ценностей, проживание собственной жизни в формах культурного бытия народа, в соответствии с образцами русской жизни. Целью культурной идентификации в процессе воспитания является становление Человека Культуры, вхождение воспитанника в мир культуры, в жизнь социума, развитие всех его творческих возможностей и способностей и становление его как человека [1, 22].

Н.Р. Милютина определяет КИ как процесс единения (отождествления) личности с культурными идеалами, исторически сложившимися в национальной культуре государства (страны) на основе духовных ценностей, сохраняемых и транслируемых потомкам как национальное достояние. Автор также выделяет компоненты КИ:

- эмоциональный (сопереживание культуры),
- аксиологический (принятие культурных ценностей),
- когнитивный (знание культурных значений),
- деятельностно-творческий (освоение культуры в деятельностном аспекте),
- личностный (оформление Я-образа, становление Я-концепции)

Благодаря гипотезе Сепира-Уорфа, каждый язык представляет действительность по-разному и, следовательно, язык, на котором человек говорит, влияет на его мировоззрение. Таким образом получается, что язык является важным компонентом (признаком) идентичности. Ведь через язык выражается и принадлежность к культуре, этничеству, национальности и в частности к определенной языковой группе.

Таким образом, в гуманитарных науках культурная идентичность – это ощущение человеком соотнесенности собственной речевой деятельности с определенными речевыми идеалам как существующих в обществе представлений о языковых, этических, эстетических нормах речевого поведения в той или иной социальной группе.

Другими словами, культура влияет на язык и на идентичность человека, и наоборот. Можно отметить, что язык производит идентичности, и идентичности производятся языком. Кроме коммуникативного аспекта языка, он также является средством мышления и обозначает ту или иную культуру; то есть языковая идентичность включает в себя не только общий для его носителей язык, слова и выражения, а также целое мировоззрение, соединяющее всех носителей того или иного языка. Таким образом понятно, что через язык выражаются культурные ценности определенного общества.

Родной язык играет важную роль при формировании культурно – языковой идентичности, так он включает в себя общую историю носителей языка, культурные ценности и значения. Можно сделать вывод, что с языком носитель не только формирует мировоззрение, но и культурную идентичность.

Язык, по нашему мнению, является инструментом культуры, который формирует не только представление о реальности, но и саму личность, которая погружается в определенную культурную наследственность. Через язык индивид воспринимает традиции, обычаи, нормы и ценности своего народа, культурные особенности, тем самым постепенно находит и свое место в нем. Так через язык происходит знакомство с культурой, формирование культурной идентичности индивида, его, как бы, отождествление с ценностями и традициями своей культуры.

Язык – это некий знак, символ, то именно он позволяет субъектам ориентироваться во временном пространстве культуры. Таким образом происходит культурная идентификация не только между культурами разных эпох, стран, но и собственную.

В. Гумбольдт считал, что изучение языка есть постижение «духа народа»: «Язык и духовная сила народа развиваются не отдельно друг от друга и не последовательно одно за другим, составляют исключительно одно и то же действие интеллектуальной, способности» [3, 95].

Именно языковой материал, который не может не отразиться на отношении личности к себе, своей семье, своему народу, своей стране, а также выявление и понимание национально-культурной информации, содержащейся в языковых единицах, формирует культурную идентичность индивида.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Методология разработки современной теории воспитания в ростовской научной школе // Известия Южного федерального университета. – № 1. 2011. С. 21–30
2. Грушевицкая Т.Г., Садохин А.П. Культурология. – М.: Юнити-Дана, 2010. – 683 с.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.

4. Зинченко В.Г. Словарь по межкультурной коммуникации: Понятия и персоналии / В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман, З.И. Кирнозе, Г.П. Рябов. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 136 с.
5. Теория культуры: Учебное пособие/ Под ред. С. Н. Иконниковой, В. П. Большакова. – СПб.: Питер, 2008. – 592 с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 197 с

Н.В. Старченкова,
магистрант III курса
Научный руководитель:
Е.В. Черникова,
канд. пед. наук, доц.

Формирование педагогической культуры родителей в современных условиях

Семья является первичной средой воспитания ребенка, в котором процесс формирования подрастающей личности происходит под влиянием объективных (структура, состав семьи, стиль семейных отношений, пример и авторитет родителей) и субъективных (целенаправленное воспитание взрослыми) условий.

Однако следует также отметить, что от воспитательной деятельности родителей, от того насколько сознательно они занимаются воспитанием зависит создание комплекса педагогически-целесообразных условий для формирования и развития ребенка, трансформации воспитывающей микросреды.

Рассматриваемая категория получила свое развитие в работах Я.А. Каменского, который разработал первую программу, в которой говорилось о подготовке матерей для благополучного воспитания и результативного обучения детей в книжном издании «Материнская школа». Его сторонниками были Ж.-Ж. Руссо, соотечественники П.Ф. Каптерев, Н.А. Добролюбов, А.И. Герцен, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт.

Вместе с тем, заслуживает быть отмеченным Ф.В. Фребель, создавший детские сады, для внедрения приемов правильного воспитания по итогам повышения педагогическую культуру женщин воспитывающих своих детей.

В XIX веке в процессе развития человечества, в каждой стране формировалась своя продуманная программа повышения педагогической культуры общества.

На рубеже XX–XXI веков в нашей стране на протяжении многих лет функционировал педагогический всеобуч, при помощи которого было осуществлено знакомство с азами воспитания. Разработанные программы и учебные пособия направляли научно-методическое содержание всеобуча. В рамках этого всеобуча были и народные университеты и педагогические факультеты.

Проявлением осознанного родительского воспитания является моральный облик, поведение отца и матери в повседневной жизни. Для полноценного и эффективного воспитания ребенка необходимо гармоничное сочетание обоих факторов: сознательного и стихийного воздействия на ребенка.

К изучению вопроса педагогической культуры родителей, ряда ее различных аспектов неоднократно обращались многие отечественные и зарубежные ученые (И.В. Гребенников [6], О.А. Зверева [1], М.Д. Махлин [3], А.Д. Студенте [4], В.Я. Титаренко [5]).

Анализируя вышеотмеченные исследования, что воспитательный процесс во многих современных семьях осуществляется инерционно, фрагментарно, что негативно сказывается на ребенке, формировании его личности. Одной из основных причин нивелирования родительского воспитания является недостаточный уровень педагогической культуры родителей.

Мы хотим обратить внимание то, что на формирование педагогической культуры родителей – это одна из основных задач развития общества на данном этапе социализации, является актуальной проблемой для обсуждения.

Наряду с отмеченным, основная трудность семейного воспитания состоит в том что, допущенные родителями погрешности в процессе воспитания являются порой необратимыми для их исправления и сказываются на поведении ребенка. Недостаточное количество свободного времени у взрослых, уменьшение количества полных, неконфликтных семей, активный режим дня, минимальный уровень их педагогической культуры в значительной степени отражаются на характере отношений между родителями и детьми.

Известно, что минимальное количество совместных форм деятельности и недостаточное количество душевной теплоты между членами семьи, зачастую приводит к формированию у ребенка заниженной самооценки, негативных форм самоутверждения в обществе, формирует отсутствие веры в своих силах, в результате может проявляться в педагогической запущенности [3, с. 136].

В современных условиях, педагогическая культура продолжает быть основополагающей воспитательной деятельностью родителей. От уровня сформировавшейся педагогической культуры зависит успех, результат воспитания [2].

Важно заметить то, что под понятием педагогической культуры можно представить часть общей культуры человека, которая отражает накопленный несколькими поколениями и непрерывно обогащается и насыщается опытом воспитания детей в семье [5].

А.В. Студенте рассматривает, педагогическую культуру родителей – как сложное, интегрированное, динамическое единство личностных качеств и высокого уровня мотивации, знаний, умений, навыков, которые определяют тип, стиль, способы поведения родителей в воспитательном процессе и проявляются в индивидуализированной творческой форме взаимодействия родителей и ребенка [4].

Таким образом, педагогическая культура родителей является составной частью общей культуры, которая определяется следующими параметрами: культурой мышления, труда, речи, нравственной, эстетической, экономической, правовой, профессиональной, физической, нравственной, половой и экологической.

Ценным является то, что О.А. Зверева применительно к педагогической культуре родителей определяет уровни ее формирования высокий, низкий, средний. [1, с. 30].

Высокий уровень. Родители корректно подбирают направление, следовательно, выстраивают содержание своей работы в семье принято использовать разнообразные методы воспитания, естественно позитивные, побуждают ребенка к самостоятельности, демонстрируя детям как анализировать свое поведение. В семье преимущественно преобладают одни методы воспитания, при возникновении проблем решаются они сообща при помощи конструктивного анализа, отношения строятся на доверии и уважении.

Средний уровень педагогической культуры характеризуется поверхностными представлениями о направлениях воспитательной работы, родители не связывают их с целью воспитания, но при этом понимают, какие качества личности они должны сформировать у ребенка, методы воспитания не сочетаются в разумности. Требования к ребенку разумны, но несистематичны, в решении проблем инициативу родители берут на себя.

Низкий уровень педагогической культуры. Можно отнести родителей, которые не имеют представления о воспитательной работе. Они испытывают затруднения в выборе методов, предпочитают такие родители такие методы воспитания как: приказ, требования или наказания. Детей не побуждают к анализу своих поступков. Подавляется всякая инициатива детей. Эти родители не контактируют с педагогами, они отказываются посещать встречи, направленные на педагогическое просвещение, не прислушиваются к советам педагогов.

Обращаясь к рассматриваемой проблеме, А.С. Макаренко обратился с советом к родителям, где отмечал, что всегда нужно стараться воспитывать так, чтобы вследствие ничего не переделывать, нужно с самого начала все делать правильно [2].

Из вышеизложенного можно сделать следующий вывод: педагогической формирование педагогической культуры родителей в современных условиях – это сложный и долгосрочный процесс. Для формирования педагогической культуры родителей немаловажно активное участие самих родителей, поэтому следует стимулировать родителей к сотрудничеству, просвещение и образование должно быть связано воедино.

С этой точки зрения, семья в значительной степени влияет на успех воспитания ребенка, следовательно важным элементом в совместной работе с семьей остается формирование педагогической культуры родителей. Создать

у родителей необходимую педагогическую базу одна из первых задач педагогов общеобразовательных учреждений.

Следует отметить, что в современных условиях вводятся новые насыщенные формы взаимодействия с родителями [3, с. 16]. Предпосылкой эффективной и полноценной воспитательной деятельности родителей является психолого-педагогическая подготовка, которую следует начинать в условиях дошкольных образовательных учреждений. Важно различать традиционные формы работы с родителями: родительские собрания, индивидуальные консультации, посещение семьи воспитанника, открытые занятия, дни открытых дверей, формирование родительских комитетов, организация соревнований и праздников. Хотим обратить внимание на нетрадиционные формы организации работы с родителями через которые формируется педагогическая культура: родительские вечера, семинары практикумы, КВН, мастер-классы, круглые столы, совместные экскурсии. Из вышеизложенного следует, что нужно семью просвещать в вопросах педагогики, педагогу совершенствовать свое мастерство, при этом важно владеть большим набором методов работы с родителями в дошкольных образовательных учреждениях, чтобы знать, как заинтересовать в сотрудничестве каждую семью.

Вышеизложенный материал не исчерпывает всех аспектов затронутой проблемы. Перспективой дальнейших научных исследований является обстоятельное исследование педагогического инструментария и разработка методических рекомендаций по формированию педагогической культуры.

Из вышеизложенного можно сделать следующий вывод: формирование педагогической культуры родителей в современных условиях – это сложный и долгосрочный процесс.

Для формирования педагогической культуры родителей немаловажно активное участие самих родителей, поэтому следует стимулировать родителей к сотрудничеству, просвещение и образование должно быть связано воедино.

Литература

1. Зверева О.А. Влияние дошкольных учреждений на повышение педагогической культуры молодой семьи: дис.канд. пед. наук / О.А. Зверева. – М., 1987. – 157 с.
2. Никитина Е.Л. Повышение педагогической культуры родителей учащихся // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XIII междунар. науч.-практ. конф. Часть III. – Новосибирск: СибАК, 2012. – 64 с.
3. Махлин М.Д. Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки родителей в народном университете педагогических знаний: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Д. Махлин. – Л., 1978. – 21 с.
4. Студенте А.Д. Повышение педагогического потенциала семьи: автореферат дис. ... канд. пед. наук / А.Д. Студенте. – Р., 1981. – 24 с.
5. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности / В.Я. Титаренко. – М.: Мысль, 1987.– 352 с.
6. Этика и психология семейных отношений/ [Под ред. И.В. Гребенникова]. – К.: Рад. школа, 1986. – 256 с.

Е.А. Тростинецкая,
студент III курса
Научный руководитель:
Т.Л. Доля,
преподаватель

Социализация одаренных детей в общеобразовательных учреждениях

Заметное ускорение в политическом и интеллектуальном осмыслении социальных, технических, экономических и культурных феноменов, которые характерны для глобализации, вызвало необходимость в создании системы поддержки и защиты интересов одаренных детей, изменило взгляд на подходы к обучению и воспитанию подрастающего поколения.

В настоящее время наблюдается растущий интерес отечественной и зарубежной науки и практики к различным видам деятельности с одаренными детьми. Значительное внимание в своих исследованиях уделили проблемам обучения и воспитания таких детей в условиях общеобразовательных учреждений А.В. Петровский, А.В. Хуторской, Мудрик А.В., Смирнов В.Е. и другие. В то же время все более остро встает вопрос о включении данной категории детей в социокультурное пространство, в развитие социальных процессов в целом.

Согласно определению Комитета по образованию России, одаренными и талантливыми детьми можно назвать тех, кто, по мнению опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрирует высокие достижения или потенциальные возможности для таких достижений [2].

В.В. Щорс выделяет следующие виды одаренности:

1. В практической деятельности, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную.
2. В познавательной деятельности – интеллектуальную одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.).
3. В художественно-эстетической деятельности – хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность.
4. В духовно-ценностной деятельности – одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям.

И наконец, в коммуникативной деятельности – лидерскую и аттрактивную одаренность, что особенно важно для младшего школьного возраста [3; с. 43].

Младший школьный возраст – этап развития ребенка, который соответствует периоду обучения в начальной школе. Хронологические границы этого возраста различны в разных странах и в разных исторических условиях. Эти границы могут быть условно определены в интервале от 6–7 до 10–11 лет [1; с. 74].

Происходит функциональное совершенствование мозга – развивается аналитико-систематическая функция коры.

Основной деятельностью, его первой и важнейшей обязанностью становится учение – приобретение новых знаний, умений и навыков, накопление систематических сведений об окружающем мире, природе и обществе.

Под влиянием обучения происходит постепенный переход от познания внешней стороны явлений к познанию их сущности.

Гораздо лучше в младшем школьном возрасте развивается непроизвольное внимание.

Младший школьный возраст – возраст достаточно заметного формирования личности. Для него характерны новые отношения со взрослыми и сверстниками.

В этом возрасте общение является благоприятным условием для успешной социализации. Коммуникативные качества ребенка, в частности его коммуникабельность, контактность, отзывчивость и покладистость, а также волевые черты личности: настойчивость, целеустремленность и другие важны для успеха в обучении ученика изучаемого возраста.

Навыки межличностного общения у младших школьников, как правило, развиты недостаточно. Есть дети с пониженной социальной активностью, склонные к одиночеству, о чем свидетельствуют данные, полученные в результате исследования, в котором приняли участие дети младшего школьного возраста в количестве 27 человек.

Исследование было направлено на выявление одаренности у детей указанного возраста и на диагностику их коммуникативных способностей.

Первый шаг нашей работы заключался в выявлении одаренности у детей младшего школьного возраста. Для этого нами были использованы следующие методики: Шкала поведенческих характеристик одаренных школьников (Дж. Рензулли и соавторы, в адаптации Л.В. Поповой) и опросник «коммуникативные и организаторские способности» (КОС) (В.В. Синявского и В.А. Федорина).

Исходя из современных представлений об одаренности, одаренность рассматривается не только в умственном аспекте, но и в мотивационном, творческом, лидерском и других. Для выявления данных видов одаренности нами была использована следующая методика: Шкала поведенческих характеристик одаренных школьников (Дж. Рензулли и соавторы, в адаптации Л.В. Поповой).

Из общего количества оппонентов – 27 человек, 1 человек (3,7%) обладал творческой одаренностью, 1 человеку (3,7%) были присущи лидерские характеристики, 1 человек (3,7%) обладал характеристиками мотивационной одаренности и 3 человека (11,1%) – познавательной одаренностью.

Подводя итоги можно сделать следующий вывод, заключающийся в том, что из общего количества учащихся (27 детей) только у 6 детей младшего школьного возраста была выявлена явная одаренность.

Изучая теоретические основы, нами было определено, что основным средством социализации является общение.

Для выявления уровня коммуникации одаренных детей младшего школьного возраста мы использовали опросник «Коммуникативные и организаторские способности» В.В. Синявского и В.А. Федорина (КОС).

Проанализировав результаты опросника «Коммуникативные и организаторские способности» В.В. Синявского и В.А. Федорина (КОС), нами были получены следующие данные: общее количество одаренных детей составило 6 человек, 2 ребенка, набравших 18–20 очков являются не коммуникабельными, 4 ребенка (15–17 очков) – неразговорчивы, замкнуты, предпочитают одиночество. Дети, не обладающие одаренностью, имеют средний уровень коммуникации.

Эти показатели свидетельствуют о том, что одаренные дети младшего школьного возраста имеют проблемы в общении со сверстниками и взрослыми, что естественным образом препятствует их социализации.

Решая третью задачу нашего исследования «Разработать план мероприятий с одаренными детьми и провести анализ результатов экспериментальной работы по проблеме исследования», нами был разработан план мероприятий на учебный год, в котором нашли отражение занятия и игры, направленные на успешную социализацию одаренных детей в сфере общения.

Мероприятия планировались с учетом результатов диагностики одаренности детей младшего школьного возраста на предмет необходимости коррекционно-развивающей работы в сфере общения и были направлены на успешное взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Цель: актуализация и обеспечение личностного роста, и развитие коммуникативных компетенций младшего школьника.

Методы, использованные в работе:

1. Групповая дискуссия – совместное обсуждение вопросов, связанных с основной темой занятия.

2. Игровые методы – использование ситуационно-ролевых, организационно-деятельностных игр, как способов преодоления скованности и напряженности участников.

3. Методы, направленные на развитие социальной перцепции (восприятия), развивающие умения воспринимать, понимать и оценивать других людей, свою группу. Примерные темы: Давайте работать сообща, общение в жизни человека, мы чувствуем, что и др...

С целью определения эффективности научно-исследовательской работы по развитию коммуникативных умений и способностей одаренных детей младшего школьного возраста в общеобразовательном учреждении нами была проведена итоговая диагностика коммуникативных умений в конце учебного года. Для этого мы использовали ту же методику исследования, что и на начальном этапе: методику В.В. Синявского и В.А. Федорина – опросник «коммуникативные и организаторские способности» (КОС).

Результаты исследования показали, что уровень коммуникативных способностей у одаренных детей младшего школьного возраста, набравших 9–12 баллов (5 человек) – соответствует среднему уровню проявления коммуникативных организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, отстаивают свое, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Требуется дальнейшая воспитательная работа по формированию и развитию этих качеств личности, результат детей, набравших 13–16 баллов (1 человек) свидетельствует о высоком уровне проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширить круг своих знакомых, помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении, способны принимать решения в трудных и нестандартных ситуациях.

У детей с неявно выявленной одаренностью уровень коммуникабельности видоизменился со среднего на высокий.

Таким образом, результаты экспериментальной работы подтверждают нашу гипотезу и свидетельствуют о том, что процесс социализации одаренных детей в условиях начальной школы будет позитивным при условии выявления одаренных детей и включения в образовательный процесс мероприятий, направленных на развитие коммуникативного компонента одаренных детей исследуемого возраста.

Литература

1. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
2. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование примеров умственной деятельности и умственного развития учащихся. – М.: Просвещение, 2008. – 288 с.
3. Щорс В., Полударова А. Универсальный сборник социального педагога / В. Щорс, А. Полударова. – К.: Школьный свет, 2014. – 123 с.

Ю.В. Шамов,

курсант III курса

Научный руководитель:

В.Ю. Могилевская,

ст. преп.

Особенности стрессоустойчивости курсантов военного института

Современное социально-экономическое состояние действительности (политическая, экономическая, военная напряженность) детерминируют постоянный интерес научного сообщества в отношении исследования особенностей стрессоустойчивости курсантов военного института как будущих офицеров армии.

Исследованиям стрессоустойчивости как психологического явления посвящали свои работы В.Л. Марищук, А.А. Реан, Л.А. Попова, О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов, Е.П. Ильин, А.А. Китаев-Смык, В.А. Бодров и др. Анализ стрессоустойчивости военнослужащих раскрывали Ю.М. Захаров, Р.В. Кадыров, Ю.И. Погодин, В.С. Новиков, А.М. Шевцов, К. Лагер, В.А. Пономаренко, Р.А. Абдурахманова, М.Я. Дьянченков, В.Л. Марищук, Л.А. Кандыбович, А.Г. Караяни, А.В. Метелев, А.Ю. Фарафонов.

В работах обозначенных авторов стрессоустойчивость понимается как совокупность качеств личности, позволяющих ей переносить серьезные, высокие и значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности.

Китаев-Смык Л.А. указывает, что стрессоустойчивость имеет целостный характер и затрагивает все уровни жизнедеятельности человека. Автор выделяет две наиболее общие формы поведенческой активности при кратковременных, но достаточно интенсивных воздействиях: активно-эмоциональную и пассивно-эмоциональную [1, с. 268].

Важнейшей составляющей стрессоустойчивости выступает поведенческая активность. Марищук В.Л. и Евдокимов В.И. отмечают, что поведенческая активность проявляется у личности в экстремальных условиях, которыми, безусловно является ситуация военной подготовки. Авторы указывают, что при воздействии стрессоров первая – выражается в импульсивных, несвоевременных действиях, в утрате либо разрушении выработанных ранее личностью навыков, в повторении неадекватных двигательных реакций. Вторая форма поведения проявляется замедленностью действий вплоть до развития ступорозного состояния [2, с. 67].

Метелевым В.А. показано, что военная служба, связанная с повышенным повседневным и служебно-боевым напряжением, применением специальных средств, риском для жизни, последствиями природного и техногенного характера имеет одну из самых высоких стрессовых нагрузок [3].

Целью нашей работы было исследование стрессоустойчивости и стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях курсантов военного института.

В выборку нашего исследования вошли курсанты Военного института им. А.И. Лебеда Приднестровской Молдавской Республики в количестве 44 человек, профили подготовки «Мотострелковые и артиллерийские войска», в возрасте 18–25 лет.

В силу специфики воинской подготовки мы предположили, что у курсантов, получающих психолого-педагогическое образование, будет выявлен отличный и хороший уровень стрессоустойчивости, с преобладанием смешанных стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях.

С целью диагностики оценки стрессоустойчивости и стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях нами были подобраны следующие ме-

тодики: методика «Тест самооценки стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона, направленная на выявление самооценки стрессоустойчивости и методика «Диагностика стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях» Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка.

По результатам проведения методики «Самооценка стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона были получены данные, свидетельствующие о том, что у 13 % курсантов преобладает «отличный» уровень, что говорит о высокой самооценке, стрессоустойчивости, уверенности в своих силах и способности самостоятельно справляться с личными проблемами. Показатель «хорошо» составил 4,3 %, у данных курсантов хорошо развита стрессоустойчивость и самооценка, данный тип также способен преодолевать трудности и личные проблемы. 32,6 % курсантов имеют «удовлетворительный» тип, данный показатель говорит о неумении справляться с некоторыми трудностями, также люди с этим показателем могут быть выведены из равновесия неожиданными трудностями. Ровно половина всех курсантов (50 %) показала «плохой» показатель. Курсанты с данным типом имеют низкий уровень самооценки и стрессоустойчивости часто не способны самостоятельно преодолеть трудности. И 2,1 % курсантов получили показатель «очень плохо», данный тип курсантов не способен самостоятельно справиться с личными проблемами, имеет низкую самооценку и уверенность в своих силах. Таким образом, у курсантов военного института преобладает плохой и удовлетворительный показатель уровня стрессоустойчивости.

Для более подробного исследования нами были проанализированы результаты диагностики «Самооценка стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона по отдельным взводам.

Таким образом, мы наблюдаем, что показатель «отлично» преобладает у курсантов 1-го взвода (25 %), также 1-й взвод обгоняет 2-й взвод по количеству курсантов с «удовлетворительным» показателем (37,5 %), при этом сильно отставая в этом показателе от 3-го взвода (80 %). Курсанты 2-го взвода имеют наиболее высокие «хорошие» (13,3 %) и «удовлетворительные» (46,5 %) показатели, причем последний сильно обгоняет «удовлетворительный» (13,3 %) показатель 3 взвода.

По результатам методики «Диагностика стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях» Л.И. Вассерман и Н.В. Гуменюк были получены следующие результаты.

У курсантов Военного Института доминирует поведенческий тип АБ (78,26 %), это промежуточный (переходный) тип поведенческой активности, для которого характерна активная и целенаправленная деловитость, разносторонность интересов, умение сбалансировать деловую активность, напряженную работу со сменой занятий и умело организованным отдыхом; характерна эмоциональная стабильность и предсказуемость в поведении, хорошая приспособляемость к различным видам деятельности.

Более низкий показатель диагностируется у поведенческого типа Б1 (13,04 %) для него характерна рациональность, неторопливость. Такие люди чередуют работу и отдых, им не свойственно состояние эмоционального напряжения. Их речь мягче и спокойнее (как и жестикуляция). Все это, однако, совсем не означает, что они ленивы, пассивны в отношении своих обязанностей и работают неэффективно.

Самый низкий показатель был выявлен у поведенческого типа А1 (4,34%), для которого характерна повышенная деловая активность, напористость, увлеченность работой, нехватка времени для отдыха в известной мере компенсируется расчетливостью и умением выбирать «главное направление» деятельности, быстрым принятием решения, однако наблюдается неустойчивость настроения и поведения в стрессонасыщенных ситуациях, стремление к соревновательности, но без амбициозности и агрессивности. При обстоятельствах, препятствующих выполнению намеченных планов, легко возникает тревога, снижается уровень контроля личности, но преодолевается волевым усилием.

Для более подробного исследования нами были проанализированы результаты диагностики по методике «Диагностика стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях» Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка по отдельным взводам.

Анализ показывает, что самые большие показатели отмечаются у поведенческого типа АБ, самый высокий результат у курсантов 1 взвода (87,5%), более низкие показатели у курсантов 2-го и 3-го взвода (80%). У поведенческого типа Б1 : диагностируются высокие показатели у курсантов 2 взвода (20%), более низкий у студентов 3 взвода (13,3%) и у курсантов 1 взвода (6,25%) Поведенческий тип А1 преобладает у курсантов 3 взвода (6,6%), у курсантов 1 взвода (6,25%) у курсантов 2 взвода данный тип выявлен не был. Оставшиеся «чистые» типы поведенческой активности в стрессовых условиях никем не используются.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза исследования частично опровергнута. У курсантов военного института, получающих психолого-педагогическое образование, доминирует удовлетворительный и плохой уровень стрессоустойчивости, с преобладанием смешанных стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях.

Такие результаты обусловлены особой обстановкой внутри армии. Ежедневно на каждого курсанта выпадают нагрузки: как психические, так и физические. Длительность воздействия этих нагрузок, а так же их накопление приводят к неблагоприятным последствиям. Также влияние оказывает фактор бытовых затруднений, личная ответственность и особый вид взаимоотношений в коллективе.

Вскрытые в ходе исследования данные показывают не совершенство обеспечения стрессоустойчивости курсантов. Их потенциальная работа в армии одна из стрессогенных, а в этой связи нуждается в особом внимании. Полу-

ченные результаты описываемого исследования могут быть учтены в процессе обучения курсантов в военном институте и последующей реализации военно-трудовой деятельности.

Литература

1. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М., 1980. – с. 368.
2. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – М., 2001. – с. 94
3. Метелев Е.А. Стрессоустойчивость как основа профессиональной защищенности военнослужащих, проходящих военную службу по контракту // Международный научно-исследовательский журнал. Педагогические науки. Выпуск: № 10 (52) Часть 3, 2016. Режим доступа: <https://research-journal.org/pedagogy/stressoustojchivost-kak-osnova-professionalnoj-zashhishhyonnosti-voennosluzhashhix-proxodyashhix-voennuyu-sluzhbu-po-kontraktu/>

Е.А. Яценко,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Е.В. Черникова,
канд. пед. наук, доц.

Современные подходы к понятию «профессиональная культура»

Основным образовательным результатом является конкретный человек, подготовленный к активной высокопрофессиональной деятельности в различных отраслях промышленного, сельскохозяйственного производства и сферы обслуживания. Речь идет о главном – человеческом капитале, от духовных, морально-этических и профессиональных качеств которого зависит будущее каждого государства.

Отметим, что феномен профессиональной культуры исследовался многими ведущими специалистами (Н.Б. Крылова, Н. П. Лукашевич, Д. Маркевич, М. Соколова и др.).

Нельзя не заметить, что понятие «профессиональная культура» указывает на непосредственную связь феномена культуры и профессии. Поэтому рассмотрение проблемы профессиональной культуры подразумевает уточнение сущности и взаимосвязи понятий «культура» и «профессия».

В то же время, понятие культуры является основой во многих сферах человеческого знания, но за счет своей многозначности трудно поддается определению. Исследование культуры и процесса ее формирования определяется спецификой подхода к анализу общества.

Вместе с тем, ученые различают антропологический, гносеологический, гуманистический, психологический, политологический, социологический и другие подходы к характеристике понятия культуры [1].

Несомненно важно, что понятие «профессиональная культура» получило широкое распространение в педагогике в 80-х годов XX века, что было связано с разработкой культурологического подхода, с позиции которого рассматривались многочисленные педагогические процессы и явления.

Так, формирование профессиональной культуры рассматривалось как системообразующий фактор становления будущего специалиста. Позже данный термин исследовали с позиции других научных концепций (аксиологической, гуманистической, антропологической и др.). Но большинство современных исследований профессиональной культуры основывается на представлении о культуре как о социальном феномене, имеет деятельностьную природу.

Рассматривая профессиональную культуру как систему, И. Исаев подчеркивает, что это явление является системным образованием, которое объединяет в себе ряд структурно-функциональных компонентов, имеет собственную организацию [2].

Особое значение имеет то, что профессиональная культура – это мера, качество деятельности человека в определенной сфере профессии, в том виде деятельности, где она чувствует себя комфортно, свободно.

Соколова Г.Н. определяет профессиональную культуру как степень овладения работниками достижениями научно-технического и социального прогресса и является личностным аспектом культуры труда. Основными элементами профессиональной культуры является общее среднее, специальное среднее и высшее образование, квалификация, профессиональный опыт.

В наше время профессиональное образование становится важным фактором качественного изменения социально-профессиональных характеристик работников [1].

Теоретический анализ позволил прийти к пониманию того, что профессиональная мораль является неотъемлемой частью общечеловеческой морали, существует в ее рамках и формируется на ее основе. Мораль выступает важным элементом человеческой деятельности и одновременно деятельность отражается на специфике моральной регуляции. Наряду с этим существуют такие виды деятельности, выдвигают особенно высокие моральные требования к лицам, которые ею занимаются профессионально.

В то же время, профессиональной этике не стоит сводить только к распространению общих закономерностей общечеловеческой морали на этику специалистов. Для нее характерны и свои, присущие только ей нравственные нормы, которые могут даже ограничивать действие общих моральных принципов.

Особенностью каждой профессиональной деятельности является то, что в различных сферах применения и выражение общих морально-этических норм она имеет свои специфические черты и формы. Поэтому в профессиональной этике каждой области человеческой деятельности формируется система конкретных моральных норм с сопутствующими им практическими правилами [5].

И.И. Зарецкая предлагает выделить следующие блоки в составе профессиональной культуры:

1. Профессионально-организационный (включает в себя знания, умения, навыки, опыт, мастерство).

2. Социально-нравственный (включает в себя ценностное отношение к труду, морально-волевые качества, определяющие отношение к труду и морально-волевые качества, которые определяют отношение к предмету, процессу, средствам, результатам и участникам труда) [49, 256] .

Наиболее весомыми компонентами профессиональной культуры В.А. Лапшов считает: знания, умения, отношение к профессии, систему профессиональных ценностей [3].

И. Железовська и Т.А. Третьякова в своем исследовании указывали, что содержательное наполнение понятия «профессиональная культура» конкретизируется в контексте той или иной профессии, что приводит к выделению определенных видов специальной деятельности [16, 48]. Поэтому они сделали вывод, что профессиональная культура может изучаться как:

1) совокупность ценностей – регуляторов деятельности (аксиологический компонент);

2) цель, способ, инструмент профессиональной деятельности (деятельностный, технологический компонент);

3) концентрированное выражение личности профессионала (личностный компонент) [4].

Рассмотрим компоненты профессиональной культуры:

Аксиологический компонент выступает как совокупность достаточно устойчивых ценностей в сфере предстоящей деятельности, овладевая которыми личность объективирует их и делает лично значимыми.

Деятельностный компонент профессиональной культуры личности связан с определенной деятельностью и решением задач, стоящих перед ней как субъектом.

Личностно-творческий компонент профессиональной культуры обусловлен тем, что его может осуществлять личность, способная выделить свое «Я» с окружающей действительности, который имеет развитую самосознание [6].

П.Н. Батура выделила более конкретные элементы профессиональной культуры: общее образование, специальные знания, умения, навыки, производственный опыт, способ деловитости, инициативность, дисциплина труда, культура речи, общения, поведения, чувство ответственности, правдивости и личностные качества работника, к которым относятся пунктуальность, аккуратность, чистоплотность, организованность и т. д. [5].

В структуре профессиональной культуры можно выделить нравственную, экономическую, политическую, правовую, информационную культуру, которые естественно с разной степенью совершенства наполняют содержание профессиональной культуры представителей разных профессий. Но для предста-

вителя определенной профессии каждый из названных компонентов будет или играть решающую роль, или иметь второстепенное значение.

Термин «профессиональная культура» означает, что культура рассматривается в отношении специфического качества деятельности специалиста и раскрывает предметное содержание культуры, определяется спецификой профессии, профессиональной деятельности. Профессиональную культуру можно рассматривать как базовую составляющую профессиональной подготовки по специальности. Ведь в профессиональной культуре специалиста находит свое отражение не только связь и взаимодействие общества, личности и профессии, но и вся его индивидуальная культура.

Таким образом, профессиональную культуру можно определить как совокупность мировоззренческих и специальных знаний, качеств, умений, навыков, чувств, ценностных ориентаций личности, которые находят свое отражение в ее предметно-трудовой деятельности и обеспечивают ее более высокую эффективность. Следовательно, понятие «профессиональная культура» в педагогической науке необходимо изучать с позиции деятельностного подхода.

Итак, профессиональная культура будущего специалиста – это не только сумма профессиональных знаний, умений и навыков, но и часть общей духовной культуры, которая проявляется в профессиональной компетентности, готовности к анализу и оценке профессионально-этических проблем, принятия самостоятельных решений, коммуникативного мастерства, сознательной готовности к самообразованию, саморазвитию, постоянного профессионального самосовершенствования.

Литература

1. Демидов И.Ф. Развитие психологической компетентности студентов будущих учителей: автореф. дис. канд. психол. наук / И.Ф. Демидова. – СПб., 1993.
2. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкции качества профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. 2002. – №2.
3. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: научно-методическое пособие / Э.Ф. Зеер, О.М. Макматова. – Екатеринбург, 1999.
4. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Зеер Э.Ф., Сыманюк Э. // Высшее образование в России. 2005. – №4. – С. 23–30.
5. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
6. Іозіс Іванна Вадимівна// Дисс.: Формування професійної культури майбутніх працівників сфери обслуговування у процесі фахової підготовки в коледжі – 251 с.

Глава 4

МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Е.К. Ватаман,
магистрант III курса
Научный руководитель:
Е.В. Черникова,
канд. пед. наук, доц.

Анализ нормативной документации, обеспечивающей проектирование и реализацию образовательного процесса

Несомненно, что образование имеет стратегическое значение и является приоритетным направлением деятельности, лежащим в основе развития личности, общества и государства.

Целью образования является удовлетворение потребностей человека во всестороннем развитии для реализации всех его способностей основе, улучшения качества его жизни и работы, укрепления на этой экономической, культурного и духовного наследия для обеспечения социально-экономического развития Приднестровской Молдавской Республики [2].

Немаловажен тот факт, что проблемы управления системой образования были предметом многочисленных педагогических, психологических и правовых исследований. Актуальные вопросы управления системой образования на современном этапе были рассмотрены в работах В.Г. Афанасьева, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевского, П.И. Третьякова, Т.И. Шамова и др. [3].

Под профессией, специальностью, направлением подготовки понимается совокупность компетенций, приобретенных в результате получения начального профессионального образования или среднего профессионального образования или высшего профессионального образования и обеспечивающих постановку и решение определенных профессиональных задач.

Профессии, специальности и направления подготовки объединяются в укрупненные группы. Под укрупненной группой понимается совокупность родственных профессий, специальностей и направлений подготовки.

Совершенствование нормативно-правовой базы в сфере среднего профессионального образования обусловлено радикальными изменениями, происходящими в обществе, связанными с политическими, социально-экономическими, образовательными условиями в Приднестровской Молдавской Республике, что свидетельствует о необходимости тщательного изучения системы и учета особенностей функционирования и развития объекта правового регулирования, в данном случае образовательного процесса [1].

Для обобщенной характеристики профессий, специальностей и направлений подготовки укрупненные группы объединяются в области образования. Под областью образования понимается совокупность укрупненных групп, относящихся к определенной сфере деятельности.

Перечень содержит коды областей образования, укрупненных групп, профессий, специальностей и направлений подготовки, а также их наименования.

В Перечне использованы иерархический метод классификации и последовательный метод кодирования.

Кодовое обозначение профессии, специальности или направления подготовки состоит из семи цифровых знаков: Х.ХХ.ХХ.ХХ, где:

- 1-й цифровой знак соответствует коду области образования;
- 2-й и 3-й цифровые знаки соответствуют коду укрупненной группы;
- 4-й и 5-й цифровые знаки соответствуют коду образовательного уровня;
- 6-й и 7-й цифровые знаки соответствуют коду профессии, специальности или направления подготовки.

После кода области образования, после кода укрупненной группы и после кода образовательного уровня ставится точка.

Код области образования, укрупненной группы и образовательного уровня представляют собой последовательные цифровые коды в пределах Перечня.

Код профессии, специальности или направления подготовки представляет собой последовательный цифровой код в пределах укрупненной группы и образовательного уровня.

При кодировании укрупненной группы как объекта классификации код образовательного уровня и код профессии (специальности, направления подготовки) имеют значение «00».

При кодировании области образования как объекта классификации код укрупненной группы, код образовательного уровня и код профессии (специальности, направления подготовки) не используются.

При разработке и реализации программ бакалавриата организация ориентируется на конкретный вид (виды) профессиональной деятельности, к которому (которым) готовится выпускник, исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательского и материально-технического ресурса организации.

На основании ФГОС разрабатывается основная образовательная программа высшего профессионального образования (ООП ВПО) в соответствии с Приказом министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики

от 25.10.2015 № 1250 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего профессионального образования-программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры».

Образовательная программа представляет собой комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий, форм аттестации, который представлен в виде общей характеристики образовательной программы, учебного плана, графика учебного процесса, рабочих программ дисциплин (модулей), программ практик, оценочных средств, методических материалов, иных компонентов, включенных в состав образовательной программы по решению организации.

В учебном плане указывается перечень дисциплин (модулей), практик, аттестационных испытаний, итоговой (государственной итоговой) аттестации обучающихся, других видов учебной деятельности (далее вместе – виды учебной деятельности) с указанием их объема в зачетных единицах, последовательности и распределения по периодам обучения. В учебном плане выделяется объем работы обучающихся во взаимодействии с преподавателем (далее – контактная работа обучающихся с преподавателем) (по видам учебных занятий) и самостоятельной работы обучающихся в академических часах. Для каждой дисциплины (модуля) и практики указывается форма промежуточной аттестации обучающихся.

Единой канонизированной формы календарно-тематического планирования (КТП) не существует. Чаще всего его оформляют в таблице.

Поурочное планирование осуществляется на основе календарно-тематического плана и может быть представлено в текстовой или комбинированной (табличной и текстовой) форме развернутого плана-конспекта на 90 минут.

В плане-конспекте обязательно указываются следующие структурные составляющие: психолого-педагогическая проблема; название профессии, специальности, квалификации; курс, семестр дисциплины (или ПМ и МДК); номер урока по сводному или календарно-тематическому плану; тема раздела; тема урока.

Выводимые для урока цели (задачи) должны быть конкретными, реальными и диагностируемыми.

В связи с введением компетентного подхода в систему профессионального образования и реализацией требований ФГОС, целеполагание определяется с учетом планируемых результатов. Поэтому при постановке целей и задач урока необходимо оценивать возможность формирования и развития, указанных в ФГОСе компетенций. При этом образовательные задачи имеют тесную связь с предметными компетенциями, а воспитательные и развивающие – с общекультурными.

Образовательные задачи могут формулироваться, как законченный результат (например, научить выполнять какую-либо деятельность, дать понятие

о чем-либо, сформировать знания и т. п.), воспитательные и развивающие задачи рекомендуется формулировать, как продолжительный процесс, т. к. требуется длительный период для их реализации (например, невозможно за одно занятие воспитать аккуратность, ответственность или развить творческие способности, но можно говорить об их воспитании и развитии).

Оснащение урока должно быть очень тщательно продумано. При этом следует изучить нормативный документ о перечне учебного оборудования для оснащения конкретных учебных кабинетов и мастерских. Необходимо учитывать требования к современному уроку, связанных с обязательным использованием ТСО для организации активных и интерактивных форм обучения.

Реализуя принцип индивидуального подхода предусмотреть дифференцированное применение письменных инструкций разных видов и форм. Не упускать из вида дидактическую наглядность для организации контроля, использовать нетрадиционные формы наглядных пособий. Например, если изучается технология обработки узла или изделия, то в дидактическом оснащении необходимы ИТК (в табличной, графической и комплексной форме), образцы пооперационной обработки, примеры натуральных изделий, презентации, технологические видеофильмы, карты само и взаимоконтроля и т. п.

Итак, выбирая методику формирования или развития ОК и ПК, необходимо помнить, что компетентный подход реализуется на деятельностиной основе, поэтому, для формирования любой компетенции необходимо продумать конкретный вид и форму деятельности, выделить проблемные задания и указать требования к их выполнению.

Литература

1. Приказ Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 9 апреля 2013 г. № 456 «О введении в действие государственных образовательных стандартов профессионального образования».
2. Бокатюк Н.А. К вопросу об административно-правовом регулировании и модернизации современного среднего профессионального образования // Право и жизнь. – 2007. – № 115(10).
3. Скоробогатов А. В., Борисова Н. Р. Нормативно-правовое обеспечение образования. Учебное пособие. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права. – 2014 – 288 с.

О.В. Волкова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
А.Л. Цынцарь,
канд. психол. наук, доц.
БПФ ГОУ «ПГУ им.Т.Г. Шевченко»

Образовательное событие как средство управления успешного профессионального развития педагогов организаций дошкольного образования

Государственный образовательный стандарт дошкольного образования ПМР, являясь нормативным документом в области дошкольного образования, предъявляет требования не только к содержанию, подходам и ориентирам образовательного процесса с детьми дошкольного возраста, но и к педагогическим кадрам, способным творчески мыслить, активно мобильно перестраивать позиции взаимоотношений с детьми на партнерские, обладающие такими профессиональными компетенциями как профессиональная, информационная, коммуникативная, правовая, чувствующими себя развивающейся личностью [7].

В связи с введением ГОС ДО ПМР приоритетом управленческой деятельности руководителя ОДО становится создание условий для формирования, становления и развития успешного педагога, осознающего практическое действие формулы: «удача (обязательно результат) + общественное признание (популярность, умение делиться своим успехом) = успешный» и соответствующий следующим критериям:

- профессиональным критериям успешности (профессионализм, творчество, самообразование);
- психологическим критериям успешности (общение, интерес, мотивация);
- личным критериям успешности (организаторские способности, творческое начало, дисциплинированность, эмоциональность) [3].

Поиск путей по сформированию этих критериев предполагают необходимость изменения в технологиях методического сопровождения педагогов. На смену традиционным подходам в методическом сопровождении и обучении педагогов ОДО, приходят новые. В последнее время все больше внимания руководителей привлекает событийный подход как условие успешного развития педагогов.

Сущность событийного подхода связана с организацией и проведением определенного методического образовательного события, которое привлекают внимание и запоминается, вызывает эмоции, волнения, возможно даже потрясения, возбуждает у слушателей неподдельный интерес, вызывает вопро-

сы и споры, изменяют ситуацию, которая делает невозможным продолжение начатого курса действий или заставляет существенным образом пересмотреть сформированную программу действий.

При этом суть образовательного события заключается в том, что организуются специальные условия для действия педагогов, полученный опыт, осмысленный и осознанный, превращается в средство для достижения новой, уже более высокой, цели.

Любой участник образовательного события – это действительно участник, а не зритель: у каждого – свои смыслы, своя деятельность, свои переживания,

По утверждению Б.Д. Эльконина, «событие не является следствием и продолжением естественного течения жизни. Событие связано как раз с прерывом этого течения и переходом в другую реальность [6]. То есть событие должно быть осмыслено как ответственное действие, как переход из одного в другой тип поведения, от одних представлений к другим, от непонимания другого к его освоению и принятию. Событие нельзя понимать как случайность. Событие предполагает очень серьезную, трудную и напряженную работу и переживание».

Именно технология использования образовательного методического события позволит обеспечить успешное обучение, способствующего совершенствованию умений интерпретации событий. Традиционная система методического обучения практически бессобытийна или имеет только один тип событий – экзамен в той или иной форме (аттестация, сан. минимум и т. д.), но вопросы то возникают именно в момент обработки сознанием событий.

Таким образом, во время различных методических мероприятий мы отвечаем на вопросы, которые участниками не задаются. А во время экзамена (когда вопросы возникают) как раз не отвечаем. В процессе организации образовательных событий используются активные формы обучения в группах и это дает нам еще одно преимущество. Совместное переживание происходящего создает возможность сопоставить различные интерпретации в ходе совместного обсуждения случившегося. В практической методической работе с педагогами технология событийного подхода в программах обучения и развития включает в себя два аспекта:

- 1) организацию или выявление некоторого ряда событий;
- 2) проведение интерпретации этих событий.

Алгоритм управленческой деятельности руководителя ОДО в рамках первого аспекта представляет реализацию двух подходов к работе с событиями. В первом – программа методической работы с педагогами четко структурирована, а значит, события в них программируются заранее [8].

Второй подход основан на привлечении внимания участников к определенному эпизоду жизни коллектива. И делается это прежде всего руководителем.

Руководитель способом своего реагирования выделяет то, что считает нужным, и предъявляет в качестве предмета совместного анализа, чтобы каж-

дый педагог условно осознал значение фразы: «Он делал из этого целое событие». При этом в компетенции руководителя отобрать из происходящего-случающегося в группе (коллективе) именно то, что, во-первых, пригодно в качестве материала для группового обсуждения и, во-вторых, безусловно полезно для развития участников [2].

Таким образом, сознание определило произошедшее-случившееся как событие, и у сознания возникли вопросы:

- 1) «что произошло?» – идентификация события;
- 2) «как это меня касается? это скорее хорошо или плохо для меня?» – квалификация события;
- 3) «почему это произошло и к чему может привести?» – интерпретация события.

Сознание педагога ищет ответы на вопросы во время обработки событий. Поэтому именно этот момент является наиболее благоприятным в плане методического обучения и развития. С целью поиска путей управления процессом получения опыта, необходимо совместно с педагогами организовать изучение и практическое применение механизма обработки событий (квалификации и интерпретации). Педагог должен понять, что после того как что-то происходящее привлекло внимание нашего сознания, и было опознано (идентифицировано) как вероятное событие, происходит его квалификация [5]. Квалификация события – это установление того, является ли это событие значимым или незначимым, благоприятным или неблагоприятным для индивида, как оно отразится на осуществлении его намерений, замыслов и жизненных планов, как скажется на отношениях с другими людьми, на группе, организации.

Значит для того чтобы продолжать работать с событием руководителю необходимо позаботиться о том, чтобы событие было первоначально квалифицировано как благоприятное (например, обеспечить положительные эмоции или предложить более благоприятную оценку события – положительное переформулирование).

При осуществлении процесса интерпретации событий, то есть выявление их причин, последствий и механизмов их развертывания, у педагога происходит формирование, совершенствование и шлифовка средств понимания себя, других людей и ситуации.

Анализ работы с педагогами в этом направлении показал, что можно выделить три стратегии интерпретации:

Первая стратегия – «воспроизведение» наиболее распространена. Интерпретация сокращается до минимума и происходит полуавтоматически. Педагог не ищет ответы, а подбирает наиболее подходящие из своего прошлого опыта, не сильно заботясь об их правильности. В этом случае воспитатель ОДО подтверждает свою картину мира, нового опыта не создается.

Вторая стратегия – «доставление» используется педагогами в случаях, когда готовых ответов нет (например, когда столкнулся с чем-то впервые). При

этом воспитатель осознанно ищет ответы на вопросы, которые раньше не возникали, расширяет свой опыт, достраивает свою картину мира.

Третья стратегия – «Ревизия» является наиболее полезной с точки зрения расширения профессионального опыта. В этом случае педагог проводит осознанный анализ ситуации «свежим взглядом» и старается честно ответить себе на вопросы «как?», «почему?» и «какие могут быть последствия?», ставя под сомнение автоматические ответы. В этом случае происходит «ревизия», обновление прошлого опыта, педагог пересматривает свою картину мира, делает ее более точной. Повышая качество работы с педагогами, руководителю необходимо фокусироваться на использовании второй и третьей стратегии. Наиболее удачная форма работы для этого – групповая. Выявление и сопоставление различных точек зрения на природу интерпретируемых событий позволяет более полно и объективно увидеть окружающий мир и себя в этом мире. Групповая дискуссия ставит под сомнение автоматические, поверхностные и однобокие интерпретации, требует обоснования правильности занимаемой позиции и, следовательно, ведет к более разностороннему и глубокому постижению этой реальности.

Руководитель ОДО при этом выступает как модератор дискуссии, ставя вопросы и удерживая обсуждение в заданном русле, так и ее активным участником, открыто предьявляя свою позицию. Именно таким образом, через демонстрацию разных мнений, подходов и позиций и формируется основа для лучшего профессионального и личного взаимопонимания педагогов в коллективе. Для практической реализации перечисленных управленческих действий руководителю достаточно организовать совместное событие, затем поставить вопросы и сделать их предметом общего обсуждения [1].

Например: педагогический коллектив изучил структуру непосредственной образовательной деятельности (НОД) с дошкольниками в соответствии с требованиями ГОС ДО. С целью ее внедрения руководитель предлагает педагогическому коллективу организовать «День – конспекта занятия по НОД». В ходе обсуждения конспектов НОД будет выявлена степень соответствия их предложенной структуре; будут выявлены педагоги, которые пошли старым путем и ничего нового не придумали: как правило путают проблемную ситуацию и проблемное обучение. Проявят себя педагоги, которые достроили свою картину мира, используя инновационные технологии (социоигровую, ТРИЗ), и ответили на вопрос: как организовать развитие детей в группах. Небольшой процент педагогов предложит конспект, соответствующий структуре НОД, но это совершенно новый опыт. Возможно, что требуемый конспект родится только в процессе обсуждения и это тоже хорошо, так как «новое» всегда пугает людей.

Таким образом, в процессе проживания методического образовательного события рождается новый профессиональный педагогический опыт.

Успешность профессионального развития современного педагога зависит не только от самого педагога, но и от грамотных управленческих действий руководителя ОДО, применяющего в работе с пед. кадрами современные техно-

логии методической работы, доказывающие, что если каждое методическое мероприятие тщательно планировать, отбирать проблемный материал, то это мероприятие станет личностно-ориентированным образовательным событием для каждого педагога и позволит ему сделать шаг вперед по пути внедрения ГОС ДО ПМР.

Литература

1. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ. М.: ТЦ Сфера, 2008.
2. Волобуева Л.М. Работа старшего воспитателя ДОУ с педагогами. М.: ТЦ Сфера, 2008.
3. Голованова Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике. – Педагогика. – №10. – 2007.
4. Давыдов В.В. Российская педагогическая энциклопедия – М. – 1993. – Т. 1.
5. Лукина Л.И. Организационные аспекты работы с педагогическими кадрами ДОУ. – М.: ТЦ Сфера, 2010.
6. Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – № 9, 12. – 2008; № 3. – 2009; № 3, 12. – 2010.
7. Приказ Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 16 мая 20017 года № 588 «Об утверждении Государственного образовательного стандарта дошкольного образования Приднестровской Молдавской Республики (САЗ 17-30)
8. Приказ Министерства экономики Приднестровской Молдавской Республики от 12 января 2010 г. №5 «Об утверждении единого квалификационного справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел: «квалификационные характеристики должностей работников образования» (САЗ 10-7).

Е.С. Денисова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
О.Л. Марачковская,
канд. пед. наук, доц.

К вопросу об этике деловых взаимоотношений руководителя организации образования

Любого рода взаимодействие человека с окружающей его социальной средой – процесс, контролируемый и определяемый категориями морали и нравственности. Поведение человека в обществе всегда проходило, и будет проходить по принципу «этично – неэтично» и конечный результат его деятельности, безусловно, окажется пропущенным через своеобразный этический фильтр. Неверно полагать, что ситуация меняется при переходе к деловым отношениям между руководителем и подчиненным в воспитательно-образовательном пространстве. Конечно, такие отношения регулируются квалификационными и юридическими нормами, но в человеческом общении есть «нечто», что не улавливается должностной инструкцией и сводом законов, на что не влияет уровень компетенции, образование, должностное положение. Это «нечто» – наличие морали в отношениях.

В настоящее время неизмеримо возросла роль культуры взаимоотношений людей в процессе служебной деятельности, поэтому особые требования предъявляются к взаимоотношениям руководителя и подчиненного.

Руководитель организации образования является одной из ключевых фигур в подготовке новых поколений к жизни. Образование является тем социальным институтом, через который передаются и реализуются базовые культурные ценности и цели развития общества. Образование выступает активным ускорителем культурных изменений и преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке.

В условиях глобализации мировая педагогическая общественность формирует определенные общие подходы к этической составляющей процессов, происходящих в сфере образования. Одной из самых актуальных задач современного общества на пути развития государства является обеспечение условий для выхода из духовно-нравственного кризиса, охватившего все сферы общественной жизни.

Среди исследований по проблеме необходимо выделить классические работы В.А. Сухомлинского, в которых он обращается к начинающему руководителю организации образования, освещает роль педагогического коллектива [5]. Кроме того, решением этой проблемы занимались как просветители-практики, так и представители психолого-педагогической науки: И.Н. Курочкина, Л.П. Буева, А.Г. Ковалев, Н. Куртиков, Р.Х. Шакуров, Ю.Н. Емельянов и др.

В современной литературе этика определяется как наука о морали и использовании моральных оценок в поведении человека, она определяет развитие нравственных отношений и нравственного сознания, а по своей природе – направлена на практическое решение нравственных проблем. Задача этики – не только теоретическое описание морали, но и обоснования нравственных идеалов, образцов моделей человеческих отношений и способов их реализации [3].

Система этических норм определяет поведение субъекта управления в какой-либо управленческой ситуации. Последние требуют сочетания основных управленческих принципов с общегуманистическими, этическими требованиями, что предполагает не только знание основных этических норм взаимоотношений между людьми, но и соблюдение их в практической управленческой деятельности. Часто говорят также о деловой этике руководителя, как о манере поведения в соответствии с правилами вежливости, принятых в обществе и организации, где он работает.

Сегодня педагогическим сообществом активно обсуждаются проекты кодексов профессиональной этики, в том числе и этики руководителей организаций образования. Целью кодексов профессиональной этики является определение основных норм в отношениях руководителей с педагогическими работниками, учащимися и их родителями, с обществом и государством. В них отмечается, что при осуществлении своей деятельности руководитель в систе-

ме образования руководствуется следующими принципами: гуманность, толерантность, профессионализм, законность, справедливость, ответственность, демократичность, взаимное уважение. Определяются также требования к личности руководителя образования как образца для подчиненных. Отмечается ответственность руководителя за формирование в коллективе положительного морально-психологического климата. Подчеркивается, что образ жизни руководителя не должен наносить ущерб его профессии, влиять на отношения с подчиненными и воспитанниками, мешать выполнению служебных обязанностей.

Руководитель – ключевая фигура в коллективе. От того, как он ведет себя с людьми, каким образом и во что он вмешивается (либо не вмешивается), что он делает для своих подчиненных, зависит очень многое. Как видим, поведение руководителей оказывает основное влияние на принятие неэтичных решений служащими. Таким образом, ведя себя этично, руководитель может заметно влиять на этику поведения своих подчиненных.

Быть «хорошим» руководителем, как считают специалисты – это прежде всего иметь хорошие отношения с подчиненными. При хорошем руководстве становится интересной и работа подчиненных. При «плохом» руководителе подчиненные отбывают оплачиваемую трудовую повинность.

Актуальность данной темы доказывает то, что в современных условиях быстро меняющейся жизни от руководителя требуется не только знание этических норм, правил, но и грамотное их применение в процессе общения с подчиненными. Деловые отношения руководителя с подчиненными по праву можно назвать наиболее конфликтными из всех возможных.

Система регулирования поведения работников в трудовом коллективе достаточно сложна. Работодатель, наняв работников, должен учитывать систему регуляторов, действующую в организации. Важнейшими из них являются следующие: распоряжения работодателя, трудовое законодательство, моральные нормы, традиции, убеждения работников, религиозные ценности, которые разделяют работники, общечеловеческие ценности, групповые ценности и др.

И. Блохина, рассматривая проблемы морально-этической составляющей управленческой деятельности руководителя, подчеркивает, что путем теоретического осмысления индивидуального и общественного нравственного опыта управленец или профессиональная группа производят профессиональные ценности и нормы, которых следует придерживаться, устанавливают правила нравственного оценивания решений, действий, а также стимулируют в себе черты характера, необходимые для нравственной деятельности [2].

Каждый коллектив так же индивидуален, как и отдельный сотрудник, и этика общения требует, чтобы руководитель, выбирал методы и приемы воздействия на группу с учетом ее особенностей, поскольку те поступки и поведение руководителей, которые допустимы с точки зрения этики в одном коллективе, могут оказаться неэтичными и непозволительными в условиях

деятельности другой группы сотрудников. Взаимоотношения руководителя с подчиненными могут быть по-разному эмоционально окрашены в зависимости от половозрастного состава. Руководитель, действуя в рамках существующих и одобренных наукой и практикой приемов и способов воздействия на коллектив или отдельного сотрудника, должен учитывать как средний возраст подчиненного, так и возраст и пол человека, с которым он взаимодействует в данный момент [1].

Очень часто руководителю необходимо принимать этически сложные решения. В такой ситуации он ориентируется на отдельные личностные характеристики. Например, Стефан П. Робинс и другие исследователи, подчеркивая сложности проблемы нравственного выбора менеджеров, выделяют следующие этапы:

- ознакомление с политикой организации по нравственности;
- понимание политики по нравственности;
- думать перед тем, как действовать;
- задать себе несколько вопросов типа «а если?»;
- узнать мнение других;
- делать то, что, по мнению менеджера, действительно является правильным [4].

Таким образом, следует отметить, что вопросы деловой этики в функционировании сферы образования и, в частности, управлении этой системой являются одними из самых сложных и деликатных. Именно поэтому к перспективным направлениям проблематики, рассматриваемой следует отнести создание технологии формирования этических норм современного работника сферы образования, особое внимание уделив руководителям соответствующих организаций. Результат этого процесса непосредственно влияет на становление новых поколений граждан ПМР, их нравственность и гражданскую позицию.

Литература

1. Байделл Т. Как улучшить управление организации. – М., 1995.
2. Блохина И.А. Морально-этическая составляющая управленческой деятельности руководителя вуза // *Философия. Психология. Педагогика*. – 2009. – № 1. – С. 57–60.
3. Ломов А. И. Профессиональная этика педагога в новом законе «Об образовании» // *Журнал руководителя управления образованием*. – 2013. – № 3. – С. 26–31.
4. Робинс С. Основы менеджмента / Робинс, П. Стефан, где монахи, А. Дэвид; [Пер. с англ. А. Олейник и др.]. – М.: Основа, 2002. – 671 с.
5. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива (Методика воспитания коллектива). – М.: Молодая гвардия, 1975. – 240 с.

Н.В. Караман,
магистрант II курса
Научный руководитель:
О.Л. Марачковская,
канд. пед. наук, доц.

Роль и значение руководителя организации образования в управлении инновациями

Происходящие стремительные социокультурные перемены, обусловленные гуманизацией и демократизацией отношений, экономическими преобразованиями, значительно изменяют статус системы образования в процессе общественного развития, повышают сложность предъявляемых к ней требований. Переход организации образования из режима функционирования в режим развития делает необходимым определение новых подходов к ее управлению.

Перед современными руководителями организаций образования возникают вопросы: «Как управлять организацией?», «Как преодолеть расстояние от осознания проблем развития – к новой организации образования?», «Как привести к успеху учеников и педагогов?». Несомненно, что в этом важна роль руководителя как организатора инновационной деятельности, а для этого необходимо умение видеть проблему, способность концептуально мыслить, прогнозировать результат.

Изменяющиеся требования становятся своеобразным вызовом и непременно предполагают ответную реакцию на них. При этом система управления организацией образования должна быть ориентирована на результат и нуждается в совершенствовании и существенном обновлении.

Необходимо отметить, что в инновационном учебном заведении демонстрируется интенсивное переосмысление ценностей, преодолеваются стереотипы педагогического мышления, осуществляются глубинные системные преобразования, ломающие представление о современном образовании и делающие вызовы педагогическим аспектам, которые формировались на протяжении многих веков. Такие заведения, в которых ученические и педагогические коллективы экспериментируют, апробируют и внедряют новые образовательные идеи, технологии, можно считать инновационными [4].

В современной системе образования реализуются инновации в содержании образования, образовательных технологиях и в управлении учебными заведениями. Ключевая роль в реализации инновационной образовательной деятельности принадлежит руководителю. В большинстве случаев инновации выбираются интуитивно, что непременно влечет в дальнейшем большие проблемы и противоречия. Зачастую внедрение инноваций, и управления ими происходят с бессознательной позицией. То есть инновации используются не

для улучшения уровня качества работы, а для самых инноваций, для того чтобы они были.

Понятием «инновация» обозначают нововведения, новизну, изменение, введение нового. Относительно педагогического процесса инновация означает введение нового в цели, содержание, формы и методы обучения и воспитания; в организацию совместной деятельности учителя и ученика, воспитанника. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Основу инновационных процессов в образовании составляют две важные проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема применения его на практике [3, с. 108].

Искреннее стремление, желание руководителя сделать свою школу лучше – с одной стороны, а функциональные обязанности – с другой: именно в их плотной интеграции и кроется успешность управления инновационными процессами. Однако Гете предостерегал: «Нет ничего страшнее деятельности невежества». Управлять инновационными процессами и развитием учебного заведения надо уметь, а для этого необходимо знать, как это делать.

Ряд исследований по определению, обоснованию структуры, содержания, воспитания и выделения этапов осуществления инновационной деятельности осветили такие ученые, как К. Ангеловски, Н. Горбунова, И. Дичковская, И. Исаев, А. Козлова, А. Лоренсов, Э. Роджерс, В. Сластенин, А. Хомерики и др.; совершенствованию методической работы в общеобразовательных учебных заведениях – С. Вершловский, А. Ермола, И. Жерносек, В. Лизинский, А. Моисеев, М. Портнов, М. Поташник, Т. Шамова и др.; общим основам управления образованием и вопросам внутришкольного управления – Е. Березняк, Ю. Конаржевский, М. Кондаков, Л. Даниленко, Г. Ельникова, В. Маслов, М. Поташник, П. Третьяков и др.; теоретическим основам управления инновационными процессами обоснованы в трудах Л. Ващенко, В. Гурова, В. Лазарева, В. Беспалько, А. Козловой, А. Савченко, Г. Селевко и др.

Исследователи К. Ангеловски, С.А. Эопова отмечают, что организатор, чаще всего руководитель организации образования, сталкивается с необходимостью решения ряда вопросов: предварительный подбор исполнителей, распределение их по местам работы, по времени, по последовательности вхождения в коллективное дело [1, 5]. При реализации инновационной деятельности большое внимание уделяется ее правильному планированию и организации с учетом условий, уровня мастерства учителей и развития учащихся, степени удовлетворения практикой и так далее, а, следовательно, правильному управлению ею. Это управление имеет много своих особенностей, которые необходимо учитывать, чтобы управление способствовало, а не мешало ее развитию. Поэтому возникает направление управленческой деятельности – инновационный менеджмент. Инновационный менеджмент способствует системной инновационной деятельности, созданию единого информационного поля об

инновационной деятельности, повышению инновационной компетентности и инновационной культуры педагогов, формирует благоприятный инвестиционный климат и конкурентоспособность учебного заведения [3, с. 56].

Инновационный менеджмент представляет собой устойчивую совокупность действий по определению целей развития учреждения, обоснованию и принятию решений по внедрению инноваций, организации инновационной деятельности, мотивации и стимулированию субъектов инновационного процесса. Инновационный менеджмент – это подсистема общего управления, целью которой является управление инновационными процессами в организации. «Инновационный менеджмент как система – совокупность экономических, мотивационных, организационных и правовых средств, методов и форм управления инновационной деятельностью организации образования с целью оптимизации экономических результатов ее хозяйственной деятельности» [4, с. 34]. Он призван обеспечить реализацию стратегических целей организации через инновационные процессы.

Организация инновационных процессов и соответствующего вида педагогической деятельности предусматривает: организацию инновационной деятельности субъектов педагогического поиска на различных уровнях управления (учителей, школьной администрации, методистов, управленцев) организацию деятельности объектов исследования (экспериментальных классов, групп); организацию административно-управленческой работы; подготовку педагогических кадров к инновационной деятельности; организацию материально-технической и финансовой поддержки нововведений. Результатом управленческого воздействия на инновационный процесс является создание условий, необходимых для успешной творческой деятельности в учебном заведении.

Основными функциями инновационного менеджмента выступают: аналитически-прогностическая (глубокий анализ состояния системы, изучение неотложных для решения проблем, отслеживание тенденций и закономерностей, выявление перспектив и прогнозируемых изменений в будущем); планирования в инновационном менеджменте (разработка стратегических и тактических планов по внедрению инноваций); контроля (позволяет проверять ход внедрения инновации, результативность инновационного подхода к деятельности); регулирования в инновационном менеджменте (предполагает коррекцию деятельности по внедрению инновации по результатам контроля, создания ситуации относительной стабильности и равновесия, предотвращения отклонением от запланированных инновационных стандартов).

Основными элементами каждой системы управления, в том числе и системы управления инновационной деятельностью организации образования являются: цель и задачи управленческой деятельности; средства их достижения; продукты и результаты деятельности субъектов управляющей системы [3].

Вопросы инновационного менеджмента в ОО являются сейчас весьма актуальными. Без внедрения новых форм, методов не может быть форми-

вание конкурентоспособного учебного заведения. Но не только руководители должны быть готовы к инновациям, а и весь педагогический персонал также должен быть готов к введению новых изменений.

Таким образом, управление инновационными процессами является сложной организационно-структурной системой и одновременно комплексом взаимосвязанных циклически повторяющихся процессов по разработке и реализации решений, направленных на обеспечение функционирования и развития всех составляющих системы образования. Введение инноваций в практику организации образования достаточно сложный процесс. Поскольку эффективность инновационного процесса зависит от управляемости нововведения, структурная модель управления инновационными процессами, должна предусматривать такие действия как прогнозирование и планирование, организацию и координацию, контроль и обобщение. Каждый этап инновационной деятельности требует от педагогов и руководителя адекватной профессиональной компетенции. Именно руководитель учреждения дает согласие или не согласие на внедрение инноваций. В этом вопросе очень легко ошибиться, поэтому требуется высокий профессионализм и, конечно, творческий подход к решению обозначенной проблемы – ведь новое всегда рискованно.

Литература

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.
2. Большаков А.С. Менеджмент: Стратегия успеха. – СПб: Издательский Дом «Литера», 2002. – 224 с. («Искусство управлять»)
3. Мармаза А.И. Менеджмент в образовании: дорожная карта руководителя. – Харьков: Изд. группа «Основа», 2007. – 448 с.
4. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Издательство Магистр, 1997. – 224 с.
5. Эзопова С.А. Менеджмент в дошкольном образовании: Учеб. пособие / С.А. Эзопова. – М.: Академия, 2003. – 309 с.

О.В. Коцфан,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Л.Т. Ткач,
канд. пед. наук, проф.

Руководитель организации образования как субъект управления

В современных социокультурных условиях развитие системы образования во многом обусловлено качеством и эффективностью осуществления управления ее звеньями. Решение задач обновления зависит, с одной стороны, от понимания и описания системы педагогического менеджмента, а с другой – от

внедрения в практику новейших научно-педагогических технологий и достижений в области управления.

Понятие «управление» используется в различных науках и обозначает функцию, свойственную всем организованным системам, в том числе и социальным. Система образования относится к социальным и является управляемой. При этом к ней применимо понятие педагогический менеджмент, которое В.П. Симонов определяет как «комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленных на повышение эффективности их функционирования и развития» [6].

Главная роль в процессе решения многих задач развивающегося менеджмента (совокупность принципов, методов, средств и форм управления, т. е. искусство управления) в организации образования принадлежит человеку – руководителю, учителю. Именно они сталкиваются с постоянно возрастающей сложностью новых задач и несут ответственность за принятые решения и конечные результаты. Опыт и интуиция зачастую не позволяют на практике обеспечить принятие оптимального решения.

В соответствии с действующим Законом «Об образовании» ПМР [1] «управление образовательной организацией осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и самоуправления», но «единоличным исполнительным органом образовательной организации является руководитель образовательной организации» (директор, заведующий или иной руководитель), который осуществляет текущее руководство деятельностью образовательной организации». При этом в документе указывается, что «в образовательной организации формируются коллегиальные органы управления. Формами самоуправления организации образования являются: совет организации образования, педагогический (ученый) совет, родительский комитет и другие коллективные органы. Форма самоуправления, порядок выборов органов самоуправления, взаимоотношений между ними и руководителем организации образования определяются уставом организации образования». Для учета мнения субъектов образования (обучающихся, родителей, педагогов) «по вопросам управления образовательной организацией и при принятии образовательной организацией локальных нормативных актов, затрагивающих их права и законные интересы, по инициативе обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и педагогических работников в образовательной организации» могут создаваться «советы обучающихся, родителей», «органом общественного соуправления организации образования может быть попечительский совет», что предполагает перевод руководителя в субъектную позицию управления при сохранении единоличия в исполнении текущего руководства [Гл. 3, Ст. 33].

В организациях образования сложилось четкое разделение управленческих функций, которое выстроено на основе властной управленческой ие-

рархии и верхняя позиция принадлежит руководителю – «первому лицу». В.Ф. Шарипов, в соответствии с профессиональным стандартом, отмечает, что «руководитель – лицо, на которое официально возложены функции управления коллективом и организация его деятельности. Руководитель несет юридическую ответственность за функционирование группы (коллектива) перед назначившей (избравшей, утвердившей) его инстанцией и располагает строго определенными возможностями санкционирования – наказания и поощрения, подчиненных для воздействия на их производственную (научную, творческую) активность. В ведении каждого руководителя находится определенный круг вопросов, по поводу которых он уполномочен принимать решения и отдавать распоряжения» [7].

Современный этап в управлении развитием образовательных систем развивается на идеях партисипативного (коллективного) менеджмента, предполагающего, что в принятии управленческих решений участвуют, наряду с руководителем, педагоги, родители, представители общественных организаций и т. д., что повлекло за собой явное противоречие между новыми целями, задачами и прежними способами организации управленческой деятельности (С.А. Езопова, И.А. Елисеев, Т.И. Пуденко, И.П. Марченко и др.)

Актуальность проводимого нами исследования определяется необходимостью определения условий целостного развития организации образования по мере перехода из одного качественного состояния в другое при возрастающем числе субъектов, привлекаемых к участию в управлении, в определении и создании благоприятных условий для эффективного взаимодействия между всеми субъектами организации образования.

Субъект управления – это лицо (группа людей) принимающее решение и управляющий объектами, процессами или отношениями путем воздействия на управляющую систему для достижения поставленных целей. Применительно к организации образования основная задача руководителя (директора) состоит в создании благоприятных условий деятельности коллектива таким образом, чтобы они вносили свой вклад в достижение целей по обучению и воспитанию учащихся с минимальной тратой времени, усилий и материальных средств. Роль руководителя организации образования предполагает его способность контролировать положение дел в организации образования, принимать решения и добиваться их реализации, обеспечивать порядок в учебно-воспитательном процессе, соблюдение правовых и административных норм [5].

Руководители организаций образования подбираются из наиболее подготовленных педагогов, находящихся в резерве на выдвижение. С каждым из них проводятся индивидуальные собеседования, в ходе которых определяется степень теоретической, методической и организаторской подготовленности, выясняется желание возглавить коллектив организации образования и разъясняется важность порученного дела [3].

Что же лежит в основе выбора правильных деловых качеств руководителя организаций образования как субъекта управления? Выдающийся педагог А.С. Макаренко многократно подчеркивал, что главным принципом, которым следует руководствоваться в работе с педагогическим коллективом в организации учебного процесса это, с одной стороны – проявление большой требовательности к себе как руководителю, и с другой стороны, требовательность к человеку, педагогу и одновременно как можно большее уважение к нему. Уважение руководителя организации образования к человеческой сущности (или неуважение) зримо складывается в системе «Я» и «Ты» и обусловлено тем, что же стоит у нас на первом плане: «Я» или «Ты»?

Руководитель должен обладать не только профессиональными, но и личностными качествами в своей деятельности, способностью глубоко проникать в личную суть педагога, учащегося и влиять на их поведение, которое они позволяют себе по отношению к окружающим. Также, он должен создать условия психологического микроклимата в коллективе, оказывать методическую помощь, способствовать сотрудничеству с членами коллектива. Руководитель обязан учитывать, что каждый человек в своем восприятии учебной программы, окружающего мира и в своем поведении глубоко индивидуален, одни люди цельные и последовательные в своих поступках, другие – противоречивы. Эта противоречивость проявляется подчас в разрыве между истинным отношением педагога, учащегося к действительности и поведением, которое он демонстрирует. Очень важно, чтоб в одном лице руководителя организации образования совмещались его организаторские способности, как руководителя и лидера коллектива [2].

Значительная роль отводится руководителю организации образования в подборе и расстановке кадров по их деловым и профессиональным качествам. Ведь от того, как будут подобраны кадры и учтены, в связи с этим все обстоятельства, зависит эффективность учебы, глубина усвоения учащимися материала [4]. Здесь имеются определенные сложности, связанные с разным уровнем профессиональной подготовки и стажем работы. Руководитель организации образования совместно с заместителями формируют нормативно-правовую базу, регламентирующую деятельность школы, способствуют развитию и улучшению материально-технической базы, что в свою очередь приводит к созданию условий для эффективной организации и проведения учебно-воспитательного процесса.

Рабочая гипотеза нашего исследования состоит в том, что процесс внутришкольного управления и развитие школы в современных условиях будет эффективен при создании условий превращения всего педагогического коллектива в один из важных субъектов управленческой деятельности. При создании комплекса организационно-педагогических условий участие всех субъектов во внутришкольном управлении возрастет и будет способствовать активному участию в управлении школой. Это позволит перейти от вертикальной командно-

административной системы управления к горизонтальной системе профессионального сотрудничества, основой которой выступает корпоративный стиль управления, учитывающий профессионально-личностные качества каждого педагога и личностно-ориентированный подход к его деятельности по достижению максимальных результатов.

Для этого руководителю необходимо уметь осознать и принять современную социальную ситуацию в образовании, проанализировать успехи и недостатки развития организации образования, вскрыть резервы, увидеть новые стратегические ориентиры, привлечь управляющих субъектов и формировать собственную субъектную позицию в управлении организацией и коллективом.

Настоящая статья не претендует на исчерпывающий перечень всех форм деятельности руководителя организации образования, мы остановились на главных, от которых зависит эффективное функционирование организации образования.

Литература

1. Закон Приднестровской Молдавской Республики «Об образовании» (Текущая редакция по состоянию на 25 июля 2019 года) <http://www.vspmr.org/>
2. Беляцкий Н.П. Менеджмент. Основы лидерства / Н. П. Беляцкий. – Мн.: Новое знание, 2002. – 250 с.
3. Винокуров В.А. Качество менеджмента – основа современной управленческой парадигмы // Менеджмент. – 2006. – №6. – С. 12–15.
4. Вишнякова В. Охота на менеджера // Управление персоналом. – 2007. – №9. – С. 20.
5. Свенцицкий А.Л. Социальная психология: учебник для бакалавров / А. Л. Свенцицкий. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2016. – 408 с.
6. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании: учеб. пособие. – М: Высшее образование, 2007. – 357 с.
7. Шарипов Ф.В. Педагогический менеджмент: учеб. пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Университетская книга, 2017. – 480 с.

Е.В. Лисник,
магистрант I курса
Научный руководитель
Л.Т. Ткач,
канд. пед. наук, проф.

К вопросу об изучении проблемы управления персоналом в организации дошкольного образования

На современном этапе общественного развития особое внимание уделяется модернизации образовательных систем. Эффективность управления организациями дошкольного образования (далее – ОДО) в большей мере связана с персоналом, который представляет наиболее важное звено в общей системе управления ОДО. Это обусловлено постоянно возрастающей ролью личности

педагога, необходимостью учета его мотивационных установок, способностями руководителя влиять на их формирование и направлять в соответствии с задачами, стоящими перед ОДО.

Важным направлением педагогического менеджмента является управление персоналом, так как именно качество персонала в значительной степени определяет конкурентоспособность организации. Управление педагогическим коллективом должно осуществляться на основе диагностической оценки качества его деятельности и обеспечивать профессионально-личностный рост каждого педагога. Для повышения эффективности управления необходимо создание условий, мотивирующих персонал к решению задач развития организации дошкольного образования и совершенствования профессионально-личностных компетенций.

Ориентация администрации на использование в полном объеме потенциальных возможностей работника в процессе его профессиональной деятельности является основой эффективного развития ОДО. Результативный менеджмент профессиональной деятельности педагогов предусматривает организацию регулярного оценивания ее качества. Обеспечение качества и реализация продуктивных подходов в работе с персоналом создают разносторонние возможности для устойчивого и поступательного развития организации, повышения качества педагогического процесса и образования в целом.

Современное состояние менеджмента организаций образования нуждается в администраторах нового типа, способных к реагированию на проблемы, возникающие в ходе меняющихся социокультурных ценностей и приоритетов, владеющих умениями и имеющих потребности в создании условий для реализации вариативных программ в педагогическом процессе, мотивации педагогов к инновационной деятельности, поддержке перспективных образовательных инициатив. Руководитель ОДО должен обладать компетентностью в осуществлении дифференцированного, системного подхода во взаимодействии с персоналом, выявлять и учитывать индивидуально-личностные и профессиональные способности, потребности и возможности каждого члена трудового коллектива.

Использование диагностических процедур в системе оценки качества и на этой основе осуществление управления персоналом способствует оптимизации педагогического процесса. Особое значение в менеджменте приобретает изучение потребностей детей, родителей, педагогов, совместное выявление и осознание имеющихся затруднений, и выбор оптимальных путей их преодоления и, наоборот, определение сильных сторон в деятельности педагога и формирование на их основе индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности.

В проводимом нами исследовании управление мы рассматриваем как целенаправленный комплекс информационных, образовательных, привязанных к конкретным рабочим местам элементов, которые содействуют повышению

квалификации работников организации в соответствии с задачами ее развития, потенциалом и склонностями сотрудников [5]. Понятие персонал будет использовано применительно к педагогическим кадрам.

Следует отметить, что система управления в ОДО была предметом педагогических исследований не один раз. Изучались вопросы планирования, контроля работы (А.И. Васильева, Т.П. Колодяжная и др.); механизм управления организацией образования (П.И. Третьяков, К.Ю. Белая). Актуальность проблемы развития профессиональной компетентности педагогов обусловила исследование методической поддержки (Г.И. Пигуль, С.А. Пятаева) и методического сопровождения (В.А. Новицкая), комплексной оценки качества профессиональной деятельности педагогов (Л.Ф. Медведникова) как эффективных условий ее решения.

Актуальность темы проводимого нами исследования и необходимость ее изучения обусловлена тем, что следует оптимизировать поиск путей, условий повышения качества кадрового потенциала организации образования как важного фактора ее эффективности и конкурентоспособности. При этом система управления персоналом, ее содержание и технологии должна выстраиваться в соответствии с концепцией развития организации. Целью системы управления должно стать обеспечение оптимального баланса процессов обновления и сохранения численного и качественного состава персонала в его развитии в соответствии с потребностями организации, требованиями действующего законодательства, состоянием рынка труда.

На основе вышеизложенного, цель исследования состоит в изучении, выявлении и теоретическом обосновании эффективной системы мер в управлении персоналом ОДО.

Мы предположили, что повышение качества менеджмента персонала возможно при следующих условиях:

- 1) определены организационно-педагогические условия эффективного управления профессиональной деятельностью педагогов ОДО;
- 2) разработана система внутрисадовой оценки качества профессиональной деятельности педагогов;
- 3) создана система мотивация персонала;
- 4) обеспечен комфортный микроклимат в коллективе.

Для достижения обозначенной цели и доказательства гипотезы следует решить ряд задач, наиболее значимыми из которых являются систематизация условий организации эффективной работы по управлению персоналом в ОДО и разработка технологии объективной комплексной оценки качества профессионально-педагогической деятельности педагогов. Мы считаем, что в структуре организационно-педагогических условий успешного управления персоналом в организации образования особое место принадлежит оценке качества профессиональной деятельности педагогов, которая должна носить комплексный и систематический характер.

В исследовании оценку деятельности педагогов мы рассматриваем как важное направление кадрового менеджмента. Она позволяет оптимизировать педагогическую деятельность, стимулировать педагогов к творческому поиску и повышает уровень «отдачи» персонала организации. По мнению Т.Ю. Базарова «оценка работы персонала – это процесс сбора, анализа и оценки информации о выполнении работниками порученной им работы, и выяснение того, насколько их рабочее поведение, рабочие показатели и индивидуальные характеристики соответствуют установленным требованиям» [6].

Процесс оценки работы персонала включает выявление и доведение до сведения работника информации о качестве выполнения им своих функциональных обязанностей. Эта информация должна способствовать не только осознанию самим работником того, насколько он хорошо работает. Оценка предполагает наличие критического мышления, аналитических способностей, позволяющих сотрудникам понять стоящие перед ними задачи, выявить проблемные моменты в деятельности или личностном развитии, принять решение о достижении более высоких результатов, активизации работы по самообразованию и саморазвитию.

О.А. Вольтова считает, что оценка деятельности педагога должна носить комплексный характер, представлять собой интегральный показатель, включающий совокупность факторов. Автор раскрывает ряд принципов, которым должна удовлетворять оценка. Среди них:

- объективность (свидетельствует о качественном уровне работы педагога, предполагает оценку по конечному результату его деятельности; в основе рейтинга педагога должен лежать нормированный рейтинг или оценки его учеников);

- универсальность (предполагает, что предложенные критерии должны быть применимы для педагогов любой организации образования) и др. [1].

Оценка профессиональной деятельности педагогов используется при проведении аттестации педагогических работников, которая проводится в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям [4].

М.А. Воробьева, исследуя подходы к оценке профессиональной деятельности педагога, обращает внимание на «критерии, данные в методических рекомендациях в целях установления квалификационной категории: 1) демонстрация личного вклада педагогического работника в повышение качества образования на основе использования современных образовательных технологий и образовательных ресурсов; 2) демонстрация участия педагогического работника в инновационной и экспериментальной деятельности; 3) транслирование в педагогических коллективах и через публикации опыта практических результатов профессиональной деятельности; 4) стабильность позитивных результатов профессиональной педагогической деятельности; 5) наличие динамики результатов профессиональной педагогической деятельности и др.

и отмечает, что «предложенная система оценки учитывает деятельность учителя, направленную на повышение его мастерства, что способствует профессиональному развитию педагога» [2].

Если ограничиться только этой оценкой, то она будет носить регулярный, но, по времени, отсроченный характер. В.М. Лизинский указывает на то, что оценку результативности профессиональной деятельности педагога следует рассматривать как «один из ресурсов управления образовательным процессом» в организации образования [3]. А это означает, что необходима комплексная оценка профессионализма педагога, предполагающая не только учет отдельных педагогических умений, но и оценивание умений педагога взаимодействовать с семьей, педагогическим сообществом, общественными организациями, качества выполнения основных трудовых функций: обучение, воспитание, развитие.

Литература

1. Вольтова О.А. Оценка профессиональной деятельности учителя : метод. пособие / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2011. – 64 с.
2. Воробьева М.А. Оценка деятельности педагогов в образовательной организации // Педагогическое образование в России [Электронный ресурс]. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. – 2017. – №7. – 178 с. – С. 45–50. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/402441>
3. Лизинский В.М. Критерии, оценки и стимулирование педагогической деятельности учителей как один из ресурсов управления образовательным процессом // Завуч. – 2005. – № 8. – С. 13–23.
4. Методические рекомендации по оценке профессиональной деятельности педагогических работников в целях установления квалификационной категории на основе результатов их работы / под ред. В.Ю. Ереминой, Г.А. Игнатьевой. – 2015. – 60 с. http://filling-form.ru/blank_zayav/35918/index.html
5. Сборник словарей, энциклопедий, справочников: Словарь менеджмента: Режим доступа: <http://glossword.info/index.php>
6. Технология центров оценки персонала: процессы и результаты: практическое пособие / Т. Ю. Базаров. – М.: КноРус, 2011. – 300 с.

З.В. Лях,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Л.Т. Кач,
канд. пед. наук, проф.

К вопросу о развитии корпоративной культуры в организации образования

На современном этапе развития образовательные организации все больше стремятся к освоению культуры деятельности, ориентированной на будущее. Сегодня востребованы такие качества личности педагога, как успешность,

конкурентоспособность, уважение обычаев, идей, толерантность, готовность принять корпоративную культуру той организации, в которой предстоит работать.

Педагоги в такой организации должны быть компетентны, высокоактивны, инициативны, готовы к обдуманному риску. Им присуще умение работать в команде, постоянное стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

Современная организация образования (далее – ОО) постоянно должна находиться в режиме устойчивого развития; обладает способностью приспосабливаться к часто возникающим новым условиям гибкого реагирования на требования современного мира. Все вышеперечисленные условия способна выполнить лишь та ОО, которая обладает сильной корпоративной культурой.

В современных научно-методических источниках по по-разному трактуется понятие корпоративная культура. Рассмотрим некоторые из них. Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин считают что, корпоративная культура – это «система материальных и духовных ценностей, взаимодействующих между собой, присущих данной компании, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, во взаимодействии с окружающей средой» [2, с. 112]. Т.Ю. Базаров подчеркивает, что в широком смысле корпоративная культура, понимается как «сложный комплекс предположений, бездоказательно принимаемых всеми членами конкретной организации и задающий общие рамки поведения, принимаемые большей частью организации. Этот комплекс проявляется в философии и идеологии управления, ценностных ориентациях, верованиях, ожиданиях, нормах поведения, регламентирует поведение человека и дает возможность прогнозировать его поведение в критических ситуациях» [1, с. 75].

Е.Н. Собчик рассматривает корпоративную культуру как «систему принципов, обычаев и ценностей, позволяющих всем в компании двигаться в одном направлении как единому целому» [5].

В.А. Спивак дает такую трактовку корпоративной культуры – это «набор наиболее важных положений, принимаемых членами организации и выражающихся в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий» [6, с. 32].

По Б. Фергану корпоративная культура – это «идеи, интересы, и ценности, разделяемые группой. Сюда входят опыт, навыки, традиции, процессы коммуникации и принятия решений, мифы, страхи, надежды, устремления и ожидания, реально испытанные сотрудниками. Корпоративная культура – это то, как люди относятся к работе. Это клей, который держит, это масло, которое смягчает.... Это то, почему люди занимаются различной работой в рамках компании. Это то, как одни части компании видят другие ее части, и какие формы поведения выбирает для себя каждое из подразделений в результате этого видения...» [7].

Чаще всего в организации формируется культура, в основе которой лежат ценности и стиль поведения ее руководителя. Поэтому, одним из факторов определения уровня развития корпоративной культуры организации образования, является срок пребывания руководителя в должности. В этом контексте корпоративная культура может быть определена как «совокупность норм, правил, обычаев и традиций, которые поддерживаются субъектом организационной власти и задают общие рамки поведения работников, согласующиеся со стратегией организации»[4].

Исходя из вышесказанного, мы можем утверждать, что корпоративная культура в основном имеет искусственную природу, являясь результатом целенаправленного воздействия руководителя ОО. Следует учитывать, что одинаковые ценности могут быть сформированы и естественным путем. В этом случае есть вероятность, что они не будут полностью совпадать с целями ОО.

Наиболее благоприятным фактором эффективной работы внутри ОО является совпадение корпоративной культуры с поставленными целями организации. Поэтому современные ученые (О.К. Леоновец, М.В. Селиванова, Е.Н. Собчик и др.) рассматривают корпоративную культуру в качестве инструмента, позволяющего направлять все подразделения и каждого работника по отдельности на общие цели, активизировать их инициативность, обеспечивать продуктивное взаимодействие.

Актуальность изучаемой нами проблемы состоит в разработке средств, обеспечивающих развитие педагогического коллектива, в соответствии с целевыми ориентирами развития ОО. Моральные принципы работников должны быть близки к системе ценностей учебного заведения, чтобы не возникало конфликтов. В противном случае педагог не сможет эффективно реализовывать свои профессиональные обязанности.

Правомерно говорить о корпоративной культуре в ОО только тогда, когда педагогический коллектив удовлетворен работой в целом: условия труда, отношения в коллективе, заработная плата, бесконфликтная обстановка между коллегами и т. д.

Мы предположили, что «идеальная» корпоративная культура в ОО может основываться на таких ценностях, как: сплоченный коллектив; доверие к руководству; умение работать в команде; вера во взаимопомощь; чувство сопричастности общему делу.

Для повышения уровня корпоративной культуры педагогического коллектива современной организации образования необходимо опираться, в первую очередь, на лучшие традиции, имеющийся опыт взаимоотношений.

Изменения и корректировки внутри коллектива для улучшения его корпоративной культуры необходимо вносить на диагностической основе. Опираясь на исследования М.В. Селивановой [4], мы пришли к выводу, что изучение уровня развития корпоративной культуры в ОО целесообразно разделить на два блока:

– анализ и диагностика уровня сформированности корпоративной культуры в ОО;

– разработка и внедрение усовершенствованной модели управления развитием корпоративной культуры в ОО.

Блок анализа и диагностики будет реализован в четыре этапа:

1 этап – изучение лояльности сотрудников, а также факторов поддерживающих или понижающих ее. Анализ влияния на лояльность сотрудников различных компонентов корпоративной культуры;

2 этап – изучение поведения сотрудников: взаимоотношения руководитель – подчиненный (директор – учитель, завуч – учитель), взаимодействие с клиентами (ОО – учащиеся, учитель – родители, учитель – учащиеся), отношения между коллегами (формального и неформального характера), традиции организации;

3 этап – изучение норм, правил и ценностей (этические нормы, учебная деятельность, внеклассная деятельность, сотрудничество с родителями, организационные вопросы, обязанности дежурного учителя) в процессе чего выявляются цели организации, внутренний регламент, корпоративные ценности, принципы поведения;

4 этап – непосредственный анализ системы управления организацией: изучение структуры организации, кадровой политики, системы координирования, планирования, контроля, задач стоящих перед организацией и способов их решения.

В результате общего анализа существующей системы корпоративной культуры мы получим сведения о внутренних процессах, сложившихся традициях, используемых нормах поведения в ОО.

Второй блок включает в себя процесс разработки и внедрения усовершенствованной модели управления развитием корпоративной культуры в ОО. Этот процесс будет осуществлен нами, в соответствии с рекомендациями М.В. Селивановой, поэтапно:

1 этап – определение элементов «сильной» корпоративной культуры на основании результатов первичного исследования. Обязательное требование: соответствие элементов специфике организации.

2 этап – определение инструментов для управления новой корпоративной культурой: стиль руководства, обстановка внутри коллектива, кадровая политика, система вознаграждения (премирование).

3 этап – анализ качественных изменений (отношение коллектива), осуществление корректировки.

4 этап – формирование плана внедрения усовершенствованной корпоративной культуры.

Следует отметить, что управление развитием корпоративной культуры ОО необходимо рассматривать как средство повышения эффективности деятельности ОО, через изменение функций персонала, накопление и развитие «чело-

веческого капитала», от которого зависит качество оказания образовательных услуг и имидж организации.

Литература

1. Базаров Т.Ю. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура / Т.Ю. Базаров. – М.: Логос, 2004. – 224 с.
2. Базаров Т.Ю., Еремин Б.Л. Управление персоналом. – М.: ЮНИТИ, 1998. – 321 с.
3. Леоновец О.К. Роль корпоративной культуры в формировании и развитии человеческого капитала предприятия // Вестник ВУиТ. – 2009. №17
4. Селиванова М.В. Развитие мотивации в системе менеджмента качества на основе совершенствования корпоративной культуры: автореф. дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05 / Санкт-Петербургский гос. эконом. ун-т. – Санкт-Петербург 2016. – 17с. – Режим доступа: <https://docplayer.ru>
5. Собчик Е.Н. Корпоративная культура. Царское ли это дело? Из опыта работы с крупными коммерческими организациями. URL: <http://www.ug.ru/ugprii/ol/97/39/t4l.html>
6. Спивак В.А. Корпоративная культура: теория и практика / В.А. Спивак. – СПб.: Питер, 2001. – 322.
7. Феган Б. Формирование и развитие корпоративной культуры предприятия URL: <http://www.emd.ru>

С.В. Паша,

магистрант II курса

Научный руководитель:

Л.Т. Ткач,

канд. пед. наук, проф.

Системно-деятельностный подход к управлению персоналом школы в условиях внедрения государственных образовательных стандартов

Переход на новые образовательные стандарты является событием, которое определяет в ближайшей перспективе различные перемены в системе образования. В связи с этим одной из главных задач педагогического менеджмента является формирование готовности педагогов к успешной реализации новых требований, обозначенных в государственных образовательных стандартах.

Разработка проблем управления персоналом организации образования относится к числу тех, которые требуют методологии системного подхода. Анализ тенденций изменений и проблем управления развитием образования показывает наличие бессистемности, а порой и стихийности в управлении развитием образовательных систем различного уровня. Реализация системного подхода к педагогам как субъектам образовательной системы предполагает выстраивание логики определенных исследовательских шагов, позволяющих увидеть и исследовать персонал как систему.

Современный учитель призван решать задачи, требующие серьезных педагогических усилий. Освоение нового содержания, новых форм и методов

преподавания, поиски эффективных путей воспитания, необходимость учитывать очень быстрые изменения, проходившие в обществе и информационном поле преподавания предмета, все это под силу лишь профессионально компетентному, мотивационно готовому к новшествам, творчески работающему педагогу.

В связи с введением новых образовательных стандартов изменения пререпавают следующие аспекты в системе образования:

- реорганизация учебно-воспитательного процесса, методики проведения уроков, мониторинги результатов обучения;

- постепенный переход от учебно-предметной парадигмы, которая основана на усвоении основ наук, знаний, умений и навыков к овладению каждым универсальными умениями;

- требования к подготовке учащихся;

- цели в образовании, в освоении учебных предметов: переход на умение решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи на основе умений и знаний в учебно-познавательной и практической деятельности.

Главная задача, которую решают новые стандарты, состоит в минимизации разрыва между подготовкой в школе и реальной жизнью. В связи с этим педагоги обязаны ориентировать учащихся на профессиональную мобильность, в результате которой они смогут в течение жизни, при необходимости, сменить несколько специальностей, постоянно осваивая новое знание.

Мы согласны с мнением В.С. Елагина в том, что «роль современного учителя в образовательном процессе сводится к созданию условий, способствующих раскрытию потенциальных возможностей учащихся, развитию их творческих способностей. Это возможно только при изменении позиции учителя, которая выражается в организации взаимодействия субъектов педагогического процесса: сотрудничество, совместное творчество, управление познавательной деятельностью, демократический стиль общения» [2].

В этом взаимодействии учитель выступает главным субъектом системы, определяющим способы достижения эффективности и положительных результатов. Следовательно, необходим поиск путей и средств управления в организации образования, позволяющих активно влиять на мотивационно-потребностную сферу личности учителя, формировать у него способность к изменениям в собственной деятельности.

Организация образования в теории систем рассматривается как открытая система и принципы системного подхода применимы ко всем ее компонентам. Системный подход позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов (В.А. Сластенин), и осуществить проектирование содержания разнообразных видов деятельности по их формированию.

Выстраивание методической работы на основе положений системного подхода следует рассматривать в качестве условия эффективного управления

педагогическим сопровождением профессионального становления и роста учителя. Реализация системного подхода к специфическим педагогическим объектам предполагает выстраивание логики определенных исследовательских шагов, позволяющих увидеть и исследовать предмет познания как систему.

Наша позиция созвучна с мнением В.В. Афанасьева в том, что «методологической основой управления современной образовательной организацией является системно-деятельностный подход, в соответствии с принципами которого объектами управления в образовательной организации являются вещи, цели, процессы, люди (управляемая система)» [1].

Проводимое нами исследование по теме: «Системно-деятельностный подход к управлению персоналом организации образования» предполагает решение парадоксальной ситуации, которая сложилась в системе образования: с одной стороны – необходимость серьезных и ежедневных инновационных подходов к педагогическому процессу в условиях внедрения и обновления ГОС, и с другой – неготовность педагогов к исследовательской деятельности и внедрению в свою повседневную работу инновационных практик.

Для решения данного противоречия необходимо создание условий, мотивирующих педагогов к решению задач развития организации образования, связанных с переходом на новые ГОС и совершенствования профессионально-личностных компетенций педагогов на основе развития способностей к инновационной деятельности.

Новизна исследования заключается в определении эффективности управления персоналом в ОО на основе системно-деятельностного подхода в условиях перехода на новый ГОС.

В теории педагогического менеджмента понятие «управление» рассматривается как целенаправленное воздействие всех субъектов управления на объекты управления, что призвано обеспечивать становление, стабилизацию, оптимальное функционирование и системное развитие организации образования.

В.С. Лазарев отмечает, что «управление школой – это особая деятельность, в которой ее субъекты посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивают организованность совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение образовательных целей и целей развития школы» [3].

Системно-деятельностный подход к управлению позволяет определить основные объекты и направления управленческого воздействия в системе управления школой. В этом плане можно выделить универсальные для всех типов и видов образовательных организаций показатели качества:

- качество в узком смысле;
- качество управления;
- целями, задачами, содержанием образования;

- кадровым обеспечением;
- научно-методическим обеспечением;
- условиями образования (санитарно-гигиеническими, экономическими, материально-техническими, информационными, эстетическими и др.);
- качество реализации образовательного процесса;
- качество соответствия государственным образовательным стандартам;
- имидж образовательного учреждения, гарантирующий высокое качество образования.

В своем исследовании мы исходим из того, что «важную роль в достижении результативности работы организаций образования в «эпоху перемен» играют мотивационная готовность педагогов, принятие задач нового образовательного стандарта и осознание необходимости изменений в собственной, зачастую уже сложившейся, профессиональной деятельности» [4].

В качестве объекта в исследовании определен системно-деятельностный подход в управлении ОО. Предметом исследования выступает управление персоналом ОО на основе системно-деятельностного подхода.

В ходе структурно-функционального анализа деятельности Гидиримской русской основной общеобразовательной школы нами было установлено, что в условиях перехода на новые стандарты педагоги сталкиваются с такими проблемами:

- психологическая, связанная с традиционным подходом к профессии, консервативным мышлением в силу возраста или профессиональной усталости;
- профессиональная, которая определяется неготовностью педагога к реализации прогностических, экспертно-аналитических и организационных функций;
- дидактическая – неготовность педагогов к переходу на новую систему оценивания результатов достижений учащихся;
- неготовность к изменениям в профессиональной деятельности;
- недостаточность опыта исследовательской и проектной деятельности;
- недостаточное обеспечение материально-технической базы ОО в соответствии с требованиями при переходе на новые стандарты.

Для решения вышеперечисленных проблем в содержании экспериментальной части исследования предполагается осуществить следующее:

- организация методического сопровождения по предметам;
- подготовка педагогов ОО к осуществлению педагогического процесса на диагностической основе путем анализа метапредметных умений учащихся;
- мониторинг формирования универсальных учебных действий;
- организация инновационной образовательной деятельности работа по внедрению методик, способных реализовать идею развития личности в образовательном процессе;
- индивидуальное консультирование педагогов по актуальным проблемам самообразования.

В результате исследования будет создана модель методического сопровождения педагогов в условиях перехода на новые образовательные стандарты. Ее проектирование основывается на требованиях системно-деятельностного подхода, что позволяет учитывать множество взаимосвязанных факторов, от которых зависит результат деятельности педагогических систем.

Литература

1. Афанасьев В.В. Педагогические технологии управления: вопросы терминологии, проектирования, классификация / В.В. Афанасьев // Преподаватель. – 2001. – №5. – С. 14–15.
2. Елагина В.С. Немудрая Е.Ю. Коммуникативная деятельность как важная составляющая педагогической компетентности учителя // Международный журнал экспериментального образования. – 2009. – №5. – С. 41–42.
3. Лазарев В.С. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы / В.С. Лазарев. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1995. – 171 с.
4. Феттер И.В. Изменения в профессиональной деятельности педагога: стандартизация и интенсификация // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №4 – С. 2–4.

Е.В. Рожкова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
О.Л. Марачковская,
канд. пед. наук, доц.

Сущность понятия партнерство в образовании и его особенности

В контексте задач, определяемых проблемами модернизации современного образования и целями его развития, «возникает естественная необходимость в обеспечении открытости системы образования разнообразным воздействиям со стороны семьи, общества, государства и, более того, вовлечение их в решение вопросов образовательной тактики и стратегии».

В настоящее время организация образования любого типа и уровня позиционируется как открытая система, предоставляющая образовательные услуги, а это, в свою очередь, актуализирует проблему разработки механизма организации социального партнерства в области образования.

Проблема социального партнерства и механизмов его осуществления исследовалась в работах И.П. Смирнова, А.Т. Глазунова, Н.П. Борисова, Р.И. Исаева, О.В. Еремеева, Е.Г. Калинкиной и др.

Н.В. Тюкалова считает, что «открытость образовательного учреждения выражается в построении системы социального партнерства, кооперативных связей с другими сферами общества: органами власти, бизнесом, учреждениями образования, культуры и науки, направленной на взаимовыгодное сотрудничество в тактическом и стратегическом плане, совместную деятельность образо-

вательного учреждения и социальных партнеров. Таким образом, социальное партнерство образовательного учреждения качественно отличается от иных форм взаимодействия: шефства, спонсорства, попечительства. Его основная идея – взаимовыгодная кооперация, в которой образовательное учреждение является полноправным партнером» [9].

А.И. Рашидова определяет социальное партнерство в широком смысле как совместно распределенную деятельность социальных элементов – «представителей различных социальных групп, результатом которой являются позитивные эффекты, принимаемые всеми участниками этой деятельности. При этом указанная деятельность может осуществляться как перманентно, так и ситуативно, через специально планируемые в рамках социального партнерства акции». Автор считает, что «социальное партнерство – это путь построения гражданского общества. В образовании, следовательно, это путь его демократизации и парадигмального обновления» [7].

В соответствии со словарно-справочной литературой партнерство вообще понимается как система взаимоотношений между партнерами: и, соответственно партнерам, выделяются следующие его виды: гражданское, социальное, государственно-частное, риск-разделенное партнерство. Партнерство в системе образования рассматривается как вид социального партнерства, которое обеспечивает взаимодействие организаций образования и общества, «способствует созданию открытого образовательного пространства» и основывается «на привлечении дополнительных ресурсов для развития образовательного процесса» в организации образования.

По мнению А.И. Рашидовой социальное партнерство организации образования в основном «связано с планомерным направлением ресурсов, ведущим к развитию совместной деятельности с учреждениями-партнерами и усовершенствованию образовательного процесса в организации образования, самоорганизации и самоуправления» [7, с. 31–33].

Для системы образования социальное партнерство может быть определено как совместные действия субъектов образовательного процесса по достижению его целей и решению задач личностного развития обучающихся с ответственностью за достигнутые результаты. В целом система социального партнерства в системе образования может быть представлена на трех уровнях:

- взаимодействие педагогов внутри организации образования;
- взаимодействие между организациями образования;
- взаимодействие организации образования с другими социальными институтами, общественностью (на муниципальном, республиканском, международном уровне).

Социальное партнерство, по словам В.А. Степиховой – «это упорядочение координационного взаимодействия систем образования или социальных институтов в пределах их взаимной заинтересованности, в целях сохранения здоровья и целостности общенациональных, общегосударственных «социаль-

ных тканей». Это такие формы отношений, когда взаимодействие строится на социальном диалоге..., между партнерами в целях разрешения интересующих проблем и вопросов».

Система социального партнерства образовательной организации имеет многоцелевой характер и выстраивается на нескольких уровнях:

1. По масштабности – это партнерство внутри коллектива, партнерство с системами общественно-государственного управления, с органами муниципальной власти, представителями бизнеса, учреждениями дополнительного образования, с другими социальными институтами.

2. На основе развития отношений партнерство представляет собой установление контактов с целью обмена информацией. Контакты являются новыми отношениями, целью которых является подтверждение взаимных ожиданий и предотвращение расхождений по основным вопросам»

В контексте нашего исследования рассмотрим муниципальный уровень, который предполагает развитие образовательного процесса на определенной территории и решение проблем, свойственных для нее. В организациях образования села/города/района образовательный процесс организуется в соответствии с законодательством всей республики, но в него могут быть включены отдельные элементы, которые характерны для данной местности: развитие дополнительных образовательных услуг, связанных с изучением истории, проведение тематических праздников, раскрывающих традиции, выставок, знакомящих с жизнью и деятельностью знаменитого земляка и т. д.

Муниципальное образование осуществляет партнерство между руководящими органами (УНО/РУНО) и властью республики по вопросам финансирования, нормативно-правового обеспечения образовательного процесса, управления кадровыми ресурсами.

Организации дошкольного образования и педагогический процесс в них в настоящее время не могут развиваться в полной мере без взаимодействия с окружающим социумом, т. е. партнерство сегодня просто необходимо. Социальное партнерство системы дошкольного образования предполагает установление тесных и продуктивных связей со школой, культурными и развивающими центрами, родительской общественностью.

В работах Е.П. Арнаутовой [2], Т.Н. Захаровой, Замятниной Н.В., Деулиной Л.А. [4] и др. указывается на то, что «грамотно организованное и продуманное взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с социальными партнерами приводит к положительным результатам». Авторы считают, что благодаря средствам социального партнерства могут быть созданы условия:

– для расширения кругозора дошкольников (освоения предметного и природного окружения, развития мышления, обогащения словаря, знакомства с историей, традициями народа) за счет снятия территориальной ограниченности ОДО (экскурсии, поездки, походы);

– формирования навыков общения в различных социальных ситуациях, с людьми разного пола, возраста, национальности, с представителями разных профессий;

– воспитания уважения к труду взрослых;

– привлечения дополнительных инвестиций в финансовую базу ОДО (материальная поддержка талантливых и добросовестных педагогов: спонсорские премии, средства Попечительских советов и др., создание новых и оснащение учебных и досуговых помещений (игровых комнат, музыкальных, спортивных залов, изостудий, комнат сказок), пополнение фонда методической и художественной литературы ОО и др.).

Работа организации дошкольного образования в условиях социального партнерства позволяет расширить и обогатить культурно-образовательную среду, в которой происходит развитие ребенка и его социализация. Построение системы социального партнерства должно осуществляться исходя из интересов детей при учете запросов родителей относительно содержания и качества предоставляемых образовательных услуг.

Важно отметить, что проблема взаимодействия организации образования с семьей не является новой и не изученной. Совместная работа образования и семьи всегда предусматривалась в практике образовательной деятельности, но реализация ее содержания осуществлялась через «сотрудничество», «взаимодействие», «работа с семьей», «поддержка семьи» и т. д., но не использовалось понятие социальное партнерство, предполагающее совместную деятельность и совместную ответственность, занятие родителями позиции активного субъекта. Родители должны стать полноправными партнерами в решении приоритетных задач развития дошкольного образования и личностного развития детей.

Литература

1. Авво Б. В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения: Учебно-методическое пособие для администрации и учителей общеобразовательных учреждений / Под ред. А. П. Тряпицкой. СПб.: КАРО, 2005. 96 с.

2. Арнаутова Е.П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника: Progr.-метод. пособие для преподавателей дошк. отд-нийпед. уч-щ и колледжей / Арнаутова Е. П.; Правл. о-ва «Знание» России. – М.: ТОО «ИнтелТех», 1994. – 38 с.

3. Ахмедов Ш.Ш. Вектор развития казначейских технологий в условиях необходимости повышения эффективности управления финансовыми ресурсами. <https://cyberleninka.ru/article/n/vektor-razvitiya-kaznacheyских-tehnologiy-v-usloviyah-neobhodimosti-povysheniya-effektivnosti-upravleniya-finansovymi-resursami>

4. Деулина Л.А., Замятнина Н.В. Эффективность и конкурентоспособность дошкольной образовательной организации в современных условиях // Молодой ученый. – 2015. – №22. – С. 384–386.

5. Левицкая И.А. Социально-образовательное партнерство в современных социокультурных условиях // Народное образование. Педагогика. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. №10. 2012. <https://viviophica.com/articles/education/419940>

6. Писанец Н.Г Социальное партнерство в области образования. <https://multiurok.ru/index.php/files/sovriemiennoie-partnirstvo-v-oblasti-obrazovani-1.html>

7. Рашидова А. И. Социальное партнерство в профессиональном образовании // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-v-professionalnom-obrazovanii>.

8. Реморенко И. М. Разное управление для разного образования. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. – 367 с.

9. Тюкалова Н. В. Социальное партнерство в образовательной практике как фактор повышения качества начального профессионального образования: Дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. [Место защиты: Удмурт. гос. ун-т]. – Ижевск, 2010. – 202 с.

Е.А. Степанова,

магистрант II курса

А.А. Каушан,

докторант МГПУ им. И. Крянгэ

Научный руководитель:

А.М. Чобан-Пилецкая,

канд. пед. наук, доц.

Характеристика управления информационно-образовательной средой ГОУ СПО «Приднестровский колледж технологий и управления»

Для системы профессионального образования наступил новый этап развития, который обусловлен возросшей ролью социального партнерства в деятельности организаций. В условиях преобразования актуализируется поиск моделей управления информационно-образовательной средой для организации эффективной подготовки специалистов среднего профессионального образования. Целый ряд исследователей за последние годы (В.И. Блинов, А.Т. Глазунов, А.М. Новиков, Д.А. Новиков и др.) неоднократно подтверждали актуальность вопроса поиска и выработки концептуальных основ для построения модели управления информационно-образовательной среды, которая будет способствовать эффективному управлению организации, реализующей программы подготовки среднего профессионального образования.

Информационно-образовательная среда образовательного учреждения включает: комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное информационно-коммуникационное оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде [5].

Существуют различные точки зрения на понятие информационно-образовательной среды. Так О.А. Ильченко определяет информационную среду как «часть информационного пространства, ближайшее внешнее по отношению к индивиду информационное окружение, совокупность условий, в которых непосредственно протекает деятельность индивида» [1].

По мнению В.А. Ясвина – «Образовательная среда представляет собой совокупность всех возможностей обучения и развития личности, причем возможностей как позитивных и негативных». [6]

В.И. Солдаткин полагает, что «информационно-образовательная среда – это «единое информационно-образовательное пространство, построенное с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологиях взаимодействия, включающая в себя виртуальные библиотеки, отдельные базы данных, учебно-методические комплексы» [4]

В современных исследованиях, которые посвящены изучению проблем организации образовательного процесса в среднем профессиональном образовании, немало места отводится вопросам повышения эффективности деятельности и модернизации управленческой системы профессиональных организаций (З.Г. Данилова, Р.И. Исаев), вопросам переосмысления отдельных аспектов, функций, принципов или компонентов управления, или организационных структур профессиональных организаций (В.М. Демин, В.В. Кондратьев).

В процессе деятельности организаций системы среднего профессионального образования выявлено, что просматривается потребность в обосновании рекомендаций о том, как эффективно использовать ресурсы профессиональной образовательной организации, которые будут способствовать повышению эффективности подготовки специалистов.

На основе выше сказанного, выявляется противоречие между объективной потребностью в комплексных рекомендациях по эффективному использованию ресурсов, имеющихся у профессиональной организации, способствующих подготовке специалистов в среднем профессиональном образовании, и между отсутствием обоснованных моделей управления информационно-образовательной средой в системе среднего профессионального образования, основанных на комплексе внешних и внутренних ресурсов, педагогических возможностей.

Государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Приднестровский колледж технологий и управления» образовано путем слияния государственного образовательного учреждения «Тираспольский колледж бизнеса и сервиса» и государственного образовательного учреждения «Приднестровский промышленно-экономический техникум» в соответствии с Приказом Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 30.05.2019 года № 493 «О реорганизации государственного образовательного учреждения «Тираспольский колледж бизнеса и сервиса» и государственного образовательного учреждения «Приднестровский промышленно-экономический техникум» [2].

Целью деятельности государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Приднестровский колледж технологий и управления» является осуществление образовательной деятельности

по реализации основных и дополнительных профессиональных образовательных программ начального и среднего профессионального образования, образовательных программ профессиональной подготовки.

Профессии:

– «Портной»;

– «Электромеханик по торговому и холодильному оборудованию».

– Специальности:

– «Монтаж и техническая эксплуатация холодильно-компрессорных машин и установок»;

– «Технология хлеба, кондитерских и макаронных изделий»;

– «Технология молока и молочных продуктов»;

– «Технология мяса и мясных продуктов»;

– «Экономика и бухгалтерский учет»;

– «Финансы»;

– «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий»;

– «Гостиничный сервис»;

– «Операционная деятельность в логистике»;

– «Туризм».

В настоящий момент ГОУ СПО «Приднестровский колледж технологий и управления» оснащен соответствующей санитарно-техническим нормам материально-технической базой, в колледже имеется 80 аудиторий для учебных занятий, 7 компьютерных кабинетов, мастерские. Колледж оснащен необходимой компьютерной техникой, подключен к сети Интернет, имеется единая локальная сеть, электронная библиотека, сайт. Условия для реализации воспитательных задач: студенты колледжа имеют возможность пользоваться современным библиотечным фондом, оснащенным читальным залом, компьютерами и выходом в интернет. ГОУ СПО «Приднестровский колледж технологий и управления» располагает материально-технической базой для проведения культурно – массовых мероприятий: два актовых зала, два спортивных зала, стадион, оснащенных необходимым оборудованием и техническими средствами, способствующие эффективному проведению культурно-массовых мероприятий. Воспитательная работа обеспечена необходимыми техническими средствами: компьютеры, ноутбуки, проекторы, интерактивные доски, фотоаппарат.

Вся важная информация размещается на стендах и сайте колледжа. Сайт состоит из следующих разделов:

– Главная

– Нормативно-правовая база

– О колледже

– Абитуриенту

– Студенту

– Студенческая жизнь

- СМИ о нас
- Практико-ориентированное (дуальное) обучение
- Контакты.

С помощью главного меню навигации можно переместиться на любую страницу сайта. При наведении мышкой на имя раздела, под именем появляется выпадающий список, в котором размещена вся важная информация о колледже.

Также имеется методический кабинет, в котором преподаватели колледжа публикуют свои методические работы, участвуют в интернет-конкурсах.

Реализация организационно-управленческого компонента модели информационно-образовательной среды колледжа предполагает создание в колледже условий, когда все организационные процессы, вся управленческая практика и методическая работа начинают осуществляться в информационной среде. В первую очередь речь идет о процессах информирования и мониторинга, обсуждения и принятия решений, обучения и обмена опытом. По мнению А.Л. Семенова «в процессе информатизации образования именно педагог является критическим фактором, поскольку массовый педагог в принципе ориентирован на сохранении существующей системы образования». [3]

Необходимость создания новой модели устройства информационно-образовательной среды колледжа продиктована стремлением администрации и коллектива обеспечить переход к новым образовательным стандартам и достижение новых образовательных результатов.

В работе рассмотрены различные подходы к определению понятия «информационно-образовательная среда».

Целью является изучение важности использования информационно-образовательной среды.

Литература

1. Ильченко О.А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых ресурсов в учебном процессе (на примере подготовки специалистов с высшим образованием): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 20 с.
2. Приказ Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 30.05.2019 года № 493 «О реорганизации государственного образовательного учреждения «Тираспольский колледж бизнеса и сервиса» и государственного образовательного учреждения «Приднестровский промышленно-экономический техникум».
3. Семенов А.Л. Качество информатизации школьного образования / А.Л. Семенов / Вопросы образования: научно-образовательный журнал / Гл. ред. Я.И. Кузьминов. М.: ГУ ВШЭ, 2005. №3. С. 248–270.
4. Солдаткин В. И. Основы открытого образования. М.: Изд-во НИИП РАО, 2002.
5. Стандарт (Фрагмент федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897))
6. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Т.Л. Яковишина,
магистрант II курса
Научный руководитель:
В.А. Гелло,
канд. пед. наук, доц.

Гуманизация педагогического процесса в практике работы организаций общего образования

В современном обществе идея гуманизации рассматривается как совокупность взглядов, выражающих уважение достоинства и прав человека, его ценности как личности. Несомненно, она проецируется и на образовании и носит глобальный, общечеловеческий характер. Именно образование, ориентированное на гуманистические ценности позволяет восстановить достоинство и духовное самосознание граждан, возвратиться к коренным ценностям культуры и истории, дает ориентиры на обновление содержания образовательных программ, поиск адекватных технологий внедрения такого подхода в практику.

В отечественной науке и практике идет постоянный поиск оптимальных путей внедрения гуманистического подхода к взаимодействию всех участников педагогического процесса. В связи с этим разрабатывались специальные программы, предусматривались специальные формы организации деятельности взрослых и детей, поддерживались объединения учащихся по интересам с элементами самоуправления, создавались оригинальные проекты школ. Так, образ идеальной школы определен К.Н. Вентцелем в виде «дома свободного ребенка», В.А. Сухомлинский представил ее в виде «школы радости», Ш.А. Амонашвили – в виде «школы жизни». В этих школах отдельные элементы проектирования имеют место на всех этапах учебно-воспитательного процесса, поэтому ученые рассматривали свои школы не как обычные учебные заведения, а как общественные воспитательные учреждения, где на первый план выдвинуто не учение, а воспитание человека.

Изучив теоретические основы проблемы, проанализировав работу организаций образования в разных странах постсоветского пространства, научный творческий поиск педагогов-новаторов, методической службой МОУ «Тираспольская средняя школа №9 им. С.А. Крупко» разработана модель гуманизации педагогического процесса, представленная в виде программы «Развитие образовательной среды в условиях гуманизации общеобразовательной школы». Составными направлениями реализации программы были: «Культура здоровья», «Школа – центр дополнительного образования», «Одаренные дети», «Воспитательное пространство». В рамках этих направлений представляется нетрадиционный подход к структурной организации школы, который выражается в наличии профильных и предпрофильных классов информационно-технологического профиля, а так же гимназических классов. В основе такой

дифференциации обучения лежат задачи по воспитанию и обучению учащихся, способных к активному интеллектуальному труду, высоко нравственной, духовной, физически развитой личности, готовой к творческой деятельности в различных областях наук. Образование в этих классах позволяет учащемуся интегрироваться в систему мировой и национальной культуры, формируется готовность к сознательному профессиональному выбору. Основным принципом деятельности коллектива при таком подходе – это создание таких педагогических условий, при которых в центре внимания педагога была бы целостная уникальная личность ребенка, которая чувствовала бы себя комфортно, раскрепощенно, могла бы мобилизовать свой личностный потенциал, осознавала бы и реализовывала свои потребности и интересы.

Опыт деятельности школы показал, что гуманизация педагогического процесса должна предусматривать его гуманитаризацию, направленную на «очеловечивание» образования, задавать ориентиры подлинно духовной жизни соотношения своих действий с культурными (духовными) ценностями общества, что особо важно в условиях поликультурного пространства [3].

В своей работе мы старались уйти от ошибки, когда гуманитаризация образования направлена на уменьшение естественно-математической составляющей в содержании образования и увеличение гуманитарной. При гуманитарной направленности школы должна развивать в ребенке опыт созидания культуры, обуславливающей богатый внутренний мир человека и «очеловечивание» мира природных и социальных вещей. Такой подход должен пронизывать все содержание школьного образования.

Особый интерес у всех участников педагогического процесса вызвал конкурс «Школа – территория здоровья», где был представлен опыт создания проекта «Здоровый учитель – здоровый ученик – здоровое будущее». Модель здоровьесберегающей школы опиралась на приоритеты, которые определены в государственной образовательной политике Приднестровской Молдавской Республики. Консолидация органов образования, здравоохранения, общественности и родителей является необходимым условием формирования самодостаточной здоровой и активной личности. В Государственном образовательном стандарте ПМР красной линией проходит тема сохранения здоровья ребенка, развитие инклюзивного образования в ПМР [2].

Модель здоровьесберегающей школы № 9 им. С.А. Крупко предполагает: обеспечение сохранения и укрепления здоровья учащихся; формирование здоровьесберегающей деятельности педагогов и внедрение в педагогический процесс здоровьесберегающих культурных традиций. Практика показывает, что достижение поставленной в проекте цели возможно при комплексном решении всех задач через разные формы организации педагогического процесса.

Так с целью *обеспечения сохранения и укрепления здоровья учащихся* в школе организуются следующие мероприятия: работа спортивных секций при школе, оснащение образовательного учреждения спортивным оборудова-

нием и инвентарем; оборудование тренажерного зала; эстетическое оформление школы и классов; организация горячего питания, плановой санации детей стоматологами; реализация программ дополнительного образования по здоровьесбережению; работа по профилактике токсикомании, наркомании, курению и алкоголизму; организация психолого-медико-педагогической, логопедической и коррекционной помощи; всеобуч для родителей.

Обеспечение формирования здоровьесберегающей деятельности педагогов предполагает: ежегодные медицинские осмотры педагогов; оборудование уголка психологической разгрузки; организация спортивных секций для педагогов; подготовка педагогов по вопросам охраны здоровья детей; посещение и взаимопосещение уроков, проводимых по здоровьесберегающим технологиям; изучение и анализ опыта работы педагогов-экспериментаторов; совершенствование форм и методов здоровьесберегающих технологий. Активное применение интегрированных уроков; создание методической копилки экспериментального опыта; мониторинг динамики развития мотивации к учению по предметам базисного учебно-развивающего плана; контроль за организацией учебного процесса, распределением учебной нагрузки; организация обучения по гражданской защите и противопожарной безопасности.

В целях *формирования здоровьесберегающих культурных традиций* созданы рабочие учебные программы по физической культуре и факультативным занятиям для спортивных секций. Ежегодно в рамках предметной недели по физической культуре проводятся Дни здоровья; учащиеся школы принимают активное участие в городских и республиканских спортивных соревнованиях по волейболу, баскетболу, шашкам, шахматам, футболу, пешему и велотуризму, настольному теннису, легкоатлетическому кроссу. На тематических классных часах педагогами пропагандируется здоровый образ жизни. Применяются активные формы познавательной деятельности: лекции с врачами – специалистами, познавательные игры, квесты, конкурсы рисунков, учащихся обучают приемам оказания 1 медицинской помощи. Важное место в формировании здоровьесберегающих культурных традиций школы занимает исследовательская работа учащихся по вопросам здоровьесбережения.

В настоящее время на Международный смотр-конкурс городских практик-городов СНГ и ЕврАзЭС «Город, где хочется жить» представлены проекты. Один из них – «Мемориальная доска – как дань памяти благодарных потомков» – об открытии мемориальных досок директору ТСШ № 9» С.А. Крупко и присвоении ее имени школе, а так же открытии мемориальной доски выпускнику школы 9, герою России Павлу Ткаченко. Второй проект – «Поликультурная школа – пространство для диалога», в котором представлена практика сотрудничества с национальными общинами города и республики с целью формирования у учащихся патриотизма и гражданственности, их успешной социализации. Это те ориентиры, по которым государство сверяет свой путь развития.

Проект воспитательной деятельности в МОУ «ТСШ №9 им. С.А. Крупко» предусматривал взаимосвязь воспитания с реальными требованиями мира, в котором будут жить и работать учащиеся, обеспечивая возрождение историко-культурных и этнокультурных воспитательных традиций. В основополагающих государственных документах ПМР выдвинута задача сохранения преемственности поколений, развития национальной культуры народов Приднестровья, воспитание уважительного отношения к их историческому и культурному наследию. Интересными формами воспитательной работы в школе гуманитарной культуры выступали праздники «Дни Славянской культуры и письменности», «Мэрцишор», «Шевченковские чтения», «Масленица», «Мисс Осень», театрализованные представления, выставки, ярмарки, национальная кухня, изготовление и демонстрация национальных костюмов и др.

В нашей деятельности подтверждается позиция О.С. Газмана, который подчеркивал, что «концепцию гуманистического образования, основанного на диалоге культур, определяют понятия «образование личности» как целое, частями которого выступают «обучение» и «воспитание»; «саморазвитие личности» как базовое для ориентированного образования; «свобода личности» как цель и результат собственно гуманистического воспитания; «культура образования», определяющая сущность, уровень развития и качественные особенности образовательного процесса» [1, с. 17].

«Все начинается с детства» – это не просто крылатая фраза, а формулировка одного из диалектических законов общественной жизни. По таким законам функционирует Тираспольская средняя школа №9 им. С.А. Крупко. Имея большой опыт работы по формированию современной личности в условиях общеобразовательной школы, педагогический коллектив находится в научном поиске создания комфортных условий для обучающихся.

Литература

1. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Газман О.С., Вейсс Р.М., Крылова Н.Б. Новые ценности образования: содержания гуманистического образования. – М., 1995.
2. Государственный образовательный стандарт основного общего образования ПМР. Сайт «Школа Приднестровья».
3. Ткачук А.А. Проектирование педагогического процесса в общеобразовательной поликультурной школе: Монография. – Тирасполь, 2005.

Ю.К. Янова,
магистрант I курса
Научный руководитель:
Л.Т. Ткач,
канд. пед. наук, проф.

Компетентный подход в управлении научно-методической работой в организации дошкольного образования

Одной из первоочередных задач образования в настоящее время выступает повышение качества воспитательно-образовательного процесса. В связи с этим современная организация дошкольного образования нуждается в компетентном, профессионально мобильном педагоге, готовом к осуществлению педагогического процесса в современных образовательных условиях, к реализации различных видов деятельности, к саморазвитию и самосовершенствованию. Поэтому приоритетным направлением методической работы в организации дошкольного образования (ОДО) выступает обеспечение профессиональной адаптации, развития и саморазвития личности каждого педагога с опорой на его педагогические возможности и индивидуальные особенности.

Вопросы научно-методической деятельности в современных условиях освещены К.Ю. Белой, Г.С. Лазаревым, М.М. Поташником, П.И. Третьяковым и др. Особенности профессиональной педагогической компетентности и образования отражены в работах Т.Н. Гущиной, Н.В. Кузьминой, А.Г. Гогоберидзе и др.

По мнению ученых, методическая работа в ОДО – это систематическая коллективная и индивидуальная деятельность педагогических кадров, направленная на повышение их научно-теоретического, общекультурного уровня, психолого-педагогической подготовки и профессионального мастерства [1, с. 3–9].

Наблюдение за осуществлением образовательно-воспитательного процесса в ОДО позволяет сделать вывод о том, что научно-методическая работа играет значительную роль в развитии профессиональной компетентности каждого педагога в отдельности и всего коллектива в целом, а также в осмыслении инновационных идей, сохранении и упрочении педагогических традиций учреждения. Однако потенциал научно-методической работы в ОДО, как правило, используется недостаточно по причине отсутствия системности в работе по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов и в осуществлении дифференцированного подхода к педагогическим кадрам с учетом специфики их образования. В свою очередь мониторинг сформированности профессиональных компетенций педагога ОДО выявил необходимость обеспечить непрерывное повышение уровня его профессиональных составляющих.

Одной из причин сложившегося положения является недостаточная работанность в педагогической науке теоретических и методических основ организованного и целенаправленного совершенствования профессиональной компетентности педагогов в процессе научно-методической работы, что является актуальной проблемой педагогики дошкольного и профессионального образования. Ее решение позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса и качество деятельности ОДО, и, что немаловажно, усилить ее конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

В этой связи необходимы уточнение и конкретизация содержания и особенностей управления научно-методической работой в организации образования, определение критериев и уровней профессиональной компетентности педагога ОДО и обоснование педагогических условий ее совершенствования в процессе научно-методической работы, а также разработка модели реализации компетентностного подхода в управлении научно-методической работой.

Методическая работа в ОДО осуществляется в организационно-методическом, информационно-методическом, учебно-методическом и научно-методическом направлениях. Функционирование современной методической службы обеспечивает возможность формировать инновационную деятельность педагогического коллектива, систематически изучать, обобщать и распространять продуктивный передовой педагогический опыт, внедрять достижения педагогической науки в практику, способствовать применению педагогами ОДО в практической работе современных педагогических технологий, методик, разнообразных форм и приемов обучения и воспитания дошкольников. Методическая служба организует работу по изучению новых программ, анализирует изменения в образовательных стандартах, осуществляет методическое сопровождение разработки авторских рабочих программ, методических рекомендаций, экспериментально-исследовательской и проектной деятельности педагогов, занимается оказанием консультационной научно-методической помощи педагогам в вопросах осуществления профессионального самообразования. Таким образом, деятельность методической службы ОДО должна быть направлена на совершенствование педагогического потенциала учреждения.

Результативность профессионального роста педагогов во многом обусловлена системой организации методической службы в учреждении, эффективность работы которой возможно обеспечить путем внедрения модели реализации компетентностного подхода в управлении научно-методической работой в ОДО. Компетентностный подход в управлении включает целостный опыт решения профессиональных проблем, выполнения ключевых функций и ролей, проявления компетенций.

Над вопросами компетентностного подхода в образовании работали известные ученые Е.Я. Коган, В.В. Лаптев, В.В. Сериков, О.Б. Томилин, А.В. Хуторской и др. По их мнению, «нужно не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными компетенциями и быть готовым

в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством огромных хранилищах информации» [2, с. 268], а также обладать умением применять их на практике в условиях необходимости быстрого приспособления к возникающим переменам, в связи с обновлением традиционной системы образования. Именно компетентный подход сегодня является основополагающим в достижении качественных показателей в деятельности современной организации образования.

Специфика методической работы заключается в повышении общего уровня профессиональной культуры педагогов, уровня их методологической, психолого-педагогической и предметно-методической подготовки, в развитии профессиональной компетентности педагогических кадров. На эффективность совершенствования профессиональной компетентности педагогов ОДО в процессе научно-методической работы указывает наличие ряда показателей:

- определены ли сущность и содержание профессиональной компетентности педагогов, ее критерии и показатели, уровни сформированности;
- раскрыты ли потенциал и особенности научно-методической работы в организации дошкольного образования;
- реализован ли комплекс педагогических условий.

Педагогические условия подразумевают наличие ряда факторов. В систему научно-методической работы необходимо внедрение модели совершенствования профессиональной компетентности педагогов ОДО, включающей цель, задачи, принципы, содержание, формы, методы, средства, критерии, показатели, уровни и результат профессиональной деятельности, системы мероприятий по выявлению, обобщению и распространению передового педагогического опыта, а также единство методического руководства процессом совершенствования профессиональной компетентности педагогов ОДО и самообразовательной деятельности педагогов. В совершенствовании профессиональной компетентности кадров важно учитывать наличие у них педагогического образования и уровень сформированности профессиональных компетенций.

Систематизируя достижения педагогической науки, в модельной структуре профессиональной компетентности педагога ОДО можно выделить семь ключевых профессиональных компетенций, которыми он должен обладать:

- предметная компетенция (знания в области педагогики и психологии дошкольного детства, их методологических основ);
- общепедагогическая компетенция (знания в области педагогики, психологии и физиологии);
- профессионально-коммуникативная компетенция (практическое владение приемами эффективного взаимодействия с участниками образовательно-воспитательного процесса);
- управленческая компетенция (владение технологией анализа, проектирования, планирования, моделирования, организации, коррекции воспита-

тельно-образовательного процесса в ОДО и траектории своего профессионального роста и личностного развития);

– компетенция в сфере инновационной деятельности (умение запланировать, организовать, провести и проанализировать педагогический эксперимент);

– рефлексивная компетенция (умение проанализировать и обобщить свой опыт);

– информационно-коммуникативная компетенция (владение информационно-компьютерными технологиями для организации воспитательно-образовательного процесса и самообразования).

Задача методической службы ОДО – способствовать развитию этих компетенций через различные формы организации научно-методической работы. Разрабатываемая нами модель реализации компетентностного подхода в управлении научно-методической работой в ОДО, которая ориентирована на совершенствование профессионально-методической компетентности педагога, будет включать следующие структурные компоненты: методический совет, педагогический совет, методическая служба ОДО, проектный совет ОДО, информационно-методический центр ОДО.

Компетентностная модель реализации научно-методической работы в ОДО предполагает разнообразие форм организации научно-методической работы: теоретический семинар, психолого-педагогический семинар, семинар-практикум, научно-практическая конференция, электронная конференция, методическая декада, тематические недели и дни, методический фестиваль, смотр-конкурс, презентация опыта работы, методический мост, методический ринг, круглый стол, дискуссия, соревнования методических идей, методический диалог, тренинг, творческий отчет, отчет о самообразовании, педагогические чтения, открытый просмотр, методический квест, деловая игра, школа молодого педагога, публикации, выступления в СМИ. Многообразие форм дает возможность укрепить профессиональный статус педагога ОДО, стимулировать реализацию индивидуального маршрута личностно-профессионального развития, что в итоге сказывается на решении тех задач, которые призвано решать педагогическое сообщество на современном этапе развития.

Литература

1. Бочарова Е.Н., Ежкова Н.С. Методическая работа в системе дошкольного образования: со- держательный анализ // Академия педагогических идей Новация. – 2017. – № 2. – С. 3–9.

2. Разуваева Т.А. Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – № 1. – С. 268.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Выпуск 3

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка *О.А. Штырова*

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.02.
Подписано в печать 06.12.2019. Формат 60х90/16.
Уч.-изд. л. 17,0. Тираж 100 экз. Заказ № 874.

Отпечатано в Изд-ве Приднестр. ун-та. 3300, г. Тирасполь, ул. Мира, 18.