

МИНОБРНАУКИ РОССИИ  
Соликамский государственный педагогический институт  
(филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего профессионального образования  
«Пермский государственный национальный исследовательский университет»

# ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ХХІ ВЕКЕ: ПРЕДПОСЫЛКИ, РЕАЛЬНОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВЫ



Соликамск  
СГПИ  
2015

**УДК 378  
ББК 74.58  
В 26**

- В 26 Векторы развития образовательного пространства в XXI веке: предпосылки, реальность, перспективы [Текст] : материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, студентов, 22 – 23 апреля 2015 года / СГПИ (филиал) ФГБОУ ВПО "ПГНИУ". – Соликамск: СГПИ, 2015. – 122 с.**

В сборнике представлены статьи преподавателей, студентов и работников образовательных учреждений.

Тематика работ самая широкая: инновационные процессы в образовании, психолого-педагогическое сопровождение личности, проблемы социализации детей и молодежи, формирование культуры здорового образа жизни.

Материалы сборника адресованы преподавателям, студентам, работникам образовательной сферы и всем, кто интересуется вопросами образования и воспитания.

**УДК 378  
ББК 74.58**

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, собственных имен, географических названий и прочих сведений, а также за то, что в материалах не содержится данных, не подлежащих открытой публикации.

Рекомендовано к изданию РИСо СГПИ.  
Протокол № 73 от 6 мая 2015 г.

М. С. Арын

## РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ

Проблема отношений родителей и детей сложная. В семьях со здоровыми отношениями родители и дети связаны естественными повседневными контактами. Это такое тесное общение между ними, в результате которого возникают душевное единение, согласованность главных жизненных устремлений и действий. Природную основу таких положительных отношений составляют родственные связи, чувства материнства и отцовства, которые проявляются в родительской любви и заботливой привязанности детей и родителей. Без помощи семьи школа не может обеспечить высоких и положительных результатов воспитания, обучения. Социальная основа сотрудничества семьи и школы в воспитании детей заключается в том, чтобы действительно цели школы совпадали с целями, которые ставятся родителями.

В ходе теоретического исследования мы пришли к выводу о том, что сотрудничество семьи и школы – важнейший элемент структуры воспитательной системы школы (класса), реализующий идеи гуманистической педагогики, педагогики сотрудничества, социального партнерства.

Идеалом, целью воспитания семьи, школы и общества является всесторонне развитый человек – образованная, физически и нравственно здоровая, закаленная, приносящая пользу и умеющая реализовать своё мастерство, свои умения личность. С этих позиций в педагогике определяются основные пути сотрудничества учителей школы с семьей, которое координируется социальным педагогом:

- регулярное разностороннее педагогическое просвещение родителей;
- привлечение родителей к активному и творческому участию в учебно-воспитательном процессе;
- сотрудничество учителей-предметников с родителями;
- отбор и обобщение лучших методов семейного воспитания.

При проведении этой большой и ответственной работы учитываются следующие проблемы: малочисленность семьи, воспитание одного ребенка, утрачивание семейных традиций, дефицит общения родителей с

детьми. В 2014 – 2015 учебном году на базе школы №27 города Павлодара (Казахстан) мы начали педагогический эксперимент (5 «а» – экспериментальный класс (25 учеников), 5 «б» – контрольный (26 учеников), всего 51 подросток).

Для проведения опытно-экспериментальной деятельности мы диагностировали условия реализации сотрудничества родителей и школы. Такими условиями, на наш взгляд, являются: психологические особенности взаимоотношений в семье, отношение родителей к школе, социально-педагогические и социально-бытовые условия семьи и традиции воспитания в семье. Эти стороны семейного воспитания в соответствии с критериями оценки возможностей реализации программы мы исследовали с помощью следующих методик: методики «диагностики типов негармоничного семейного воспитания» [2], наблюдения, анкетирования, беседы.

При исследовании социально-педагогических условий мы обращали внимание на бытовые условия семьи и традиции воспитания в семье. Нами были использованы анализ жилищно-бытовых условий семьи, наблюдение, беседы с классным руководителем, анализ документации. Контингент родительской общественности достаточно сложный, при организации совместной деятельности семьи и школы этот факт создаст трудности. В то же время перед исследователем стоит задача нивелировать, решить эти проблемы. Суммируя данные, мы можем констатировать, что 25,6% семей из экспериментального класса и 26,3% семей из контрольного класса характеризуются негармоничностью семейного воспитания, т.е. в вопросах воспитания детей в этих семьях родители не могут достаточно адекватно действовать по отношению к своему ребенку. Таким образом, мы можем отметить, что 74,4% семей в экспериментальном классе и 73,7% семей в контрольном классе характеризуются гармоничностью семейного воспитания.

Для выявления особенностей детско-родительских отношений в семье мы провели анкетирование «Какой Вы родитель?», в ходе которого выявляли, как относятся родители

к своим детям. Мы попросили их отметить в предложенных примерах фразы, которые они чаще всего используют по отношению к своему ребенку. (1) Сколько раз тебе повторять... 2) Посоветуй мне, пожалуйста... 3) Не знаю, чтобы я без тебя делала (а)? 4) И в кого ты такой уродился? 5) Какие у тебя замечательные друзья! 6) Ну, на кого ты похож (а)? 7) Я в твои годы... 8) Ты моя опора и помощник (ца)... 9) Ну что за друзья у тебя! 10) О чём ты только думаешь! 11) Какая (ой) ты у меня умница! 12) А как ты считаешь сыночка, (дочку)? 13) У всех дети как дети, а ты... 14) Какой ты у меня сообразительный (ая)! Интерпретация: выбор выражений 2, 3, 5, 8, 11, 12, 14 оценивается по 1 баллу, выбор выражений 1, 4, 6, 7, 9, 10, 13 – по 0 баллов за каждый выбор. 7 баллов – высокий уровень гармоничности в отношениях. От 7 до 3 – средний уровень гармоничности в отношениях между родителями и детьми. От 3 до 0 – низкий уровень гармоничности в отношениях между родителями и детьми.)

По результатам анкетирования, в экспериментальном классе 18% родителей живут в полном согласии со своим ребенком. Они искренне уважают и любят друг друга. Их отношения способствуют становлению личности. У 22% родителей из экспериментального класса возникают сложности во взаимоотношениях с ребенком, непонимание его проблем, перенос вины за недостатки в его развитии на самого ребенка (низкий уровень). 60% родителей непоследовательны в общении с ребенком. Его развитие подвержено риску влияния случайных обстоятельств (средний уровень). В контрольной группе, по

результатам анкетирования, 19% родителей живут с ребенком «душа в душу». Они искренне уважают и любят друг друга. Их отношения способствуют становлению личности. У 18% родителей из контрольного класса возникают сложности во взаимоотношениях с ребенком, непонимание его проблем, перенос вины за недостатки в его развитии на самого ребенка (низкий уровень). 63% родителей непоследовательны в общении с ребенком. Его развитие подвержено риску влияния случайных обстоятельств (средний уровень).

Таким образом, это исследование помогло нам лучше узнать, каковы взаимоотношения в семье. Можно утверждать, что около трети семей не имеет положительных традиций в воспитании, психологической связи с детьми, не умеет адекватно оценивать своих детей и соответственно принимать решения, использовать адекватные методы воспитания.

Для анализа отношения к школе было использовано анкетирование. В анкетировании приняли участие 98% от общего числа родителей экспериментального класса и 99% родителей контрольного класса. Анкеты раздавались на бланках, родители отвечали анонимно, что повышало уровень правдивости ответов. Цель анкетирования – выяснить, как относится родительская общественность класса к школе. На основании проведенных методик мы можем определить, к какому типу сотрудничества склонны родители во взаимодействии со школой. Согласно этой классификации, родителей двух классов по типам сотрудничества можно распределить следующим образом.

Таблица 1

Распределение семей по типам сотрудничества на констатирующем этапе

Тип сотрудничества	ЭК	КК
деятельностно-продуктивный, заинтересованность и ответственность семьи и школы в решении воспитательных задач	15%	18%
разумно-согласованный, характеризуется пониманием задач воспитания, действия согласованы	22%	15%
взаимный поиск путей укрепления сотрудничества – создать благоприятную среду для воспитания, выработать единые требования с учетом особенностей семейного воспитания, школьной и внешкольной среды	21%	27%
декларативно-согласованный, характеризуется внешней согласованностью, но внутренней разобщенностью педагогов и родителей	25%	20%
взаимное недоверие – это закрытость и замкнутость, отсутствие стремление идти на встречу друг другу	7%	11%
конфликтный – это упреки, обвинения, подозрения, полное отсутствие доверия	10%	9%

Для построения дальнейшей деятельности мы выделили основные направления:

1) социально-педагогическая помощь в корректировании традиций воспитания в семье, отношений в семье;

2) социально-психологическая помощь семье с асоциальным типом воспитания в форме индивидуальных консультаций;

3) поддержка социально не защищенных семей через постоянное внимание к их проблемам;

4) поиск путей оптимизации отношения семьи к школе.

В проведении дальнейшей опытно-педагогической работы мы считаем необходимым следовать трем постулатам гуманной педа-

гогики Ш.А. Амонашвили: Вера в высшее духовное начало в ребенке, в его высшее предназначение, в возможность неограниченного совершенствования, Вера в высшее

духовное начало в самом себе, в свое высшее предназначение, в возможность неограниченного совершенствования, Вера в силу только гуманных методов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили, Ш.А. Манифест Гуманной педагогики [Текст] / Ш.А. Амонашвили и др. – Бушети, 2011. – 45 с.
2. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 1999. – 656 с.

*Т. И. Аскарова*

## УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОТНОШЕНИИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Широкий спектр социально-педагогических проблем современного детства, включая рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), определяет поиск эффективных форм, методов и технологий взаимодействия с детьми и их семьями специалистов различных служб и организаций. Приоритетным направлением современного образования является интеграция таких детей в социум. Вводимые ФГОС начального, основного и среднего (полного) образования определяют роль школы в создании условий для обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья и предъявляют требования к организации здоровьесберегающей среды и коррекционной работы.

В работах А.И. Акатова, Л.И. Аксеновой рассмотрены вопросы организации взаимодействия с такими детьми, а также с их семьями. Сущность социально-педагогической деятельности представлена в исследованиях В.Г. Бочаровой, Ю.В. Васильковой, Т.А. Василькова, В.З. Вульфова, М.В. Шакуровой. Тем не менее, остались нерешенными противоречия между:

– необходимостью обеспечения интеграции лиц с ограниченными возможностями в социум и недостаточной готовностью различных сфер общества к организации жизнедеятельности таких людей;

– необходимостью организации социально-педагогической деятельности в отношении семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, и недостаточной обоснованностью условий ее эффективной реализации.

Выявленные противоречия определяют актуальность темы исследования и позволяют сформулировать следующую проблему: каковы условия эффективной социально-педагогической деятельности в отношении семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья?

Следуя за В.Г. Бочаровой, определим социально-педагогическую деятельность как обеспечение образовательно-воспитательными средствами направленной социализации, успешного социального развития и социального функционирования личности. Тогда целью деятельности социального педагога будет прежде всего создание благоприятных условий личностного развития человека в таких аспектах, как физический, социальный, духовно-нравственный, интеллектуальный; оказание ему своевременной социально-психологической помощи в процессе социализации.

В сфере социального обслуживания и социальной защиты семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, значимым является такой нормативный документ, как Федеральный закон «О

социальном обслуживании населения». Здесь определены базовые понятия функционирования муниципальной системы социальной защиты семьи и детства и оказания социально-педагогических услуг.

Федеральный закон «Об образовании» определяет принципы построения системы образования, значимые с позиции приоритетов педагогической и социально-педагогической деятельности в отношении всех категорий обучающихся, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, нормативно-правовые основы современной системы социальной защиты и социального обслуживания населения, а также системы образования определяют сущность и содержание социально-педагогических услуг в отношении семей, находящихся в социально опасном положении, а также основания их оказания.

На основании изучения работ Л.И. Аксеновой, Р.В. Овчаровой, Т.И. Шульги, М.В. Шакуровой и др. были выделены концептуальные основы организации социально-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом учитывался контекст рассмотрения социально-педагогической деятельности – на уровне учреждения и на уровне деятельности конкретного специалиста.

На уровне учреждения образования как основного субъекта социально-педагогической деятельности в отношении рассматриваемой категории семей можно сформулировать следующие принципы:

- принцип комплексности, позволяющий организовать работу с учетом возможностей всех субъектов системы социальной защиты и поддержки детства и семьи;
- принцип интеграции усилий различных субъектов в оказании социально-педагогических услуг семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья;
- принцип субъект-субъектного взаимодействия, предполагающий проявление субъектной позиции не только специалистами различных служб и учреждений, но и самой семьей, выступающей равноправным партнером при принятии решений, касающихся ее жизнедеятельности.

Данные принципы могут быть дополнены принципами, реализуемыми на уровне взаимодействия специалиста и семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья:

- принцип открытости, с одной стороны определяющий необходимость установления доверительных отношений специалиста с семьей, с другой – отражающий необходимость поиска форм и методов выстраивания отношений между всеми участниками образовательного процесса и открытым социумом;

– принцип взаимодействия участников образовательного процесса, отражающий, с одной стороны, включенность того или иного субъекта в различные направления социально-педагогической деятельности, с другой стороны – ту или иную меру ответственности каждого из субъектов образования за достижение цели и результата воспитания и успешную социализацию личности обучающегося с особыми образовательными нуждами [1, с.96].

Анализ исследований разных авторов (Л.И. Акатова, Р.В. Овчаровой и др.) позволил сформулировать условия эффективной организации социально-педагогической деятельности в отношении семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. К ним относятся специфические условия, охватывающие управление, координацию деятельности, организацию взаимодействия всех возможных субъектов, и общие условия, касающиеся организации социально-педагогической деятельности учреждения в целом, понимаемой как реализация прав и гарантированных государством обязательств в отношении семьи и детей.

Изучение опыта социально-педагогической деятельности в отношении семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в МАОУ СОШ №22 г. Березники позволило сделать вывод о том, что в данном образовательном учреждении ведется работа по созданию среды общения для детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся детей, а также по обмену опытом родителей различных категорий детей; администрация и учителя школы осознают значимость работы с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, МАОУ СОШ №22 г. Березники имеет объективные предпосылки для успешной реализации программы эффективной организации социально-педагогической деятельности в отношении семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Данная программа предусматривает организацию работы в контексте нескольких взаимосвязанных блоков: организация работы с членами педагогического коллектива; организация работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьями; оказание индивидуальной помощи семьям, воспитывающим таких детей.

Содержание программы социально-педагогической деятельности в отношении семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, представлено в таблице 1.

Формы реализации программы (дифференцируются в зависимости от блока реализации программы) – круглый стол, деловая игра, дискуссия, педсовет; родительский клуб, воспитательные мероприятия, социальные акции; консультации.

Таблица 1

Содержание программы социально-педагогической деятельности в отношении семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья

Блоки программы	Направления реализации программы		
	обучающее	просветительское	коммуникативное
Организация работы с членами педагогического коллектива	Обучение педагогов приемам социально-педагогической реабилитации и коррекции поведения детей с ОВЗ, формам и методам конструктивного взаимодействия с такими детьми и включения их в различные виды социально значимой деятельности	Формирование и расширение представлений педагогов об особенностях развития детей с ОВЗ, о формах и методах социально-психологического сопровождения и поддержки таких детей в образовательном и воспитательном процессах	Установление связей с учреждениями социальной сферы, здравоохранения, налаживание социальных связей в организации социально-педагогической деятельности в отношении семей, воспитывающих детей с ОВЗ
Организация работы с детьми с ОВЗ и их семьями	Обучение родителей способам поддержки ребенка в ходе интеграции в сообщество сверстников, формирование умений детей с ОВЗ налаживать и поддерживать дружеские контакты с другими детьми, обучение способам самопомощи и взаимоподдержки внутри семьи	Расширение представлений родителей о способах организации различных сфер жизнедеятельности ребенка с ОВЗ, в том числе его общения со сверстниками, досуга; о мерах социально-психологического сопровождения и поддержки таких детей и членов их семей	Установление и поддержание конструктивных связей семьи и ребенка со специалистами школы, учреждений здравоохранения и социальных служб, с обучающимися школы и их семьями
Оказание индивидуальной помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ	Обучение приемам взаимодействия внутри семьи, навыкам взаимодействия с окружающими людьми в различных жизненных ситуациях	Формирование представлений о приемах и способах реагирования на ту или иную жизненную ситуацию	Поддержание связей со специалистами и службами, способными помочь в конкретной жизненной ситуации

Промежуточные результаты реализации программы следующие: разработаны основания организации постоянно действующих форм взаимодействия детей с ОВЗ, других учащихся школы и их семей в рамках волонтерской деятельности, семейного клуба, воспитательных мероприятий и постоянно действующего семинара по проблемам социально-психологического сопровождения развития детей с ОВЗ; достигнуто соглашение о взаимодействии социальных служб, учреждений здравоохранения и школы; запланированы совместные формы работы различных специалистов. Все это позволяет сделать вывод о том, что основные условия эффективной деятельности в отношении се-

мей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, реализованы.

Таким образом, социально-педагогическая деятельность в отношении семей, воспитывающих детей с ОВЗ, может быть реализована по трем основным направлениям: обучающая, просветительская, коммуникативная. При этом целесообразно проводить работу не только с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьями, но и с администрацией и педагогическим составом школы, другими учениками и их родителями, привлекая к взаимодействию социальные службы, учреждения здравоохранения, общественные организации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акатор, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатор. – М.: ВЛАДОС, 2003.
2. Аксенова, Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании [Текст] / Л.И. Аксенова. – М., 2008. – 196 с.
3. Васильев, А. Условия эффективной реализации программно-целевого подхода [Электронный ресурс] / А.Васильев. – Режим доступа: <http://vasilieva.narod.ru/1.html>.
4. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2009. – 286 с.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ИЗ РАЗНЫХ ТИПОВ СЕМЕЙ**

Современный этап развития общества характеризуется формированием нового типа политических, экономических и нравственных отношений, кардинальной ломкой устоявшихся представлений об основных общественных ценностях, социальной дифференциацией. «С введением в наше общество многоукладности, многообразия форм собственности, проходит социальное расслоение, а вместе с ним и расхождение представлений, понятий о моральных принципах и нравственном поведении». Все это привело к обострению противоречий процесса формирования личности.

Проблема нравственного развития школьников усложнена такими процессами и явлениями, как резкое падение материального уровня большинства населения, безработица, рост преступности, ухудшение здоровья детей. Происходит вымирание духовных ценностей и общественно значимых ориентаций, ослабление нравственных аспектов человеческого бытия.

Все эти факторы ведут к переосмыслению роли школы и семьи в формировании личности ребенка.

«Главное, что отличает передовую практику нравственного воспитания сегодня, – это усиление исследовательского элемента педагогической деятельности <...>» Это дает возможность конкретизировать цели и задачи нравственного воспитания, сориентировать воспитательные силы на их решение, углубить этого направления воспитания содержание, разработать комплекс форм, средств и методов педагогического воздействия.

Формирование нравственно развитой личности в современных условиях становится необходимым компонентом целостного учебно-воспитательного процесса.

В связи с этим проблему взаимодействия школы и семьи в формировании нравственных отношений старших подростков 8 – 9 классов средней общеобразовательной школы мы изучали в определённой системе, продиктованной целью и задачами исследования.

Работа над решением проблемы велась по программе, созданной на основе теоретического анализа психолого-педагогических основ взаимодействия институтов воспитания с целью выявления особенностей нравственного воспитания в семьях разного типа, типизации семей, компенсации недостатков положительных влияний в семье и коррек-

тировки педагогически нецелесообразных действий.

Была разработана методика диагностирующего этапа. В этих целях было обследовано более 700 учащихся и их семей. Респонденты включались в исследование с помощью анкет, тестов, сочинений, контрольных работ, личных бесед-интервью и т.д. В исследовании участвовали и учителя.

Респондентами первой ступени диагностирующего этапа стали школьники, родители и учителя Павлодарской области и г. Павлодара.

Мы проанализировали некоторые черты нравственного облика старших подростков, их нравственной целеустремленности. Учащиеся стремятся к самовыражению и самореализации (39% и 43%). Наиболее слабой стороной является то, что материальные потребности превалируют над духовными (соответственно 52% и 45%). Школьники отмечают, что для них наиболее интересными формами досуга являются: посещениеочных клубов, видеосалонов, выставок (38%), а также вечера отдыха (46%), дискотеки (37%). Источники информации, в основном, газеты, журналы, телевидение (50%). Интерес представляют материалы о понимании школьниками социальной жизни общества и нравственных проблем. В качестве факторов наибольшего влияния на жизнь молодёжи респонденты выбрали семью (62%), группы сверстников (41%), средства массовой информации (35%). Жизнь молодого поколения осложняют психолого-эмоциональное напряжение, конкурсы в престижные классы, колледжи, гимназии, лицеи и т.д. (25%). Многие из них считают, что социальная защищённость молодёжи не усилилась. Причину роста преступности старшие подростки видят в безответственности родителей в области воспитания детей (45%), в разрушении духовных ценностей и идеалов (55%).

Из общего числа исследуемых были составлены экспериментальные и контрольные группы. Состав их был приблизительно одинаковым. В обеих группах были учащиеся с различным интеллектуальным, физическим и нравственным уровнем развития.

На следующей ступени эксперимента мы провели контент-анализ основных параметров семей учащихся (социальное происхождение ученика, структура семьи, образование родителей, их общая и педагогическая культура,

время и характер семейного общения родителей с детьми, нравственно-психологический климат в семье) и анализ школьных документов, в том числе и медицинских карт, свидетельствующих о состоянии здоровья учащихся.

Контент-анализ показал, что, определяя воспитательный потенциал семьи в его качественной целостности, мы во всех случаях обнаруживали тесную корреляционную связь между нравственными качествами учащихся и их родителей. Так, если 40% опрошенных родителей не ограничивает будущее своего ребёнка его профессиональной ролью и для них прежде всего важно нравственное становление молодого человека, то 62% их детей, учитывая и положительное влияние школы, также проявляют интерес к нравственным проблемам.

В результате нами была составлена «Итоговая типология старших подростков и их семей». Первую группу (высокий уровень) составили учащиеся с глубокими действенными знаниями и практическим их применением в области нравственных отношений. Тип семьи мы охарактеризовали как благоприятный.

Вторую группу составляли испытуемые со средним уровнем развития нравственных отношений, характеризующимся наличием большего числа эмоциональных, чем интеллектуальных компонентов. Второй тип семьи мы охарактеризовали как удовлетворительный.

Третью группу составили учащиеся с низким уровнем развития нравственных отношений, третий тип семьи мы охарактеризовали как неблагоприятный.

Анализ школьных документов и медицинских карт позволил обнаружить отклонения от нормального состояния здоровья. Так, среди хронических заболеваний, имеющих наибольшую распространённость в этом школьном возрасте, на первом месте стоят заболевания ЛОР-органов, на втором – нарушение функций органов чувств (например, близорукость), на третьем – заболевания органов пищеварения и т.д. У учащихся опытно-экспериментальной группы, как показали исследования, были снижены функциональные возможности организма и устойчивость к неблагоприятным факторам среды, нарушена гармоничность развития организма. Было выявлено несоответствие учебной нагрузки реальным силам старших подростков, что было учтено при составлении индивидуальных, вариативных программ об-

учения и нравственного развития школьников.

Нами было отмечено, что трудности, недостатки в процессе нравственного воспитания являются прежде всего следствием кризисных явлений педагогического и социального характера. Большая часть учителей (71%) оказалась неподготовленной или слабо подготовленной к реализации становления нравственных отношений учащихся.

Просчеты и упущения в процессе нравственного воспитания приводят к отсутствию у старших подростков гармонии между общественными и личными потребностями, интересами и ценностными ориентациями, к снижению мотивов долга и ответственности, к неподготовленности учащихся к самостоятельному мышлению, к отчуждению определённой части школьников от учебной деятельности.

Рассматривая воспитание как социокультурное и нравственное явление, опирающееся на приоритет общечеловеческих ценностей, мы видели цель в том, чтобы помочь индивиду формировать себя как творца-преобразователя, построить свой индивидуальный образ жизни, выбрать оптимальный режим интеллектуальных, эмоциональных, физических нагрузок; способ реакции на невзгоды и удачи; подходящий тип учебно-трудовой деятельности и формы проведения свободного времени; взаимоощущающий, нравственный характер отношений с людьми. Решение этих задач позволяет говорить о реальной адаптации учащихся как в социальной, так и в личностной сфере, о формировании их нравственных отношений.

Конкретный путь решения этих задач мы видели в организации учебно-воспитательного процесса в аспекте более тесного взаимодействия школы и семьи в плане коррекции и гармонизации как семейных отношений, так и нравственных отношений учащихся в коллективе.

Как показало наше исследование, важным условием эффективности нравственного воспитания и формирования отношений учащихся являлось осуществление научного управления и педагогического руководства этим процессом. В ходе опытно-экспериментальной работы был введён полный управленческий цикл, который совпадал по времени с учебным годом, а также была разработана и успешно функционировала многоуровневая система управления и руководства формированием нравственных отношений старших подростков.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Назарбаева, С.А. Самопознание и гармоничное развитие человека [Текст] / С.А. Назарбаева // Самопознание (теория, практика, поиск новых парадигм): материалы республиканских научно-практических семинаров по нравственно-духовному образованию. Вып.1. – Алматы, 2003.
2. Программа воспитания учащихся 1–11 классов общеобразовательных школ Республики Казахстан [Текст]. – Алматы, 2008.
3. Рожков, Н.И. Организация воспитательного процесса в школе [Текст] / Н.И. Рожков. – М., 2001.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Декларируемая государством забота о семье, отраженная в нормативно-правовых документах различных уровней («Конвенция ООН о правах ребенка», ФЗ РФ «Об основах защиты прав ребенка», Семейный кодекс, Национальный стандарт социального обслуживания, Программа «Молодая семья»), не только регулирует формы и способы государственной поддержки данного социального института, но и определяет направления взаимодействия семьи и образовательных учреждений в рамках обеспечения успешной социализации личности ребенка.

Семья является первичным институтом социализации, закладывает социальную направленность личности ребенка, формирует способы его взаимодействия с окружающим миром, ценности и соответствующие модели поведения в различных ситуациях. Для ребенка семья – главное окружение, которое формирует привычки, основы социальных отношений, систему ценностей. Именно в семье дети приобретают первые навыки взаимодействия, осваивают социальные роли, осмысливают первые нормы и систему взглядов на мир. Особая роль семьи в воспитании определяется и тем, что ее влияние на ребенка начинается с раннего детства, когда он наиболее восприимчив. Благодаря этому семейное воспитание обладает длительным «последействием»: положительные или отрицательные нравственные качества влияют на характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми на последующих этапах развития.

Исследование семьи как института социализации и воспитания занимались Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий. На современном этапе развития педагогической теории и практики вопросы семейного воспитания рассматривали А.И. Антонова, Т.А. Куликова, Е.И. Зверева, Г.И. Репринцева и другие учёные. Изучение педагогической и методической литературы позволяет говорить о том, что достаточно полно изучены организационные основы взаимодействия образовательного учреждения и семьи, формы работы с семьей, методика организации взаимодействия с семьей. Однако изменение российского законодательства в сфере образования (ФЗ «Об

образовании» Российской Федерации, федеральные государственные образовательные стандарты школьного образования и др.) на фоне усиления социальной напряженности и снижения родительской активности актуализирует поиск эффективных форм и методов обеспечения нравственного воспитания младшего школьника в семье.

Л.В. Байбородова отмечает возрастающее число детей с кризисом школьной адаптации, объясняя подобное явление утратой ребенком непосредственности, возникновением дифференциации внутренней и внешней жизни, доминированием интеллектуального начала. Одновременно возрастает самостоятельность ребенка, что приводит к возрастающему числу конфликтов в отношениях «ребенок – взрослый». Автор отмечает, что подобные проявления могут быть охарактеризованы как признаки школьной дезадаптации, определяемые низкой успеваемостью на фоне достаточно высокого интеллекта, несформированностью навыков чтения и письма. В этом возрасте могут фиксироваться первые признаки расстройств социального поведения [1]. Подобные проявления объясняются неспособностью центральной нервной системы ребенка младшего школьного возраста, переживающего возрастной кризис, справляться с новыми требованиями, предъявляемыми ему в условиях увеличения физических и психических нагрузок.

В начальной школе могут сформироваться паттерны оппозиционно-вызывающего поведения, которое часто сопровождается агрессивностью и лживостью. Отмечаются изменение ведущего вида деятельности (от игровой – к учебной при сохранении влияния первой, освоение ребенком новой социальной роли, развитие потребности в социальном познании и самовыражении, изменение характера нравственного развития, связанное с трансформацией форм сотрудничества младшего школьника с ровесниками и взрослыми). Именно психологические характеристики детей младшего школьного возраста определяют содержание нравственного развития, так как в этом возрасте закладывается фундамент поведения, формируется внутренняя позиция личности, происходит усвоение нравственных норм.

В контексте нашего исследования значимой представляется позиция Н.Ю. Сергеев-

вой, которая подчеркивает роль духовных ценностей народа, его обычаяев и традиций в становлении личности, в формировании нравственных качеств. Воспитание через традиции – это развитие национального общественного сознания за счет приобщения подрастающего поколения к духовным и культурным ценностям, понимания места и роли этих ценностей в мировой культуре. Это воспитание нового типа национального сознания, направленного на обогащающее взаимодействие наций и народностей при одновременном развитии своей национальной культуры, родного языка, самобытности, восстановление исторической памяти, воспитание чувства национальной гордости и самоуважения, чувства этнической самоидентификации как основных средств нравственного воспитания в школе и семье.

Н.Ю. Сергеева ссылается на идеи К.Д. Ушинского, который утверждал, что русская семья со всеми своими элементами, добрыми и дурными, со всей своей внутренней жизнью, дающей и целебные, и ядовитые плоды, есть создание истории, которое нельзя заменить никакой искусственной постройкой. А потому, он считал, напрасно выдумывать воспитание, так как оно уже существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ. С ним оно родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, его лучшие и худшие качества и является той почвой, на которой произрастают одно за другим новые поколения России. Этую почву можно удобрить, улучшить, лишь принаоровившись к ней самой, к ее требованиям, силам, недостаткам [2].

Таким образом, специфика взаимодействия семьи и школы в нравственном воспитании определяется содержанием духовно-нравственного воспитания как приоритетного

в современной ситуации с учетом накопленного опыта нравственного воспитания в отечественной образовательной практике. Значимым является обращение к народным традициям, ценностям, а также использование художественной литературы.

Изучение научной и периодической литературы позволяет сформулировать ряд значимых с позиции проводимого исследования положений:

1) нравственное воспитание – актуальное направление воспитания подрастающего поколения, нормативно закрепленное и обладающее содержанием, базирующимся на совокупности национальных ценностей, определяющих направленность личности, ее модели поведения, систему мировоззрения;

2) необходимость рассмотрения семьи как субъекта нравственного воспитания младшего школьника, с одной стороны, связано с изменением воспитательного потенциала семьи, а с другой – с нормативно закрепленным требованием взаимодействия образовательного учреждения и семьи;

3) младший школьный возраст характеризуется сложными преобразованиями всех сфер личности – когнитивной, эмоциональной, интеллектуальной, физической и других. Кризисный характер развития личности младшего школьника определяет необходимость содействия со стороны взрослых, в первую очередь родителей, в его формировании. Одновременно период младшего школьного возраста характеризуется педагогическими предпосылками нравственного развития, а именно: расширением сфер и видов деятельности, эмоциональностью ребенка, потребностью в общении и самореализации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байгородова, Л. В. Взаимодействие школы и семьи [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.В. Байгородова. – Ярославль: Академия развития, Академия холдинг, 2006. – 224 с.
2. Сергеева, Н.Ю. Народная культура и традиции – основа нравственного воспитания младшего школьника [Текст] / Н.Ю.Сергеева // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2012. – № 3. – С. 170–172.

## **АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДЕТСКОГО САДА**

Адаптация – это сложный процесс приспособления организма, который происходит на разных уровнях: физиологическом, психологическом, социальном. Проблема адаптации детей к дошкольному образовательному учреждению занимает в дошкольной педагогике ведущее место. Это обусловлено тем, что детский сад – новый период в жизни ребенка и поступление в него связано с изменением эмоционально-поведенческих реакций организма ребенка, с тяжелыми переживаниями [5, с. 3].

В последнее время проблема адаптации детей группы раннего возраста к условиям дошкольного учреждения особенно актуальна, так как происходит повышение возрастного порога начала посещения дошкольного учреждения и усиление образовательной нагрузки. Ранний возраст – период быстрого формирования всех свойственных человеку физиологических процессов. Своевременно начатое и правильно осуществляемое воспитание детей раннего возраста является важным условием полноценного развития. Поэтому в период адаптации важно создать благоприятные условия для комфортного пребывания ребенка в детскому саду.

Цель нашего исследования – изучение уровня адаптированности детей группы раннего возраста, создание педагогических условий по адаптации детей раннего возраста к ДОУ и апробация их эффективности.

В подтверждение теоретических положений была проведена экспериментальная работа с детьми группы раннего возраста в количестве 15 человек на базе МАДОУ «Керчевский детский сад».

В ходе констатирующего эксперимента мы определили начальный уровень адаптации детей группы раннего возраста. Для эксперимента были использованы методы: анкетирование родителей, наблюдение и анализ документации. Первую информацию о детях получили из анкет родителей, что позволило определить количество членов семьи, особенности психофизиологического развития ребенка согласно мнению родителей, трудности, которые могут возникнуть у малыша в детском саду, а также его готовность к посещению ДОУ. Целью такого анкетирования было знакомство родителей с детским садом, а также определение степени их заинтересо-

ванности в сотрудничестве.

Анализ документов, которые ведутся в детском саду при работе с адаптационной группой, позволяет отследить адаптированность детей. К таким документам относятся карта нервно-психического развития и адаптационный лист (разработанный Н.М. Аксариной, К.Л. Печорой, Г.В. Пантихиной) [1]. Цель адаптационного листа состоит в том, чтобы определить степень адаптации ребенка: легкая, средняя, тяжелая – и строить дальнейшую работу. Мы определили средний показатель по адаптации детей группы раннего возраста. Полученные результаты свидетельствуют о том, что 13% испытуемых (2 человека) имеют легкую степень адаптации, 54% (8 человек) – среднюю степень адаптации, 33% (5 человек) – тяжелую степень. Это связано с индивидуальными особенностями детей.

Целью формирующего эксперимента стало внедрение условий для успешной адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ (реализация программы по адаптации). Разработка условий проходила в трех направлениях: работа с детьми, работа с родителями, работа с педагогами [2].

1. Работа с детьми. Цель данного блока – создание условий для адаптации детей раннего возраста. Родителям предлагалось приводить детей на прогулку к песочнице, для того чтобы ребенок понаблюдал, затем они приглашались в группу. В первые дни детей оставляли на несколько часов, приучали завтракать и обедать без мамы. Дальнейшим этапом адаптации стала подготовка к дневному сну малыша. На всех этапах адаптации подбирали детей, хвалили за различные умения.

В группе совместно с педагогами и родителями оформлена предметно-пространственная развивающая среда [4, с.29]. Игрушки расположены по тематическому принципу для того, чтобы каждый ребенок мог выбрать себе занятие по душе. В группе имеется материал для познавательного развития детей, для сюжетных игр, для развития двигательных навыков. Подобрано также нестандартное оборудование (спортивные бревна, подушки разного размера, обруч с лентами, напольные ориентиры и т.д.), способствующее выполнению разнообразных движений малыша. Для музыкального развития детей использовались игрушки-забавы, различные музыкальные ин-

струменты (театральные игрушки, погремушки, металлофон). Деятельность воспитателей в адаптационной группе также строилась посредством использования устного народного творчества. Детей знакомили с фольклором посредством картинок к русским народным сказкам, стишков, прибауток, потешек, песенок и пр. В группе был создан макет на тему «Моя семья» с использованием семейных фотографий. Дети при его создании испытывали радостные, положительные эмоции.

2. Работа с родителями. Целью этого направления являлось установление сотрудничества воспитателей и семьи. Нами были использованы следующие формы работы: встречи, консультации, занятия, тренинги, практикумы, где мы познакомили родителей со способами взаимодействия с ребенком в период адаптации. Содержание занятий включало в себя теоретическую и практическую части. В ходе последней проходило анкетирование родителей для получения информации о ребенке; проводилась беседа по результатам анкетирования; родители задавали вопросы педагогам и получали памятки: «Режим дня», «Как помочь ребенку адаптироваться к условиям детского сада». Практикум проходил как в индивидуальных, так и в групповых формах работы. Участвуя в практикуме, родители приобрели элементарные психолого-педагогические знания о развитии и адаптации детей раннего возраста. Мы провели лекцию на тему «Особенности адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ». Была разработана консультация «Два коллектива – одна цель», что явилось началом формирования единого пространства «Детский сад – семья, педагоги – родители». Родители получили информацию

о правилах совместного воспитания детей. Консультация сопровождалась презентацией «Детский сад – наш дом второй». Родители принимали участие в «Игротеке», проигрывании ситуации «Один день в детском саду – глазами ребенка», что мотивировало их к совместным играм с детьми.

Таким образом, в процессе посещения детского сада в первые дни адаптации родители имели возможность оценить режим дня ребенка, виды работы с детьми, качество присмотра и ухода за ними [3, с.64].

3. Работа с педагогами. Цель данного блока – распространение педагогического опыта по решению проблемы адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ. Нами на педагогическом совете было представлено сообщение на тему «Необходимые знания для педагогов на этапе оформления ребенка в группу раннего возраста» [2].

Целью контрольного эксперимента явилось выявление уровня адаптации исследуемой группы детей: 80% (12 человек) показали легкую степень адаптации, 20% (3 человека) – среднюю степень адаптации, с тяжелой степенью адаптации не выявлено ни одного ребенка. Уровень адаптации детей группы раннего возраста на контролльном этапе свидетельствует о росте показателей: при этом высокий уровень увеличился на 66%, средний – на 34%. Полученные в ходе контрольного эксперимента результаты говорят об эффективности работы проведенной в ходе формирующего эксперимента.

Исследование показало, что использование целенаправленной работы с детьми, родителями и педагогами в период адаптации является весьма действенным и эффективным.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пантиухина, Г.В. Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста [Текст] / Г.В. Пантиухина, К.Л. Печора.– М., 2006. – 76с.
2. Притуло, А.В. Совершенствование методической компетенции воспитателей дошкольного образовательного учреждения в системе повышения квалификации: теория и методика профессионального образования [Текст]: автореферат дис. ...канд. наук / А.В. Притуло. – М., 2012. – 25 с.
3. Сапрыкина, Л. И. День открытых дверей в детском саду [Текст] / Сапрыкина Л. И. // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – №8. – С. 64 – 66.
4. Тимофеева, Л. Л. Современное планирование деятельности ДОУ [Текст] / Л. Л. Тимофеева // Управление ДОУ. – 2012. – №1. – С. 29 – 49.
5. Харитонова, Н. Профилактика психоэмоционального напряжения у детей раннего возраста [Текст] / Н. Харитонова// Дошкольное воспитание. – 2006. – №6. – С. 3 –12.

## **ФИЗКУЛЬТУРНЫЕ ДОСУГИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ВИДОВ ДВИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Современная социально-экономическая ситуация в нашем обществе, научно-технический прогресс, автоматизация и компьютерная революция, переход к механическому производству приводят, с одной стороны, к интенсификации умственного труда, с другой – к естественному снижению мышечной работы человека. Дефицит двигательной активности оказывает отрицательное влияние на развитие организма, нередко способствует возникновению значительных нарушений со стороны различных органов и систем, особенно в детском возрасте. В результате возможны задержка общего развития ребенка, снижение функциональных и адаптационных возможностей еще недостаточно окрепшего организма, повышение заболеваемости.

Проведение физкультурных досугов в дошкольном возрасте позволяет реализовать естественную потребность ребенка в движении, предоставляет большие возможности для развития высокой двигательной активности, индивидуальных творческих проявлений, а также воспитания положительных впечатлений детей. Физкультурные досуги являются интересной формой физического воспитания дошкольников, а также эффективным средством формирования у них основных видов движений [2].

Цель данного исследования – практическое выявление эффективности проведения физкультурных досугов для формирования основных видов движений у детей младшего дошкольного возраста.

Для проверки теоретических положений и достижения поставленной цели было организовано опытно-экспериментальное исследование. В нем принимали участие две группы детей 3 – 4 лет: контрольная (14 человек: 7 мальчиков и 7 девочек) и экспериментальная (14 человек: 6 мальчиков и 8 девочек). Исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад №89» г. Березники Пермского края.

В ходе констатирующего эксперимента мы определили начальный уровень физической подготовки и двигательных навыков детей младшего дошкольного возраста. Проводилась диагностика основных видов движений, таких как прыжки в длину с места, бег, метание. Для этого была выбрана методика Т.Э.

Токаевой [3]. Согласно этой методике дети были поделены на небольшие подгруппы, выполнение заданий проходило в три подхода. В таблицу индивидуального физического развития заносился наилучший результат из данных, полученных в эти три подхода.

Данное тестирование показало, что результаты экспериментальной и контрольной групп примерно одинаковые. В экспериментальной группе высокий уровень освоения основных видов движений показал 21% детей, средний – 51%, низкий – 28%. В контрольной группе высокий уровень у 21% испытуемых, средний – у 58%, низкий – у 21%. Во время диагностики мы заметили у детей трудности в метании и прыжках в длину с места.

Целью формирующего эксперимента стала разработка и реализация физкультурных досугов, способствующих становлению основных движений у детей младшего дошкольного возраста. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- определить основные виды движений для детей младшего дошкольного возраста;
- с учетом возрастных характеристик детей подобрать и адаптировать физкультурные досуги, способствующие развитию основных видов движений;
- внедрить данные досуги в практику.

Для этого был составлен тематический план физкультурных досугов. Согласно плану было подобрано содержание данных досугов, определены задачи каждого из них [4].

Каждый физкультурный досуг проходил в зависимости от времени года и погодных условий либо в спортивном зале, либо на спортивной площадке. В гости к ребятам приходила кукла по имени Здоровейка, во время этих встреч детям предлагались творческие задания, спортивные упражнения. Основная форма таких досугов – это спортивный праздник для группы, который имеет игровой и тренировочный характер. Длительность праздников в соответствии с ФГОС ДО, САНПиН и психолого-педагогическими особенностями детей не превышала 15 – 20 минут [1].

Таким образом, предложенные физкультурные досуги, направленные на освоение основных видов движений, являются одной из первостепенных задач в физической под-

готовке детей и планомерном их физическом развитии. Они, в свою очередь, обеспечат двигательную активность и физическое здоровье дошкольников. Важными отличительными особенностями досуга по сравнению с непосредственной образовательной деятельностью или просто комплексом упражнений оказываются удовлетворение интересов детей, отсутствие ограничений при выполнении заданий, интеграция игры и физических упражнений, музыки и спорта, наличие сказочного персонажа и общей линии сюжета.

В ходе контрольного эксперимента мы повторно определили уровень сформированности основных видов движений детей младшего дошкольного возраста с целью определения эффективности реализованных

физкультурных досугов. Полученные данные показали, что дети с высоким уровнем развития основных видов движений составляют 30 %, с низким – 10% и 70% детей имеют средний уровень. Это превышает результаты констатирующего эксперимента. Сравнение данных результатов можно считать основанием для того, чтобы отметить положительное влияние физкультурных досугов на развитие основных видов движения у младших дошкольников.

Таким образом, можно утверждать, что результаты контрольного исследования подтвердили эффективность предложенных физкультурных досугов и той работы, которая была проведена в ходе формирующего эксперимента.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Микляева, Н.В. Физкультурно-оздоровительная работа детского сада в контексте новых федеральных требований [Текст] / Н.В. Микляева. – М.: ПЕРСПЕКТИВА, 2011.
2. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Я. Степаненкова. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
3. Токаева, Т.Э. Мониторинг физического развития детей: диагностический журнал. Вторая младшая группа [Текст] / Т.Э. Токаева. – Волгоград: Учитель, 2012. – 52 с.
4. Утробина, К.К. Занимательная физкультура в детском саду [Текст] / К.К. Утробина. – М.: ГНОМ и Д, 2004. – 187с.

*А. И. Горевая*

## ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗАГАДОК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В современной науке особую актуальность приобретает проблема сложного дефекта, в структуре которого нарушение речи сопровождается другими отклонениями психического развития. В связи с этим одной из приоритетных является проблема развития лексики у детей с задержкой психического развития.

Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также к детям,

длительное время находящимся в условиях социальной депривации. Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности, которая имеет свои качественные особенности, компенсирующиеся под воздействием лечебных, временных и педагогических факторов.

Обогащение лексики у детей с задержкой психического развития является важнейшим условием развития личности, т.к. формирование речи влияет на развитие познавательной

деятельности и на совершенствование устной речи детей, что повышает уровень их общего развития и социальной адаптации в обществе.

Мы предположили, что работа по обогащению словарного запаса с использованием загадки у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития будет наиболее эффективной при соблюдении следующих условий:

1) целенаправленная организация работы, специально ориентированной на уточнение и обогащение словарного запаса;

2) отбор загадок с учетом направления работы по обогащению словарного запаса;

3) систематическая организация работы по обогащению словарного запаса.

Совокупность слов современного русского языка как обозначение предметов, явлений и понятий образует его словарный состав, или лексику.

Активный словарь – это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет (более или менее часто). Активный словарь во многом определяет богатство и культуру речи человека, дает ему возможность вступать в диалог с обществом.

Пассивный словарь – это слова, которые говорящий на данном языке понимает, но сам не употребляет. Пассивный словарь значительно больше активного, сюда относятся слова, о значении которых человек догадывается по контексту, которые всплывают в сознании лишь тогда, когда он их слышит.

Весьма принципиально, чтобы словарный запас ребенок накапливал не хаотично, как это происходит в большинстве случаев, а по определенной системе. В дошкольные годы ребенок должен овладеть словарем в такой степени, которая позволила бы ему общаться со сверстниками и взрослыми, успешно обучаться в школе, понимать литературу, телевизионные и радиопередачи и т.д.

Словарный запас детей постепенно расширяется не только в количественном, но и в качественном отношении. Количественный рост словаря выражается в постепенном усвоении новых слов. Первоначально ребенок усваивает те слова, которые непосредственно связаны с его жизнью (названия окружающих предметов и основных повседневных действий). Качественный рост словаря выражается во все более глубоком понимании ребенком значений слов, включая многозначность и переносные значения.

Многие авторы занимались изучением особенностей речи детей с задержкой психического развития (Н.Ю. Борякова, Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, Е.С. Слепович). В настоящее время есть некоторые данные о таких особенностях, как ограниченность словарного запаса (Т. В. Егорова, С. Г. Шевченко); своеобразие

формирования словообразовательных процессов (Е. С. Слепович, Р. Д. Тригер).

Наряду с этим могут проявляться следующие особенности их словаря: резкое преобладание пассивного словаря над активным; ограниченный запас слов, которые обозначают и конкретизируют обобщенные понятия, раскрывают их во всей полноте и многообразии; недифференцированное, а иногда и неадекватное употребление ряда слов.

Мы предполагаем, что загадка будет эффективным средством обогащения словарного запаса у детей с задержкой психического развития.

Загадка – это метафорическое выражение, в котором один предмет изображается через посредство другого, имеющего с ним хотя бы отдалённое сходство. Загадка имеет большое значение в формировании интеллекта, что оказывает большое влияние на работу с детьми с задержкой психического развития.

Разнообразные педагогические возможности загадки отмечаются многими педагогами.

Загадка способствует развитию высших психических функций, таких как память, об разное мышление, быстрота умственных реакций (Г.Н. Волков). Загадка является полезным упражнением для ума (К.Д. Ушинский). Посредством загадки формируют любовь к народному творчеству, родному языку, живому, образному, доставляют эстетическое наслаждение (Ю.Г. Илларионова).

Не последнее место в процессе воспитания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития занимает диагностическая функция загадки: она позволяет без каких-либо тестов и анкет выявить степень наблюдательности, сообразительности, умственного развития, а также уровень творческого мышления ребенка (Г.И. Батурина, Т.Ф. Кузина).

Исследование проводилось в ходе естественного педагогического эксперимента на базе МАДОУ «Детский сад № 37» г. Березники Пермского края. В экспериментальной работе принимало участие 12 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, имеющих речевую патологию.

Проведя изучение педагогической и методической литературы, мы выбрали и использовали «Методику выявления уровня сформированности лексики у детей дошкольного возраста» (авторы методики – Г.А. Волкова, М.А. Илюк).

Обследование проводилось в нескольких направлениях:

- 1) исследование пассивного словаря:
  - а) исследование понимания обобщающих слов с деталями;
  - б) исследование понимания названий детенышей животных;
  - в) исследование понимания слов с противоположным значением;

- 2) исследование активного словаря:  
 а) состояние предикативного словаря;  
 б) подбор антонимов к словам;  
 в) состояние номинативного словаря;  
 г) состояние атрибутивного словаря.

Мы определили, что высокий уровень сформированности словарного запаса у детей с задержкой психического развития отсутствовал. 8 детей имеют средний уровень (67 %). У остальных – низкий уровень сформированности словарного запаса (33 %).

На основании изучения данных констатирующего этапа мы сформировали две группы по 6 человек – экспериментальную и контрольную, в которые вошли дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, старшего дошкольного возраста примерно одинаковый уровень сформированности словарного запаса.

Цель формирующего этапа – разработка и проведение занятий по обогащению словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

при помощи загадок.

На формирующем этапе нами был составлен тематический план работы с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, вошедшими в экспериментальную группу.

Работа по обогащению словарного запаса детей с использованием загадок содержит следующие основные направления:

- 1) уточнение и понимание смысла известных детям слов;
- 2) расширение запаса синонимов и антонимов;
- 3) активизация употребления слов в речи, формирование умения правильно сочетать слова во фразах и по смыслу.

Занятия с детьми проводились 2 раза в неделю по 25 минут, во второй половине дня. Общее количество занятий – 22.

Формирующая работа по обогащению словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития при помощи загадок продолжается.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений/ М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 3-е издание, стереотип. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Безрукова, О.А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста [Текст] / О.А. Безрукова, О.Н. Каленков. – М.: Каисса, 2008. – 95 с.
3. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст]: учебник для вузов / Л. С. Волкова. – Изд. 5. – М.: Владос, 2006. – 704 с.
4. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития [Текст]: кн. для учителя / Е.С. Слепович. – Минск: Нар. асвета, 1989. – 64 с.

*П. В. Городилова*

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В настоящее время в начальной школе особую значимость начинает приобретать целесообразное применение школьниками знаний и умений в практической деятельности.

Именно для этого в основу ФГОС НОО с самого начала обучения закладываются требования формирования и развития у обучающихся универсальных учебных действий (УУД) [4].

Универсальные учебные действия являются межпредметными или надпредметными, так как обеспечивают целостность как личностного, так и познавательного и общекультурного развития. Российский психолог, политик и учёный А.Г. Асмолов выделяет 4 блока УД: личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный. Перечисленные блоки равнозначны между собой. Они взаимосвязаны и действуют в системе. Только их совокупность и работа одновременно над всеми помогут учителю достичь желаемого результата. Результатом является умение учиться [1].

Цель нашего исследования – выявить условия формирования коммуникативных УД у младших школьников, так как именно с помощью сформированных коммуникативных действий обучающиеся смогут полноценно применять полученные знания и умения в практической деятельности.

Педагогу, прежде чем отбирать содержание и конструировать учебный процесс с учетом формирования коммуникативных УД, необходимо выявить стартовый уровень их сформированности у обучающихся. Нами было проведено исследование на базе МАОУ «СОШ №17» г. Соликамска. В исследовании принимали участие 26 учащихся 3 «А» класса. В соответствии с возрастными особенностями был подобран методический инструментарий. Использованы:

Методика Г.В. Бурменской «Совместная сортировка» (направленная на выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества);

методика «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман);

задание «Дорога к дому» (модифицированное задание «Архитектор-строитель», направленное на выявление умения учитывать позицию собеседника, а также умений выделять и отображать в речи важные элементы действия и передавать (сообщать) их собеседнику [3].

Проведенная диагностика позволила сделать вывод: у учащихся достаточно развита коммуникация как сотрудничество, когда они, имея общую цель, могут согласовать свои усилия; вступая в спор или в конфликтную ситуацию, сохраняют доброжелательное отношение друг к другу; способны брать на себя инициативу в организации совместной деятельности.

Развитие у учащихся коммуникации как взаимодействия можно рассматривать с разных сторон. С одной стороны, многие обучающиеся способны преодолевать свою эгоцентрическую позицию, но не все способны смириться со столкновением множества точек зрения. С другой стороны, учащийся понимает и уважает чужое мнение, имеет своё, но высказать его не может. Коммуникативно-речевые дей-

ствия развиваются достаточно быстро, ребята могут высказаться, но лишь в неформальной обстановке. На уроке, перед всем классом у некоторых учащихся возникают трудности. Во избежание всех вышеперечисленных недочётов целесообразно разработать систему уроков для благоприятного развития коммуникативных УД, без серьёзных отклонений от нормы.

Серия уроков была разработана для 3 «А» класса на основе УМК «Школа 2100» – учебник «Литературное чтение. В одном счастливом детстве», рабочая тетрадь и методические рекомендации для учителя (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова и др.). На практике наиболее успешно реализовано несколько уроков.

Урок 4. Тема: Повесть о летних путешествиях (глава из повести И. Дика «В дебрях Кара-Бумбы»).

Цель – формировать коммуникативные действия, направленные на преодоление эгоцентрической позиции в межличностном взаимодействии.

В ходе урока были проделаны следующие виды работ: проверка домашнего задания; работа с текстом до чтения; анализ иллюстраций; названия, внешнего вида текста; первичное чтение с введением диалога с автором; работа в парах – выполнение задания, основанного на тексте, в помощь героям произведения; анализ выполненной работы с выслушиванием разных позиций; деление класса на группы по 4 человека, чтение и анализ диалога, разбор по ролям, пробное чтение в группе; чтение диалогов.

Оборудование: учебник (стр. 35 – 43), рабочая тетрадь (с.5).

Урок 6. Во что верят и играют мальчишки? (глава из повести Марка Твена «Приключения Тома Сойера»).

Цель – формировать коммуникативные действия, направленные на учёт иной позиции, отличной от собственной.

В ходе урока были проделаны следующие виды работ: просмотр видеофрагмента из кинофильма «Приключения Тома Сойера и Гекльберри Финна»; повторение содержания отрывка, прочитанного на прошлом уроке; анализ эмоционального состояния главного героя произведения с опорой на иллюстрации в презентации; чтение по цепочке главы 8; комментирование новых событий, с высказыванием предположений о дальнейшем развитии сюжета; работа после чтения; рассматривание иллюстраций в презентации; работа в группах; обсуждение ответов на вопросы (как бы вы изобразили главного героя и его друзей? Ставдает ли ваше видение с видением режиссера кинофильма «Приключения Тома Сойера и Гекльберри Финна»? На основе иллюстрации высказать предположение, кто из ребят явля-

ется главным героем и почему?); обсуждение всем классом наиболее подходящего мнения.

Оборудование: учебник (стр. 65), рабочая тетрадь (стр. 7), презентация, фрагмент из кинофильма «Приключения Тома Сойера и Гекльберри Финна» (1981), режиссёр Станислав Говорухин.

**Урок 8. Внеклассное чтение «Моя любимая книга».**

Цель – формировать коммуникативно-речевые действия, направленные на развитие монологической формы речи при передаче информации собеседникам.

В ходе урока были проделаны следующие виды работ: выставка любимых книг обучающихся; анализ книг, названия выставки, классификации выставки; перечисление своих любимых книг; рассказ о своей любимой книге согласно плану ответа; подведение итогов урока.

Оборудование: выставка книг учащихся [2].

Данные уроки были реализованы во время практики на базе МАОУ «СОШ №17». Основной упор был сделан на формирование коммуникативных универсальных учебных

действий, к которым относятся:

коммуникативно-речевые действия: высказывание и аргументация собственной позиции, умения вступать в диалог и вести его, умение с помощью вопросов выяснить недостающую информацию;

коммуникация как взаимодействие: преодоление эгоцентрической позиции в межличностных отношениях, уважение к иной точке зрения, отличной от собственной, согласование усилий по достижению общей цели;

коммуникативные универсальные учебные действия, отражающие умения работать с текстом: восприятие текста, анализ текста, деление его на смысловые части, составление плана текста, пересказывание по плану.

Обучающиеся активно высказывали своё мнение, описывали похожие ситуации из жизни, делились положительными эмоциями и переживаниями. Следовательно, мы можем говорить о том, что реализация данной серии уроков будет способствовать успешному формированию коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся младшего школьного возраста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Образовательная система «Школа 2100». Программа «Литературное чтение» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school2100.com/uroki/elementary/lit.php>.
3. Программа мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий в начальной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school4nv.web-box.ru/document/profsouz>.
4. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 г. № 373.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ**

Актуальность исследования обусловлена практической и теоретической значимостью изучения мотивов отношения к здоровью и ведению здорового образа жизни (ЗОЖ) подрастающим поколением. Проблема состояния физического и психического здоровья подрастающего поколения приобретает особую остроту в условиях экономического, социального, нравственного и экологического неблагополучия в современной России. В связи с этим нами был определен объект исследования – процесс формирования ЗОЖ у младших школьников на уроках физкультуры. Предмет исследования – педагогические условия формирования ЗОЖ у младших школьников на уроках физкультуры. Цель исследования – изучение теоретических основ и определение педагогических условий формирования ЗОЖ у младших школьников на уроках физкультуры. В ходе изучения научной литературы по теме мы выявили, что у детей низкий уровень осведомленности в таких вопросах ЗОЖ, как спорт, физическая подготовка, знание особенностей своего организма.

Экспериментальное исследование проходило на базе МАОУ «СОШ п.г.т Ныроб». Выборку исследования составили учащиеся 3-х классов в количестве 57 человек. Из них 26 мальчиков и 31 девочка. Возраст испытуемых – 9 – 10 лет. Формирование основ здорового образа жизни у младших школьников осуществлялось в форме теоретических и практических уроков физической культуры. Учитывались возрастные особенности младших школьников, поэтому систематически проводились игры как основное средство активизации и создания положительного эмоционального настроя. В исследовании использованы такие методы, как наблюдение, анализ педагогической документации, анкетирование [1]. В ходе исследования применялись следующие диагностики: методика «Ценностные ориентации» (ее цель – выявить место здоровья в системе ценностных ориентаций младших школьников); методика «Знания о здоровье» (способствовала изучению уровня информированности младших школьников о здоровье и здоровом образе жизни) [2]. Диагностика «Сформированность потребности младших школьников к здоровьесберегающему поведению и занятиям спортом» выявила уровни сформированности здорового образа жизни по следующим критериям: когнитивный, мо-

тивационно-потребностный [1]. С помощью использованных методик мы получили результаты, характеризующие место здоровья в системе ценностных ориентаций младших школьников. Учащимся были предложены варианты ценностей (благополучие в семье, материальная обеспеченность) исходя из их личной значимости. Большинство из школьников отметили здоровье как ценность, но при этом оно не является первым по их предпочтениям. Вторая использованная нами методика помогла выявить уровень информированности младших школьников о здоровье и ЗОЖ. Так, для 21% детей характерен низкий уровень информированности о здоровье и ЗОЖ – для них свойственна слабая ориентировка в вопросах сохранения и поддержания здоровья, знания отрывочные и бессистемные; 33% обучающихся показали средний уровень – знания фрагментарны, ответы недостаточно осознанные и полные, система знаний отсутствует; у 31,5% – приемлемый уровень, для них свойственна хорошая ориентировка в вопросах сферы здоровья, их знания достаточно полные, осознанные и систематизированные. Выявлено, что у 8% учащихся наблюдается высокий уровень информированности о здоровье и ЗОЖ. У этих детей обнаружены необходимые объем и глубина знаний и представлений о ЗОЖ и здоровье, их суждения о принципах и сущности здоровьесбережения точны и приведены в систему. Сравнительный анализ контрольного эксперимента показал – ценность здоровья у детей заметно повысилась (с 20 до 49%), также изменилось отношение к такой ценности, как благополучие в семье и отношения между людьми. Шкала осведомленности младших школьников о здоровье и ЗОЖ показала значительное повышение уровня ориентировки в вопросах сохранения и поддержания здоровья: высокий составил 36%, что на 22% больше, чем при констатирующем срезе, приемлемый уровень повысился на 7,5%, уменьшилось количество обучающихся, у которых знания о ЗОЖ отрывочные и бессистемные.

Таким образом, гипотеза исследования, основанная на утверждении о том, что формирование ЗОЖ у младших школьников на уроках физкультуры будет эффективным при условиях построения работы согласно когнитивному и мотивационно-потребностному критериям ЗОЖ, подтверждена.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баль, Л.В. Педагогу о здоровом образе жизни детей [Текст]: кн. для учителя / Л.В. Балль. – М: Просвещение, 2005. – 192 с.
2. Контратьева, М.М. Звонок на урок здоровья [Текст] / М.М. Контратьева. – М.: Просвещение, 2001. – 224 с.
3. Марков, В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней [Текст] / В.В. Марков. – М.: Академия, 2001. – 320 с.

*И. М. Гусейнова*

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ (НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА)

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года сказано, что необходимое условие для формирования инновационной экономики – модернизация системы образования, являющаяся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны. Возможность получения качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан.

Повышение качества образования, согласно современным стандартам, возможно прежде всего через деятельность педагогов, специалистов разных уровней образования. Одним из таких специалистов, деятельность которого важна для сохранения и укрепления ценности детства, является социальный педагог.

Теоретико-методические основы деятельности социального педагога представлены в исследованиях М.А. Галагузовой, Л.П. Илларионовой, Л.В. Мардахаева, Н.И. Никитиной, Л.Я. Олиференко, Л.М. Шипициной.

Исследовательские работы Ю.П. Азарьева, Л.И. Маленковой, А.В. Мудрик посвящены деятельности социального педагога с детьми, имеющими девиантные формы поведения.

Ю.П. Азарьев обращает внимание на то, что свою работу социальный педагог в школе строит в соответствии с наиболее распространенными видами девиантного поведения детей младшего школьного возраста: дети-инвалиды, дети со слабым здоровьем, особыми свойствами темперамента или бродяги. Как показывает анализ образовательной

практической деятельности социального педагога в начальной школе, чаще всего он сталкивается с проблемными детьми, родители которых ссорятся или разводятся, либо злоупотребляют алкоголем, либо являются инвалидами или страдают от хронических заболеваний, либо не имеют работы, что очень актуально для проживающих на территории Соликамска.

В работах А.В. Мудрика выявлено, что отклонение в поведении ребенка очень часто происходит в многодетных семьях, особенно если это семья неблагополучная. Он признает, что разрешение кризисных ситуаций – это основная задача социального педагога в работе с семьей. В трудах А.Ю. Коджаспирова и Г.М. Коджаспировой дается понятие деятельности социального педагога как педагогической деятельности, направленной на социальную защиту ребенка и оказание ему помощи в трудных ситуациях.

В исследованиях Л.И. Маленковой говорится, что школе и социальному педагогу приходится сталкиваться с различными проблемами, заниматься их профилактикой. Стремясь к конечной цели – обеспечению оптимального развития каждого ребенка, социальный педагог организует в школе совместную профилактическую работу всех педагогов. Он рассматривает школьную среду, как социальную среду которая определяет развитие школьника, а также профилактику девиантного поведения.

Вопросы профилактики девиантного поведения достаточно подробно представлены в работах В.Н. Гуровой, М.П. Гурьяновой, В.И.

Загвязинского, М.П. Зайцева, М. М. Плоткина. Данные исследователи также освещают особенности и содержание системы профилактики девиантного поведения учащихся на современном этапе, тенденции ее дальнейшего развития, проблемы моделирования и становления системы комплексной профилактики отклонений в поведении учащихся.

Тем не менее профилактика девиантного поведения детей всегда будет являться не до конца разработанным процессом, динамичным в связи с появлением все новых и новых негативных факторов, определяющих появление и изучение данного феномена. Поэтому на всех уровнях образования девиантное поведение и его изучение будут иметь особую актуальность, постоянно находиться на стадии разработки и поиска новых форм, методов и механизмов реализации. В связи с этим тема нашего исследования, представленная как «Деятельность социального педагога в средней общеобразовательной школе по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних (на примере детей младшего школьного возраста)», является актуальной, а ее разработка представляет практическую значимость.

Представленные теоретические позиции дают возможность раскрыть имеющийся методологический и практический потенциал проблемы нашего исследования. Согласно основным задачам работы мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, для нашего исследования важны положения А.В. Мудрика, М.А. Галагузовой. Авторы отмечают, что на современном этапе происходит обновление содержания образования (изменение образовательных программ начальной школы, увеличение учебной нагрузки, возросшие требования к процессу образования и к его результату, к деятельности учащихся и пр.), что повышает актуальность деятельности социального педагога в работе с учащимися начальной школы. В связи с возросшими требованиями к личности учащихся и к их учебным результатам возрастает необходимость в профилактической работе с ними.

Во-вторых, рассматривая содержание деятельности социального педагога по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних (на примере детей младшего школьного возраста), следует отметить, что специфика данного процесса заключается в осуществлении первичной профилактики девиантного поведения, которая позволит избежать проблем в будущем. Наибольшей эффективностью профилактическая работа обладает при воздействии на условия и причины девиантного поведения на ранних этапах проявления проблемы.

В-третьих, среди методов деятельности

социального педагога по профилактике девиантного поведения детей младшего школьного возраста наиболее эффективными, по мнению авторов, следует считать такие группы методов, как социально-педагогическая помощь и поддержка, психолого-педагогическая коррекция, социальная адаптация, профилактика, реабилитация, исследовательские методы. Формами профилактики девиантного поведения, зарекомендовавшими себя в качестве продуктивных, являются следующие: организация социальной среды; информирование; активное социальное обучение важным навыкам (тренинги); организация деятельности, альтернативной девиантному поведению (привлечение терапии искусством, спортом, познавательной деятельностью); организация здорового образа жизни; активизация личностных ресурсов.

Таким образом, представленные теоретические позиции дают нам основания для практической разработки проблемы нашего исследования на базе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №17» среди учащихся 1 Г класса в количестве 27 человек. Проанализировав социальный портрет класса, мы выявили, что в группе риска находится 1 учащийся. Как показала преддипломная практика, этот же учащийся имеет девиантное поведение. По результатам опроса учителя, анализа анкеты родителей и продуктов деятельности учащегося (дневника), а также в ходе наблюдения за учащимся мы определили, что у него некоторые проблемы в поведении. Ребенок по сравнению со своими одноклассниками отличается недостаточной познавательной активностью, неуравновешенностью в поведении, некоторой замкнутостью. Мы определили такие ранние признаки девиации, как «ниже обычного роста», грубоść при взаимодействии и общении со сверстниками и взрослыми, низкая самооценка, капризность, вспыльчивость.

Для коррекции данных результатов, с учетом обобщения имеющегося практического опыта и анализа интернет-ресурсов, научно-методической литературы, нами был составлен план работы с этим ребенком.

Цель коррекционной работы – развитие ребенка как субъекта учебной деятельности.

Задачи:

- организовать помощь в социализации;
- развивать способность к рефлексии.

План работы состоял из трех занятий. В основу профилактической деятельности и создания коррекционного плана вошли сказки. Занятие №1 – сказка «Храбрый заяц» (Д. Мамин-Сибиряк); занятие №2 – «По щучьему велению» (русская народная сказка в переводе А.Н. Толстого); занятие №3 – работа с любимым произведением ребенка (книги из серии «Сталкер» различных авторов).

Данный план был реализован на формирующем этапе исследования. В процессе реализации мы не столкнулись с видимыми сложностями, в том числе сотрудничая с испытуемым. На контрольном этапе исследования нами были повторно проведены диагностики, по результатам которых мы можем определить положительный итог реализации наших занятий. Безусловно, вопросы профилактики все еще являются актуальными для данного учащегося, так как в дальнейшем

могут вновь возникнуть или обостриться факторы, влияющие на появление отклонений в поведении этого ребенка. Поэтому задачей взрослых (родителей, педагогов) является минимизация таких факторов, как неблагоприятная среда жизнедеятельности, «низкий уровень авторитета учащегося в детском коллективе», «низкая мотивация к учению» и пр. Только в этом случае можно будет утверждать, что профилактика была своевременна и дала положительный результат.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Поддубная, Т.Н. Справочник социального педагога [Текст] / Т.Н. Поддубная, А.О. Поддубный. – Ростов н/Д., 2012. – 680 с.
2. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социальногопедагога [Текст] / М.В. Шакурова. – М.: Академия, 2009.

*А. А. Давыдова*

## ДИСГРАФИЯ КАК НАРУШЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Письменная речь – это графически оформленная речь, организованная на основе буквенных изображений. Она обращена к широкому кругу читателей, лишена ситуативности и предполагает углубленные навыки звуко-буквенного анализа, умение логически и грамматически правильно передавать свои мысли, анализировать написанное и совершенствовать форму выражения. В структуре письменной речи выделяют процессы чтения и письма. Под термином «дисграфия» понимается частичное расстройство письма.

В работе «Очерки психофизиологии письма» А.Р. Лурия определяет операции письма в развернутом виде.

– Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек пишет, чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и т. д.

– Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться

на том, что он уже написал и что ему предстоит написать.

– Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.

– Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. На начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания особенно велика. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

– Не менее сложной операцией процесса письма является соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень

сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

– Затем следует моторная операция процесса письма — воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного.

Следовательно, процесс письма в норме осуществляется на основе сформированности многих психических функций, как речевых, так и неречевых, в том числе слуховой дифференциации звуков, правильного произношения звуков, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Недостаточность той или иной из функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, то есть дисграфию. Основным симптомом дисграфии является наличие стойких специфических ошибок. Известно, что дисграфию легче предупредить, чем исправлять. Дисграфия всегда имеет предпосылки, которые возможно выявить и устранить у детей еще в дошкольном возрасте. По мнению Л.Г. Парамоновой, предпосылки дисграфии — это те признаки, по которым можно безошибочно предсказать неизбежность проявления дисграфии у детей еще до начала их школьного обучения.

Предпосылками дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания является недостаточно чёткая слуховая дифференциация акустически близких речевых звуков, и при обучении грамоте это выражается в соответствующих буквенных заменах на письме. Например, ребенок, не различающий на слух звуки Р и Л, будет писать «калтина» вместо «картина» или «тлуба» вместо «труба».

В основе артикуляторно-акустической дисграфии лежит неправильное произношение звуков ребенком, когда один звук полностью заменяется другим, например «сапка» вместо «шапка». Следовательно, овладение правильным произношением всех звуков речи до начала обучения грамоте является необходимым условием.

Дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза связана с недоразвитием фонематического восприятия, анализа и синтеза. Обучение грамоте осуществляется по звуковому аналитико-синтетическому методу, поэтому ребенок должен хорошо ориентироваться в звуковом составе слов, то есть владеть фонематическим анализом и синтезом слов. Из всех видов анализа речевого потока (деление предложения на слова, слов на слоги и слов на звуки) самым сложным для детей является фонематический

анализ слов. Под полным фонематическим анализом слова подразумевается умение расчленять слышимое слово на составляющие его звуки, то есть чётко представлять себе его звуковую структуру. Под фонематическим синтезом понимается умение соединять отдельные звуки в целое слово с последующим узнаванием этого слова, мысленно «составленного» из звуков.

В основе аграмматической дисграфии лежит недоразвитие у ребенка грамматического строя устной речи. По А. Н. Гвоздеву, каждый ребенок еще в дошкольном возрасте должен пройти так называемый «дограмматический период усвоения языка». При полноценном протекании этого периода ребенок, еще не знающий никаких грамматических правил, тем не менее постепенно начинает правильно употреблять в своей речи все грамматические формы. Правилами изменения слов по родам, числам, падежам, а значит и умением правильно согласовывать слова между собой при построении предложений ребенок овладевает примерно к 4 годам. К этому возрасту он не должен допускать ошибок типа «много тарелков», «около столу», «окны» и т.п. Правилами словообразования ребенок овладевает значительно позже — примерно к 7 – 8 годам, правильно согласуя слова между собой и об разуя новые слова (лампа — лампочка).

Оптическая дисграфия не зависит от состояния устной речи и может быть у детей даже с самым высоким уровнем её развития. В основе этого вида дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений (то есть представлений о форме, величине предметов и об их расположении в пространстве по отношению друг к другу) и зрительного анализа и синтеза. До начала обучения грамоте важно научить ребенка сравнивать предметы по форме, величине, ориентироваться в пространственном расположении предметов по отношению друг к другу с тем, чтобы усвоить тонкие различия в начертании оптически сходных букв. Это объясняется тем, что все буквы русского алфавита как в печатном, так и в рукописном шрифте состоят из очень небольшого набора одних и тех же элементов («палочки», «крючки», овалы и полуovalы) и несколько специфических элементов, характерных для отдельных букв.

Таким образом, дисграфия может быть у обычных, нормально развивающихся детей, у детей с недоразвитием (распадом) высших психических функций, с минимальными мозговыми дисфункциями (ММД), с общим недоразвитием речи (ОНР), с задержкой речевого развития (ЗРР), с синдромом дефицита внимания (СДВ), с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР), с нарушением интеллекта, с сенсорными нарушениями.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Логопедия [Текст]: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998.
2. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / Л.Г. Парамонова. - СПб.: Детство-Пресс, 2006. – 128 с.
2. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей [Текст] / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Лениздат; Союз, 2001. – 240 с.

*К. М. Дворникова*

## УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ СРЕДИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

---

На протяжении большого периода времени и по сей день приоритетным направлением в сфере реализации государственной молодежной политики является обеспечение условий для охраны здоровья, формирования здорового образа жизни молодых граждан, их воспитания и образования. Молодежь – это особая социально-возрастная группа, отличающаяся возрастными рамками и социальным статусом в обществе. Необходимость работы учреждений дополнительного образования в отношении детей и молодежи определяется спецификой ее положения в обществе. Молодежь недостаточно понимать в традиционном смысле, только в качестве будущего общества. Ее необходимо оценивать как органичную часть современного общества, несущую особую, незаменимую другими социальными группами функцию ответственности за сохранение и развитие нашей страны, за преемственность ее истории и культуры, за жизнь старших и воспроизведение последующих поколений [1].

С каждым годом возрастает роль дополнительного образования детей и молодежи. Учреждения дополнительного образования детей созданы для развития интереса личности к познанию и творчеству, реализации дополнительных образовательных программ и услуг.

В современных условиях данное образовательное учреждение играет важную роль в системе образования. Оно обеспечивает реализацию необходимых условий для лич-

ностного развития, укрепления здоровья и профессионального самоопределения, творческого труда детей и молодежи, помогает адаптировать детей к жизни в обществе, формирует общую культуру, позволяет организовать содержательный досуг.

Детские объединения в учреждениях дополнительного образования можно рассматривать как организованное социальное пространство, целью которого является положительная динамика в развитии личности обучающегося.

В педагогической науке признано положение о том, что разновозрастные группы и взаимодействие в них детей способствуют решению проблемы создания единого коллектива и организации воспитательного процесса в нем. Именно в таких группах расширяется диапазон социальных ролей, так как в зависимости от ситуации, контактов ребенка изменяется его позиция в группе и он вынужден пересматривать свое поведение, выступая то старшим, то младшим во взаимодействии. Это способствует повышению эффективности социализации личности [2].

Образовательное пространство детского объединения является фактором развития личности обучающегося. В учреждениях дополнительного образования молодые люди могут попробовать себя в различных направлениях деятельности:

естественнонаучном;  
эколого-биологическом;

туристско-краеведческом;  
военно-патриотическом;  
художественно-эстетическом;  
добровольческом;  
физкультурно-спортивном и др.

Большинство детских и молодежных объединений в учреждениях дополнительного образования работают на бесплатной основе, поэтому любой желающий может попробовать себя в нескольких направлениях деятельности, раскрыть свои таланты, найти новых друзей, проявить свои лидерские качества, а также получить опыт участия в мероприятиях разного масштаба. Учащимся учреждений дополнительного образования предоставляется возможность участия не только в мероприятиях по своему направлению, но и в мероприятиях общей направленности, которые формируют у молодежи различные культурные ценности. Примерами таких мероприятий могут быть семейные праздники, поздравления пожилых людей, участие в организации и проведении благотворительных акций, памятных дат, государственных праздников. Участниками детских объединений в учреждениях дополнительного образования могут быть обычные дети, а также дети «группы риска», которым уделяется повышенное внимание со стороны педагогов. С ними проводится профилактическая работа через вовлечение в сферу досуговой деятельности,

занятость каждого обучающегося, применение личностно ориентированного подхода, нацеленного на создание ситуации успеха. Обучение разных категорий молодых людей в одном коллективе способствует тяге слабых индивидуумов к более сильным, стремлению первых стать лучше, быть похожими на своих сверстников. Данное социальное окружение дает подросткам «группы риска» возможность погружения в благоприятную социальную среду, смены деятельности, интересов, приобщения к другой референтной группе. С целью обеспечения постоянной занятости детей и молодежи, уменьшения свободного времени и, как следствие, уменьшения правонарушений за счет организации досуговой деятельности в каникулярное время учреждения дополнительного образования организуют летние лагеря с дневным пребыванием.

Исходя из всего выше перечисленного, можно сделать вывод о том, что учреждения дополнительного образования детей и молодежи выполняют важную функцию в жизни молодого поколения, а именно служат площадкой для формирования необходимых жизненных навыков, помогают самоопределиться в жизни, организуют профилактику правонарушений среди подрастающего поколения, организуют досуг, способствуют успешной социализации личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. "О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года": Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. N 1666
2. Паукова, А.М. Условия для успешной социализации личности учащихся туристского объединения в учреждении дополнительного образования [Текст] / А.М. Паукова // Образование. Наука. Научные кадры. – 2011. – № 3. – С. 161 – 162.

**Ю. В. Дмитриева**

## ПОНЯТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА В СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВЕДЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ЛЕКСИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ АНГЛИЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Общеизвестно, что выражение испытываемых эмоций является внешним проявлением внутреннего эмоционального состояния человека. В нашем исследовании это осуществляется посредством невербальных аспектов коммуникации. Утверждение о том, что эмоции представляют собой одну из форм познания и оценки объективной действительности, признается представителями разных наук. Данное положение уточняется тем, что эмоции выступают своеобразным способом познания и отражения действительности, поскольку в них человек выступает одновременно и объектом, и субъектом познания, а также тем, что эмоциональные состояния связаны с потребностями человека, лежащими в основе мотивов его деятельности.

Психология и психолингвистика нацелены на исследование функций эмоций в процессе жизнедеятельности человека. Несмотря на четкость научных позиций, состояние изучения психологии эмоций остается крайне неудовлетворительным. До сих пор не решена задача построения целостной, многоуровневой психологической теории эмоций, что вызывает определенные трудности для лингвистов, рассматривающих проблемы языкового обеспечения эмоций.

Принимая во внимание все противоречивые вопросы психологической теории эмоций, языковед должен обратиться к исследованию именно лингвистических механизмов обозначения и выражения эмоций, тем более что эмоции и чувства только тогда приобретают значение для лингвиста, когда они выражены языковыми средствами.

Язык помогает в познании культуры, поэтому ее осмысление может осуществляться с помощью языковых знаков. В.А. Маслова рассматривает: «...> язык как факт культуры, составную часть культуры, которую мы наследуем, и одновременно ее орудие. Культура народа вербализуется в языке, именно язык аккумулирует ключевые концепты культуры, транслируя их в знаковом воплощении» [8, с. 53].

Необходимость лингвистического анализа средств, отображающих различные эмоциональные состояния человека, подтверждается

тем, что верbalное отражение эмоциональных состояний исследовано не в полной мере.

Рассмотрение неверbalного языка и исследование его отражения лексико-фразеологическими средствами трех языков потребовало обратиться к понятиям концептуализации (осмыслиения действительности) аспектов неречевого поведения разнозычных собеседников и концепта, в частности. За основное в нашем исследовании принято вслед за С.Г. Воркачевым следующее толкование понятия «концепт»: «единица коллективного сознания, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [1, с. 69]. Концепт иначе можно определить как понятие или единица понятия.

Языковые единицы, вербализующие эмоцию, являются языковым отражением концепта. Концепт рассматривается с двух основных позиций – лингвокогнитивной и лингвокультурологической, которые не противоречат друг другу, а взаимно дополняют друг друга. Концепт выступает единицей хранения информации и отражает культурные особенности нации.

В.И. Шаховский считает, что «концепт, в отличие от понятия, облигаторно имеет эмоциональную окрашенность, т.е. все концепты эмоциональны» [9, с. 311]. Н.А. Красавский определяет эмоциональный концепт как «этнокультурно обусловленное, сложное структурно-смысловое, ментальное, как правило, лексически и (или) фразеологически вербализованное образование, базирующееся на понятийной основе, включающее в себя помимо понятия образ, культурную ценность и функционально замещающее человеку в процессе рефлексии и коммуникации предметы (в широком смысле слова) мира, вызывающие пристрастное отношение к ним человека» [6, с. 47].

Особое место в концептосфере любого национального языка занимают культурные эмоциональные концепты, объективирующие эмоции как социокультурный феномен, выполняющий множество функций, в том числе и когнитивную функцию [там же, с. 24].

Эмоциональный концепт представляет со-

бой ментальную единицу высокой степени абстракции, отражающую в языковом сознании многовековой опыт народа в виде общепринятых и культурно-специфических представлений об эмоциональных состояниях. Один и тот же концепт может иметь несколько способов языкового обозначения.

Например, концепт «печаль» вербализуется посредством следующих единиц: *to bite one's lip; to pull a long face; to frown; to bare one's teeth (to smirk; to snarl out at smb.); to lift one's eyebrows; the eyebrows moved together; the lips twisted; to shake one's head; to wag one's head; to hang one's head; to look downcast; to fold one's hands; to clasp one's hands; to strike one's fist on the table; to turn one's back to a person* – в английском языке [7, 5, 3]; *sich auf die Lippe beißen; die Nase hängen lassen; die Stirn runzeln; die Zähne fletschen; den Kopf schütteln; den Kopf wiegen; mit den Kopf schütteln; den Kopf hängen lassen; die Hände in den Schoß legen; die Hände über den Kopf zusammenschlagen; mit der Faust auf den Tisch schlagen; j-m. den Rücken kehren (zuwenden); sich niederlassen* – в немецком языке [2].

В русском языке мы находим прикусить губу; вешать нос (на квинту); наморщить лоб; оскалить зубы; скорбно косить брови; губы кривились; сделать плачущее лицо; мотнуть головой; грустно (печально) качать головой; грустно поникнуть головой; повесить голову; опускать голову вниз; сложить руки, как бы в глубокой тоске; всплеснуть руками; горестно ударить кулаком по (столу); повернуться к к.-л. спиной; тяжело опуститься на (табурет); качаться взад и вперед; навалиться на стол [4].

Язык выступает средством накопления социального опыта, а эмоции являются способом объективизации оценочного отношения к нему. Эмоциональные концепты определяются такими социокультурными факторами, как традиции, обычаи, нравы, стереотип мышления, образец поведения, особенности менталитета, являясь одной из сторон жизни народа, и исторически складываются и всесторонне развиваются на всем протяжении развития культуры этноса.

В нашем исследовании проводится соопоставительный анализ языковых единиц, отражающих эмоциональные концепты в английском, немецком и русском языках. Мир эмоций в анализируемых языках достаточно детально вербализован, и для рассмотрения были отобраны основные эмоции, присутствующие в процессе коммуникации. Проведенный анализ фактического материала позволяет сделать вывод о том, что количество передаваемых эмоциональных состояний в исследовании составляет 152 состояния, которые имеют специфические особенности верbalного отражения в трех языках.

Лексико-фразеологические средства, отражающие невербальные аспекты поведе-

ния, представляют собой многоаспектный лексический корпус в английском, немецком и русском языках – 2738 единиц. Мимика и жесты, отражающие определенные эмоциональные реакции людей, часто получают словесное выражение и представляют собой такой фрагмент реальной действительности, который вербально может быть выражен с помощью: лексемы (*to squint – смотреть искоса*), свободного сочетания слов (*von einem Fuß auf den anderen treten*), фразеологической единицы (*махнуть рукой на к.-л. (ч.-л.)*) или предложения (*one's eyes stand out of one's head*) [7, 5, 2, 4, 3].

В изучении эмоциональных концептов на языковом материале поможет детальный анализ рассматриваемой лексико-фразеологической тематической группы «Невербальное поведение». Рассмотрение английской и немецкой языковой картины мира на фоне русской лингвокультуры позволило выявить сходные черты и различия в освоении реальной действительности представителями данных этнических сообществ в эмоциональной сфере.

Восприятие эмоциональной языковой картины мира представителями анализируемых этнолингвокультур выражается в основных эмоциональных концептах и определяет способы выражения эмоций отдельным народом. Сопоставительный анализ языкового материала, выражающего эмоциональную сторону жизни представителей рассматриваемых наций, позволяет понять и описать особенности их эмоционального поведения, национального характера этноса и культуры в целом.

Согласно приведенным примерам, эмоциональные концепты исследуемых языков во многом являются универсальными. Однако выбор определенного образа, характеризующего мировоззрение и мировосприятие того или иного народа, является уникальным и носит специфический национальный характер.

Среди эмоциональных концептов, рассмотренных в нашем исследовании, стоит отметить, например, эмоцию радости, которая в русской языковой картине мира представлена следующим образом: жмурить глаза; глядеть большими (круглыми, широко раскрытыми) глазами; радостно поднять брови; глаза радостно расширены; целовать себе кончики пальцев; раскидывать руки (в стороны); всплеснуть от радости в ладони; радостно потирать руки; хлопать (себя) (руками) по бедрам (по бокам) и т.д. [4].

Эмоциональный концепт «радость» в английском языке выражается следующими лексическими и устойчивыми единицами: *to wink (to blink; to half-close the eyes); to stare at smb. with wide open eyes (to be all eyes; to look at smb. with smb.'s eyes (wide open)); to lift (to raise) one's eyebrows; to roll one's eyes; to stretch out one's arms;*

*to throw up one's hands; to clasp one's hands; to swing one's arms; to snap one's fingers; to embrace (to hug smb.); to put one's arms on smb.'s shoulders; to nod; to jump out; to leap (up); to squat (down); to shake; to shake smb.'s hand; to bend one's head и некоторые другие [7, 5, 3].*

В немецком языке мы находим такие средства, вербализующие данную эмоцию, как, например: *die Augen zusammenkneifen (blinzeln); große Augen machen; die Augenbrauen hochziehen; die Augen verdrehen; j-n. mit offenen Armen empfangen; die Arme ausbreiten; j-m. die Hand geben (j-m. die Hand reichen); die Hände über den Kopf zusammenschlagen; mit den Händen herumfuchteln; winken; in die Hände klatschen; sich die Hände reiben; auf etwas klatschen (schlagen); umarmen* и многие другие [2].

Для понимания этнокультурных особенностей исследуемого концепта в рассматриваемых языках, необходимым является сопоставительный анализ фразеологических единиц, так как в них отражена национальная культура, характеризующая отдельный народ, и прослеживается эмоциональная окраска восприятия и языковой репрезентации различных невербальных знаков.

Для англичан одной из основных характеристик выступает высокий уровень самоконтроля в эмоциональном общении, их сдержанность в выражении эмоциональных состояний, большая по сравнению с russkimi и немцами закрытость по отношению к окружающим их людям. Англоязычные собеседники, согласно полученным данным, предпочитают следующие мимические движения и жесты: *to open one's eyes (wide) – выкатить глаза, вытаращить глаза, выпучить глаза, смотреть большими (круглыми, широко раскрытыми) глазами на к.-л.; to shake smb. a hand – пожать к.-н. руку, поздороваться с к.-н. за руку, потрясти руку к.-н., сжать руку к.-н.* [7, 5, 3, 4]. Как видно, такие единицы используются для выражения гораздо меньшего количества эмоций в английском языке, что подтверждается наличием в русском языке более разнообразных эквивалентных единиц, различающихся не только передаваемым значением, но и лексико-грамматическим составом, стилистической окраской.

Немецкую этнолингвокультуру можно характеризовать как более открытую при приветствии и знакомстве, но, что касается поведения в обществе, все же более сдержанную и настороженную по сравнению с носителями

русского языка, т.е. им свойственны менее эмоциональные кинемы, представленные с помощью таких выражений, как *lächeln, den Mund verzieren, abwenden, (zu)nicken, (zusammen) pressen (drücken)* [2], и многих других, указывающих на так называемую «хладнокровность» представителей данной нации, их сдержанность в проявлении эмоций.

Согласно результатам анализа лексических и фразеологических единиц, к основным характеристикам русского народа относятся: открытость, общительность, искренность в выражении эмоциональных состояний, несдержанность в проявлении эмоций в процессе коммуникации и стремление охватить в эмоциональную сферу общения всех собеседников, что проявляется во внешнем поведении русских и представлено в использованных лексикографических источниках и художественных произведениях.

Для выражения различных эмоций в русском языке используются такие вербализованные единицы тематического поля «Невербальное поведение», как бить себя в грудь, вскинуть руки (в мольбе), всплеснуть ладонями (руками), рвать (на себе) волосы, кусать губы, постучать рукой по столу, хлопнуть (себя) по бедрам (бокам), топать ногами на к.-л., и другие многочисленные примеры более экспрессивных единиц, позволяющие судить о более эмоциональном коммуникативном невербальном поведении представителей данной этнолингвокультуры.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что эмоциональные концепты являются особой разновидностью концептов, специфическая особенность которых обусловлена отражением в языке определенных фрагментов картины мира, представляющих собой эмоциональное восприятие и освоение действительности.

Концептуализация эмоций в рассматриваемых языках подтверждает универсальность и национально-культурную специфику их языкового отражения в соответствующей языковой картине мира. Проведенный анализ английских, немецких и русских основных эмоциональных концептов подтверждает, что категория эмотивности пронизывает все области жизнедеятельности человека. Это означает, что любая деятельность человека связана с эмоциональными переживаниями, что представлено в лексических единицах и фразеологии каждого языка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воркачев, С. Г. Сопоставительная этносемантика телеономных концептов «любовь» и «счастье» (русско-английские параллели) [Текст] / С. Г. Воркачев. – Волгоград : Перемена, 2003. – 163 с.

- 
2. Городникова, М. Д. Немецко-русский словарь речевого общения [Текст] / М. Д. Городникова, Д. О. Добровольский. – 4-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., – 2001. – 332 с.
  3. Гуревич, В. В. Краткий русско-английский фразеологический словарь [Текст] / В. В. Гуревич, Ж. А. Дозорец. – М. : Рус. яз., 1988. – 583 с.
  4. Дмитриева, Л. И. Словарь языка жестов [Текст] / Л. И. Дмитриева, Л. Н. Клокова, В. В. Павлова. М. : АСТ : Астрель : Рус. слов. : Ермак, 2003. – 320 с.
  5. Квеселевич, Д. И. Русско-английский фразеологический словарь [Текст] / Д. И. Квеселевич. – 3-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2001. – 705 с.
  6. Красавский, Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах [Текст]: монография / Н. А. Красавский. – Волгоград : Перемена, – 2001. – 495 с.
  7. Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь = English-Russian phraseological dictionary [Текст] / А. В. Кунин. – 6-е изд., испр. – М. : Живой язык, – 2005. – 942 с.
  8. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика [Текст]: учебное пособие / В.А. Маслова. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
  9. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций [Текст] / В.И. Шаховский. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.

O. V. Дуброва

## ПОЭТИКА УОЛТА УИТМЕНА: ПОИСК ГЕНДЕРНОЙ И НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

---

Уолт Уитмен – один из самых влиятельных поэтов американского канона, которого часто называют «отцом верлибра». Его сборник «Листья травы» занимает важное место в поэтическом достоянии американской и мировой литературы, потому что его поэтические произведения, кроме того, что написаны необычной для того времени рифмой, а именно белым стихом, были одновременно и очень противоречивыми – сборник Уитмена многие считали неприличным из-за нескрываемого сексуального подтекста. Поэтому изучение художественного мира Уолта Уитмена – проблема многогранная, и в последнее время в научных исследованиях наблюдается большой интерес к гендерному контексту его творчества, а феминно-маскулинные, а также андрогинный элементы поэтики все глубже интересуют литературоведов современности, по-разному интерпретируясь и открывая еще неизвестный художественный мир известного поэта.

Наше исследование касается именно гендерного анализа поэтического мировоззрения американского поэта, который «ворвался» в мировую литературу бурной, непредсказуемой, но желанной волной обновления, могучего таланта и своеобразного мироощущения, так непредсказуемо появившись на литературном горизонте американской художественной литературы.

Таким образом, актуальность статьи об-

условлена необходимостью открытия новых возможностей, новых методов и подходов к осмыслинию и освещению сложной и многообразной в своих проявлениях поэтики Уолта Уитмена. В работе сделана попытка сформировать модель гендерного анализа художественного мира американского поэта; осуществить анализ специфики отражения феминности и маскулинности, переосмысление, приближение их к новому андрогинному качеству в активе американского поэта с учетом гендерной идентичности автора, своеобразия структуры процесса творения и его творческой манеры.

Несмотря на то, что американского поэта, публициста, журналиста и эссеиста еще в прошлом веке признавали своим наставником различные европейские литературные общества, в гендерном аспекте и в контексте гей-лесбийских студий исследование творчества Уитмена началось сравнительно недавно, а именно с работ зарубежных ученых, ярким примером которых является критик Питер Барри, который попытался рассмотреть лирику американского поэта сквозь призму именно гей-лесбийских студий. Английский исследователь отмечает гомоэротическую основу стихов Уолта Уитмена, в частности периода Гражданской войны, акцентируя, что в поэзии военного периода раны, раненые, больницы приобретают «эротические коннотации, поскольку делают

возможным чувственный эротический контакт между мужчинами» [1, с. 182].

Однако для осуществления комплексного гендерного анализа творчества американского барда возникает необходимость ви-яснить сущность и особенности применения концептов «феминного», «маскулинного» и «андрогинного» как критериев анализа поэтических произведений Уолта Уитмена. Понятие «женский» и «мужской» не всегда воспринимаются однозначно. Еще Э. Сиксу четко разграничивала феминность / маскулинность (гендерное, то есть социально-культурное отличие) и женщину / мужчину (половое, то есть биологическое различие) [4]. В 90-х годах XX века большинство отечественных ученых начало пользоваться более конкретными, освобожденными от эмоциональных наслаждений терминами «феминный» и «маскулинный» как культурно осмысленными различиями между женщинами и мужчинами. Благодаря этому исчезает путаница с биологическим аспектом. Ввиду отсутствия последнего считаем оправданным использование в работе терминов «мужской» и «женский» как синонимических к понятиям «феминный» и «маскулинный» во избежание путаницы.

Стоит отметить, что, кроме проблемы «маскулинность-феминность», со временем появляется и очень быстро развивается и теория андрогинности: человек рассматривается в аспекте разобщенной целостности мужчина-женщина, как половинное существо, которое ищет дополнения в человеке другого пола и стремится слиться с ним. Например, российская исследовательница Н. Коноплева отмечает, что «творчески одаренный человек несет в себе преобладание женских свойств при сохранении мужских. Способная к творчеству женщина также андрогинная, но в ней присутствуют мужские личностные качества. Необходимо также противоборство этих начал, которые, несмотря на свой неустанный антагонизм, будто прикованы друг к другу, призваны к мирному сотрудничеству и согласованию. Именно в том, что творчески одаренная личность является андрогинной, а каждая личность представляет собой сочетание мужской и женской стихий, – причина творческой напряженности, гендерных источников творческой деятельности» [3, с. 6].

Итак, любая творческая личность, независимо от половой принадлежности, характеризуется психоэкзистенциальной андрогинностью, что ярко отражено в творчестве Уолта Уитмена. Поэт, децентрируя мужчину, пытался одновременно не центрировать женское начало, поэтому в центре нашего внимания диалог мужского и женского в художественном мире американского лирика.

Уолт Уитмен любил Америку, прославлял ее демократию, но это не мешало ему

критически относиться ко многим явлениям американской жизни. «Никогда еще, пожалуй, не было такой пустоты в сердце, как сегодня у нас, в Соединенных Штатах, – писал он в «Демократических перспективах». – Кажется, оставила нас истинная вера. Никто искренне не верит ни в основы государства <...>, ни в человечность <...>. В бизнесе есть только одна цель: любыми средствами добиться выгоды. В сказке один дракон поглотил всех драконов; жадность – вот наш дракон, который поглотил всех» [6].

Таким образом, осознавая всю экстремальность состояния современного ему общества, американский поэт испытывал потребность в новом философском подходе к осмыслению и восприятию действительности, осознавал ее зависимость от исторического развития всей нации, взаимосвязанность каждого отдельного человека с природой и Вселенной, создание новых путей развития нации и человечества в целом. Ведь XIX век для Америки ознаменовался глобальными историческими изменениями (войны, резкие сдвиги в общественной, экономической, политической, культурной жизни и т.д.), что качественно повлияло на общее духовное развитие американского народа. Ощущимая сложность и драматизм ситуации усиливались идеологической затабуированностью литературы, и, несмотря на это, для американского литературного процесса было характерным богатство жанровых и стилевых поисков, расширение идейно-тематических границ литературы и оригинальность художественного мышления.

Поэтому из-за насыщенности творчества Уолта Уитмена такими категориями, как «феминность» и «маскулинность», источники их гендерной идентичности в произведениях следует искать в символических и материальных отношениях, окружавших его, то есть в материальной и духовной культуре, и, следовательно, для адекватного понимания стихов американского барда их следует рассматривать в соответствующем контексте.

На наш взгляд, цикл «Дети Адама» Уолта Уитмена – это изложение программы радикальной перестройки сознания человека на мужчину и женщину, открытие и обожествление человека, в котором сочетаются как мужское, так и женское начала. Все это требовало качественно новой образности и поэтического языка. Главным героем является сам поэт, который становится воплощением новой, свободной, андрогинной личности: «любовь до тіла мужчини чи жіночого тіла не потребує виправдань – / адже тіло саме не потребує виправдань. / Досконале тіло мужчини і тіло жіноче також досконале» [5, с. 41].

Так, образы мужского и женского тела в этом цикле стихов Уолта Уитмена символизируют новый гендерный подход к пониманию

взаимоотношений между мужчиной и женщиной, в основе которого отсутствует их классификация по биологическому принципу и они выступают как нечто единое, неотъемлемое, взаимодополняющее. Желание поэта гармонично совместить феминное и маскулинное

начала, решить гендерную «разветвленность» общества посредством феминно-маскулинного синкретизма подчеркивают андрогинную маркированность художественного мира Уолта Уитмена.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баррі, П. Вступдо теорії: літературознавство та культурологія [Текст] / П. Баррі /пер. з англ. О. Погинайко; наук. ред. Р. Семків. – К.: Смолоскип, 2008. – 360 с. – (Серія «Пролегомени»).
2. Завгородня, О. Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект [Текст]/ О. Завгородня; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К.: Наук. думка, 2007. – 263 с.
3. Коноплева, Н. Гендерная идентичность творческой личности [Текст] / Н. Коноплева // Женщина плюс. – 2002. – №3. – С. 6.
4. Сиксү Э. Выходы [Текст]/ Э. Сиксү // Гендерная теория и искусство: антология: 1970 – 2000 / [пер. с англ.]; под ред. Л. М. Бредихиной, К. Диппуэлл. – М.: Прогресс, 2005. – С. 47–57.
5. Уітмен, У. Листя трави [Текст] / У. Уітмен; [пер. з англ.]. – К.: Дніпро, 1969. – 150 с.
6. Whitman, Walt. A Backward Glance [Электронный ресурс] / Walt Whitman. – Режим доступа: <http://www.poets.org/viewmedia.php/prmMID/1605>.

**Я. Н. Ельченко**

## АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ

Воспитывая ребёнка, и воспитатели, и родители надеются вырастить из него достойного человека. Каждый родитель хочет гордиться своим ребенком, хочет чтобы он вырос созидателем, а не прожигателем жизни.

Нравственно-духовное воспитание – это сложный педагогический процесс, в основе которого лежит развитие чувств. «Те высокие нравственные чувства, которые характеризуют развитого взрослого человека и которые способны вдохновить его на большие дела и на благородные поступки, не даны ребёнку в готовом виде от рождения. Они возникают и развиваются на протяжении детства под влиянием социальных условий жизни и воспитания», – писал А. Запорожец.

Воспитанию нравственных чувств в истории педагогики всегда уделялось большое внимание, ведь воспитание в ребёнке гражданина своей Родины неотделимо от воспитания в нём гуманных чувств: доброты, справедливости, способности противостоять лжи и жестокости. Очень важно с малых лет учить

ребёнка соизмерять собственные желания с интересами других. Тот, кто во имя своих желаний отбрасывает в сторону законы совести и справедливости, никогда не станет настоящим человеком и гражданином. Так считал В. Сухомлинский.

Нравственные чувства развиваются у детей в процессе взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, но главную роль в этом играет всё же семья.

В системе духовно-нравственных воздействий современной школы все большее внимание уделяется использованию традиционных культурных ценностей, воспитанию ценностей гражданственности, высокого достоинства и ответственности служения человека на общественном поприще в тесной связи с их духовным осмысливанием; формированию национального самосознания.

Подводя итоги анализа деятельности педагогов по духовно-нравственному воспитанию детей младшего школьного возраста, следует отметить, что учителя начальных классов шко-

лы №42 г. Павлодара строят воспитательно-образовательный процесс в соответствии с Государственным общеобязательным стандартом образования Республики Казахстан. Педагоги знакомят детей с элементарными сведениями о человеке в процессе учебно-игровой деятельности, в ходе экскурсий в рамках совместной работы с музеем, во время театрализованной деятельности (показ обычаев и обрядов); рассказывают об устройстве жилья, предметах домашнего обихода, особенностях одежды. Большую помощь оказывают полочки избыточной информации и красоты. В процессе трудовой деятельности дети знакомятся с историческими ремёслами, с развитием труда человека, с профессиями, с народным творчеством. Педагоги используют технологические приемы – мифы, сказания, легенды, былины.

Формировать у детей отношение к себе, к другим людям, к социальным традициям учителям помогают: чтение художественных произведений, утренние тренинги, минутки шалости и тишины, слушание музыкальных произведений (гр. «Ак бота», «Звёздочка», «Айголек»). Проигрывание различных ситуаций, сюжетно-игровая деятельность способствуют развитию у детей чувства собственного достоинства,чаты быть приветливыми и доброжелательными в общении со взрослыми и сверстниками, обеспечивают развитие эмоциональной сферы (гр. «Капелька», «Гульзар», «Неваляшка»).

С помощью средств ТСО (аудио-, видеоматериалы) педагоги создают условия для развития у детей разнообразных представлений о том, как люди жили раньше и как живут сейчас. В классе имеются подборки картин, иллюстраций, открыток, художественной литературы. Оформлены и функционируют государственные уголки, уголки эстетического воспитания, книжные зоны, полочки красоты и избыточной информации, имеется познавательная литература.

Педагоги приобщают родителей к процессу духовно-нравственного воспитания через консультации, подбор литературы; стимулируют родителей к совместному творчеству (изготовление поделок, альбомов); привлекают к проведению досугов, праздников.

Анализ анкет для родителей «Нравственное воспитание детей в семье» показывает следующее. На вопросы анкеты ответили 84 человека. Из них 64 человека считают, что в современном обществе существует острая проблема нравственного воспитания детей. «Не знаю» – так ответили 12 человек, «нет» – 8 человек.

На вопрос «Как Вы считаете, изменится ли в результате воспитательной работы ситуация в сфере духовно-нравственного воспитания детей?» 40 человек ответило: «Ситуация существенно изменится»; 21 человек – «Ситуация немного улучшится». «Существенных изменений не произойдет» – считают 9 опрошенных родителей. «Затрудняюсь ответить» – 14 человек.

«На реализацию каких целей должна быть направлена программа детского сада прежде всего?» 18 родителей уверены, что на «освоение детьми системы социокультурных категорий и ценностей»; 9 родителей убеждены, что на «развитие коммуникативных умений»; 26 – на «развитие управлеченческих способностей»; 17 – на «развитие речевого взаимодействия»; 9 – на «развитие мотивации к общению со взрослыми»; 5 – на «создание предпосылок для успешной адаптации в начальной школе».

Следует отметить, что родители недостаточно информированы о духовно-нравственном воспитании детей дошкольного возраста (27 родителей ответили на этот вопрос: «Нет», 30 человек – «Трудно сказать»). Лишь 27 родителей ответили утвердительно.

Для полноценной реализации целей предмета "самопознание" в школе и в детском саду создается особая атмосфера доверия, откровенности, уважения и толерантности. На уроках дети учатся сотрудничать, размышлять, искать пути в решении сложных жизненных ситуаций, которые способствуют личностному росту, самопознанию, самореализации. Учитель должен в совершенстве владеть современными, традиционными и нетрадиционными интерактивными формами и методами обучения и воспитания. Высокий профессионализм, искренняя любовь к жизни, милосердие и великодушие должны быть присущи Учителю.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования Республики Казахстан по предмету «Самопознание». ГОСО РК 2.004.043.-2010 [Текст]. – Алматы, 2010.
2. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности [Текст] / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова. –М., 2002.
3. Назарбаева, С.А. Этика жизни [Текст] / С.А. Назарбаева. – Алматы, 2001.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК ИЗОБРАЖЕНИЯ**

Преобразования, которые происходят в современном обществе, диктуют нам необходимость развития творческой личности, которая обладает способностью эффективно и нестандартно мыслить, решать волнующие вопросы. Поэтому перед дошкольными учреждениями встает важная задача развития творчества подрастающего поколения. Исследователи детского изобразительного творчества (Т.С. Комарова, Г.Г. Григорьева) отмечают, что творческая деятельность является средством умственного, графомоторного, эмоционально-эстетического и волевого развития детей [1]. Лоунфельд (США) указывает, что изобразительное творчество является интеллектуальной деятельностью, обращая внимание на важную роль его в эмоциональном развитии ребенка.

Работа с различными материалами и нестандартными способами их использования расширяет сферу возможностей ребенка, обеспечивает его раскрепощение, развивает воображение, фантазию. Педагог-практик А.В. Щербакова доказывает, что применение в непосредственной образовательной деятельности по изобразительному искусству нетрадиционных техник изображения позволяет детям справиться с ощущением опасения перед неуспехом, а также вырабатывает стабильную мотивацию к рисованию. Воспитатель И.Р. Сафина пишет, что, приобщая детей к искусству, необходимо использовать различные нетрадиционные техники изображения, которые дают самые неожиданные, непредсказуемые разновидности художественного изображения и колossalный толчок детскому воображению и фантазированию [2].

Использование в работе с детьми нетрадиционных техник изображения способствует творению нового, оригинального произведения искусства, в котором гармонирует все: цвет, линия, сюжет. Применение нетрадиционных техник изображения помогает процессу обучения стать увлекательным и занимательным, а также формирует у детей энергичное трудовое расположение к деятельности, облегчает преодоление трудностей в освоении материала и технике использования.

Одним из наиболее значительных условий благополучного развития детского изобразительного творчества посредством использования нетрадиционных техник изображения являются разнообразность и вариантность работы с дошкольниками. Новизна ситуации, непривычное начало работы, интересные и различные материалы, любопытные для детей неповторяющиеся задания, вероятность выбора и многие иные факторы помогают не допустить в детскую изобразительную деятельность однообразность и тоску, что обеспечивает оживленность и непринужденность детского восприятия и деятельности. Для детей важно, чтобы каждый раз для них организовывались новые условия для использования усвоенных ранее знаний, умений, навыков и поиска новых путей решения, творческого подхода. Собственно, это и порождает у ребенка позитивные эмоции, радостное изумление, желание созидательно трудиться.

Чтобы у детей не создавалось шаблона (рисовать только на альбомном листе), листы бумаги могут быть разнообразной формы: в форме круга (тарелочка, блюдце, салфеточка), квадрата (платочек, коробочка). Со временем ребенок начинает понимать, что для рисунка можно выбрать любой листок: это определяется тем, что предстоит изображать. Разнообразить необходимо и цвет, и фактуру бумаги, ведь это также воздействует на выразительность рисунков, аппликации и ставит детей перед надобностью делать подбор материалов для рисования, обдумывать колорит будущего произведения, а не дожидаться готового решения. Больше разнообразности следует вносить и в организацию НОД: дети могут рисовать, лепить, вырезать и наклеивать, сидя за отдельными столами (мольбертами), за сдвинутыми вместе столами по два и более; сидеть или мастерить стоя у столов, размещенных в один ряд, у мольбертов и т.д. Важно, чтобы организация деятельности отвечала её содержанию, чтобы детям было комфортно работать. Особенную заинтересованность у детей пробуждает создание изображений на темы сказок. У каждого ребенка имеются свои любимые произведения и сказочные персонажи, благодаря этому

предложение нарисовать картинки к сказкам или вылепить волшебных героев неизменно вызывает у детей положительный ответ.

Педагогическими условиями для успешного развития творчества детей старшего дошкольного возраста посредством использования нетрадиционных техник изображения являются такие условия, как:

- создание в среде, окружающей детей, соответствующей благоприятной обстановки для развития их творчества;
- нахождение новых нетрадиционных техник изображения для повышения творческого

потенциала детей и постоянного поддержания их интереса к деятельности;

– обучение детей применению в рисовании различных материалов и техник, различных способов создания изображения, объединению в одном рисунке разных материалов с целью получения выразительного образа.

В ходе нашего исследования было установлено, что развитие творчества детей старшего дошкольного возраста посредством использования нетрадиционных методов изображения является важным неотъемлемым способом всестороннего развития личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Казакова, Р.Г. Рисование с детьми дошкольного возраста. Нетрадиционные техники [Текст] / Р.Г. Казакова . – М.: Творческий центр, 2006.
2. Сафина, И.Р. Нетрадиционные техники изобразительной деятельности[Текст] / И.Р. Сафина // Дошкольное образование. – 2015. – № 2.

*А. Н. Жайлауова*

## ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИДЕИ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ТРУДАХ КАЗАХСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ

Вопросы нравственного развития и воспитания человека волновали общество во все времена. Сегодня весь мир нуждается в новых образовательных программах по развитию общечеловеческих ценностей. Кто как не учитель, имеющий возможность влияния на воспитание ребенка, должен уделить этой проблеме важнейшую роль в своей деятельности. Именно поэтому школа, а в частности учитель, решая задачи воспитания, должны опираться на разумное и нравственное в человеке, то есть на развитие толерантности как качества личности, которое поможет ребенку в принятии не только себя, но и других.

Идея толерантности имеет давнюю историю и восходит к истории развития философской мысли. В Древнем мире толерантность проявлялась, в первую очередь, в терпимости к иноплеменным богам и культурам. Толерантным было отношение к «чужим» богам в Древней Индии, Древнем Китае, Древней Греции и Римской империи. Терпимое отношение пра-

вителей к своим подданным встречается в таких произведениях, как «Поучение Птахотепа» (Древний Египет) и Законы Хаммурапи – царя Вавилона. В эпосе «Махабхарата» (V в. до н. э.) древнеиндийской культуры легендарный носитель мудрости Бхимшма перед смертью в своем наставлении указывает: «Те поступки других, которых человек для себя не желает, что самому неприятно, пусть не делает другим» [1]. В арабском мире толерантность утверждалась как терпимость к непознаваемому и непонимаемому.

Проблемы толерантности всегда ставились во главу угла великими мыслителями, проживающими на территории Казахстана. Рассмотрим некоторые из них.

Идеи толерантности отражаются и в произведениях великого учителя Востока аль-Фараби. Основное содержание политического учения аль-Фараби составляют социальные утопии, изложенные им в сочинениях «Трактат о взглядах жителей добродетельного города»,

«Гражданская политика», «Афоризмы государственного деятеля», «О достижении счастья» и др. Из всех трудов, посвященных проблемам общественной жизни, трактат «Китаб ас сийаса ал-маданийа» («Гражданская политика», или «Политика») был наиболее известен в мусульманских кругах. Идеалы аль-Фараби говорят о равенстве всех людей в развитии умственных способностей и нацеливают их на достижение совершенства, они органичны нашей эпохе. Именно поэтому его наследие столь сильно отражается в контексте культуры XXI в.

Великий мыслитель средневекового Востока Юсуф Баласагуни, живший в XI веке на территории Казахстана, в уникальной поэме «Кутадгу Билиг» («Благодатное знание») несет огромный смысл для развития в обществе идей толерантности. Мыслитель как гуманист осуждает деспотизм жадных ханов и глупых беков, которые жестоко эксплуатируют массы, попирая их достоинство и право, грабят их. Идеи толерантности были отражены в призывах поэта к равенству, справедливости и доброте. Юсуф призывает ханов и беков быть великодушными по отношению к бедным, а трудящихся поучает быть верными, преданными господствующему классу, чтобы таким образом достигнуть создания справедливого общества.

Ходжа Ахмет Ясави (Х.в.) – признанный глава тюркской ветви суфизма, мыслитель, поэт. Он был мудрым государственным деятелем, а не только духовным наставником. Когда он чувствовал, что его слово необходимо народу, он писал об этом в своих духовных проповедях, трактатах и стихах. Ходжа Ахмет Ясави призывал народ быть терпимым к людям иной веры:

Если будет перед тобой Неверный, не делай обиду ему.

От сердца жестокого, от души обидчика отвращается Господь.

О, Аллах, истинный! Такому рабу уготована преисподняя ада! [1]

Ибрай Алтынсарин вошел в историю Казахстана как выдающийся просветитель, педагог, поэт, общественный деятель. Алтынсарин в своих призывах к народу говорил о социальном равенстве. Он открывал школы не только для мальчиков, но и для девочек. Он осуждал нетолерантное отношение баев к беднякам, а также призывал к гендерному равенству. Он пропагандировал демократическую русскую литературу, использовал опыт русских педагогов-писателей К. Д. Ушинского и Л. Н.

Толстого. И. Алтынсарин писал рассказы, в которых также выражены демократические, гуманистические, просветительские идеи автора. В них в социальном аспекте рисуются картины быта и нравов казахской жизни в 60 – 70-х годах XIX века. В рассказах «Сын бая и сын бедняка», «Кипчак Сейткул», «Юрта и деревянный дом», «Невежество», «Вред лжи» и других ставятся важные проблемы общественной жизни: социальное неравенство, преимущество оседлого образа жизни, вред невежества, польза знаний и науки.

Абай занимает особое место в истории культуры казахского народа. Он, вобрав в себя накопленное до него духовное наследие, создал новое направление в национальной культуре. На формирование мировоззрения Абая оказали влияние поэты и ученые Востока, придерживавшиеся гуманистических идей (Фирдоуси, Алишер Навои, Низами, Физули, Ибн Сина и другие), а также произведения русских классиков, а через них и европейская литература вообще. Абай своим творчеством приобщал родной народ к богатствам мировой цивилизации и одновременно вносил в нее лучшие духовные ценности казахского этноса. Абай был просветителем своего народа в самом высоком смысле данного понятия. Гуманизм и просветительство мыслителя, их влияние на все сферы жизнедеятельности казахского общества, тонкое и глубокое знание народных чаяний и бескорыстное, мужественное служение по претворению их в жизнь вызывают чувство искреннего уважения к личности великого мыслителя-поэта.

Высшие проявления толерантности являются стержневыми темами философии Шакарима, выдающегося продолжателя традиций философствования Абая.

Таким образом, можно с полным правом утверждать, что провозглашенные учеными-философами античности, средневековья, отечественными просветителями аль-Фараби, Ибраем Алтынсарином, Абаем Кунанбаевым моральные нормы, возвышающие любовь к труду и к своему народу, самоотверженную борьбу за интересы народа, честность, справедливость, ответственность, их высшие этические идеалы не только не утратили своего значения в наше время, а приобрели новую силу звучания и требуют самого пристального изучения и овладения, прежде всего учащимися.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байжабагинова, Г.А . Великие личности в истории Казахстана [Текст]. З книга / Г.А . Байжабагинова и др.; под ред. А.М. Газалиева. – 2-е изд. – Караганда: Карагандинский государственный технический университет. – 2011 г. – С.26.

Т. Н. Жмурова

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧАЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной общеобразовательной школе профориентационная деятельность является проблемным направлением. Изменения, происходящие в системе образования в связи с переходом на новые стандарты, позволяют по-новому взглянуть на содержание, технологии, формы и методы профориентационной деятельности, осуществляющейся в старших классах общеобразовательной школы.

Как показала практика, понимание сущности профориентационной деятельности заключается не в нацеливании каждого учащегося на какую-либо конкретную профессию, а в формировании у него определенных компетенций, позволяющих самостоятельно и осознанно сделать выбор будущей профессиональной деятельности с учетом запросов рынка труда, общества, мотивационно-познавательных потребностей, способностей, индивидуальных особенностей и личностных характеристик учащегося.

Основная цель профориентационной деятельности заключается в подготовке старшеклассников к выбору будущей профессии, удовлетворяющей личностные и социальные потребности. Умелое сочетание в современном общеобразовательном учреждении возможностей профессионально-ориентационной, образовательной, воспитательной и внеурочной деятельности позволяет информировать обучающихся о существующей в социальном обществе профессиональной деятельности, формирует у них позитивное отношение к тому или иному виду труда.

профориентационную деятельность в современной общеобразовательной школе целесообразно осуществлять по следующим направлениям:

профессиональное просвещение, включающее профессиональную информацию и профессиональную пропаганду;

предварительная профессиональная диагностика;

профессиональная консультация;

использование инновационных методов и прогрессивных технологий в профориентационной деятельности;

профессионально-ориентационное воспи-

тание, направленное на формирование у старшеклассников трудолюбия, работоспособности, профессиональной ответственности;

профессионально-ориентационное сотрудничество современной общеобразовательной школы с профессиональными образовательными учреждениями среднего и высшего звена, предприятиями и организациями;

профессиональные встречи с представителями разных профессий, в том числе с наиболее востребованными на рынке труда, а также с семейными трудовыми династиями.

Исследователями отмечено, что в общеобразовательной практике широко применяются современные активизирующие методики и интерактивные методы профессионального и личностного самоопределения: профессионально-ориентационные деловые игры, игровые профессионально-ориентационные упражнения, профессиональные консультационные методики, настольные игры, профориентационные активизирующие опросники. Многие игры и упражнения имеют шутливую форму, поэтому эмоционально благоприятно воспринимаются обучающимися [3; с.285]. Использование в профориентационной деятельности интерактивных форм и методов педагогического взаимодействия позволяет совершенствовать мотивационно-познавательную деятельность обучающихся, формировать у них творческий потенциал и рефлексивное мышление, что в дальнейшем им пригодится при осуществлении будущей профессиональной деятельности.

Оптимальной формой подготовки старшеклассников к выбору будущей профессии мы видим профессионально-ориентационную игру, которая помогает связывать мотивы самообразовательной деятельности учеников с более далекими целями, жизненными перспективами выбора профессии. Ввиду направленности профессионально-ориентационной игры на коммуникативное общение происходит укрепление социальных мотивов, что дает возможность учащимся научиться устанавливать деловые контакты как со сверстниками, так и со взрослыми.

Н.Б. Протасова считает, что основным компонентом профориентационной деятельности является педагогическое сопровождение.

Автор рассматривает его как действие субъектов образовательного и воспитательного процесса (преподаватель, психолог, родитель, руководитель), дополняющее действие другого субъекта (обучаемого, воспитанника) с целью оказания ему поддержки в формировании готовности к профессиональному самоопределению на основе согласования индивидуальных и социально-профессиональных потребностей, осознанного выбора профиля профессионального обучения и направления дальнейшей индивидуально-профессиональной траектории. Рекомендуемые Н.Б. Протасовой формы работы с учащимися старших классов включают: профориентационные экскурсии на предприятия и в профессиональные образовательные заведения, исследовательские проекты, профессионально-ориентационные игры, деловые и ролевые игры, круглые столы по проблемам выбора профессии, диспуты и дискуссии, встречи с передовиками труда [2].

Н.Г. Ионина предлагает в качестве формы профориентационной деятельности использовать профессиональные пробы, в процессе выполнения которых учащийся получает опыт той профессиональной деятельности, которую он планирует в будущем выбрать, и пытается определить, соответствует ли характер данной профессии его способностям и умениям [1].

Перечень инновационных форм и методик, которые можно использовать в профориентационной работе со старшеклассниками общеобразовательной школы, довольно широк. Сущность их использования заключается в создании непринужденной, доброжелательной, естественной атмосферы педагогического взаимодействия педагогов и старшеклассников, в моделировании отдельных элементов профессионального, жизненного и личностного самоопределения учащихся.

Как показывает проведенная работа в МАОУ «СОШ № 14» г. Соликамска, профориентационная деятельность в образовательном учреждении может выступать и как компонент образовательного процесса, и

как элемент воспитательной системы школы. Разработанная нами система мероприятий по профориентационной деятельности со старшеклассниками общеобразовательной школы направлена на совершенствование системы профориентационной работы в рамках комплексной социальной практики с целью формирования у учащихся представлений о существующих на рынке труда профессиях, их специфике и социальной значимости.

Используемые в общеобразовательном учреждении традиционные формы профориентационной деятельности – экскурсии, тематические классные часы, посещение дней открытых дверей, посещение ярмарки образовательных услуг – мы дополнili такими формами работы, как профориентационная игра «Спящий город», «Подарок», «Профессия на букву...», «Самая-самая..»; деловая игра «Кадровый вопрос», профориентационная диагностика; круглый стол «Профессионализм – что это?»; дискуссия «Мастерство и талант». Представленные формы профориентационной работы способствуют решению социальных задач: расширение представлений о современном рынке труда, осознание особенностей той или иной профессиональной деятельности, формирование у обучающихся готовности к осуществлению выбора профессии.

Расширение возможностей выбора будущей профессиональной деятельности, повышение собственной ответственности за принятие индивидуального решения повышают значимость квалифицированной помощи специалистов в профессиональном самоопределении старшеклассников. Тесное взаимодействие общеобразовательного учреждения и профессиональных учебных заведений среднего и высшего звена в организации профессиональной ориентационной деятельности обеспечит создание условий для реализации идей преемственности и непрерывности в профессиональном самоопределении и дальнейшем профессиональном становлении современной российской молодежи.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ионина, Н.Г. Профессиональные пробы как форма организации профориентационной работы в школе [Текст] / Н.Г. Ионина // Биология в школе. – 2013. – № 9. – С. 73–77.
2. Протасова, Н.Б. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся в системе «гимназия – вуз» [Текст] / Н.Б. Протасова// Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – С. 162 – 167.
3. Пряжников, Н.С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8 – 11 классы) [Текст] / Н.С. Пряжников . – М.: ВАКО, 2008. – 288 с.

**H. B. Зорикоева**

## К ВОПРОСУ О КАДРОВОЙ ПОЛИТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

---

Стратегия работы с профессиональным коллективом определяется кадровой политикой организации. Кадровая политика – это основное направление работы с кадрами, совокупность методов, форм, принципов организационного механизма по выработке целей и задач, направленных на укрепление, сохранение и развитие кадрового потенциала организации, на создание высокопроизводительного, сплоченного коллектива, способного своевременно реагировать на меняющиеся требования рынка [2].

Кадровая политика организации предусматривает обеспечение оптимального баланса процессов обновления и сохранения численного и качественного кадрового состава в соответствии с требованиями законодательства, потребностями самой организации и состоянием рынка труда.

Главный объект кадровой политики – персонал (кадры). Это штатный состав работников, являющийся решающим фактором производства. От квалификации работников, их профессиональной подготовки, деловых качеств в значительной мере зависит эффективность деятельности организации [4].

По мнению Н.Н. Шан, процесс формирования кадровой политики организации, включает следующие этапы: нормирование, программирование, мониторинг персонала.

Нормирование заключается в согласовании принципов, целей работы с персоналом и деятельности организации, стратегии с этапами ее развития.

Программирование охватывает разработку программ по достижению целей кадровой работы, т.е. построение системы процедур и мероприятий по реализации этих целей. Мониторинг персонала включает процедуру диагностики и прогнозирования кадровой ситуации в организации [1].

Обязательными направлениями кадровой политики образовательной организации являются:

- управление персоналом;
- подбор и расстановка кадров;
- формирование и подготовка резерва для выдвижения на руководящие должности;
- оценка и аттестация кадрового состава;
- мотивация и стимулирование работников;
- оплата труда.

В конкретных организационных условиях существуют различные типы кадровой политики организации. Н.В. Кротова и Е.В. Клеппер выделяют:

- пассивную кадровую политику (характеризуется отсутствием работы с персоналом организаций);
- реактивную кадровую политику (основана на контроле за состоянием кадров, учитывает влияние кризисных ситуаций и принятие соответствующих решений);
- превентивную кадровую политику (осуществляет краткосрочный и среднесрочный прогнозы потребности в кадрах, определяет четкие задачи по развитию персонала организации);
- активную кадровую политику (строится на долгосрочной прогнозной основе с учетом всех основных направлений кадровой деятельности организации).

Кадровая политика требует подбора методов, соответствующих общей концепции деятельности организации. Общая концепция может иметь функциональный подход, т.е. строгое соответствие должностным обязанностям сотрудника. От этого зависят и требования, предъявляемые к кадрам, и формы их определения.

Реализация кадровой политики организации начинается с выявления профессиональных качеств сотрудников, принимаемых на определенную должность. Для этого проводится анализ рабочих мест и функциональных обязанностей набираемых кадров, определяются требования к образованию потенциальных работников, их профессиональному опыту, квалификации, личным качествам, степени совместимости с уже сложившимся коллективом.

Ю. Одегов и П. Журавлев выделяют демографические, технико-организационные, социально-экономические, социально-психологические факторы, влияющие на отбор кадров.

В кадровой политике организации (учреждения) при отборе персонала используются определенные методы диагностирования претендента на должность. Это тестирование, собеседование, испытательный срок, в течение которого работодатель проверяет работника на предмет пригодности к выполнению его работы; наем на работу [3].

Таким образом, кадровая политика организации направлена на формирование системы работы с кадрами, которая, при условии соблюдения действующего законодательства, ориентируется на получение не только экономического, но и социального эффекта. Формирование трудовых ресурсов в соответствии с кадровой политикой организации

выполняет сложную многоэтапную функцию управления персоналом. Она осуществляется на плановой основе и включает оценку персонала учреждения, выявляет потребности в кадрах с точки зрения количественных и качественных характеристик, а также разрабатывает конкретные меры по созданию оптимального кадрового состава.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильичева, Е.А. Управление персоналом в образовательном учреждении [Текст] / Е.А. Ильичева // Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд. – 2013. – №18. – С. 77 – 83.
2. Кадровая политика школы как фактор ее образовательного имиджа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.school531.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=71&Itemid=105](http://www.school531.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=105).
3. Система управления персоналом образовательного учреждения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/58/2292/>.
4. Совершенствование кадровой политики образовательных учреждений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/632089/>.

*Н. Л. Иваниш*

## ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В РАБОТЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Возрастающие требования реальной жизнедеятельности в обществе к правовым знаниям личности усиливают значимость правового воспитания. Особенно актуальным является правовое воспитание старших подростков в связи с предстоящим выбором образовательной перспективы и личностным самоопределением.

Известно, что правовое воспитание осуществляется на уровне государства, общества и образовательных учреждений. Оно представляет собой сложный процесс, осуществляемый через правовое обучение и правовое просвещение, которые позволяют формировать различные компоненты правовой культуры личности. Правовая культура характеризуется как феномен общественного сознания, как личностное образование, как результат правового воспитания личности. Компонентами правовой культуры выступают когнитивный, эмоциональный и поведенческий,

что согласуется с общепринятым пониманием компонентов культуры.

В исследованиях М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева, М.В. Шакуровой раскрыты возможности деятельности социального педагога в правовом воспитании обучающихся общеобразовательных учреждений. Правовое воспитание при этом рассматривается в контексте профилактики правонарушений среди несовершеннолетних или в рамках изучения предмета «Обществознание». Быстро обновляющаяся нормативно-правовая база различных аспектов жизнедеятельности общества и рост числа ситуаций, связанных с нарушением прав человека, определяют необходимость поиска оптимальных форм и методов правового воспитания подрастающего поколения.

Социально-педагогический аспект рассмотрения проблемы правового воспитания старших подростков связан с характеристикой разрушающейся ценности права и необхо-

димостью ее возрождения и формирования у подрастающего поколения; возрастающим числом фактов нарушения прав несовершеннолетних и, как следствие, ростом числа правонарушений среди несовершеннолетних; необходимостью осуществления правового воспитания как механизма успешной адаптации человека в быстро меняющихся социокультурных условиях.

Субъектами правового воспитания выступают учреждения общего образования и практикующие в них специалисты, включая социального педагога. Используемые формы и методы правового воспитания можно характеризовать как интегрированные по своей сути, позволяющие обеспечить подростку позицию субъекта правового воспитания.

Как отмечает Т.В. Солодилова, реализация прав ребенка и их защита предполагает такие направления деятельности социального педагога, как повышение правовой грамотности несовершеннолетних и их родителей (собеседования, реализация обучающих и игровых образовательных программ, встречи со специалистами), консультативная работа, охранно-защитная деятельность по каждому конкретному случаю нарушения прав ребенка [3].

Выделенные нами составляющие деятельности социального педагога как субъекта правового воспитания старшего подростка определили необходимость выявления оптимальных форм и методов её осуществления. Например, выделение правового просвещения как основной формы правового воспитания школьников в контексте профилактики правонарушений. Воспитательные мероприятия просветительской направленности охватывают и родителей, и обучающихся. Формы воспитательных мероприятий различны – беседы, конкурсы, ученические конференции «Право и закон», обсуждение учебно-тренировочных ситуаций. Целесообразно сочетание правовой пропаганды с процессом самовоспитания, включения в работу с детьми презентаций, проектов, чтения специальной литературы.

Тематика встреч с родителями и детьми может быть представлена следующим образом: правонарушения; юридическая ответственность; право и правоотношения; права ребенка; человек и государство; асоциальное поведение. Как показывает практика, для старшеклассников следует предусмотреть такие вопросы для обсуждения, как право на труд, право на социальное обеспечение. К числу основных методов правового воспитания можно отнести упражнение, разъяснение, убеждение, рассказ [1]. В контексте правового воспитания обучающихся может использоваться клубная деятельность. Такой приоритет в формах правового воспитания обусловлен возможностями сочетания проектной, науч-

но-исследовательской, игровой, творческой и иных видов деятельности. Таким образом, социальный педагог, как субъект правового воспитания старших подростков, сочетает в своей деятельности такие направления, как социально-правовая защита и непосредственное правовое воспитание.

В процессе практической работы нами были выделены критерии сформированности правовой культуры. Отметим, что выделение правовой культуры как результата соответствующего вида воспитания, а также совокупности критериев правовой культуры обусловлено традиционным для педагогики пониманием культуры личности как сочетания когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов (знание, отношение, поведение). Для оценки эмоционального компонента правовой культуры, принятия нормы права как ценности была использована методика М. Рокича, построенная на ранжировании подростком предложенного списка ценностей. Для оценки когнитивного компонента применялась анкета, представленная в работах В.М. Сапогова. Для оценки поведенческого компонента был использован метод решения правовых задач, позволяющих оценить готовность и способность действовать в различных ситуациях с учетом норм права [2].

Изучение уровня сформированности правовой культуры старших подростков характеризуется недостаточным владением правовыми знаниями, нормами, осознанием ценности права как регулятора своего поведения и поведения окружающих и свидетельствует о необходимости проведения систематической работы в общеобразовательном учреждении. Изучение опыта правового воспитания позволяет говорить о недостаточном внимании к вопросам правового просвещения, несистематичности подобной работы, предупреждающей отклонения в поведении детей. В связи с этим возникает необходимость интеграции усилий различных специалистов, более широкого использования возможностей образовательного и воспитательного процесса в правовом воспитании обучающихся.

В ходе практической работы нами были реализованы мероприятия, в которых учитывался ведущий вид деятельности детей 15–16 лет, а именно – общение. Выбранные формы были ориентированы на субъектную позицию обучающегося, проявление имеющихся правовых знаний для решения задач, поставленных в ходе мероприятия. Кроме того, разработанная программа мероприятий отражала основные аспекты и правового обучения, и правового просвещения. Необходимость расширения знаний обучающихся определила важность такой формы работы, как часы общения, проводимые по правовой тематике один раз в месяц. Часы общения

были ориентированы на рассмотрение таких вопросов, как административное право, правонарушения и взыскания, уголовное право, преступление и ответственность, права и обязанности человека и гражданина, трудовое право и несовершеннолетние.

Опыт показал, что тематика бесед и практикумов может охватывать жилищное законодательство, особенности домоуправления, оплаты коммунальных услуг, покупки и продажи, найма жилья; образовательное право, льготы и гарантии при получении общего и профессионального образования; социальные льготы и гарантии, случаи обращения в социальные службы; правила оформления документов (заявление, жалоба, исковое заявление, требование и др.); пенсионное обеспечение; налоговые сборы и выплаты; отношения с работодателем; права и профсоюзная организация. Таким образом, система различных форм правового воспитания отражает как общие нормы права, так и формирование готовности к защите своих прав и законных интересов. Доминирование активных форм и

методов призвано обеспечить формирование всех компонентов правовой культуры – когнитивного, эмоционального, поведенческого.

Отметим, что значительная часть старших подростков при столкновении с бытовыми ситуациями, отношениями в сфере образования, жилищной или трудовой сфере оказывается неспособной принимать правомерные решения, последовательно отстаивать свои права и выполнять свои обязанности. Именно поэтому через сочетание вопросов общего права и вопросов защиты прав личности в различных сферах жизнедеятельности общества мы попытались предупредить подобные ситуации. Разработанная программа правового воспитания учитывает идею интеграции и отражает мероприятия, ориентированные на формирование знаний, отношения и моделей поведения в контексте действующих норм права посредством использования активных и интерактивных форм взаимодействия. О результивности проведенной работы позволяют говорить включенное наблюдение, беседы с детьми, результаты диагностики.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бочкарева, З.В. Методика правового воспитания школьников [Текст] / З.В. Бочкарева // Гуманитарные и юридические исследования. – 2014. – № 1. – С. 111–117.
2. Великородная, В.А. Классные часы по гражданскому и правовому воспитанию: 5 – 11 классы [Текст] / В.А. Великородная, О.Е. Жиренко, Т.М. Кумицкая. – М.: ВАКО, 2008. – 224 с.
3. Солодилова, Т.В. Формирование правосознания как основа коррекции противоправного поведения несовершеннолетних преступников [Текст] / Т.В. Солодилова // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 2. – С. 98–101.

*П. А. Иванов*

## ИНТЕГРАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ КАК ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЛЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Физическая культура и спорт на рубеже XXI века стали мощными социальными феноменами, которые способны сформировать и преобразовать как социальную реальность, так и личность.

Сегодня физическая культура стала неотъемлемой частью образовательного процесса.

Это свидетельствует об усилении культурного и образовательного подходов в спортивной практике и организации физического воспитания. С учетом этого не только меняются требования общества к сфере физической культуры и спорта, но и возрастает роль социальных институтов общества.

Для современного человека характерно понимание общественной и личной ценности феноменов физической культуры и спорта. Наверное, нельзя найти ни одной сферы человеческой деятельности, которая не связана с ними.

Поскольку физическая культура является частью культуры общества, то ей присущи общекультурные социальные функции: воспитательные, образовательные, нормативные, преобразовательные, познавательные и другие. Рассмотрим некоторые из них.

**Воспитание человека. Занятия физическими упражнениями и спортом:**

- создают возможности для воспитания воли, честности, мужества, трудовых качеств;
- развивают гуманистические убеждения, чувство уважения соперника;
- формируют социальную активность.

**Образование человека.** В процессе занятий физической культурой и спортом человеком создаются возможности для развития творчества и формирования познавательной активности

Как самостоятельная часть культуры общества, физическая культура имеет специфические социальные функции, которые не только выражают социальную сущность физической культуры как общественно необходимой деятельности, но и способствуют удовлетворению запросов общества в области физического воспитания.

Чем активнее человек включен в физкультурно-спортивную деятельность, тем больше он рассчитывает на себя и на свои способности, талант, трудолюбие и добросовестность.

Эффективность социализации посредством спортивной деятельности зависит от того, насколько ценности физической культуры и спорта совпадают с ценностями общества и личности. Благодаря этим занятиям общественные ценности присваиваются индивидом, интериоризуются как личностные.

Ценностный потенциал физической культуры и спорта позволяет решать целый ряд воспитательных задач. Спорт – это школа воспитания мужества, характера, воли. Спортивная деятельность позволяет юному спортсмену стойко переносить трудности, которые иногда возникают у него в школе или в семье.

Процесс физического развития любого человека выражается в совершенствовании форм и функций организма, реализации его физических возможностей.

Еще в последнее десятилетие XX века при обосновании влияния социальных факторов на физическое совершенствование человека часто имели в виду производственные отношения, во главе которых стоял труд, активно воздействующий на человеческую природу. Эти стихийные воздействия существуют зачастую независимо от воли человека, хотя и

поддаются изменению в процессе развития общества. Другие социальные факторы, действуя на человека, зависят от его сознания и воли. Одним из них выступает физическая культура. Целесообразно воздействуя на процесс физического совершенствования человека, она позволяет обеспечить направленное развитие его жизненно важных физических качеств и способностей. Одной из форм ее воздействия является физическое воспитание. Отличительные особенности физического воспитания определяются в основном тем, что это педагогически организованный процесс, направленный на формирование двигательных навыков и развитие физических качеств человека, совокупность которых в решающей мере определяет его физическую дееспособность. Другими словами, можно сказать, что физическое воспитание является формой социального воздействия на развитие организма человека.

Считать физическую культуру только участвующей в воспроизведении физической сущности общественного человека или модифицирующей образ жизни индивидуума будет недальновидно, потому что специфическая задача физкультурного воспитания – воздействие на формирование личности.

Нельзя смешивать понятия «физическое развитие», «физическое воспитание» и «физкультурное воспитание». Первое является объективным процессом, который совершается в организме человека, второе – активным воздействием человека на этот процесс, а третье выступает как целенаправленный процесс приобщения людей ко всем ценностям физической культуры. Таким образом, физкультурное воспитание – это всегда педагогический процесс целенаправленного, регулируемого изменения физических и духовных кондиций человека, основная задача которого – сознательно и целенаправленно познавать и реализовывать в физкультурной практике уже созданные природой предпосылки гармоничного совершенствования физического потенциала человека.

Главная цель функционирования физической культуры и спорта – формирование личности как высшей ценности современного общества. Систематизирующим фактором является деятельность человека, направленная на физическое и спортивное совершенство. В то же время в физической культуре и спорте присутствует и деятельность по развитию духовности как целостности внутренней, психической жизни человека в процессе формирования его физических и спортивных кондиций.

Физическая культура и спорт относятся к социальной сфере общества. В их основе лежат социальные потребности в физическом совершенствовании людей.

Изменения, происходящие во всех областях жизни российского общества, в значительной мере влияют и на отношение к физической культуре. Новые социально-экономические условия как результат научно-технического прогресса накладывают свой отпечаток на ценностное отношение к ней.

Наиболее мобильной категорией общества

является молодежь. Уровень физкультурно-спортивной активности современной молодежи во многом определяет востребованность физической культуры и спорта и эффективность их развития в обществе.

Поэтому так важно сегодня сформировать интерес к физкультурно-спортивной деятельности, т.к. она позитивно влияет на развитие личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бальсевич, В.К. Интеллектуальный вектор физической культуры (К вопросу развития физкультурного знания) [Текст] / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. –1991. – № 7.
2. Какган, М.С. Человеческий фактор развития общества и общественный фактор развития человека [Текст] / М.С Какган // Вопросы философии. – 1988. – №7.
3. Парсонс, Т. Человек в современном мире [Текст] / Т. Парсонс; пер. с анг. под общ. ред. В.А. Кувакина. – М., 1985.

*A. E. Карташова*

## СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Организация социально-педагогической деятельности образовательных организаций общего образования является сложным процессом, требующим консолидации усилий различных субъектов системы профилактики.

В соответствии с Федеральным законом №120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних» образовательные организации при совершении социально-педагогической деятельности в отношении детей категории СОП занимаются: оказанием педагогической и иной помощи несовершеннолетним; организацией их летнего отдыха, досуга и занятости; выявлением несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, не посещающих или систематически пропускающих школьные занятия по неуважительным причинам; организацией общедоступных спортивных секций, технических и иных кружков, клубов и привлечением к участию в них детей; осуществлением мер

по реализации программ и методик, направленных на формирование законопослушного поведения несовершеннолетних.

Образовательные организации являются системообразующим звеном взаимодействия между школой и семьей категории СОП. Специалисты школы выполняют следующие функции в отношении рассматриваемой категории детей:

- диагностическая, обеспечивает своевременное выявление семей и детей, нуждающихся в помощи, для проведения комплексного обследования и подготовки рекомендаций по оказанию семье психолого-педагогической поддержки;
- коррекционно-развивающая, заключается в своевременной специализированной помощи в освоении содержания образования и коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей;
- консультативная, обеспечивает непре-

рывность специального сопровождения детей и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, развития, коррекции и социализации обучающегося;

– информационно-просветительская, заключается в разъяснительной работе по вопросам, связанным с особенностями организации образовательной деятельности для детей и их семей. Разъяснительная работа осуществляется со всеми участниками образовательного процесса – обучающимися (как имеющими, так и не имеющими недостатки в развитии), их родителями (законными представителями), педагогическими работниками [3].

Реализация выше обозначенных функций предполагает использование комплекса форм и методов социально-педагогической деятельности, которые отражают идею сочетания социального воспитания и социальной защиты обучающихся.

Сегодня в связи с малочисленностью группы детей категории СОП в школе целесообразно использовать индивидуальные формы взаимодействия – консультации, беседы, встречи со специалистами, посещение учреждений социальной сферы и органов МВД.

Наиболее распространенной во взаимодействии с родителями является форма консультативных бесед, направленных на ознакомление родителей с мерами ответственности за воспитание и развитие ребенка, за неисполнение родительских обязанностей, информирование о возможностях совместной со специалистами помощи ребенку в обучении, организации жизнедеятельности [3].

Ю.В. и Т.А. Васильковы выделяют следующие методы социального воспитания: педагогические, психологические (различные психотехники), экономические (оказание различных видов материальной помощи семьям).

Наиболее значимыми с позиции организации социального воспитания как компонента социально-педагогической деятельности являются следующие методы:

1) методы формирования сознания личности (беседа, рассказ, лекция, пример, диспут, анализ воспитывающих ситуаций), направленные на интеллектуальную сферу личности детей для формирования взглядов, понятий, установок, суждений, оценок;

2) методы организации жизнедеятельности и поведения детей (поручение, упражнение, создание воспитывающих ситуаций) – пути воздействия на предметно-практическую сферу личности ребенка с целью выделения, закрепления и формирования в опыте личности положительных форм поведения и нравственной мотивации;

3) методы стимулирования деятельности и поведения детей (требование, соревнование, поощрение, наказание, «взрыв», метод есте-

ственных последствий) – методы воздействия на мотивационную сферу личности, направленные на побуждение к улучшению своего поведения, развитие у детей положительной мотивации поведения;

4) методы самовоспитания (рефлексия, самоприказ, самоотчет, самоодобрение, самоосуждение и др.) – методы воздействия на сферу саморегуляции, направленные на сознательное изменение человеком своей личности в соответствии с требованиями общества и личного плана развития, на формирование навыков психической и физической саморегуляции;

5) методы контроля и самоконтроля (педагогическое наблюдение, беседа, педагогический консилиум, опросы, анализ результатов деятельности воспитанников, создание контрольных ситуаций) – пути получения информации об эффективности воспитательных воздействий и взаимодействий. Данная группа методов направлена на выявление эффективности педагогической деятельности воспитателя и всей воспитательной системы [2].

На территории Пермского края существует Перечень реабилитационных услуг, предоставляемых семьям и детям, находящимся в социально опасном положении (утвержденный в 2009 году). Он отражает общую направленность мер государственной помощи данной категории детей и семей. Одновременно, данный Перечень определяет содержание социально-педагогической деятельности в отношении детей и семей наряду с комплексом социально-психологических, социально-правовых и иных мер помощи.

Среди социально-педагогических услуг, предоставляемых специалистами социальных служб реабилитации, предусмотрены следующие: социально-педагогическая диагностика семьи и несовершеннолетнего; социально-педагогическое консультирование; систематическое наблюдение за несовершеннолетним и его семьей с целью патронажа и социальной поддержки; содействие в организации необходимых условий для жизни и развития ребенка; содействие в установлении, оформлении социальных гарантий несовершеннолетних и членов семьи (документы, статус, льготы); содействие в получении медицинской помощи, в трудоустройстве подростков и их родителей; содействие в организации досуга и каникулярного времени несовершеннолетних; содействие в поддержке связей ребенка с родителями и родственниками; содействие возвращению несовершеннолетних в кровные семьи [1].

Обозначенные услуги могут быть оказаны несовершеннолетнему и его семье службами социального обслуживания населения, при этом дополнительно предусмотрены услуги по осуществлению коррекционной работы и просветительской деятельности с данными субъектами.

Таким образом, социально-педагогические услуги являются своеобразным продуктом деятельности не только отдельного специали-

ста, но и системы учреждений и организаций, нацеленных на изменение качества жизни детей и социального функционирования семей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильев, А. Условия эффективной реализации программно-целевого подхода [Электронный ресурс]/ А.Васильев. – Режим доступа: <http://vasilieva.narod.ru/1.html4>.
2. Василькова, Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций [Текст] / Т.А.Василькова, Ю.В. Василькова.: учебное пособие.– 3-е изд., стереотип – М.: Академия, 2009. – 280 с.
3. Приоритетные направления развития системы образования РФ [Текст]// Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2005. – № 1. – С. 9 – 17.
4. Прохорова, О.Г. Социальный педагог в общеобразовательном учреждении [Текст] / О.Г. Прохорова. – Норильск, 2009. – 156 с.

*O. B. Kokina*

## ДИАГНОСТИКА ВОЗМОЖНОСТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ

Сотрудничество семьи и школы – важнейший элемент структуры воспитательной системы школы или класса, реализующий идеи гуманистической педагогики, педагогики сотрудничества, социального партнерства.

Однако, как показали исследования Ю.Я. Левкова, сотрудничество становится реальностью, если оно опирается на следующие принципы:

- целеполагание;
- реализация нравственного, гражданского, гуманистического воспитания;
- доверие, открытость;
- взаимоуважение, поддержка друг друга;
- системность и последовательность в организации воспитательного процесса;
- создание благоприятного эмоционального фона воспитания;
- надежда на лучший результат в процессе воспитания;
- оптимизм процесса воспитания.

Идеалом семьи, школы и общества является всесторонне развитый человек – образованный, физически и нравственно здоровый, закаленный, приносящий пользу и умеющий реализовать своё мастерство, умения.

С этих позиций и определяются основные пути сотрудничества учителей школы с семьей:

- регулярное разностороннее педагогическое просвещение родителей;

– привлечение родителей к активному и творческому участию в учебно-воспитательном процессе;

– сотрудничество учителей-предметников с родителями;

– отбор и обобщение лучших методов семейного воспитания.

При проведении этой большой и ответственной работы учитываются проблемы: малочисленность семьи, воспитание одного ребенка, утрачивание семейных традиций, дефицит общения родителей с детьми.

База исследования – СОШ № 18 (5 «а» – экспериментальный класс (25 учеников), 5 «б» контрольный класс (26 учеников), всего 51 подросток).

Для проведения опытно-экспериментальной деятельности мы диагностировали условия реализации программы сотрудничества родителей и школы. Такими условиями, на наш взгляд, являются психологические: психологические особенности взаимоотношений в семье, педагогическое отношение родителей к школе, социально-педагогические и бытовые условия семьи и традиции воспитания в семье.

Эти стороны семейного воспитания в соответствии с критериями оценки возможностей реализации программы мы исследовали с помощью методик.

При исследовании социально-педагогических и бытовых условий семьи, а также традиций воспитания в семье нами были использованы анализ жилищно-бытовых условий, наблюдение, беседы с классным руководителем, анализ документации. Результаты этих методик отражены в таблице 1. Как видно из таблицы, контингент достаточно сложный. Возможно, при организации совместной деятельности семьи и школы этот факт создаст трудности. В то же время перед исследователем стоит задача – нивелировать (загладить) эти возможные проблемы.

При исследовании психологических особенностей взаимоотношений в семье мы использовали методику «диагностики типов негармоничного семейного воспитания» (по Э.Г. Эйдемиллеру, В. Юстицкису).

Цель методики – выявить типы негармоничного семейного воспитания.

При повторствующейся гиперпротекции (3,6%) родители стремятся освободить ребенка от малейших трудностей, потакают его желаниям, чрезмерно обожают и покровительствуют, восхищаются минимальными успехами и требуют такого же восхищения ими от других. Результат такого воспитания проявляется в высоком уровне притязаний подростка, его стремлении к лидерству при недостаточном упорстве и опоре на свои силы.

При доминирующей гиперпротекции (4% в экспериментальном классе и 7% в контрольном классе) ребенок также в центре обостренного внимания родителей, которые отдают ему много времени и сил, однако лишают

самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. Это приводит либо к реакции эмансипации, либо к безынициативности, неумению постоять за себя.

При гипопротекции (10% в экспериментальном классе и 8 % в контрольном классе) к подростку проявляют мало внимания, нет интереса к его делам, он заброшен физически и неухожен. При скрытой гипопротекции контроль и забота носят формальный характер, родители не включаются в жизнь ребенка.

При эмоциональном отвержении (5% в экспериментальном классе и 4 % в контрольном классе) ребенком тяготятся, его потребности игнорируются. Родители считают ребенка обузой и проявляют общее недовольство им. При скрытом эмоциональном отвержении родители стремятся завуалировать реальное отношение к ребенку повышенной заботой и вниманием к нему.

При повышенной моральной ответственности (2% в экспериментальном классе и 2 % в контрольном классе) от ребенка требуют честности, порядочности, чувства долга, не соответствующих его возрасту, возлагают на него ответственность за благополучие близких, и подросток боится их разочаровать.

Жестокое обращение с ребенком (1% в экспериментальном классе и 2 % в контрольном классе) – склонность родителей к применению строгих наказаний даже при незначительных нарушениях поведения при игнорировании потребностей подростка.

Для анализа отношения к школе было использовано анкетирование.

Таблица 1

Данные, полученные в результате исследования социально-педагогических условий на констатирующем этапе

№	Социально-педагогическая характеристика типа семьи	Количество семей в экспериментальном классе, в %	Количество семей в экспериментальном классе, в %
1	Неполная	54%	49%
2	Многодетная	10%	8%
3	Малообеспеченные	21%	26%
4	С асоциальным типом воспитания	10%	8%

Таблица 2

Результаты анкетирования «Школа глазами родителя» на контролльном этапе в экспериментальном классе

№	Вопрос	Да, %	Нет, %	Не знаю, %
1	Удовлетворяет ли Вас качество преподавания в школе?	50	30	20
2	Любит ли Ваш ребенок школу?	60	20	20
3	Удовлетворяют ли Вас учителя, работающие с Вашим ребенком?	85	5	10
4	Чувствуете ли Вы себя желанным гостем в школе?	65	5	30
5	Имеете ли Вы право голоса в школе?	40	45	15
6	Довольны ли Вы программой внеурочной деятельности?	60	10	30
7	Удовлетворены ли Вы работой классного руководителя?	60	10	30
8	Интересуетесь ли Вы проблемами школы?	70	20	10
9	Оказываете ли Вы посильную помощь школе?	80	20	0

Результаты таблицы 2 позволяют нам сделать выводы о том, что родители в целом удовлетворены работой педагогического коллектива, интересуются успехами детей в школе, посещают мероприятия, оказывают посильную помощь образовательному учреждению. Однако по показателям отрицающих желание ходить в школу уровень удовлетворенности ею, к сожалению, невысок.

Итак, для осуществления дальнейшей деятельности мы выделили основные направления:

- педагогическая помощь в корректировании традиций воспитания в семье, отношений в семье;
- поддержку социально-незащищенным семьям через постоянное внимание к проблемам семьи.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Куракин, А.Т. О путях повышения эффективности нравственного воспитания [Текст] / А.Т. Куракин. – М.: Просвещение, 1999. – 210 с.
2. Новикова, Л.И. Система воспитательной работы в современной школе [Текст] / Л.И. Новикова. – М.: Просвещение, 1991. – 322 с.
3. Орлова, В.А. Практическая психология [Текст] / В.А. Орлова. – М.: ЗТ МИФИ, 2003.
4. Харламов, И.Ф. Нравственное воспитание школьников [Текст] / И.Ф. Харламов. – М.: Педагогика, 1987. – 291 с.

*Ю. М. Коломийченко*

## ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО АВТОМАТИЗАЦИИ ШИПЯЩИХ ЗВУКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

В последнее время в логопедической практике всё чаще встречаются дети со «стёртой» формой дизартрии. Термин «стёртая дизартрия» впервые был предложен О.А. Токаревой, которая характеризует проявления «стёртой дизартрии» как легкие проявления «псевдобульбарной дизартрии», отличающиеся особой трудностью их преодоления.

Многие авторы отмечают что, в последние годы число детей со стёртой формой дизартрии значительно возросло. По этой причине проблема изучения особенностей звукопроизношения у таких детей в настоящий период считается крайне важной. Исследованиями в данной области занимались такие известные авторы, как Е. Ф. Архипова, Е. Н. Винарская, Л. С. Волкова, Л. В. Лопатина, О. В. Правдина и др.

Мы предположили, что организация логопедической работы по автоматизации шипящих звуков при стёртой форме дизартрии для детей старшего дошкольного возраста будет эффективна при условиях:

- 1) поэтапной организации работы;
- 2) использования чистоговорок как средства автоматизации шипящих звуков;
- 3) формирования у детей интереса к логопедическим занятиям.

Дизартрия представляет собой расстройство звукопроизносительной стороны речи, обусловленное нарушением иннервации речевой мускулатуры. Дизартрия в переводе с латинского обозначает нарушение членораздельной речи – произношения. Многие авторы при определении дизартрии не исходят из точного значения данного термина, а трактуют его более широко, относя к дизартрии нарушение интонации, артикуляции, темпа, ритма и голосообразования речи.

Звукопроизношение – процесс производства звуков речи, осуществляемый согласованной работой трех отделов периферического речевого аппарата (дыхательного, голосообразовательного и артикуляционного) при регуляции со стороны центральной нервной системы.

А.М. Пискунов отмечает, что наиболее трудными в произношении для детей со стерtą дизартрией оказываются твердые шипящие: [ш], [ж]. Нарушение произношения [ч] отмечается реже.

При произношении звуков происходят дефекты речи: замены, смешения, искажения. С целью обозначения нарушения произношения звуков используются международные термины, образованные от названий букв греческого алфавита с помощью суффикса «-изм» и приставки «пара-».

У детей с дизартрией наблюдаются трудности автоматизации звуков. И мы предполагаем, что чистоговорки будут эффективным средством автоматизации.

Автоматизация поставленного звука должна проводиться в строгой последовательности:

- автоматизация звука в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных);
- автоматизация звука в словах (в начале слова, в середине, в конце);
- автоматизация звука в предложениях;
- автоматизация звука в чистоговорках, скороговорках и стихах;
- автоматизация звука в коротких, а затем в длинных рассказах;
- автоматизация звука в разговорной речи.

Чистоговорка – это зарифмованная фраза, в которой часто повторяется тот или иной звук. Чистоговорки могут быть полезны для преодоления вялости и малоподвижности артикуляционного аппарата (что актуально для детей-дизартриков), для закрепления правильного произношения звуков в словах и фразе, а также для дифференциации и выработки отчетливой инятной речи, умения говорить в различном темпе и с различным интонацией.

В методической литературе предлагаются приемы работы с чистоговоркой для отработки звукопроизносительной стороны речи, на формирование силы голоса, темпа речи, чувства рифмы и речевого дыхания.

Констатирующий этап экспериментальной работы проводился на базе подготовительных групп МАДОУ «Детский сад № 14» г. Соликамска. Участие принимали 12 детей со стёртой формой дизартрии.

На данном этапе, используя методику Е.Ф. Архиповой, мы выявили характер нарушения произношения звуков (искажение, отсутствие, замена, смешение) в различных фонетических условиях у детей старшей дошкольной группы со стёртой формой дизартрии.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента были скомплектованы две группы детей по 6 человек: контрольная и экспериментальная – с примерно одинаковым исходным уровнем произношения шипящих звуков. В экспериментальную группу вошли дети с нарушениями звуков [ш] и [ж], потому что звук [ш] является базовым для всех шипящих.

С детьми экспериментальной группы был проведен формирующий эксперимент. Работа проводилась с 16 февраля в течение 3 месяцев. Занятия проходили во второй половине дня 3 раза в неделю. Продолжительность занятий составляла 30 минут. Общее количество занятий 28. Для формирующего эксперимента был составлен тематический план. В настоящий период мы продолжаем данный эксперимент по автоматизации шипящих звуков у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей [Текст]/ Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
2. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст]: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская; под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
3. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] /Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичёва. – М., 2007.
4. Лопухина, И.С. Логопедия: 550 занимательных упражнений для развития речи [Текст] / И.С. Лопухина. – М.: Аквариум, 2003.
5. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии [Текст]: учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание» /М. Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 2000. – 239 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ**

В России чтение во все времена занимало особое место. Сегодня культура чтения и формирование читательского интереса переживают кризис. Это связано с господством телевидения, Интернета и пр. Между тем 2015 год объявлен годом литературы, а значит, государство предпринимает попытку возвращения интереса к чтению книг, которое обогащает внутренний мир личности, имеет познавательный эффект, развивает все процессы мышления, что особенно важно для подрастающего поколения.

Формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста происходит в процессе обучения разным предметам в целом и на уроках литературного чтения в частности. Поэтому чтение – это, как отмечает Т.Д. Полозова, общеучебный навык. Данный навык способствует культурному становлению личности младшего школьника и формирует умения пересказывать текст, выделять главную мысль, делить текст на части, составлять план и т. д. [2].

В связи с этим уроки чтения в начальной школе способствуют постижению литературно-художественных произведений, формированию читательских интересов, развитию речи.

В целом уроки литературного чтения в начальной школе – это один из основных предметов в системе подготовки младшего школьника; такой способ организации учебной деятельности детей, который решает задачи по формированию функциональной грамотности ребенка через интенсивное обучение различным видам речевой деятельности.

За последние десятилетия уроки чтения претерпели значительные изменения в связи с тем, что появились вариативные программы и учебники, учителя получили возможность создавать свои варианты программ с учетом особенностей детей своего класса, а сегодня достаточно продуктивно реализуется ФГОС НОО.

Требования к урокам литературного чтения и литературного чтения на родном языке в стандарте представлены через личностные, предметные и метапредметные результаты учащихся:

– понимание литературы как явления национальной и мировой культуры, средства

сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций;

– осознание значимости чтения для личного развития; формирование представлений о мире, российской истории и культуре, первоначальных этических представлений, понятий о добре и зле, нравственности; формирование потребности в систематическом чтении;

– понимание роли чтения, использование разных видов чтения (ознакомительное, изучающее, выборочное, поисковое); умения осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев;

– достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития, т.е. овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий;

– умения самостоятельно выбирать интересующую литературу; пользоваться справочными источниками для понимания и получения дополнительной информации и др.

Особенности уроков литературного чтения позволяют утверждать, что основанием для их организации является реализация системно-деятельностного подхода. Данный подход обозначен в ФГОС НОО как приоритетный. Он предполагает овладение учащимися знаниями, умениями, универсальными учебными действиями в области проектной деятельности.

Сегодня проектирование (от лат. *projectus* – брошенный вперед) – тесно связанная с наукой и инженерией деятельность по созданию проекта, созданию образа будущего предполагаемого явления. Как известно, большинство продуктов труда человека производится посредством предварительного проектирования.

Проектная деятельность в образовании часто выступает в качестве средства обучения (воспитания), выполняя вспомогательную роль по отношению к другим видам педагогической деятельности. В связи с этим во

ФГОС НОО было введено еще одно родовое понятие – проектные задачи.

Отличие проектной задачи от проекта заключается в том, что ведущее место все же занимает учитель, который для решения проектной задачи дает школьникам все необходимые средства и материалы. В процессе решения проектных задач, по мнению А.Б. Воронцова, В.Ф. Феоктистовой, у младших школьников происходит развитие способностей к рефлексии, целеполаганию, планированию, моделированию, инициативности, коммуникации. Кроме того, проектные задачи имеют творческую составляющую, так как в процессе их решения учащиеся не могут ограничиваться рамками обычного учебного задания, они вольны придумывать, фантазировать [1,3].

Процесс обучения проектной деятельности согласно предлагаемым проектным задачам в том или ином учебно-методическом комплексе для начальной школы организует учитель.

Учебно-методический комплекс «Школа ХХI века» представлен учебниками «Литературное чтение» для 1 – 4 классов (авторы – Л.А. Ефросинина, М.И. Оморокова и Н.Ф. Виноградова, И.С. Хомякова, И.В. Сафонова)

Необходимыми условиями для формирования навыков проектной деятельности в процессе решения проектных задач данные авторы называют:

- сочетание работы над собственно чтением с техническими навыками и читательскими умениями;

- работу с текстом как с речеведческой единицей, а с литературным произведением
- как с искусством слова;
- одновременную работу над языком произведения и речью детей;
- сочетание работы над художественным произведением и детской книгой как особым объектом изучения;
- различение художественных и научно-популярных произведений;
- формирование литературоведческих понятий, обеспечивающих полноценное восприятие произведения;
- освоение литературного произведения в сочетании с творческой деятельностью учащихся, развитием их эмоциональной сферы, обогащением духовного мира.

Таким образом, предлагаемые условия направлены на формирование навыков проектной деятельности детей младшего школьного возраста на уроках чтения. Согласно ФГОС НОО, к условиям можно отнести компетентность педагога, наличие сообразной проекту материально-технической базы (класса, начальной школы), а также образовательной среды (взаимодействие с субъектами образовательного процесса: семьей, библиотекой, старшей школой, детским садом и пр.), единицы которой задействованы в реализации проекта. Сопутствующие условия определены особенностями учебно-методических комплексов, реализуемых в начальной школе и рекомендованных Министерством образования и науки РФ.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

2. Полозова, Т.Д. О власти искусства слова и ценности чтения [Текст]: учебник / Т.Д. Полозова. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2010.
1. Воронцов, А.Б. Проектные задачи в начальной школе [Текст]: пособие для учителя / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 176 с.
3. Феоктистова, В.Ф. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников [Текст]: учебник / В.Ф. Феоктистова. – Волгоград, 2011.

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ ПО РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ**

Семья и детский сад как первичные социальные институты воспитания способны обеспечивать полноту и целостность социально-педагогической и культурно-образовательной среды развития и самореализации ребенка. Так, главный эффект их успешного влияния кроется в гармоничном дополнении друг друга в связи с чем важнейшим направлением деятельности становится приздание новизны социальной практике взаимодействия основных воспитательных институтов социализации [2].

Однако, по данным исследований, семейная социализация ребенка является наиболее кризисным звеном в совокупности социальных воспитывающих сред. Поэтому взаимодействие образовательного учреждения и семьи важно осуществлять в режиме диалогических отношений «педагогический коллектив – семья» через призму интересов семьи, особенностей детско-родительских отношений и педагогической компетентности родителей. Актуальной задачей социально-педагогической практики дошкольного образовательного учреждения становится повышение педагогической культуры родителей. Ведущими являются показатели, определяющие специфику семейного воспитания: осознанное принятие роли родителей как воспитателей, ответственных за развитие личности ребенка, обеспечение его психологической защиты и эмоционального благополучия [1].

Решение задач повышения педагогической культуры воспитателей через взаимодействие детского сада и семьи возможно при дифференциированном подходе, что обеспечивает организационно-содержательную перестройку педагогического просвещения семьи [3].

Необходимость квалифицированного дифференциированного системного психолого-педагогического сопровождения педагогического просвещения родителей с целью развития их педагогической культуры послужила основанием для педагогического эксперимента в МАДОУ «Детский сад №74» г. Березники.

Содержание и организационные формы работы по педагогическому просвещению родителей старших дошкольников МАДОУ «Детский сад №74» г. Березники определя-

лись на основе изучения особенностей воспитательной деятельности семей. Исследование осуществлялось проведением комплекса взаимодополняющих методик (анкетирование, наблюдение, проективные методики), направленных на изучение эмоционального, ценностно-мотивационного, операционально-деятельностного компонентов педагогической культуры родителей старших дошкольников МАДОУ «Детский сад №74» г. Березники.

«Стартовое» исследование показало, что педагогическая культура родителей формируется стихийно, бессистемно с опорой на различные, малоценные, по мнению родителей, источники педагогической информации (72%); активность участия родителей в просветительской работе дошкольного образовательного учреждения может оцениваться как недостаточная (66%); опыт семейной социализации практически не подвергается рефлексии со стороны родителей (76%), что не позволяет им сформулировать «заказ» к ДОУ на услуги по сопровождению процесса развития их педагогической культуры. Проблемными являются интеллектуальный, когнитивный, операциональный (практико-деятельностный) компоненты педагогической культуры родителей. Далеко не все родители осознают важность сотрудничества с воспитателями (24%).

Большинство родителей обладает репродуктивно-функциональным уровнем педагогической культуры, при этом они испытывают проблемы в воспитании, обусловленные стилем взаимодействия с ребенком – 32%, родительскими установками, в недостаточной степени соотносимыми с особенностями ребенка – 36%. У многих родителей обнаружено недостаточное понимание, принятие ребенка, осознание эмоциональной сферы ребенка как базовой основы развития личности, а также необходимости психологической защиты и обеспечения эмоционального благополучия ребенка.

Среднестатистические показатели свидетельствуют о том, что только 43% родителей старших дошкольников имеют достаточный уровень педагогической культуры. Совпадение по большинству показателей, соот-

ветствующих высокому уровню осознания родительской ответственности, отмечено только у 25% родителей. Данные, полученные по методике «Архитектор – строитель», КРС отличаются от результатов методики ОРО, что позволяет предположить, что родители переоценивают степень позитивности семейных детско-родительских отношений (шкалы ОРО «Симбиоз», «Кооперация», «Отношение к неудачам»), стремятся демонстрировать большую собственную успешность как воспитателей, нежели это есть фактически.

Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи по проблеме повышения педагогической культуры родителей осуществлялось исходя из необходимости переориентации от информирования родителей на решение ими задач обогащения опыта осознанного отношения к своей воспитательной позиции, опыта рефлексии воспитательных воздействий, исходя из потребностей ребенка, что обусловило сочетание традиционных и современных методов и форм общения (социально-психологические и коммуникативные тренинги, решение и ролевое проигрывание проблемных ситуаций семейного воспитания, игровое взаимодействие родителей и детей в различной детской деятельности, моделирование способов родительского поведения, обмен опытом семейного воспитания и др.).

Поскольку в ходе исследования был выявлен значительный круг проблем, то при планировании работы с родителями особое внимание уделялось формированию технологического уровня их творческой самореализации в процессе воспитания и развития ребенка в семье.

Содержание взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи по развитию педагогической культуры родителей представляло собой интеграцию педагогических и психологических знаний и реализовывалось в инвариантном и вариативном блоках. Инвариантный блок был направлен на решение задач присвоения и практического применения родителями технологий содержательного взаимодействия с ребенком с целью его разностороннего развития, формирования у родителей эмпатии, рефлексии, самоконтроля. Вариативный блок был направлен на решение задач конкретной семьи в режиме индивидуальной работы со специалистами дошкольного образовательного учреждения.

В процессе опытной работы выявлена эффективность сочетания разных линий взаимодействия дошкольного учреждения и семьи:

1) «педагог – семья» для решения конкретных проблем семьи (происходило в основном по инициативе педагога);

2) «педагог – родители группы – конкретная семья» для решения проблем в режиме

Компонент	Формы организации	Формы проведения
Эмоциональный	Информационно-аналитические	анкетирование
	Познавательные	информационно-развлекательная программа, ток-шоу, тренинговые игры и упражнения
	Досуговые	совместные досуги, праздники, КВН, выставки работ детей и родителей
	Наглядно-информационные	памятка для родителей, on-line «почтовый ящик»
Ценностно-мотивационный	Информационно-аналитические	тестирование, опрос, беседа
	Познавательные	игры с педагогическим содержанием, дискуссия, тематические занятия, семинар-практикум, консультация, тренинг, родительские собрания в различном формате
	Досуговые	выставки работ родителей и детей, детско-родительский клуб «Очумелые ручки»
	Наглядно-информационные	выставка книг, пособий, папки-передвижки, on-line «почтовый ящик», информационные стенды, показательные занятия
Когнитивный	Информационно-аналитические	тестирование, опрос, беседа
	Познавательные	семинар-практикум, консультация-диспут, конференция, on-line «почтовый ящик»
	Досуговые	участие в конкурсе ДОУ, совместный детско-родительский проект «Игра в гости к нам пришла», «Страна Здоровья»
	Наглядно-информационные	открытые просмотры занятий и других видов деятельности детей

диалога родителей по сходным проблемам;

3) «семья – ребенок», позволившее стимулировать проявление инициативы родителей, которыми были созданы картотека народных игр, картотека сценариев детских домашних праздников, дидактические пособия в рамках конкурса «Предметно-развивающая среда группы», организованы досуговые программы для дошкольников и их семей. Следует отметить, что в ходе реализации экспериментальной работы по повышению педагогической культуры родителей активность и интерес большей части родителей стали отмечаться через 2,5 месяца с начала эксперимента.

Контрольное обследование характера изменений в воспитательной деятельности родителей как результата повышения их педагогической культуры выявило позитивные изменения, характер которых дифференцирован. Так, родители, осознающие степень личной ответственности за результаты воспитания, демонстрировали отказ от стереотипной воспитательной деятельности, гибкость форм, методов взаимодействия с ребенком в различных ситуациях, готовность к анализу, перестройке собственного опыта воспитания. Открытость опыта семейного воспитания, готовность к сотрудничеству, активному обучению отмечена у родителей, чьи дети на уровне «портфолио» (в детском саду, в группе) демонстрировали успешность воспитательной деятельности родителей. Существенных изменений не выявлено в семьях с высоким уровнем эмоционального дискомфорта ребенка, обусловленного дефектами межличностных отношений в семье и неадекватной системой семейного воспитания.

В целом изменения уровня развития компонентов педагогической культуры в обследуемой группе сопровождались «переходом» как со среднего уровня на высокий, так и с низкого на средний. Следует отметить, что наибольшая динамика выявлена по эмоциональному компоненту. Это объясняется спецификой и значительным количеством различных форм совместной деятельности дошкольников с родителями. Тем не менее говорить о значительных позитивных изменениях в уровне

педагогической культуры родителей нельзя, особенно применительно к когнитивному и мотивационному компонентам.

Из бесед с родителями выло выявлено, что более предпочтительной родителям видится организация работы по сквозным темам поквартально (50%). Родители признали необходимость продолжить работу детскоРодительского клуба (44%) и проведение тренингов (72%), отметили в качестве удачного нововведения необычность тематики и форм выставок (47%), on-line «почтовый ящик» показался интересным 50%, интернет-общение, по мнению 82% родителей, необходимо продолжить использовать как канал активного консультирования. Дискуссионные формы взаимодействия оказались наиболее сложными для родителей.

Организационные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи обеспечили «движение» родителей от позиции наблюдателя воспитательно-образовательного процесса в группе и детском саду к участнику различных совместных с дошкольным учреждением акций (конференции, праздники, конкурсы, выставки и др.). Часть родителей выступили инициаторами и организаторами новых форм сотрудничества с дошкольным образовательным учреждением. Ставлению такой позиции способствовал учет уровня субъектности родителей, личного интереса и значимости решаемых проблем. Осознание родителями собственной успешности стимулировало их активность в дальнейшем.

Сохраняющиеся значительные проблемы с формированием рефлексивного, мотивационного, креативного, экзистенциального компонентов педагогической культуры требуют дальнейшей целенаправленной работы по формированию соответствующих умений и навыков родителей. Значимость подобной работы обусловлена предстоящим переходом дошкольников из системы дошкольного в систему школьного образования, где уровень требований к педагогической самостоятельности и ответственности родителей значительно выше.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнаутова, Е.П. Практика взаимодействия семьи и современного детского сада [Текст]: метод. пособие для воспитателей ДОУ / Е.П. Арнаутова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 213 с.
2. Гладкова, Ю.А. Дифференцированный подход к повышению психолого-педагогической культуры семьи в условиях дошкольного учреждения [Текст] / Ю.А. Гладкова // Педагогические основы развития креативности детей и юношества: IV Международная научно-практическая конференция / под ред. Э.К. Никитиной. – М.: МПГИ, 2009. – С. 56 – 62.
3. Гусева, Н. Н. Искусство сотрудничества с семьей [Текст] / Н. Н. Гусева // Логопед в детском саду. – 2012. – № 4. – С. 36–37.

М. А. Лаврова

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В современной образовательной практике рассматривается резкое увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Насчитывается более 200 миллионов таких детей. К ним относятся дети не только с физическими нарушениями здоровья, но и с психическими. Эти нарушения здоровья вызываются такими факторами, как экологическое состояние окружающей среды, наследственность, социальное развитие и функционирование личности [3].

Согласно определению Т.В. Егоровой, дети с ОВЗ – это дети в возрасте от рождения до 18 лет, имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания. А.Р. Маллер отмечает, что в зависимости от причины, видов и последствий нарушения психического и (или) физического здоровья всех детей с ОВЗ можно разделить на следующие категории: глухие, слабослышащие, позднооглохшие, незрячие, слабовидящие, лица с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, дети с задержкой психического развития (ЗПР), лица с тяжелыми нарушениями речи [1].

Все эти категории детей имеют свои специфические особенности, поэтому с такими детьми могут работать как психолог, так и дефектолог, логопед, социальный педагог и т.д. Выстраивая работу с детьми с ОВЗ, социальный педагог руководствуется следующей целью – создание условий для успешной социализации данной категории детей и активного участия их в коллективе, в полноценной социальной жизни.

В работе социального педагога с детьми с ОВЗ присутствуют следующие направления:

- создание положительных условий для развития личности ребенка;
- изучение проблем учащихся, условий возникновения этих проблем и путей их решения;
- оказание помощи ребенку в саморазвитии и самореализации в процессе восприятия мира и адаптации в нем;
- осуществление мер по социальной защите детей с ОВЗ;
- защита ребенка от негативного влияния со стороны окружающего мира;

– реализация прав и свобод обучающихся, создание для них комфортной обстановки [3].

Практическую деятельность социального педагога мы рассмотрели на примере его работы с детьми с задержкой психического развития.

Дети с ЗПР – это дети с замедленным темпом развития психики, который выражается в нехватке общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, преобладании игровых интересов и нежелании или неспособности заниматься учебной деятельностью [1].

По мнению Н.М. Назарова, каждый второй неуспевающий ребенок имеет диагноз «ЗПР». Эти дети характеризуются неспособностью к устойчивой целенаправленной деятельности, преобладанием игровых интересов и мотиваций, отклонениями в поведении. С одной стороны, они импульсивны, раздражительны, а с другой – пугливы и скованы, очень часто подвергаются насмешкам со стороны сверстников [3]. Проанализировав учебное пособие Е.И. Холостовой и Н.Ф. Дементьевой, мы выделили специфические особенности детей с ЗПР, к ним относятся: личностная и эмоционально-волевая незрелость, трудности взаимодействия со сверстниками, школьная дезадаптация [4].

Данные сферы личности были изучены с помощью методик: «Несуществующее животное», «Незаконченные предложения», «Деревья», «Мой класс», карта наблюдения Д. Стотта [2]. Методики были использованы на констатирующем этапе нашего исследования. По результатам исследования была составлена коррекционная программа по устранению проблем развития эмоционально-волевой и коммуникативной сфер детей с ЗПР. На контрольном этапе исследования мы повторно проводили диагностику для определения эффективности коррекционных воздействий на данную категорию детей и получили положительную динамику в изучаемых нами сферах. Это связано с тем, что педагог включал всех детей в совместную деятельность.

По результатам исследовательской работы нами были составлены некоторые рекомендации для эффективности деятельности соци-

ального педагога при работе с детьми с ЗПР: включать всех детей в занятия, независимо от состояния здоровья, но при этом разрабатывать для каждого ребенка индивидуальную развивающую и коррекционную программу; при оценке динамики продвижения ребенка с ОВЗ сравнивать его не с другими детьми, а главным образом, с самим с собой на предыдущем уровне развития; создавать для ребенка атмосферу доброжелательности, психологической безопасности. Педагог должен стремиться к безоценочному принятию

ребенка, пониманию его ситуации.

Таким образом, проведенная нами опытно-экспериментальная работа подтверждает актуальность выбранной темы, она является важной как в практике, так и в теории и, безусловно, заслуживает постоянного внимания. Данные материалы могут использоваться для формирования эмоционально-волевой и коммуникативной сфер детей с ЗПР. Результаты исследования могут быть полезными студентам для написания работ, связанных с рассматриваемой темой.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акаторов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений / Л.И. Акаторов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Анастази, А. Психологическое тестирование [Текст] / А. Анастази, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.
3. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н.М. Назарова. М.: Academia, 2000. 519 с.
4. Холостова, Е.И. Социальная реабилитация [Текст]: учебное пособие / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева. – 4-е изд. М.: Дашков и Ко, 2006. – 340 с.

*А. В. Леханова*

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕКЛАССНОЙ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ

В современных условиях остро встали перед человечеством экологические проблемы. Не осознавая своего места в окружающей среде, человек вредит прежде всего себе. Воспитание экологической культуры личности начинается с рождения человека – в семье, детском саду, и главным образом, в школе. Перед учителями стоит задача экологического образования и воспитания обучающихся, так как в 9 – 10 лет дети характеризуются повышенной эмоциональностью, восприимчивостью проблем других и сильным сопереживанием. Поэтому именно начальная школа дает возможность понять, что природа – это первооснова существования человека, а человек – часть природы, воспитать сознательное отношение к ней, чувство ответственности за окружающую среду как национальную и общечеловеческую ценность, развивать творче-

скую активность по охране и преобразованию окружающей среды, воспитывать любовь к родной природе, родному краю.

В связи с этим нами была сформулирована проблема исследования: при каких условиях внеклассная краеведческая работа будет эффективна в формировании экологической культуры младших школьников. Объект исследования – формирование экологической культуры у учащихся младших классов. Предмет исследования – краеведческая внеклассная работа как средство формирования экологической культуры младших школьников. Цель – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность такой работы в формировании экологической культуры.

В ходе изучения научной литературы мы выявили, что экологическая культура – это совокупность духовных ценностей, принципов,

правовых норм и потребностей, обеспечивающих оптимизацию взаимоотношений общества и природы [1, с. 11]. Проанализировав в педагогической теории и образовательной практике проблему формирования экологической культуры у младших школьников, мы выяснили, что педагоги большую роль во всестороннем развитии личности отводят природе, воспитанию и обучению в ней. В начальной школе формированию экологической культуры младших школьников способствует краеведческая работа. Основными средствами краеведения являются наблюдение, экскурсии, краеведческие прогулки, опытно-экспериментальная и трудовая деятельность в природе, музыкально-игровые беседы. Эта работа наиболее эффективна, так как именно краеведение дает младшему школьнику возможность контакта с окружающим миром [3].

При работе с обучающимися необходимо учитывать следующие психофизиологические особенности: подвижность, эмоциональность, физическую и интеллектуальную направленность [3].

Экспериментальное исследование по выявлению уровня сформированности экологической культуры у обучающихся 3 класса проводилось на базе чердынской МОУЧСОШ им. И.А. Спирина. В исследовании принимали участие 30 человек. Опытно-экспериментальная работа проводилась в 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

С целью формирования экологической культуры нами была использована программа

внеклассного кружка «Краевед» Л.А. Болотиной. Программа модифицирована. На базе этой программы были проведены внеклассные мероприятия с учетом психофизиологических особенностей младшего школьного возраста:

– вводная лекция с использованием игры по теме «Я пешеход» (познакомились с правилами дорожного движения, провели инструктаж поведения в общественных местах);

– музыкальные беседы в городской детской библиотеке «Я Чердыни возлюбленная дочь» и «Заповедники и заказники Пермского края» (познакомили учащихся 3 класса со Светланой Юрьевной Володиной – поэтессой города Чердыни – и с заповедниками «Басеги» и Вишерским.

В констатирующем и контрольном экспериментах нами использована методика Н.А. Кинжалголовой «Личностный тест по выявлению уровня экологической культуры». Контрольный эксперимент показал положительную динамику знаний о родной природе, Родине, природных богатствах, связях между предметами и явлениями в природе. Количество правильных ответов повысилось в среднем на 20% – 30% с учетом среднеарифметического показателя по каждому вопросу анкеты.

Таким образом, уровень сформированности экологической культуры младших школьников можно повысить, если внеклассная деятельность организуется по программе, включающей мероприятия краеведческой направленности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Глазачев, С. Н. Сохраним и приумножим ценности экологической культуры мира [Текст] / С. Н. Глазачев. Эпос-информ. – 1998. – № 6. – С. 8 –19.
- Дорждеева, С.И. Гражданко-патриотическое воспитание учащихся через краеведение [Электронный ресурс] / С.И. Дорждеева // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»: науч. пед. интернет-журнал. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/635533/>.
- Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004.

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ОПОРЫ НА ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ В ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА**

В современных социально-экономических условиях феноменология педагогической запущенности существенно видоизменяется. Новые особенности проявления педагогической запущенности не укладываются в сложившееся традиционное содержание воспитательных парадигм этого явления. Низкий уровень познавательного интереса (признак ранней стадии педагогической запущенности), фиксируемый педагогами начиная с младшего школьного возраста, у трети учеников общеобразовательных школ ведет в подростковом возрасте к резкому усугублению педагогической запущенности.

Е.А. Леванова отмечает, что подростковому возрасту присущи различные типы нарушенного поведения. В терминологическом отношении нарушенное поведение часто рассматривается как синоним словосочетаний «педагогически запущенный подросток», «трудный подросток», «трудновоспитуемый подросток» [1, с. 36].

В Российской педагогической энциклопедии понятие «педагогическая запущенность» рассматривается как устойчивое отклонение от нормы в нравственном сознании и поведении детей и подростков, обусловленное отрицательным влиянием среды и ошибками воспитания [4, с. 51].

В педагогическом словаре (под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой) данное понятие трактуется следующим образом: «педагогическая запущенность – это состояние формирующейся личности физически и психически здорового ребенка, при котором нарушения в процессе социализации обусловлены педагогическими причинами и носят устойчивый характер [3, с. 26].

С.С. Гиль дает следующее определение данному понятию – это неразвитость, необразованность, невоспитанность ребенка, отставание его развития от собственных возможностей, требований возраста, вызванное педагогическими причинами и подвергающееся коррекции педагогическими средствами [5, с. 15].

Проанализировав различные подходы к определению педагогической запущенности, мы выбрали в качестве рабочего следующее

определение: «педагогическая запущенность – это устойчивое отклонение от нормы в поведении, нравственном сознании, учебной деятельности, проявляющееся в неразвитости, необразованности и невоспитанности ребенка, отставании его развития от собственных возможностей, обусловленных отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании, частой сменой школ и преподавателей, отрицательным влиянием улицы, безнадзорностью».

По стилю поведения можно выделить две группы педагогически запущенных подростков: подростки с повышенной независимостью, склонностью к лидерству, агрессивностью; подростки, у которых доминируют признаки зависимости, реакции защитно-оборонительного типа по отношению к среде сверстников.

Проблему педагогически запущенных подростков рассматривали и рассматривают многие ученые, педагоги, психологи, такие как Л.М. Зюбин, Л.М. Голубева, Л.Я. Олиференко, М.В. Шакурова, Г.П. Медведев, Г.П. Давыдов, Н.Ф. Девицина, Н.Н. Верцинская, Л.С. Славина и многие другие.

Существует много форм и методов профилактики педагогической запущенности, однако эффективность многих из них подвергается сомнению результатами массовой педагогической практики. Декларируемым, но трудно осуществимым и при этом весьма эффективным направлением в педагогической деятельности в решении проблем запущенности является реализация принципа опоры на положительное в личности ребенка. Как принцип деятельности он был сформулирован А.С. Макаренко и стоит в одном ряду с такими принципами, как гуманизация воспитания, индивидуальный подход к ребенку, педагогический оптимизм. Реальные примеры реализации принципа опоры на положительное мы встречаем в деятельности талантливых педагогов: А. С. Макаренко, С.Т. Щацкого, В.А. Сухомлинского, Я. Корчака, О.С. Газмана и др. Педагоги на первый план выдвигали лучшие качества личности самого трудного подростка, самого педагогически запущенного

и, опираясь на эти качества, корректировали отрицательные, доводя их формирование до необходимого уровня.

Для изучения данной проблемы проводилось экспериментальное исследование на базе МАОУ «Средняя образовательная школа № 32 им. Г.А. Сборщикова» (г. Пермь). Оно состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Цель исследования – экспериментально оценить эффективность программы по профилактике педагогической запущенности посредством реализации принципа опоры на положительное в личности подростка, условия и последовательность действий социального педагога по ее реализации этой программы. В исследовании принимали участие учащиеся 8 «А» класса в количестве 30 человек, педагоги, работающие в 8-м классе, психолог и социальный педагог школы. Опытно-экспериментальную группу составили десять учащихся, у которых была выявлена та или иная степень педагогической запущенности.

Дальнейшая диагностика в экспериментальной группе осуществлялась с использованием 4 методик: «Экспертная оценка степени социально-педагогической запущенности подростков» (в качестве экспертов выступили психолог школы и социальный педагог), «Регистрация социальной активности подростка», «Социометрия», карта «Моя Вселенная». Анализировались также диагностические данные, предоставленные классным руководителем и психологом.

Диагностика позволила выявить как особенности проявления педагогической запущенности у подростков, лежащие в основе программы профилактических мероприятий, так и положительные качества школьников, знание которых позволяло реализовывать принцип опоры на положительное в личности каждого из них.

Программа включает три блока: работа с классом, работа с педагогически запущенными подростками, работа с родителями и учителями. Блок №1 направлен на создание условий для проявления положительных качеств личности у педагогически запущенных учащихся в школьном микросоциуме. Блок включает 8 занятий и классный час. Блок №2 – работа с группой педагогически запущенных подростков по преодолению запущенности, закреплению в процессе деятельности выявленных положительных качеств школьников, формированию веры в себя и свои возможности. Блок включает семь занятий и час общения «Дорогою добра». Блок №3 – работа с родителями и учителями. В рамках реализации данного блока программы проводились беседы с учителями и родителями, педагогические консилиумы. Содержание блока носило рекомендательный характер. Для педагогов школы были разработаны «Банк приемов и методов развития положительных качеств

личности», правила реализации принципа опоры на положительное в личности ребенка.

Профилактические мероприятия осуществлялись в рамках внеурочной деятельности.

По результатам контрольного эксперимента выявлены как положительная динамика отдельных личностных качеств, значимых для успешного обучения в школе, так и снижение степени запущенности подростков.

Следовательно, выбор принципа опоры на положительное в личности педагогически запущенного подростка для коррекционной работы, направленной на решение выявленных в ходе констатирующего эксперимента проблем, был оправдан.

Данные контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что подростки видят собственный прогресс, проявляют признаки социальной готовности. В связи с этим важно, чтобы начатая в ходе педагогического эксперимента коррекционная работа с подростками была продолжена в системе и развита за счет привлечения всех педагогов, работающих в классе.

Анализ теоретической и практической разработанности проблемы реализации принципа опоры на положительное в личности педагогически запущенных подростков позволил сделать ряд выводов:

- педагогическая запущенность – одна из актуальных проблем современности. При хорошей теоретической разработанности на практике проблема остается нерешенной;

- большинство образовательных и воспитательных технологий основаны на реализации принципа опоры на положительное. Более того, невозможно реализовать личностно ориентированное воспитание и обучение, индивидуальный подход, гуманизм, не опираясь в работе с подростком на его сильные положительные стороны, его способности;

- в качестве критериев замера результативности воспитательного процесса с педагогически запущенными детьми могут быть использованы: степень педагогической запущенности; положение ученика в коллективе школьников; отношение к учебному процессу, проявляющееся прежде всего в успеваемости; тревожность как показатель неблагополучного состояния; отношение к нормам поведения и желание им следовать; социальная активность; уровень сформированности имплицитного представления;

- в качестве необходимых условий реализации принципа опоры на положительное в человеке большинство авторов выделяют: изучение личности педагогически запущенного; организацию деятельности или создание условий для реализации положительных, сильных сторон личности, которые можно использовать как фактор дальнейшего ее развития; уважение к подростку и глубокая вера в его возможности; индивидуальный подход

и комплексный характер воздействия; – последовательность действий (этапов) по реализации принципа опоры на положительное в подростке может быть следующей: а) изучение подростка с целью определения его особенностей, возможностей, сильных сторон личности и степени запущенности; б) организация деятельности для проявления сильных положительных сторон личности или способностей школьника; в) создание положительного воспитательного фона, проявляющегося в отношениях к ученику, уважении, доверии и вере в его возможности; г) ознакомление коллектива учащихся, учителей, родителей с достижениями педагогически запущенного ребенка; д) отслеживание влияния педагогического взаимодействия на самооценку и динамику развития.

Сделанные выводы были взяты за основу разработанной программы опытно-экспериментальной деятельности по профилактике педагогической запущенности посредством

реализации принципа опоры на положительное в личности подростка. Целью программы являлось преодоление педагогической запущенности на основе формирования доверительных отношений, создания благоприятных условий для проявления положительных качеств личности.

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе констатирующего и контрольного экспериментов, позволил сделать вывод об эффективности социально-педагогической деятельности по профилактике педагогической запущенности. Положительная динамика обнаруживает себя прежде всего в изменении отношения педагогически запущенных учащихся к самим себе; выявлении и проявлении в деятельности положительных качеств личности; изменении отношения к учению; улучшении дисциплины; снижении уровня школьной тревожности; повышении самооценки; принятии в классном коллективе, что в свою очередь ведет к снижению степени педагогической запущенности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кочетов, А.И. Работа с трудными детьми [Текст]: книга для учителя / А.И. Кочетов, Н. Н. Верцинская. – М.: Просвещение, 2013 . – 160 с.
2. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога [Текст]: учебное пособие для студентов вузов и практических работников / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 2009. – 448 с.
3. Педагогический словарь [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2011. – 352 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия [Электрон, текстовые, граф., зв. дан. и прикладная прогр.] / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Большая рос. энцикл., 2010.
5. Словарь по социальной педагогике [Текст]: учебное пособие / сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2009. – 368 с.

*И. И. Макаревич*

## ВОПРОС О ВЛАСТИ – КЛЮЧЕВОЙ ВОПРОС ВНУТРЕННЕЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ

Власть выступает как способность воли одного индивида или группы людей навязать и подчинить себе сознание и волю другого индивида или общества в целом; способность воздействовать на деятельность и поведенческие реакции людей. Власть может базироваться на физической силе, интеллекте и деньгах. При этом используются различные методы достижения властных отношений: демократические

и авторитарные, насилие и обман, провокации, вымогательство, стимулирование, обещания. Такова политика в понимании Макиавелли, которая и в настоящее время является основным руководством к действию.

Вопрос о власти всегда является ключевым в политике любой страны. Основное в данном аспекте – отношение к собственности, её формам, определение того, какая из них

является основополагающей. Другими словами, политика – это ответ на вопрос, какие социальные группы контролируют основные средства потребления, распределения, обмена. В чьих руках собственность, тем людям и принадлежит и власть в стране.

Если говорить о современной России, то по конституции она является демократическим федеративным правовым государством с республиканской формой правления. Данное положение является в большей степени декларативным, и предстоит сделать очень многое, чтобы это стало реальностью. В чем же причина такой декларативности?! Необходимо разобраться в этом вопросе. По форме территориального устройства Россия – федерация, по форме правления – республика. Это более или менее понятно и реально действует. Вопросы возникают по поводу политического режима и правового статуса. Рассмотрим более подробно эти положения. Демократия переводится и понимается как власть народа, но она имеет различные формы.

Исторически в представлениях о демократии преобладали две базовые модели развития:

1) прямая демократия (полноправные граждане принимают политические решения непосредственно путём голосования с дальнейшим подчинением меньшинства воле большинства);

2) представительная демократия (граждане предоставляют эту функцию избранным представителям, которые отвечают перед избирателями за свои действия). Практическая реализация этих моделей демократии стала развитием данных представлений, причём названные модели с течением времени подвергались изменениям и стали рассматриваться лишь как этапы становления данного политического режима. В России в настоящее время функционирует демократический режим власти в форме либерализма, для которого характерен ряд принципов:

- правление с согласия народа на основе волеизъявления большинства;
- выборность власти и взаимоконтроль ветвей;
- общественный компромисс в решении вопросов;
- информированность общества, гласность и открытость принятия политических решений;
- влияние граждан на принятие решений посредством выборов и референдума;
- система сдержек и противовесов для предотвращения произвола со стороны аппарата власти;
- верховенство правового закона, то есть конституции;
- гарантированность гражданских, политических и социальных прав человека;

– реальное существование и деятельность легальной оппозиции.

В России в годы так называемой «перестройки» и приватизации произошло фактическое хищение государственной (общенародной) собственности. Миллионы людей перестали быть собственниками природных, сырьевых и производственных ресурсов своей страны. Миллионерами стали десятки и сотни представителей новой номенклатуры, которая была связана со старым советским аппаратом власти родственными и административными отношениями. Для граждан страны сложилась так называемая имитационная, декларативная демократия, которая имеет ряд внешних признаков народовластия, однако фактически влияние граждан на процесс принятия решений крайне мал. Это может быть связано с тем, что часть граждан лишена избирательного права, либо избранные представители не определяют всю политику правительства, либо исполнительная власть подчиняет себе законодательную и судебную, либо система правосудия не способна обеспечивать соблюдение заложенных в конституции принципов. Разновидностью этой модели является система с доминирующей партией и «культом личности» руководителя.

Российская «политическая элита» в лице своих представительных органов, «выбираемых народом», считается легитимной, но эта легитимность достигается с помощью административного ресурса, которым обладает правящая партия. Около 30 – 40% граждан вообще не ходят на выборы, молодое поколение подчас делает свой выбор не осознанно, а исходя из принципа «хлеба и зрелиц». Для того чтобы исправить существующее положение, необходимо провести ряд изменений избирательной системы. Выбирать и быть избранными должны иметь право не просто люди достигшие определённого возраста. Это должны быть люди, которые:

- отдали свой гражданский долг перед Родиной (для мужчин);
- создали семью;
- имеют собственность.

Только в этом случае люди будут сознательно делать свой гражданский, демократический выбор, и это действительно будет власть народа. В 1990-е годы радикально настроенные «либералы» осуществляли идею имитационного переноса на российскую почву западного образца либеральной модели демократии. То как всё это осуществлялось, привело к дискредитации идей либеральной демократии. Демократические институты власти оказались под контролем государственно-бюрократических, олигархических и криминальных структур. Аппарат власти не только бюрократизировался, но и криминализировался. За «демократическим фас-

дом» политической системы государства в реальности оказались клановые интересы корпоративно организованной правящей элиты, которая беспокоится о собственном благополучии и наживе, а не о благе граждан страны. Это привело к тому, что кризис 1990 – 2000 гг. поставил российское общество и государство на грани потери управляемости и распада, альтернативой чему стал курс на административное укрепление государствен-

ности в первом десятилетии 2000-х годов.

Современному руководству страны досталось очень «плохое наследство», но все эти проблемные вопросы внутренней и внешней политики необходимо решать. Это есть «вызовы» эпохи, и способность ответить на них это вопрос существования страны как мировой державы, место и роль России в geopolитическом пространстве.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даль, Р. Демократия и её критики [Текст] /Р. Даль; пер. с англ.; под ред. М.В. Ильина. – М.: РОССПЭН, 2003.
2. Демократия [Текст] / под ред. С. В. Сироткина. – М.: Звенья, 2001.
3. Демократия: государство и общество: учебн. пособие / Н. В. Давлетшина, Б. Б. Кимлика, Р. Дж. Кларк, Д. У. Рэй. – М.: Ин-т педагогических систем, 1995.

*O. V. Максимова*

## МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ОСНОВЫ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Развитие науки, техники и государства во-обще напрямую зависят от уровня развития и качества высшего образования. В связи с изменениями, произошедшими в отечественной системе образования, качеству образования вообще и качеству образовательного процесса в частности уделяется значительное внимание и создаются условия для того, чтобы обеспечивать это качество. Одним из механизмов повышения качества образовательного процесса в вузе является внедрение инновационных технологий. Инновационные технологии в этом случае следует рассматривать как инструмент, с помощью которого новая образовательная парадигма будет реализована в жизни.

Анализ различных подходов к качеству образовательного процесса показал, что под данным понятием понимается степень соответствия полученных результатов запланированным, то есть это соответствие между полученным образованием и образовательным стандартом [3].

Современные инновационные технологии направлены не только на то, чтобы обеспечить такой образовательный процесс, который бы соответствовал современным требованиям, но и на то, чтобы вырабатывать у будущих выпускников перечень тех знаний, умений, владений, которые закреплены в образовательном стандарте.

П. Джейкобссон в исследованиях, посвященных вопросам качества образования и его составляющих, отмечал, что качество образовательного процесса включает в себя такие составляющие, как качество абитуриентов, качество процесса обучения, качество экзаменов, качество и уровень образовательного финансирования [1]. Опираясь на данную точку зрения, можно сказать, что образовательный процесс как составляющая качества обучения напрямую зависит не только от уровня образования педагога и его профессионализма, но и от того, каким образом он использует в образовательном процессе вуза

различные образовательные технологии, реализация которых продиктована федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). На обеспечение качества образовательного процесса в вузе влияет ряд факторов: и уровень финансирования, на который педагог не в состоянии повлиять, и использование различных методов, форм, технологий – фактор, на который может оказать влияние преподаватель.

К современным образовательным технологиям можно отнести не только технологию учебного проектирования, но и интерактивные технологии, позволяющие организовать активное взаимодействие обучающихся с педагогом и друг с другом, при этом педагог выполняет координирующую и управляемую функции. Среди интерактивных технологий, которые положительно сказываются на качестве образовательного процесса вуза известны такие, как семинар-диспут, анализ

конкретной ситуации, «мозговой штурм», дидактическая игра, технология дистанционного обучения и т.д. [2].

Поэтому для того, чтобы современные образовательные технологии способствовали улучшению качества образовательного процесса в вузе, необходимо данному процессу придать системный характер (см. рисунок 1).

В представленной модели отражены составляющие качества образовательного процесса и тот факт, что в условиях реализации ФГОС ВПО уделяется значительное внимание тому, чтобы педагог из транслятора знаний превратился в того, кто направляет и координирует действия студентов, побуждает их к активности в получении знаний, поиске информации, нестандартных способов решения вопроса и т.д. Кроме того, использование современных инновационных технологий будет позволять активизировать студентов и способствовать повышению качества образовательного процесса в вузе.



*Рис. 1. Модель использования современных инновационных технологий как основа улучшения качества образовательного процесса в вузе*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Джейкобссон, П. О последовательном определении качества в образовании [Текст]/ П. Джейкобссон // Качество и коммуникация для улучшения: слушания 12-ого европейского форума, Лион (Франция), 9 –12 сентября 2010. – EAIR, европейское Общество Высшего образования. – С. 59 – 84.
2. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие/коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.
3. Управление качеством образования [Текст]: практико-ориентированная монография и методическое пособие/ под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2010. – 448 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ГИБКОСТИ СПЕЦИАЛИСТА КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Развивающее образование предъявляет особые требования к личности и деятельности педагога. Поскольку профессиональная деятельность современного педагога осуществляется в условиях динамичных, неожиданных, неоднозначных и полифункциональных, он сталкивается с проблемами, связанными с противоречием между необходимостью мыслить и действовать по-новому и недостаточной сформированностью определенных личностных структур.

Н.Д.Левитов особо выделяет в качестве основных поведенческих способностей, присущих педагогу, находчивость, быструю и точную ориентировку, умения быстро принимать решения и действовать в проблемной ситуации. Автор подчеркивает: тем, кто избрал педагогическую стезю, необходимо приобрести способность выделять тот аспект работы, который в данный момент требует особого внимания, но при этом не упускать из поля зрения и другие виды деятельности, так как труд педагога многогранен, многоаспектен.

Для педагога важны способность быть «гибким», умения прогнозировать ситуацию и находить способы ее разрешения.

При таком подходе встает вопрос о формировании поведенческой гибкости педагога, то есть способности своевременно отказываться от не соответствующих ситуации поставленных задач, способов поведения и умении оперативно вырабатывать новые, творческие подходы к разрешению «нестандартных» ситуаций.

К.Ю. Белая отмечала, что педагогу, направляющему коллектив на достижение успеха, регулирующему его движение по заданному маршруту, гибкость в профессиональных действиях особо важна. Такая способность помогает и благотворно влияет на психическое здоровье педагога.

Рассматривая особенности установок и стереотипов в деятельности педагога, А.А. Ерошенко подчеркивает, что при высоком уровне педагогического мастерства именно гибкость позволяет принимать оптимальные решения и преобразовывать сложные ситуации. Педагог, обладающий гибкостью в поведении, способен правильно воспринимать критику и учитывать ее в своей деятельности,

понимать и оценивать возможности своих сотрудников, строить свои взаимоотношения с коллективом на основе взаимного доверия и сотрудничества.

Исходя из данных определений, мы выделили основные характеристики поведенческой гибкости педагога:

- способность самостоятельно и свободно мыслить;
- способность самостоятельно и свободно оценивать события;
- способность творчески воспринимать предлагаемую информацию;
- умение находить нестандартные решения;
- умение предвидеть характер и ход изменений.

Недостаточная сформированность поведенческой гибкости является одной из основных причин, порождающих трудности в профессиональной деятельности педагога.

Анализируя особенности деятельности педагога в современных условиях, мы сформулировали причины, обусловившие необходимость воспитания поведенческой гибкости при подготовке будущего педагога как специалиста. Первая группа причин связана с процессом смены парадигмы образования. Она направлена на формирование новой концепции образования, соответствующей потребностям личности и динамично развивающегося общества в условиях внедрения новых технологий обучения и воспитания. Вторая группа причин связана с несоответствием степени профессиональной и личностной адаптированности педагога динамике социально-педагогической реальности.

Ряд исследований Л.М. Митиной показывает, что у большинства работающих педагогов проявляется стереотипность поведения, неспособность принять другую точку зрения, ригидность (свойство противоположное гибкости), закрепляются защитные психологические реакции, ведущие к снижению критичности, повышению авторитарности, что в результате приводит специалиста к деструктивной профессионализации.

Объяснить это можно тем, что в вузовском процессе не в полной мере реализуется личностно-деятельностный подход, пред-

усматривающий формирование ценностного отношения к педагогическому труду. Недооценка процессуальной стороны в профессиональной подготовке приводит к тому, что студенты знают, но применить полученные знания не могут. Они не имеют компетентного представления о сущности профессионально-педагогического труда.

В практике вузовского обучения все еще недооценивается моделирование таких ситуаций, в которых студенты выступали бы организаторами различных форм профессиональной направленности и их активными участниками.

Становление профессионально подготовленного педагога во многом определяется тем, насколько эффективно организована система его подготовки.

В высшей школе необходимо организовывать учебную работу таким образом, чтобы студенты не только овладевали объемом информации, позволяющим свободно ориентироваться в профессиональной сфере, но и реализовывали практические навыки через систему разнообразных заданий, выполняемых во внеаудиторное время. Выпускник должен быть готов после окончания вуза решать те задачи, которые возникают в практической деятельности, профессионально действовать в проблемных ситуациях.

Внеаудиторная работа при правильной ее организации может развить у студентов способность быть мобильным, умение прогнозировать поведение участников мероприятия, способность педагогического сопереживания. Более того, именно внеаудиторная работа содержит большие возможности по сравнению с учебным процессом в плане отработки элементов педагогической техники студентов. Многообразные формы и методы внеаудиторной работы, предусматривая решение и моделирование педагогических задач, формирование умений педагогического общения, вооружение студентов методами и приемами управления собственным поведением, «проигрывание» педагогических ситуаций, способствуют формированию готовности к профессиональной деятельности.

В современных исследованиях В.И. Поповой, Е.В. Мещеряковой, Т.Г. Сорокиной отмечено, что професионализация внеау-

диторной работы в университете включает создание преднамеренных педагогических ситуаций в порядке возрастания их сложности с учетом характера педагогической деятельности и требующих проявления самостоятельности студентов, волевого напряжения, эмоционального настроя поставленных задач. Педагогические ситуации, моделирующие педагогический процесс с заранее заданной целью и конкретными задачами, помогают будущему педагогу предвидеть трудности, имеющие место в профессиональной деятельности, искать способы и пути их преодоления. Преодоление трудностей в учебных ситуациях закрепляет психическую выносливость и устойчивость, формирует гибкость в поведении, позволяет студентам избавиться от таких отрицательных черт в работе педагога, как робость, неуверенность в своих возможностях и способностях, служащих нередко причиной возникновения психологического барьера на начальном этапе самостоятельной профессиональной деятельности.

Однако следует отметить, что более успешных результатов по воспитанию поведенческой гибкости мы можем достигнуть, если данный аспект работы будет осуществляться и со стороны организаций образования, где студент проходит практику, формирует практические умения и навыки. Есть необходимость объединить педагогическую теорию и практику, и следствием этого будет высокий уровень подготовки молодых специалистов к педагогической деятельности.

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что успех становления мобильного специалиста невозможен без целенаправленной и систематической работы по формированию у будущих педагогов готовности реализовать богатство своей личности в педагогической деятельности. В этом плане пока не исчерпаны все резервы вузовской практики.

Внеаудиторная работа в вузе, педагогически целесообразно организованная, содержит большие возможности в формировании поведенческой гибкости. Она служит дополнительным источником времени, позволяющим более целенаправленно и результативно решать задачи профессионального воспитания студентов в условиях университета.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горюнова, Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России [Текст] /Л.В. Горюнова. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2006. – 228 с.
2. Кондрашова, Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте [Текст] / Л.В. Кондрашова. Киев: Выща шк., 1988. – 160 с.
3. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М.,1998. – 109 с.

## **ВОСПИТАНИЕ КАК ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Сегодня студенты, получив качественное образование, должны быть подготовлены и к самостоятельной деятельности по избранной специальности. Огромное значение в профессиональном становлении личности имеют мотивы, убеждения, ценности, направленность на совершенствование, отношение к профессии – все то, что является предметом профессионального воспитания в вузе.

Необходимо отметить, что не все аспекты находят свое отражение в практике воспитательной работы. Поэтому данная проблема становится актуальной в сфере организации воспитания в системе высшего образования на современном этапе развития России.

Сложившаяся система обеспечения массового включения студентов в процесс профессионального воспитания на основе изменения позиции участников и выстраивания индивидуальных траекторий профессионально-личностного продвижения стала важным достижением в работе многих вузов. Невозможно воспитать профессионала без опыта практической деятельности в социуме. Говоря о «просоциальной активности» вуза и профессиональном воспитании, нужно понимать, что оно начинается не столько в стенах учебного заведения, сколько за его пределами, еще со школьной скамьи. Конечно, проще всего высшему учебному заведению устраниться от этой ступени и говорить, что школа и семья не сориентировали подростка, не дали необходимых знаний, умений, не заложили мотивацию к приобретению профессии. Однако если выстраивать определенное модельное представление о профессиональном воспитании, то нужно исходить из понимания необходимости организации вузом профессиональной ориентации и допрофессиональной подготовки старшеклассников в различных школах. Формами такой подготовки могут быть:

- специализированные школы и классы на базе общеобразовательных школ и на базе вузов, в которых основное внимание должно уделяться именно первоначальным представлениям о будущей профессии;
- индивидуальное профконсультирование старшеклассников специалистами вуза, проведение тренингов личностного роста;
- акции, мероприятия и олимпиады различной направленности в зависимости от

специфики вуза и факультета, проводимые для школьников;

- различные творческие, волонтерские, временные летние объединения (лагеря) старшеклассников, в которых профориентация проходит опосредованно, через представление образцов профессиональной деятельности студентами и преподавателями, работающими в учреждениях дополнительного образования, загородных детских центрах.

Конечно, кроме традиционно учитываемых критериев качества подготовки специалистов в вузе, необходимо учитывать и реализацию «просоциального вектора».

Для измерения собственно результата профессионального воспитания нужен учет отношения студентов к профессии, карьере, профессиональному самосовершенствованию и самореализации.

О процессе и результатах деятельности вуза в этом направлении могут свидетельствовать:

- количество студентов, работающих в свободное от учебы время (вторичная занятость);
- количество выпускников, трудоустроившихся по профилю полученной профессии;
- количество положительных отзывов о выпускниках от работодателей;
- количество олимпиад и конкурсов профессиональной направленности, в которых приняли участие студенты;
- количество участников конференций, олимпиад и конкурсов профессиональной направленности;
- количество студентов, прошедших стажировки по специальности (в том числе за рубежом);
- количество библиотечных выставок по данному направлению.

Кроме того, индивидуальные результаты профессионального воспитания должны оцениваться и по мотивационному критерию через выявление отношения к будущей профессии, специальности, устойчивость профессионального выбора, стремление к профессиональному самореализации и самосовершенствованию, работу по полученной специальности. В когнитивной сфере необходимо диагностировать у студентов знания собственных возможностей, способностей, компетенций и способов их реализации в

практической деятельности, представления о будущей профессиональной деятельности, ее социальной значимости и требованиях к личности специалиста, возможностях профессионального самосовершенствования, самореализации и трудоустройства, профессиональные планы. Деятельностное воплощение результатов профессионального воспитания происходит через участие в общественной, научной, творческой, профессионально-ориентированной деятельности и работе по специальности в свободное от учебы время.

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года обозначены основные вызовы, которые следует преодолеть: усиление глобальной конкуренции, охватывающей почти все сферы деятельности, и ожидаемая новая волна технологических изменений, которая снизит влияние многих традиционных производств. Но важнейшее значение среди этих вызовов будет иметь разрастание роли человеческого капитала как основного фактора экономического развития.

Только профессионально, социально ориентированный и вовлеченный в социальную практику молодой человек может противостоять этим вызовам.

Действительно, участие студентов в общественной жизни может обеспечить заметный результат в воспитательном процессе вуза. Практика воспитательной работы подчеркивает не только необходимость более широкой поддержки студенческих общественных объединений, строительных отрядов, но и вовлечение молодежи в процессы управления образовательной деятельностью.

Образование является целенаправленным и взаимосвязанным процессом воспитания и обучения. Оно может принимать разные формы, тем или иным образом связанные с управлением этим процессом и его контролем. И чтобы не было сомнений в необходимости воспитательной работы, вне зависимости от форм оценки этого вида образовательной

деятельности она должна проводиться.

Воспитание – это не начетничество, а умение слушать студента и реагировать на все волнующие его проблемы. Встречи с ректорами, проректорами, преподавателями, кураторами должны стать со временем той гранью воспитания, которая позволит не только жить интересами студентов, но и воспитывать их так, как мы воспитываем в семье своих детей. Именно повседневная работа с людьми и есть воспитание, где крайне необходима среда позитивного воздействия.

Привлечение студентов ко всему происходящему в вузе, например осуществление независимого контроля за учебной деятельностью, будет способствовать взаимному видению перспектив, потому что студент – это еще и ресурс, его нужно отбирать не только по профессиональным качествам, но и по личностным, а как педагог может их оценить, если не в процессе общения.

В учебном процессе формирование личностных качеств у студентов затрагивается не в полной мере, поэтому основная доля формирования духовных, гражданских основ личности приходится на внеучебную деятельность.

Сегодня предприятиям не хватает специалистов, которые обладают необходимыми профессиональными и прекрасными личностными качествами. Можно много говорить о патриотизме, доблести и чести, но формирование любого коллектива начинается с самого простого – с уважения окружающих и самого себя.

Поэтому нынешнее состояние морального облика студента требует коррекции, и надо понимать, как важно получить не только специалиста, но и человека, эффективно строить отношения в коллективе, способного учиться, расти и толкать себя вперед, что гораздо ценнее знания учебника. Поэтому по приоритетам воспитательная работа в вузе должна стоять на уровне образовательной деятельности или даже выше.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. О концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года [Текст] // Распоряжение правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р.
2. Рассадин, Н.М., Подобин А.Е. Практическая деятельность в социуме служит воспитанию профессионала [Текст]/ Н.М. Рассадин, А.Е. Подобин // Аккредитация в образовании. – 2009. – №12. – С.16 – 17.

## ФОРМИРОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ

Природа своей необыкновенностью, новизной, многообразием оказывает влияние на эмоциональное состояние ребёнка, порождая его удивление, стремление больше узнать, побуждает к передаче чувств, мыслей в речи. Природа окружает детей с самых ранних лет. И.Г. Песталоцци подмечал, что природа является эффективным источником, благодаря которому "ум поднимается от чувственных восприятий к явственным понятиям, а познание всевозможных явлений идёт совместно с овладением искусством речи". Непосредственное наблюдение окружающего мира природы составляет первоначальные логические упражнения мысли. Чтобы совершенствовать мысль и слово дошкольника, необходимо обогащать его душу полными, верными, яркими образами природы, потому что всё, что есть в речи логического, происходит из наблюдений человека над природой, а сама логика – не что иное, как отражение в уме предметов и явлений природы.

Мыслительные операции – средства, с помощью которых человек познает окружающую действительность, поэтому их развитие является значимым фактором становления всесторонне развитой личности. Проблема развития интеллектуального потенциала детей дошкольного возраста, и в том числе совершенствование чувственных форм познания окружающего мира в процессе взаимодействия и общения с природой, была актуальной на протяжении всего исторического пути педагогической мысли. Актуальной она остаётся и на современном этапе.

Цель нашего исследования – теоретическое и практическое изучение формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой. Исследование уровня сформированности мыслительных операций у старших дошкольников проводилось на базе МАДОУ ЦРР «Детский сад №47» города Соликамска Пермского края в старшей группе. В нем приняло участие 12 детей.

В ходе констатирующего эксперимента был определен имеющийся у старших дошкольников уровень сформированности мыслительных операций (анализ, сравнение, обобщение, классификация, синтез) при

следующих методик: тест на мышление ребенка «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн), методика «Почини коврик» (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик), методика «Классификация картинок по прямому назначению», методика «Определение времени года по картинкам» [3].

По результатам проведенных методик был определен показатель сформированности мыслительных операций (анализ, сравнение, обобщение, классификация) у детей старшего дошкольного возраста: высокий уровень – 20%, средний уровень – 70%, низкий уровень – 10%. Полученные результаты свидетельствуют о том, что преобладает средний уровень сформированности мыслительных операций. Дошкольники лучше всего ориентировались в определении времени года, с заинтересованностью принимали и понимали задания, умели объяснить в причинно-следственном плане свои действия. Затруднения вызвали задания на установление последовательности событий. У немногих детей получалось правильно найти последовательность и составить рассказ самостоятельно. Данные показатели говорят о необходимости построения дальнейшей работы с детьми старшего дошкольного возраста, направленной на совершенствование мыслительных операций, таких как анализ, синтез, обобщение, сравнение.

Целью формирующего эксперимента стала разработка методических материалов для формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста. Составляя методический материал, опирались на следующие игры: «Собери картинку» (направлена на развитие синтеза), «Чего не хватает?» (цель игры – развивать анализ, «Найди отличия» (играя ребенок разовьет устойчивость внимания и сравнение) [1], «Четвертый лишний» (позволяет учить детей классифицировать предметы по группам), «На что похоже?» (направлена на развитие сравнения, обобщения) [2].

Большее внимание уделялось тем детям, которые в ходе стартовой диагностики продемонстрировали низкий и средний уровень. В ходе проведенной работы мы обучали дошкольников пользоваться различными мыс-

лительными операциями. Например, проводя игру «Посмотри и назови», мы учили ребят выделять отдельные признаки предмета и затем находить сходства с другими предметами. В ходе обучения мы использовали такие приемы: образец, выполнения, наводящие вопросы, помочь детям, которая заключалась в наводящих подсказках (например: посмотри на грибочек).

Следующей нашей формой работы явилось чтение и совместное обсуждение произведения В. Бианки «Чей клюв лучше?». В ходе познавательной деятельности детям были представлены изображения птиц, встречающихся в рассказе. Использовались загадки, чтение рассказа, а для закрепления материала была проведена беседа с наводящими вопросами.

Еще одна из форм работы – наблюдение, за явлениями природы зимой. На данном этапе мы продолжали изучать птиц. Цель – формировать представление о жизни птиц зимой; воспитывать желание заботиться о них, выделяя признаки живого. В ходе наблюдения воспитателем было прочитано стихотворение о зимних птицах для выявления знаний детей, были заданы вопросы.

Поскольку семья является самой важной сферой, определяющей развитие личности ребенка в дошкольные годы, в ходе формирующего эксперимента были задействованы родители. С

родителями было проведено собрание, в ходе которого были предложены игры для совместной деятельности с детьми («Составление предложений», «Поиск общего»), которые позволят развить мыслительные операции, а также была разработана памятка для родителей.

В ходе контрольного этапа эксперимента было проведено повторное обследование детей по тем же методикам с целью выявления уровня сформированности мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста после формирующего эксперимента. Была определена динамика показателей. Контрольный эксперимент проводился с теми же детьми, что и констатирующий.

По итогам анализа проведенных методик дошкольники показали следующие результаты: высокий уровень – 40% детей, средний уровень – 60%, низкий уровень – 0%. Дети меньше ошибались и чаще давали правильные ответы. Это говорит о том, что дошкольники начали лучше справляться с заданиями после того, как были проведены специальные игры и упражнения по развитию у детей мыслительных операций.

Таким образом, можно утверждать, что целенаправленная планомерная работа с воспитанниками в данном направлении позволила добиться значительных результатов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венгер, Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста [Текст] / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 2010. – 127 с.
2. Игнатьев, Е.И. В царстве сmekалки [Текст] / Е.И. Игнатьев . – М., 2012. – 176 с.
3. Немов, Р.С. Психология [Текст]: в 3 т. Т 3 / Р.С. Немов. – М., 2009. – 336с.

*С. А. Михалева*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Воспитание граждан правового государства общество во многом связывает с личностью учителя, его общей и правовой культурой, научными знаниями, педагогическим мастерством. От состояния правовой культуры педагога во многом зависит формирование правовой культуры подрастающего поколения [1, с. 42].

Изменения в современном образовании обусловливают необходимость владения педагогом знаниями и умениями в области образовательного права, способностью применять их на практике. Изучению вопросов содержания, сущности, структуры, функций правовой культуры посвящены труды Е.В. Аграновской, С.С. Алексеева, А.Ф. Гранина, В.И. Каминской, А.Д.

Бойкова, А.Р. Ратинова и других. Изучение литературы по теме исследования, практического опыта педагогов практиков позволило нам сделать заключение о том, что в настоящее время среди преподавателей образовательных учреждений наблюдается недостаточное знание данного вопроса [1, с. 18].

Это связано с тем, что на сегодняшний момент общество требует от педагогов овладения правовыми знаниями в сфере образования, но данный процесс затруднен следующими противоречиями:

– между необходимостью участия педагога в разработке различных нормативно-правовых документов в области образования как одного из эффективных условий формирования правовой культуры и приобретения практического опыта и отсутствием реализации данной возможности;

– между теоретическим характером подготовки будущих педагогов и необходимостью ориентироваться в современной образовательной ситуации, способностью применять знания и умения на практике (практический характер).

В работе Н.М. Борытко правовая культура рассматривается как общий уровень знаний и объективное отношение общества к праву; совокупность правовых знаний в виде норм, убеждений и установок, создаваемых в процессе жизнедеятельности, регламентирующих правила взаимодействия личности, социальной, этнической, профессиональной группы, общества, государства и оформленных в виде законодательных актов [2, с. 13].

Особенности правовой культуры современного педагога заключаются в том, что современный учитель живет в информационный век и подвергается влиянию различных источников информации, которые не всегда благоприятно сказываются на его правовой культуре; теоретический характер подготовки будущих педагогов влечет за собой неумение использовать полученные знания на практике в ходе профессиональной деятельности; связь правовой культуры с общей культурой личности и правовой культуры общества на сегодняшний день является достаточно низкой, и отсюда возникает отсутствие осознания права как важнейшей социальной ценности. Все вышесказанное позволяет говорить о том, что необходима система условий, позволяющих формировать правовую культуру педагога [3, с. 71].

Важное место в формировании правовой культуры учителей занимает деятельностный подход. Реализация данного подхода предполагает систему мер, позволяющих педагогу получать новые знания, применять имеющиеся, вырабатывать определенную тактику

поведения, ценности и установки.

Стоит отметить, что сама по себе правовая культура включает не только знания и стратегию поведения, о чем уже говорилось выше, но и ценности, установки (эмоциональный компонент). Это позволяет нам сделать заключение о том, что в процессе формирования правовой культуры педагога необходимо формировать у него понимание права как важнейшей социальной ценности; умение понимать и принимать не только свои права как субъекта образовательного процесса, но и других его субъектов. Данное положение распространяется на область не только в сфере образовательного права, но и в сфере других прав.

Важное место в формировании правовой культуры педагога занимает и его личностная готовность использовать имеющиеся знания на практике. Для этого администрации образовательного учреждения необходимо постоянно привлекать учителей к решению возникших в области образовательного права вопросов, поддерживать инициативу преподавателей в решении различных проблем [3, с. 29].

Внутрифирменное обучение как одно из эффективных условий формирования правовой культуры педагога позволит не только сэкономить средства образовательного учреждения на повышение квалификации учителей, что особенно актуально в условиях современной образовательной политики, но и организовать процесс формирования правовой культуры преподавателей с учетом запросов и возможностей конкретного образовательного учреждения.

Таким образом, формирование правовой культуры педагогов предполагает формирование ее важнейших компонентов: когнитивного (определенные знания), эмоционального (установки и ценности), поведенческого (стратегию и тактику поведения) [1, с. 22].

С целью формирования правовой культуры учителей необходимо создание педагогических условий, которые предполагают внедрение в практику работы образовательных учреждений таких форм, как круглый стол; мозговой штурм; обучающие семинары для педагогов; тренинг как один из эффективных методов позволяющий вырабатывать определенную тактику поведения; постоянная система просвещения педагогов в вопросах изменений в области образовательного права; реализация системы повышения квалификации за счет привлечения компетентных специалистов на курсы повышения квалификации; организация внутрифирменного обучения в рамках конкретного образовательного учреждения и т. д.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникина, А.С. К вопросу о содержании правовой культуры будущего учителя [Текст] / А.С. Аникина // Вестник Орловского государственного университета. серия: «Новые гуманитарные исследования». – 2010. – №5. – С.124 – 128.
2. Борытко, Н.М. Профессионально-педагогическая культура педагога /Н. М. Борытко // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.
3. Исаева, Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе [Текст]: монография / Т.Е. Исаева. – Ростов н/Д.: РГУПС, 2010. – 312 с.

*М. Ю. Наумов*

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ЗАНЯТИЯХ СПОРТОМ В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Актуальность и проблема настоящего исследования обусловлены необходимостью научного обоснования и практического апробирования методического инструментария по формированию потребности в занятиях спортом в рамках внеурочной деятельности у младших школьников. Наряду с вопросами формирования у учащихся начальной школы мотивации к учению также необходимо решать вопросы формирования потребности в самостоятельных и систематических занятиях физической культурой на базе создания представлений о здоровом образе жизни [3].

В настоящем исследовании сформулирована гипотеза: педагогические технологии внеурочного физического воспитания младших школьников, основанные на социально ориентирующих образовательных событиях, являются эффективным средством формирования потребности в занятиях спортом. Цель исследования – определение педагогических условий формирования интереса к занятиям спортом посредством внеурочной деятельности учащихся начальной школы. База исследования – МАОУ "СОШ № 9" города Соликамска. Выборку исследования составили учащиеся 4-х классов в количестве 56 человек. Из них 27 мальчиков и 29 девочек. Возраст испытуемых – 10 – 11 лет.

Исследование теории вопроса позволяет заключить следующее. Физическое воспитание учащихся является неотъемлемой частью всей учебно-воспитательной работы школы и занимает важное место в подготовке

учащихся к жизни, к общественно полезному труду. Успешное решение задач физического воспитания младших школьников должно быть органической частью всего учебно-воспитательного процесса школы, общей задачей педагогического коллектива, родителей, общественности. Специфика развития интереса и привычки к занятиям спортом в младшем школьном возрасте заключается в том, что мотивация учения в этом возрасте обусловлена широкими познавательными мотивами. Это определяет необходимость осуществления ряда мероприятий, которые поддерживали бы сформированные намерения учащихся самостоятельно заниматься физической культурой [3]. Внеклассная деятельность по физическому воспитанию представляет собой систему организованных занятий физическими упражнениями, проводимых школой во внеурочное время. К основным направлениям деятельности по формированию интереса и привычки к занятиям спортом у младших школьников относятся организация занятий в спортивных секциях и кружках физкультурно-оздоровительного направления, спортивно-массовые мероприятия патриотического характера, работа с родителями, пропаганда спорта в начальной школе с помощью учащихся старших классов [2].

Обзор современного состояния здоровья младших школьников в России и Пермском крае показывает высокий уровень их заболеваемости и наличие положительной динамики данного показателя. Несмотря на обширную

законодательную базу такого направления, как формирование потребности в занятиях спортом в рамках внеурочной деятельности с младшими школьниками в Пермском регионе, остаются нерешенными проблемы методического, материально-технического и организационного обеспечения формирования потребности в занятиях спортом в процессе внеурочной деятельности с учащимися младших классов [3].

Методологическая основа классификации внеурочных форм физического воспитания младших школьников базируется на принципах формирования физической культуры личности, где ключевыми моментами являются функциональный признак, характеризующий поэтапное формирование физической культуры: формирование интереса, привычки к регулярным занятиям физическими упражнениями; формирование потребностей в систематических занятиях физкультурой; всестороннее физическое развитие личности и формирование ее физической культуры [3].

Проведенное в аналитической части исследования уровня сформированности потребности в занятиях спортом у младших школьников на базе МАОУ "СОШ № 9" позволило выявить, что такой аспект, как отношение к занятиям спортом, характеризуется низким уровнем участия детей в спортивных мероприятиях, занятости обучающихся во внеурочной деятельности, связанной с различными видами спорта, занятости учащихся в школьных, городских, муниципальных соревнованиях по тем или иным видам спорта. У младших школьников выявлен низкий уровень осведомленности в вопросах спорта, физической подготовки, знания особенностей своего организма. При этом для них показателен высокий уровень потребности участия в спортивных мероприятиях, разного рода соревнованиях, социально значимой деятельности. В рамках проектного раздела разработана и реализована программа по формированию потребности в занятиях спортом с помощью педагогических технологий внеурочного физического воспитания младших школьников, основанных на социально ориентирующих образовательных событиях. Практическая реализация программы проведена по направлениям: внеурочная деятельность в рамках ФГОС, дополнительное образование, комплекс соревнований и состязаний различного уровня, социально значимая деятельность [1].

Для внеурочной деятельности в начальной школе МАОУ "СОШ №9" совместно с учителем физкультуры разработаны и внедрены в практику его работы авторские программы: курс «Грация, здоровье, красота», цикл занятий по волейболу, целью которого является обогащение двигательного опыта за счет овладения техникой этой спортивной игры. Раздел до-

полнительного образования программы предусматривал реализацию спортивно-оздоровительной деятельности младших школьников через школьные секции и кружки, систему дополнительного образования учреждений г. Соликамска по следующим видам спорта: плавание, самбо, бадминтон, хоккей, общая физическая подготовка, бокс, баскетбол, бальные и эстрадные танцы, легкая атлетика, волейбол, настольный теннис, футбол.

Комплекс соревнований и состязаний различного уровня включал в себя мероприятие: легкоатлетический кросс, «Мама, папа, я – спортивная семья», «Веселые старты», первенство школы по настольному теннису, первенство школы по волейболу, «Зимние забавы» на лыжной базе «Снежинка», участие в ежегодной спартакиаде школьников.

Социально значимая деятельность включала в себя проведение программы «Важное дело», спортивный праздник «День здоровья». Социальным педагогом МАОУ "СОШ №9" организованы интегрированные занятия, на которых с детьми проведены консультационные беседы на темы профилактики болезней, пользы физических упражнений, спорта. Основными технологиями реализации программы стали: здоровьесберегающие технологии, социально-проектные технологии, ИКТ-технология, исследовательская технология. Повторная диагностика уровня развития потребности в занятиях спортом у младших школьников позволила выявить, что полученные после проведения опытно-экспериментальной работы характеристики уровня сформированности этой потребности младших школьников в занятиях спортом, свидетельствуют об улучшении отношения младших школьников к физическому воспитанию, об увеличении занятости детей в социально значимой деятельности, во внеурочной деятельности, связанной с различными видами спорта, в школьных, городских, муниципальных соревнованиях.

Проведенная работа способствовала повышению интереса к спорту и оздоровлению; возникновению потребности в систематических занятиях спортом; желанию регулярно участвовать в спортивных соревнованиях; стремлению показывать как можно более высокие спортивные результаты; увеличению знаний в области оздоровления; успешному выступлению в соревнованиях; формированию спортивного образа жизни и склонности индивида вовлекать в занятия спортом свое ближайшее окружение.

В ходе исследования доказана эффективность внеурочного физического воспитания младших школьников, основанного на социально ориентирующих образовательных событиях, как средства формирования потребности в занятиях спортом, что подтверждает гипотезу исследования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «Об образовании» Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
2. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ.
3. Ворсин, Е.Н. Физическое воспитание в I – IV классах общеобразовательной школы / Под ред. Е.Н. Ворсина, А.А. Гужаловского, Л.Д. Глазыриной. – Мн., 2005. – 176 с.

*E. E. Никоноров*

## К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА» В ВУЗЕ

---

Необходимость подготовки специалистов творчески мыслящих, активных, самостоятельных в поиске способов решения производственных/трудовых задач при изменении условий труда во всех сферах занятости объективно требует от учреждений профессионального образования иных форм и методов обучения. Подобная тенденция стала объективно необходимой и востребованной и в системе высшего профессионального педагогического образования как в силу требований образовательной теории и практики, так и в силу требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения [3].

Технология проблемного обучения, имеющая достаточно длительную историю развития и применения в тех или иных ее модификациях (метод проблемного обучения, технология проблемного диалога) и сходство с иными технологиями (технология развивающего обучения, технология развития критического мышления), рассматривается в настоящее время как одна из актуальных в решении задач, поставленных перед системой высшего профессионального образования [4].

Необходимость рассмотрения технологии проблемного обучения в контексте преподавания педагогики обусловлена рядом противоречий:

– между необходимостью формирования нового типа специалиста (творческого, способного к самостоятельному поиску, обладающего гибким мышлением, вариативностью и т.д.) и консервативностью профессиональной подготовки в вузах, особенно в педагогических, где основным орудием образования и воспитания как обучающихся, так и будущих воспитанников этих студентов является личность самого педагога;

– между требованием ФГОС ВПО к применению при реализации основных образовательных программ по различным направлениям инновационных технологий и методов обучения и недостаточной разработанностью таковых для педагогического образования. В подобной ситуации возникает необходимость поиска вариантов применения технологии проблемного обучения в преподавании педагогики. Изучением специфики проблемного обучения, его применения на различных ступенях образования занимались Т.А. Бабичева, В.Т. Кудрявцев, М.И. Махмутов, Е.Н. Радулова и др.

М.И. Махмутов, характеризуя сущность проблемного обучения, отмечает, что оно представляет собой тип развивающего обучения, сочетающего систематическую самостоятельную поисковую деятельность обучающихся и усвоение ими выводов, представленных в той или иной науке. Система методов при проблемном обучении строится с учетом целеполагания и принципа проблемности, что позволяет активизировать деятельность обучающихся и обеспечить конструктивное взаимодействие ребенка и взрослого. Оптимальное сочетание преподавания и учения позволяет формировать устойчивость мотивов учения, развивать мыслительные и творческие способности посредством разрешения проблемной ситуации. Кроме того, при решении проблемной ситуации обучающийся овладевает обобщенными знаниями и общими принципами решения проблемной задачи. Реализация принципа проблемности позволяет обеспечить сближение процессов обучения, познания, исследования, творческого мышления [3].

Х.Х. Абушкин проблемное обучение определяет как процесс, обусловленный системой проблемных ситуаций, характеризующийся систематической самостоятельной учебно-

познавательной деятельностью обучающихся по усвоению новых знаний и способов деятельности путем решения учебных проблем. Автор отмечает, что проблемное обучение позволяет решать двуединую задачу – активизировать познавательную активность и готовить студентов к организации проблемного обучения в школе, т.е. сочетать учебную и профессиональную задачи. Основными методами проблемного обучения выступают: проблемное изложение, эвристический метод, исследовательский метод [1].

Л.Г. Куликова выделила принципы применения технологии проблемного обучения в вузе, а именно:

- принцип вариативности, ориентирующий на актуализацию знаний в различных научных областях в процессе поиска вариантов решения той или иной проблемной ситуации;
- принцип интерактивности, предполагающий субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса;
- принцип прочности, направленный на закрепление теоретических знаний, технологических приемов и умений студентов, развитие познавательной деятельности обучающихся;
- принцип доступности, ориентирующий на необходимость учета индивидуальных особенностей развития студентов для исключения различного рода перегрузок в процессе участия в решении проблемной ситуации на занятии;
- принцип гуманизации, включающий в себя гуманизацию обучения (содействие профессиональному развитию личности, установлению субъект-субъектных отношений, сотрудничество и сотворчество), а также гуманизацию образовательного процесса (гуманность компонентов образовательного процесса – цели, содержания, форм, методов и средств). Опыт реализации технологии проблемного обучения позволил автору выделить условия эффективного ее использования в вузе. Социально-педагогические условия применения технологии проблемного обучения предполагают демократизацию образовательного процесса в вузе, принятие и декларацию субъектами педагогического процесса в вузе ценностей образования, обеспечение системности, преемственности знаний, умений и навыков будущих педагогов [2].

Е.П. Мельникова отмечает, что адаптацию технологии проблемного обучения к практике преподавания гуманитарных дисциплин не-

обходимо осуществлять поэтапно. На подготовительном этапе проектируются следующие действия:

- определение цели использования проблемных задач;
- анализ содержания учебного материала по дисциплине применительно к использованию приемов проблемного обучения;
- оценка уровня операциональных знаний, умений и навыков студентов, их готовности к достижению учебно-профессиональной успешности;
- установление соответствия между уровнем сложности проблемных задач и подготовленностью студентов к их решению [4].

Проектировочный этап включает следующие шаги:

- разработка матрицы применения проблемных задач в практике преподавания гуманитарных дисциплин на различных курсах обучения;
- отбор и оформление содержания проблемных учебных профессионально ориентированных задач;
- проектирование педагогического управления решением проблемной задачи, разработка методики руководства учебными действиями, составление инструктивной части задания;
- создание методического аппарата по корректировке ошибок, неточностей, которые могут быть допущены студентами, составление системы индивидуальных дополнительных заданий и вопросов для выявления неправильно выполненных студентами действий, определение способов методической подсказки и педагогической помощи.

На завершающем этапе важно осуществлять:

- организацию самоконтроля студентов за выполнением работы посредством серии контролирующих вопросов и заданий;
- проверку выполнения студентами работы, организацию обсуждения и дискуссии по результатам работы, введение в учебно-профессиональный процесс педагогической корректировки ошибок [4].

Таким образом, при проектировании занятий, построенных на основании технологии проблемного обучения, преподавателю необходимо соблюдать совокупность требований к отбору содержания, построению диалога со студентами, использованию приемов активизации познавательной активности учащихся.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абушкин, Х.Х. Технология проблемного обучения в педагогическом вузе [Текст] / Х.Х. Абушкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 8 – 13.
2. Куликова, Л. Г. Организационно-педагогические условия реализации проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии [Текст] / Л. Г. Куликова // Наука и школа. – 2009. – № 1. – С. 18 – 20.

3. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории [Текст] / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. 240 с.
4. Мельникова, Е. Л. Проблемный диалог как технология «открытия» знаний [Текст] / Е.Л. Мельникова // Сибирский учитель. – 2010. – № 5. – С. 47 – 52.

**А. Б. Нурушова  
Ж. Б. Байсеитова**

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

---

Сегодня предельно возрастают динамика и масштабы перемен, темп современной жизни, меняется характер подготовки подрастающего поколения к выбору профессии. Новому поколению предстоит не только освоить готовое решение учебных задач, но и развить свои творческие способности к самостоятельному движению к успеху.

Трудовая деятельность – это важнейшая сфера самореализации и самовыражения личности, которая раскрывает её потенциальные возможности и способности. Выбор профессии определяет дальнейший жизненный путь человека, является основой самоутверждения в обществе, поэтому выбранное дело должно быть по душе. Наличие сформированной потребности в овладении конкретной предметной деятельностью, конкретным видом труда делает выбор профессии мотивированным и образует механизм её сознательного выбора.

На сегодняшний день на рынке труда сложилась такая ситуация, когда, с одной стороны, предприятия трудоустраивают молодежь неохотно, с осторожностью, а с другой – им требуются молодые, предприимчивые, деловые, инициативные кадры, способные реализовать себя в профессии и межличностных отношениях. Такие качества и возможности для подрастающего поколения призван обеспечить учебно-воспитательный процесс школы, в который должна быть включена профориентационная работа.

Образование является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть направлено на создание образовательного пространства для формирования готовности к профессиональному самоопределению личности, создавая для этого соответствующие педагогические условия в учебно-воспитательном процессе школы.

Профориентационная работа в школе является естественным продолжением всей педагогической работы с учащимися и в каком-то смысле ее логическим завершением. Полноценная помощь в выборе профессии не только ориентирует и организует саму учебную деятельность школьника (когда он с большим осознанием изучает школьные предметы, которые могут пригодиться в будущей взрослой, трудовой жизни), но и привносит элементы спокойствия по отношению к своему будущему (когда оптимистичная жизненная и профессиональная перспектива уберегает подростка от «смазливых» его сегодняшней жизни).

Несмотря на проводимую работу по профориентации в школах при опросах старшеклассников выяснилось, что 85 % учащихся 9-х классов не знают, кем они хотят стать, какую профессию выбрать. Около 30 % выпускников в начале 11-го класса еще не определились с выбором учебного заведения, а следовательно, и своей будущей профессии или не уверены в правильности собственного выбора.

Правительство Казахстана предполагает профилизацию обучения в старших классах (ученики должны определиться с профилем своего дальнейшего обучения). Это приводит к необходимости более раннего самоопределения школьника (8 – 9 классы) в отношении профилирующего направления собственной учебной деятельности. Выпускник девятого класса оказывается перед выбором профиля обучения, и этот выбор очень ответственен, так как связан с выбором учебного заведения.

В связи с этим актуальность профориентационной работы с подростками в учебно-воспитательном процессе школы очевидна. Во-первых, важнейшая задача школы – формирование и развитие полноценных граждан своей страны, а это во многом зависит от

того, чем будут заниматься повзрослевшие бывшие школьники, какую профессию они изберут и где будут работать.

Во-вторых, правильно построенная профориентационная работа в школе позволяет решать и многие насущные проблемы воспитания, особенно подросткового возраста. Давно известно, что оптимистичная перспектива жизни (и прежде всего реальная и привлекательная профессиональная перспектива) уберегают многих подростков от необдуманных шагов, от глупостей и «соловцов», от негативных сторон жизни еще в период обучения в школе. Например, если подросток серьезно намеревается приобрести престижную профессию, то он тысячу раз подумает, стоит ли ему включаться в криминал, проституцию, наркоманию...

Теоретической основой для разработки проблемы проведения профориентационной работы и воспитания в общеобразовательной школе являются труды известных исследователей: Е.А. Климова, В.Д. Шадрикова, Н.С. Пряжникова, А.П. Чернявской и многих других.

А.П. Чернявская выделяет индивидуальную профориентацию как основной и неотъемлемый метод профориентационной работы в средних и старших классах. Р. Каверина обращает внимание на изучение способностей школьников, которое, по ее мнению, является основой профориентационной работы. Ю. Дубинская отмечает необходимость начинать профориентационную работу еще в начальных классах и продолжать ее поэтапно на протяжении всего времени обучения ребенка в школе. Исследования С. Гриншпун посвящены формированию личностно-делового потенциала у учащихся как основы успешной и эффективной профориентации в школе. Е.А. Климов и Н.С. Пряжников выделяют классификацию основных методов профориентационной работы в школе, причины необходимости ее проведения. Они дают также анализ основных форм и методов профессиональной работы в школе на разных возрастных этапах.

Вклад в разработку проблемы профessionальной ориентации внесли отечественные исследователи: Е.Н. Андреева (Семипалатинский государственный педагогический институт) рассматривает проблемы профориентации, адаптации; Р.М. Салина и Б.Х. Маликова (Казахская академия образования им. Ы. Алтынсарина, Центр обеспечения непрерывности содержания системы образования) определяют профориентационную работу стержнем всего образовательного процесса; С.В. Кравченко описывает профориентацию школьников, моделирование профессиональной деятельности; С.К. Бастенова (ПГПИ) рассматривает сущность профориентации как

общественную проблему.

Выбор школьниками будущей профессии начинается с профессионального самоопределения, которое является составляющим профориентационной работы. Для профориентационной деятельности в школе должны быть созданы педагогические условия.

Проблемы старшеклассников в выборе профессии накладывают особую ответственность на основную школу, где в 8-х, 9-х классах должна осуществляться профориентационная работа. работу над профессиональным самоопределением необходимо начинать в более ранних классах, которые приходятся на подростковый возраст – время, когда ребенок является «пластичным материалом» (в силу психолого-педагогических особенностей данной категории детей) для формирования профессиональной направленности и принятия решения о выборе будущей профессии.

Показатели исследования мотивов выбора профессии школьниками говорят о том, что у учеников адекватная и сформированная мотивация выбора профессиональной деятельности оказывает существенное влияние на успешность профессионального обучения и на продуктивность деятельности (методика «Мотивы выбора профессии»). Изучение мотивов выбора профессии школьниками показало, что значительную роль при этом играют такие факторы, как реализация способностей к руководящей работе (57,1%), большие возможности проявления творчества в выбранной профессии (57,1%), её престижность (42,9%), привлекательность (42,9%), дает возможность приносить пользу людям (42,9%), возможности для роста профессионального мастерства (42,9%), близость к любимому школьному предмету, необходимость переезда на новое место жительства (42,9%).

Вместе с тем малозначительными факторами являются: советы родителей (21,4%), Единственно возможная профессия в сложившихся обстоятельствах (7,1%), а также выбор профессии под влиянием друга (0%).

Таким образом, школа должна осознать свою долю экономической ответственности перед страной. Профориентационной работе следует занять важное место в деятельности школы, так как она связывает систему образования с экономической системой, потребности учащихся с их будущим. Для благополучия общества необходимо, чтобы каждый выпускник школы находил более полное применение своим интересам, склонностям, не терял напрасно время, силы, средства в поиске своего места в системе общественного производства, на котором мог бы принести наибольшую пользу и получить глубокое удовлетворение от своего труда.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2008.
2. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 2008.
3. Митина, Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии / Л.М. Митина. – М.: 2008.
4. Омарова, В.К. Психодиагностика профессиональных намерений и возможностей школьников [Текст]: пособие/ В.К. Омарова, Р.Н. Демиденко. – Павлодар: ПГПИ, 2010. – 280 с.
5. Омарова, В.К. Профориентационные упражнения, игры, тренинги, занятия со школьниками [Текст]: учебно-методическое пособие / В.К. Омарова, Р.Н. Демиденко. – Павлодар: ПГПИ, 2011. – 225 с.
6. Пряжникова, Е.Н. Профконсультация: планирование жизненного пути [Текст] / Е.Н. Пряжникова. – М., 2007.

*Д. Л. Паршакова*

## ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К РАССМОТРЕНИЮ СЕМЬИ КАК ИНСТИТУТА ВОСПИТАНИЯ И ЗАЩИТЫ ПРАВ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Вопрос о значимости семьи в процессе формирования личности, ее развития и воспитания интересовал исследователей на протяжении многих лет.

В античном мире в трудах Платона, Плутарха, Аристотеля обсуждался вопрос о соотношении семейного и общественного воспитания, при этом Платон и Плутарх выступали против семейного воспитания как такового, а Аристотель подчеркивал, что достижение человеком состояния счастья возможно только при сочетании обоих видов воспитания [4]. Заложенные в античном мире традиции понимания роли семьи в воспитании ребенка находят свое отражение в различные эпохи, вплоть до настоящего времени.

Я.А. Коменский, выделяя стадии жизни человека и соответствующие им виды воспитания (образования), отмечал, что материнской школой является та последовательность и сумма знаний, которые ребенок получает от матери. Подчеркивая значимость семейного воспитания, он сформулировал своеобразную зависимость: «чем многообразнее и осмысленнее становится жизнь ребенка, тем обширнее материнская забота». Подобного понимания значимости семьи и семейного воспитания придерживался И.Г. Песталоцци,

считая, что семья – единственно подлинный орган воспитания.

П.Ф. Лесгафт утверждал необходимость оказания помощи семье в реализации ее воспитательных функций, что является актуальной для настоящего времени идеей, реализуемой в деятельности социально-психологического служб в образовательных организациях.

В советской педагогике вопросы семейного воспитания, его значимости для семьи представлены в работах С.Т. Шацкого, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др. В.А. Сухомлинский писал, что «семья и родители являются той воспитательной школой, которую не может заменить никакой воспитатель» [3].

Обсуждение вопроса значимости семьи не сводилось к определению ее воспитательных функций и принципов воспитания. Как показывает изучение научной и методической литературы, с 20-х годов прошлого века активно разрабатывались формы и методы сотрудничества семьи и образовательных организаций в рамках создания единого воспитательно-образовательного пространства, способного обеспечить непрерывное воздействие на формирующуюся личность. Формулировались идеи о педагогическом

просвещении, формировании педагогической культуры родителей, воспитании родителей, формировании материнства и отцовства.

В.А. Сухомлинский разработал концепцию педагогического просвещения родителей, согласно которой ориентированность на ласку и доброту являются важнейшим проявлением родительской любви, а воспитание детей в семье является гражданским и общественным долгом, что актуально и в настоящее время.

Повышение материального, профессионального и культурного уровня населения обусловило повышение педагогической культуры родителей, изменение содержания и форм педагогического просвещения. Одновременно велась активная разработка системы деятельности ДОУ с родителями по повышению уровня их педагогической культуры, которая позволяла формировать умения и навыки воспитательной работы с детьми в условиях родительского дома, активизировала педагогическое самообразование родителей и деятельность общественности по воспитанию детей [1].

В разработку содержания и основных направлений педагогического просвещения родителей значительный вклад в послевоенные годы внесли Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, Н.И. Болдырев, И.В. Гребенников, М.П. Кашин, М.И. Кондаков, Б.Т. Лихачев, С.Л. Соловейчик, В.А. Сухомлинский, А.П. Трофимов, И.Ф. Харlamov и др.

А.С. Макаренко, разрабатывая вопросы семейного воспитания и работы с семьей, отмечал, что каждая семья должна иметь четкую цель и программу воспитания ребенка, которые позволят последовательно формировать личность гражданина, семьи, труженика. Именно в семье воспитательные отношения основаны на чувствах родства, любви, доверия, взаимной ответственности, а взаимоотношения членов семьи разных возрастов способствуют их духовному взаимообогащению, усвоению жизненного опыта, социализации [2].

Система педагогического просвещения родителей постепенно дополнилась тем, что были предприняты успешные попытки в озна-

комлении родителей с вопросами осознанной нравственной подготовки детей, подростков, юношей к созданию семьи, семейно-брачным отношениям.

Сегодня Конституция, Семейный кодекс Российской Федерации определяют ответственность родителей за физическое, нравственное и психическое развитие личности ребенка, что актуализует поиск новых форм и методов взаимодействия образовательной организации и семьи школьников. Федеральный Закон «Об образовании» также закрепляет ответственность родителей как участников образовательного процесса.

Обозначенные нормативно-правовые документы и острые необходимость педагогического просвещения родителей на фоне усиления тенденции жестокого отношения к детям послужили основанием для создания при Министерстве образования РФ Общественного совета по вопросам взаимодействия семьи и общеобразовательных организаций. В решении коллегии по данному вопросу отмечалась необходимость разработки проблем семейного воспитания; оказания всемерной помощи семье в решении возникающих проблем в воспитании детей, в психолого-педагогическом просвещении через организацию службы социально-педагогической помощи семье и ребенку; работы семейных клубов, консультационных пунктов; встреч со специалистами; развития дополнительных образовательных услуг населению, в том числе открытия курсов, факультативов, проведения семинаров по правовым и психолого-педагогическим проблемам воспитания детей, изучения, обобщения и распространения современных форм и методов педагогического просвещения родителей [5].

Таким образом, семья как институт воспитания, социализации и правовой защиты имеет особую историю становления и развития. Отметим, что сложились многообразные формы взаимодействия семьи с другими социальными институтами в рамках повышения её воспитательно-развивающего потенциала.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гуров, В.Н. Социальная работа образовательных учреждений с семьей [Текст] / В.Н. Гуров. – М.: Педагогическое общество России, 2009. – 160 с.
- Завитаева, В.Е. Социальный педагог в образовании [Текст] / В.Е. Завитаева // Социальная педагогика.– 2009. – № 1. – С. 91 – 92.
- Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Ф.И. Мищенко. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
- Подлый, И.П. Педагогика. Новый курс [Текст]: в 2 кн. Кн. 2. Процесс воспитания: учебник для студ. пед. вузов / И.П. Подлый. – М.: Владос, 1999.
- Смирнова, Е.Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье [Электронный ресурс] / Е.Г. Смирнова. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/psichologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-formirovaniya-osoznannogo-roditelstva-v-molodoi-s-0>.

Н. П. Попова

## К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современный век информационных технологий и постоянного совершенствования техники компьютер стал частью жизнью современного человека и прочно вошел в нее. Компьютер открыл перед человеком широкие возможности. Но при всей значимой пользе прочного вхождения компьютеров в жизнь человека все же имеется и значительное количество недостатков, которые одновременно с этим возникли: компьютеры заменили человеку живое общение с родными, близкими, друзьями, коллегами за счет различных социальных сетей [6]; досуг и развлечения [3]; привели к снижению уровня грамотности населения [8] и т.д.

Указанное выше отрицательное влияние компьютеров на жизнь человека коснулось всего нашего общества и привлекло к себе внимание различных специалистов. Психологи и педагоги, занимающиеся исследованием данной проблемы, назвали его «компьютерной зависимостью».

Социальный педагог как один из специалистов, помогающих создать условия для социализации ребенка и устраниющих, компенсирующих отрицательное влияние условий окружающей среды на развитие и социализацию ребенка, может и должен в своей профессиональной деятельности уделять внимание профилактике компьютерной зависимости детей, в том числе и детей младшего школьного возраста.

Деятельность социального педагога по профилактике компьютерной зависимости может включать в себя следующие направления:

- раннее выявление детей группы риска;
- консультативно-разъяснительная работа с родителями и педагогами;
- мобилизация воспитательного потенциала среды;
- работа с референтной группой;
- социально-педагогический патронаж дезадаптированного несовершеннолетнего;
- привлечение необходимых специалистов [1, с. 34].

Таким образом, социально-педагогическая профилактика – система мер социального воспитания, направленная на создание оптимальной социальной ситуации развития детей

и подростков и способствующая проявлению различных социально одобряемых видов их активности.

Проведение профилактики компьютерной зависимости среди детей младшего школьного возраста, традиционно основанной на разъяснении отрицательного воздействия компьютерных игр на психическое и физиологическое здоровье, затрудняется отсутствием у детей этого возраста базисных знаний из области анатомии, физиологии и психики человека, и поэтому у них складывается абстрактное отношение к компьютерным играм. Это обуславливает определенные требования к ранней профилактике вредных привычек. Так, чтобы сообщить детям о вредном воздействии компьютерных игр на психику и здоровье человека, необходимо в образной и доступной форме объяснить, что именно произойдет с тем, кто злоупотребляет компьютерными играми [2, с. 22].

Для ранней профилактики компьютерной зависимости также необходима правильная расстановка акцентов при подаче материала. Основным направлением работы должно стать обоснование необходимости сохранения и поддержания психики и здоровья в любом возрасте [4, с. 235].

Для проведения работы по профилактике компьютерной зависимости социальному педагогу необходимы организаторские способности, которые проявляются в том, чтобы убедить ребенка, что только он сам сможет изменить свою жизнь и выйти из сложившейся ситуации.

Для организации работы по профилактике вредных привычек у младших школьников социальному педагогу следует опираться на следующие принципы:

- принцип возрастного соответствия;
- принцип опережающего воздействия;
- принцип комплексности;
- принцип альтернативности.

Реализация указанных принципов происходит через использование в деятельности социального педагога различных форм и методов работы с младшими школьниками. Под формой в данном случае понимается «внешняя оболочка» какого-либо мероприятия

тия, позволяющая организовать работу его участников в определенном порядке.

Одной из форм такой работы является беседа. Беседа как форма профилактики компьютерной зависимости позволяет вербализовать проблему посредством того, что ребенок начинает слушать самого себя.

Устный журнал как форма профилактики компьютерной зависимости состоит из нескольких страниц – устных выступлений, сообщений на 15 – 20 минут. Использование данной формы профилактики компьютерной зависимости обусловлено тем, что именно привлечение младших школьников к изучению данной проблемы и самостоятельный поиск и отбор материала позволяют им глубже проникнуть в её последствия [5].

Игра – один из ведущих видов деятельности детей данного возраста. Для организации профилактики компьютерной зависимости в деятельности социального педагога можно использовать различные игровые формы: ролевую игру, деловую игру и театрализованную игру.

Заметное место в профилактике компьютерной зависимости младших школьников занимает просмотр мультфильмов и фильмов

с последующим обсуждением увиденного. Роль данной формы профилактики компьютерной зависимости заключается в том, что посредством использования фильмов или мультфильмов достигается воздействие на сферу чувств младшего школьника.

Встреча со специалистами как форма профилактики компьютерной зависимости сама по себе не будет столь эффективна, но может быть структурным компонентом какой-либо другой из указанных выше форм [7, с. 50].

Профилактика компьютерной зависимости должна быть направлена на то, чтобы предупредить чрезмерное увлечение младших школьников компьютерными играми. Для того, чтобы организовать деятельность социального педагога по профилактике компьютерной зависимости младших школьников, необходимо опираться на принципы, позволяющие сделать процесс профилактики наиболее действенным, и использовать формы, которые являются доступными и наиболее эффективными для данной возрастной категории детей: игры, беседы, просмотр фильмов и мультфильмов и их обсуждение и т.д.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алмазов, Б.М. Методика и технология работы социального педагога [Текст]: уч. пособие для студентов вузов / Б.М. Алмазов. – М.: Академия, 2002. – 189 с.
2. Белобрыкина, О.А. Теория и практика психологической службы в образовании [Текст]/ О.А. Белобрыкина. – Омск: Наука, 2008. – 572 с.
3. Костюхина, М. Детская книга в формате киберпанка [Текст]/ М. Костюхина // Литература. Газета издательского дома «Первое сентября». – 2008. – № 18. – С. 176 –177.
4. Могилева, В.Н. Психодиагностические особенности детей младшего школьного возраста и их учет в работе с компьютером [Текст]: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений/ В.Н. Могилева. – М.: Академия, 2007. – 272 с.
5. Профилактика риска развития компьютерной зависимости у младших школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mosi.ru/ru/mosi/profilaktika-riska-razvitiya-kompyuternoy-zavisimosti-u-mladshih-shkolnikov-0>.
6. Собкин, В. Виртуальная атака [Текст]/ В. Собкин// Первое сентября. – 2001. – № 8 – С. 44 – 45.
7. Шапкин, С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований [Текст]/ С.А. Шапкин// Психологический журнал. – 1999. – Том 20, № 1. – С. 47 – 67.
8. Яманова, Т. Новый вид наркомании [Текст] / Т. Яманова // Аргументы и факты. Семейный совет. – 2004. – № 17 (234), 17 сентября. – С. 56 – 58.

T. C. Розумная

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Анализ практики работы высших педагогических заведений позволяет говорить о приоритетности информативно-описательного характера обучения, преобладании вербальных методов, групповых и фронтальных форм работы и, вследствие этого, закреплении у студентов-филологов позиции пассивных исполнителей профессиональных функций. Такая организация учебного процесса рождает формализм и негативно влияет на качество подготовки педагогических кадров. Современное образование нуждается в преподавателях, которые понимают суть личностно ориентированной системы обучения, где важную роль играет именно интерактивное взаимодействие, которое строится на принципах сотрудничества, допускает уникальность субъектов и их принципиальное равенство, вариативность точек зрения каждого субъекта на восприятие, понимание и активную интерпретацию точек зрения другими субъектами.

Проблемой подготовки студентов-филологов к организации интерактивного взаимодействия занимаются Б. Бадмаев, Н. Волкова, С. Кашлев, Д. Кавтарадзе, М. Кларин, В. Мартынюк, Л. Пироженко, В. Терещенко, П. Щербань и другие.

Необходимо отметить, что деятельность будущих учителей-филологов характеризуется высокой степенью погружения в процесс познания и освоения действительности, что будет способствовать активизации рефлексивной позиции; использованию в размышлениях понятий, которые существуют на уровне внутреннего, бессловесного понимания; возможности делать важными и цennыми не только объективно научные цели, но и личностные, что не допускает формализации мыслей и приводит к вариативности в решении вопросов. Речь этих студентов образная, метафорическая, богатая сравнениями и аналогиями. Процесс обучения основывается на использовании диалога, суть которого гуманистическая, поскольку диалог допускает уникальность субъектов и их принципиальное равенство, вариативность точек зрения каждого, ориентацию каждого субъекта на восприятие, понимание и активную интерпретацию точек зрения другими субъектами. Исходя из этого, в процессе профессиональной подготовки студентов-филологов необходимо

использовать интерактивные методы обучения, которые направлены на формирование готовности студентов к организации интерактивного взаимодействия с учениками, где они будут успешно выступать как в роли организатора, так и в роли участника.

Иностранные исследователи, описывая основные интерактивные методы обучения, классифицируют их как методы тренинга. К методам интерактивного взаимодействия в научной литературе относят эвристическую беседу, дискуссию, мозговой штурм, круглый стол, ролевые и деловые игры. Все они в полном объеме или частично реализуются преимущественно в виде интерактивного взаимодействия – тренинга.

Эффективность использования интерактивных методов обучения определяется соблюдением соответствующих правил:

- 1) в работу должны быть включены в известной мере все участники. С этой целью полезно использовать игровые методы, которые позволяют включить всех участников семинара в процесс обсуждения;

- 2) необходимо заранее подумать о психологической подготовке студентов. Дело в том, что не все, кто пришел на занятия, психологически готовы к включению в определенные виды работы. Мешать могут закрепощение, скованность, традиционность поведения. В данном случае полезны разминки, постоянное поощрение за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации;

- 3) студентов во время интерактивного взаимодействия не должно быть много. Количество студентов и качество обучения должны находиться в прямой зависимости. Лишь при этом условии возможна качественная работа в малых группах, поскольку важно, чтобы каждый участник был услышан, каждой группе необходимо дать возможность высказаться;

- 4) необходимо тщательным образом готовить помещение. Аудитория должна быть обставлена с таким расчетом, чтобы участникам было легко пересаживаться для работы в больших и малых группах. Плохо, если кто-то неудобно сидит – столы лучше располагать «елочкой», чтобы каждый имел возможность общаться в малой группе. Хорошо, если предварительно подготовлены материалы,

необходимые для творческой работы;

5) следует внимательно отнестись к вопросам регламента, о котором необходимо договориться в самом начале, и пытаться не нарушать его.

Учитывая все вышесказанное, можно отметить, что студент должен быть настроен на эффективный процесс познания, иметь в нем личностную заинтересованность, понимать, что и зачем он будет выполнять. Без мотивации учебной деятельности не может быть позитивного результата, следовательно, на занятиях необходимо создавать ситуации успеха, так как практика обучения свидетельствует о том, что очень сложно работать с теми, кто не успевает.

При создании ситуации успеха материал необходимо подавать небольшими дозами с обязательным закреплением. В начале изучения темы используются репродуктивные методы обучения, чтобы студенты убедились в возможности воспроизвести материал, после чего преподаватель переходит на творческие методы. Студенты выполняют задание, используя подсказку и действуя по алгоритму. При этом может возникнуть проблема: как, например, оценить элементарные (по мнению преподавателя) действия студента – воссоздание небольшой дозы материала, решение несложной задачи, выполнение легкой самостоятельной работы. Учитывая то, что для некоторых студентов такая учеба явля-

ется максимально возможной, достижения в учебной деятельности оцениваются не только средним, но иногда и высшим баллом. Такой прием оправдывает себя, поскольку студенты начинают верить в собственные силы и впоследствии все лучше овладевают материалом предмета.

Сложности в понимании изучаемого материала могут быть вызваны значительным количеством незнакомых слов в речи преподавателя, то есть «плотностью» непонятной научной терминологии. Во избежание этого четко определяется минимум научных терминов, которыми должен овладеть студент; показывается (там, где это возможно) отличие их от повседневных понятий, приводятся аналогичные термины, объясняется их происхождение, чтобы затем эти термины использовать многоразово для их обстоятельного закрепления в памяти.

Следовательно, решение возникающих противоречий предусматривает поиск новых подходов к организации обучения в высшей педагогической школе. Поэтому проблема построения учебного процесса на принципах интерактивного взаимодействия, сотрудничества и створчества сегодня является особенно актуальной. Именно интерактивное взаимодействие осуществляется во время коллективных усилий для общего решения проблемы, а его эффективность зависит от эффективности групповой работы.

*C. A. Сабирова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ-СИРОТ – ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА**

В современных условиях происходят изменения в разных сферах российского общества. Это предъявляет новые требования к личностным качествам подрастающего поколения, важнейшими из которых становятся умения решать поставленные задачи, нести ответственность за принятые решения, целеустремленность, инициативность, организованность, коммуникабельность и другие социально значимые качества. Актуальность вопроса формирования и развития социально

значимых качеств приобретает в отношении детей-сирот – воспитанников детского дома.

Существуют разные подходы исследователей к определению понятия социально значимых качеств и набора этих качеств. В общем виде под социально значимыми качествами личности понимается комплекс качеств (свойств, черт) личности, которые определяют жизненную позицию человека, а также его место, роль в обществе, связь с другими членами общества и характеризуют

человека как носителя морально-ценностных принципов [4]. Социально значимые качества личности формируются и развиваются в обществе, они обусловлены самим обществом.

Исследователями – А.А. Костюченко, Т.А. Бурцевой, Н.Б. Русских и другими – выделяются различные наборы социально значимых качеств личности. Из всего их многообразия за основу в исследовании был взят следующий комплекс социально значимых качеств: организованность, самостоятельность, социальная активность, социальная инициативность, ответственность, коммуникабельность. Формирование социально значимых качеств личности, по мнению А.А. Костюченко, – это сложный и длительный процесс. Он осуществляется на основе усвоения и присвоения индивидом общественно выработанного опыта с учетом потребностей личности [3].

Все обозначенные социально значимые качества личности должны быть сформированы у воспитанников детского дома. Отличительными характеристиками детей-сирот, воспитывающихся в детском доме, являются: неразвитость личностных образований, депривация, пассивность, госпитализм, бедность эмоциональной сферы, двигательная пассивность, сниженный эмоциональный фон, низкая самооценка, дефицит общения со взрослыми, отсутствие взаимопонимания с членами общества. Важной характеристикой детей-сирот, воспитывающихся в детском доме, является и несформированность социально значимых качеств личности.

Для изучения условий формирования социально значимых качеств личности у детей-сирот – воспитанников детского дома – проводилось экспериментальное исследование. Оно состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Исследование было направлено на определение основ формирования социально значимых качеств личности у детей, на разработку программы формирования социально значимых качеств личности у детей-сирот – воспитанников детского дома, а также на выявление условий формирования этих качеств у данной категории детей. Исследование проводилось на базе государственного казённого образовательного учреждения Пермского края для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом» г. Соликамска (ГКОУПК «Детский дом» г. Соликамска). Всего в исследовании принимали участие две группы воспитанников в возрасте 12–14 лет, обозначенные как экспериментальная и контрольная группы.

В исследовании были определены критерии и показатели оценки социально значимых качеств личности, а также подобраны соответствующие им методики. Для этого были рассмотрены подходы Л.Ю. Гордина, Т.А.

Бурцевой, В.А. Сластенина, Н.Б. Русских, А.А. Костюченко.

Критерии, показатели и методики оценки уровня сформированности социально значимых качеств личности у детей-сирот состоят в следующем.

Показателями самостоятельности являются способность личности ставить перед собой цель, самостоятельность действий, а также умение управлять собой. Самостоятельность может быть исследована при помощи методики М.П. Нечаева «Самоанализ (анализ личности)», цель которой состоит в оценке уровня проявления социально ценных качеств личности, а именно: трудолюбия, волевых качеств, активности нравственной позиции, коллективизма, гражданственности в труде.

Общественная активность оценивается на основе таких показателей, как степень участия в деятельности, отношение к делу, заинтересованность в деятельности. Для оценки этого качества используются методика «Общественная активность» Е.Н. Степанова и социометрическая методика «Мишень» Л.В. Байгородовой. Обе эти методики направлены на изучение уровня проявления общественной активности школьников.

Ответственность как социально значимое качество определяется такими показателями, как ответственность за поступки (перед другими, обществом, собой), соблюдение моральных принципов и правовых норм, дисциплинированность, способность к самоконтролю. Уровень развития этого качества изучается с помощью методики М.П. Нечаева «Мой выбор», цель которой состоит в определении личностной направленности учащихся.

Показателями социальной инициативности выступают настойчивость в достижении цели, интерес и творческий подход к деятельности, а также умение организовать работу и вклад в общее дело. Методикой для изучения этого качества может служить диагностика социализированности личности М.И. Рожкова. Ее цель – выявление уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности детей.

Организованность определяется такими показателями, как умение планировать деятельность, последовательность действий, способность осуществлять самоконтроль. Организованность личности может быть изучена с помощью методики Е.С. Фёдоровой, О.В. Ерёминой «Я – лидер». Ее цель – изучение развития операционных коммуникативных умений (лидерских, организаторских качеств) учащихся.

Коммуникабельность определяется показателями сотрудничества, взаимодействия, общения, умения оказывать воздействие на окружающих, способности к анализу (самоанализу) деятельности и поступков.

Исследована коммуникабельность может быть с помощью методики А.В. Мудрика, Р.В. Овчаровой «Изучение коммуникативных свойств учащихся», цель которой – оценка коммуникативных и организаторских склонностей личности.

Такое разнообразие использованных в исследовании методик объясняется тем, что специальной методики изучения сформированности социально значимых качеств личности не существует, но в диагностической практике могут быть использованы разнообразные диагностические материалы. Их результаты обеспечивают объективную оценку социально значимых качеств личности.

На этапе констатирующего эксперимента было определено отсутствие существенных различий в уровне сформированности социально значимых качеств у детей экспериментальной и контрольной групп. У детей-сирот, включенных в состав и экспериментальной, и контрольной групп, слабо развиты умения самостоятельно ставить цель, находить контакт с окружающими. Ситуативный характер имеют активность и инициатива детей, они принимают участие в организованных дружими общественно полезных делах, но им необходим постоянный контроль со стороны взрослых. Это свидетельствует о недостаточном уровне сформированности социально значимых качеств у детей-сирот и является отправной точкой для разработки программы формирования этих качеств личности у данной категории детей.

На этапе формирующего эксперимента была разработана программа формирования социально значимых качеств личности у детей-сирот. Цель этой программы – формирование социально-значимых качеств личности у детей-сирот – воспитанников детского дома.

Среди задач программы выделены: демократизация жизни в условиях детского дома; раскрытие духовных, творческих и организаторских потенциалов личности детей-сирот, а также овладение детьми практическими навыками жизнедеятельности в обществе, в детском доме, в межличностном общении в процессе социально значимой деятельности. Для решения поставленных задач предусматривается использование разнообразных методов (открытый диалог, свободный выбор, импровизация, общение, поддержка и одобрение, соревнование, личный пример, убеждение, поручение, стимулирование, наблюдение, самонаблюдение, самоанализ, самоконтроль, самооценка, экспертная оценка) и средств (наглядные, информационные, методические) работы. В программе предусматривается обеспечение деятельности детей экспериментальной группы в разных формах с учетом психологических, возрастных особенностей, возможностей, индивиду-

альных характеристик детей: беседа, конкурс детского творчества, организация дежурства, игра, праздник, трудовой десант, тренинг, акция, практикум. Вся работа по программе организована с учетом поэтапности формирования у детей социально значимых качеств, расширения и обогащения содержания воспитательной работы.

В процессе работы большое внимание уделялось развитию самостоятельности, инициативности детей, но педагогом осуществлялось индивидуальное и комплексное сопровождение процесса формирования социально значимых качеств личности.

Работа по формированию социально значимых качеств личности была организована с детьми экспериментальной группы. Ответственными за реализацию программы выступали социальный педагог, воспитатели, инициативная группа, в которую входили дети, воспитанники детского дома.

Приведем примеры организованных и проведенных мероприятий.

Беседа на тему «Калейдоскоп возможностей, или Как не ошибиться в жизни» была направлена на оказание помощи детям-сиротам в нравственно-правовом выборе; на воспитание у них гражданской позиции; на формирование у них социальной активности, социальной инициативности, коммуникабельности.

Для формирования таких значимых качеств личности детей-сирот, как организованность, самостоятельность, социальная активность, социальная инициативность, ответственность, проводился конкурс детского художественного творчества «Легенды земли прикамской». Этот конкурс предполагал создание детьми рисунков, поделок в разных техниках и жанрах детского творчества по теме. Воспитанники не только изготавливали поделки и рисунки, но еще и принимали участие в организации, планировании, подготовке мероприятия. Это позволило им проявить инициативу, активность, ответственность за общее дело. Такая форма работы оказывается более эффективной, чем беседа, т.к. позволяет участникам проявить себя, почувствовать свою ответственность.

Интересно и с пользой дети провели время на дне рождения коллектива – «линейке объединений», в котором принимали участии все воспитанники детского дома. Дети участвовали в коллективном мероприятии, представляя себя или группу, объединение, кружок в творческой форме. Данная форма работы направлена на формирование у детей таких социально значимых качеств личности, как организованность, самостоятельность, социальная активность, ответственность, коммуникабельность.

Развитию организованности, самостоятельности и коммуникабельности детей-сирот способствовала игра «Здоровым быть – это

модно». Проводилась игра о здоровом образе жизни по станциям. В ходе игры дети узнали о значении движения, питания для здоровья, важности отказа от вредных привычек и т.п. Подготовкой и организацией игры, которая проводилась для воспитанников детского дома, были заняты дети экспериментальной группы.

Третим, завершающим, этапом исследования был контрольный. На этом этапе работы проведено диагностическое исследование социально значимых качеств личности детей-сирот и определен итоговый уровень их сформированности у детей экспериментальной и контрольной групп. В исследовании была выявлена положительная динамика уровня сформированности социально значимых качеств личности у воспитанников детского дома. Рост показателя среднего уровня в экспериментальной группе составил 15% в сравнении с показателями детей-сирот контрольной группы, соответственно показатель низкого уровня снизился у детей экспериментальной группы на 15%. Процесс формирования социально значимых качеств личности у детей-сирот – воспитанников детского дома – это длительный и сложный процесс, и добиться сформированности этих качеств за то время, что длился эксперимент, невозможно. Но тем

не менее имеется положительная динамика в росте показателя, что может говорить об эффективности проведенной работы.

Завершив исследование, мы пришли к выводу о том, что условия формирования социально значимых качеств личности у детей-сирот – воспитанников детского дома – предполагают:

- создание соответствующей развивающей социальной среды, разработку и внедрение модели формирования социально значимых качеств личности детей-сирот;
- учет возрастных, индивидуально-личностных особенностей детей, воспитывающихся в детском доме;
- активное включение детей в деятельность;
- соблюдение принципов и этапов формирования социально значимых качеств личности у детей-сирот – воспитанников детского дома;
- осуществление педагогического индивидуального и комплексного сопровождения процесса.

Соблюдение этих условий обеспечит успешность формирования социально значимых качеств личности детей-сирот – воспитанников детского дома.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ануфриев, Е.А. Социальная активность личности [Текст] / Е.А. Ануфриев. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 2009. – 45 с.
2. Григорьев, А.В. Субъектные характеристики личности в зависимости от степени проявления социальной активности [Текст] / А.В. Григорьев // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – С. 10.
3. Костюченко, А.А. Формирование социально-значимых качеств учащихся – основа становления будущего специалиста [Текст] / А.А. Костюченко, З.Д. Жуковская // Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – М., Воронеж: ИЦПКПС ВГТУ, 2009. – С. 126 –128.
4. Маторина, В.В. К вопросу о путях и способах формирования социально значимых качеств у студентов фармацевтических учебных заведений (на материале метода учебных проектов [Электронный ресурс] / В.В. Маторина. – Режим доступа: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/7691-2013-05-08-09-19-38>.
5. Толкачева, Н.Р. Программа изучения личности школьника [Текст] / Н.Р. Толкачева // Классный руководитель. – 2009. – № 5. – С. 20 – 24.

---

*О. Т. Сарсенов  
Ж. Б. Байсеитова*

## **ОПЫТ РАЗВИТИЯ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ПАВЛОДАРСКОЙ ОБЛАСТИ**

---

Актуальность и необходимость темы очевидны, ибо сегодня, в условиях глобализации и мирового финансового кризиса, на первый план выходят вопросы нравственного порядка, вопросы воспитания патриотических чувств.

Затронувший экономику стран мира финансовый кризис выходит далеко за границы экономических проблем. Он начался с кризиса в умах и в душах людей. В этих условиях идея бескорыстного служения Отечеству, идея патриотизма как нравственные начала должны объединять всех казахстанцев от мала до велика.

Павлодарский городской социально-волонтерский центр является хорошим примером сотрудничества государственных органов с местным населением, использующим возможности волонтерства, и образцом того, как развивать подобные инициативы в других регионах Казахстана.

Реализацию своих целей центр осуществляет, проводя консультации по различным вопросам для нуждающихся людей; оказывая помощь женщинам, попавшим в кризисные ситуации, и защищая их права; работая с детьми и подростками с особыми нуждами. Он также разъясняет цели и задачи и содействует пропаганде волонтерского движения, ведет базу данных волонтеров, социальных работников и лиц, нуждающихся в помощи, и работает над развитием волонтерских отрядов в городских школах.

Павлодарский городской социально-волонтерский центр финансируется из бюджета Павлодарской городской администрации. Большая часть его деятельности направлена на оказание постоянной адресной помощи нуждающимся, которым государственные органы не имеют возможности оказывать помощь, исходя из норм действующего казахстанского законодательства. Эта помощь предоставляется одиноким и одиноко проживающим пенсионерам и инвалидам. Социальные работники и волонтеры центра, наряду с другими обязанностями, помогают им вести домашнее хозяйство, готовят еду, проводят уборку, покупают продукты и лекарства, вызывают врачей. Помимо этого, по мере необходимости они оказывают разовые услуги.

Кроме вышеуказанной деятельности, центр работает с детьми и подростками с особыми нуждами, такими как дети-инвалиды, сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей.

Осуществляется сотрудничество с интернатами, детскими домами и комиссией по делам несовершеннолетних акимата г. Павлодара. Со второй половины 2001 года работает телефон доверия, опытный психолог оказывает экстренную психологическую помощь подросткам, оказавшимся в кризисной ситуации. Центр также осуществляет профилактическую деятельность среди подростков и молодежи по проблемам наркомании. Он информирует молодежь о вреде наркомании, о последствиях применения наркотиков и возможности лечения наркозависимости. Ежегодная молодежная акция "Жизнь без наркотиков" проводится уже третий год. В рамках этой акции были проведены марш протеста, в котором приняло участие около 1000 молодых людей, митинг молодежи, круглые столы, дискотеки и агиткампании в городских школах. Главной целью этой акции является предостережение молодежи от наркозависимости путем вовлечения молодых людей в гражданские организации по интересам для более продуктивного использования свободного времени.

Другой областью деятельности центра является защита прав женщин, оказавшихся в кризисных ситуациях, и предоставление им необходимой психологической помощи. С этой целью в июне 2002 года открылся кризисный центр. В этом кризисном центре женщины в возрасте до 29 лет будут проходить медицинскую, социальную и психологическую реабилитацию. Планируется открытие дневного стационара и приюта для женщин, ставших жертвами насилия.

Волонтеры, как основные сотрудники центра, вовлечены во все аспекты его работы – принимают участие в планировании, организации и проведении всех мероприятий центра, участвуют от имени центра в мероприятиях, проводимых в масштабах города, и представляют интересы центра на встречах, семинарах и конференциях. Они набирают новых волонтеров. Кроме того, они принимают участие в принятии решений, касающихся деятельности центра.

Как известно, волонтерство основывается на шести базовых принципах:

- добровольность (волонтером можно стать только по желанию);
- независимость (возможность принимать собственные решения);
- единство (много идея, но одна цель);

- универсальность (равные возможности каждого);
- неординарность (полет фантазии не ограничен);
- заинтересованность (работа, за которую не нужно платить, потому что в ней самой содержится вознаграждение).

Все это позволяет использовать волонтерство в целях воспитания у молодых людей потребности служить обществу.

С учетом всего этого, задача заключалась в том, чтобы выявить из 425 неправительственных объединений области будущих потенциальных партнеров и направить их деятельность на решение проблем детского населения. Оказалось, что из всей базы данных 63 организации занимаются волонтерской деятельностью. К ним относятся: МОО «Социально-волонтерский центр», ОО «Реабилитационный центр «Самал» (оказание помощи детям с ограниченными возможностями), социально-экологическое ОО «Солярис», общественный фонд «Освобождение» (создание волонтерского движения из числа наркозависимых), ОФ «Челлендж» (профилактика ВИЧ\СПИД и наркомании среди молодежи), ОФ «Виктория» (объединение, всесторонняя поддержка и интеграция в гражданское общество наркозависимых), МОО «Талимгер» и т.д.

Разработана схема взаимодействия и подписаны планы совместной работы с неправительственными организациями, определен четкий механизм их реализации.

К примеру, с первых дней создания департамент стал сотрудничать с МОО «Социально-волонтерский центр». При содействии департамента в учебных заведениях организована 31 волонтерская группа, которая оказывает помощь пожилым людям, участникам Великой Отечественной войны и ветеранам труда.

При центре осуществляют свою деятельность психолого-правовая служба, которая включает просветительскую работу с населением, проведение тренингов, семинаров в детских домах и интернатных организациях, игровых программ в Центре адаптации несовершеннолетних. Телефон доверия центра направлен на работу с подростками и молодежью, где каждый может получить экстренную анонимную и бесплатную психологическую и юридическую консультацию. Необходимо отметить, что все консультации оказываются квалифицированными специалистами, имеющими опыт работы по оказанию психологической помощи.

Психологи социально-волонтёрского центра участвуют в регулярно проводимых специалистами департамента семинарах для социальных педагогов и вожатых общеобразовательных школ, заместителей директоров по воспитательной работе и кураторов групп средних специальных и высших учебных заведений.

В феврале 2012 года в школе № 26 города

Павлодара департаментом по защите прав детей Павлодарской области совместно с методистами областного дворца школьников им. М. Катаева проведен очередной семинар-практикум на тему «Волонтерское движение как одно из направлений работы детской организации».

Новым подходом в организации работы являются постоянные переходы от работы добровольцем к работе штатным сотрудником, от профессиональной – к любительской деятельности, от помощи другим – к самопомощи.

Так, детско-юношеская организация «Ертис» областного дворца школьников им. М. Катаева ежегодно проводит «Весеннюю неделю добра». В течение «недели» проходят благотворительные акции, встречи с ветеранами Великой Отечественной войны и труда, трудовые субботники, экологические десанты, творческие встречи, оказывается социальная и материальная помощь.

На базе ГККП «Детско-юношеский центр экологии и туризма» города Павлодара сформированы экологические отряды, которые занимаются благоустройством и озеленением пришкольных и прилегающих территорий, парков, скверов, а также уборкой мусора.

Целенаправленная пропаганда волонтерского движения нашла отклик и среди молодежи Павлодарской области. Студенты охотно отзываются на призыв принимать участие в мероприятиях для детей и с участием детей.

Так, в апреле 2012 года по инициативе волонтеров Павлодарского государственного педагогического института прошла акция «Студенты читают детям». Во время акции студенты-волонтеры читали детям разные литературные произведения сразу на десяти площадках: в школах, в больницах, в детских домах. Будущие педагоги уже несколько месяцев работают на семи педагогических площадках: в областном реабилитационном центре, в реабилитационном центре «Самал», в центре адаптации несовершеннолетних, в городском женском кризисном центре, в интернате №2, в специальной школе-интернате №4 и в детском приюте. Студенты регулярно ходят к своим младшим товарищам, читают им книги и беседуют, пытаются объяснить то, что книга даже в самую трудную минуту помогает человеку.

Заключительным аккордом волонтерского движения стала апрельская благотворительная акция «Дарим радость чтения детям». Библиотекари организовали сбор книг для летнего чтения, а волонтеры во время своего последнего посещения передали подарки детям. Итоги волонтерского движения были подведены на общественной презентации – 28 апреля.

Такие примеры убеждают в том, что потенциал волонтерского движения неисчерпаем и нам как государственному органу надо уметь находить и привлекать людей, неравнодушных к детским проблемам.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Важнейшей задачей в начальной школе является формирование познавательных универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умения осознавать познавательную задачу, читать и слушать, извлекая нужную информацию, осуществлять для решения учебных задач операции синтеза, сравнения, устанавливать причинно-следственные связи, выполнять учебно-познавательные действия, что и определяет специфику урочной и внеурочной деятельности.

Нами была определена проблема исследования: при каких условиях формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности будет эффективным? Объект исследования – формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников. Предмет исследования – внеурочная деятельность как средство формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся младших классов. Цель исследования – выявить условия формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности.

В ходе изучения теоретических основ проблемы мы выявили следующее. Понятие «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Познавательные способности – это система способов познания окружающего мира, построение самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации. Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса в школе, она направлена на развитие личности ребенка и включает следующие направления: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно полезная и проектная деятельность. Формами внеурочной деятельности являются кружок, факультатив, научное общество, конференция, игра. Виды работы

– игровая деятельность, познавательная деятельность, проблемно-ценостное общение, досугово-развлекательная деятельность, художественное творчество, спортивно-оздоровительная деятельность, туристско-краеведческая деятельность [1].

А.П. Кузьмич описал условия формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников: учебно-методическое сопровождение, технология по формированию у учащихся умений работать с информацией, представленной в разных формах (текст, таблица, диаграмма), диагностический комплекс мониторинга формирования познавательных универсальных учебных действий [2]. Т.И. Шамова охарактеризовала принципы поиска: принцип содержательного обобщения, принцип моделирования, принцип движения от общего к частному, принцип соответствия содержания и формы [3].

Экспериментальное исследование проходило на базе МАОУ «СОШ №17», г. Березники Пермского края, в 1 «Б» классе. Нами была сформулирована гипотеза: формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности будет эффективным при реализации следующих условий: подбор учебно-методического сопровождения занятия с учетом его темы, типов формируемых универсальных учебных действий, возрастных, психофизиологических особенностей обучающихся; применение технологии по формированию у учащихся умений работать с информацией, представленной в разных формах (текст, таблица, диаграмма); осуществление мониторинга формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся. С целью проверки этой гипотезы нами были проведены занятия по внеурочной деятельности. Их цель – формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников. Темы занятий: «Живая и неживая природа», «Что у нас под ногами?», «Что у нас над головой?», «Что общего у разных растений?», «Кто такие насекомые?». С целью выявления сформированности познавательных универсальных учебных действий были использованы специальные диагностики. Шкала

«выраженности учебно-познавательного интереса» Г.Ю. Ксеновой показала, что снизился уровень отсутствия интереса, повысились уровень реакции на новизну и обобщенный интерес; методика «Лесенка побуждений» А.И. Божович, И.К. Марковой выявила увеличение познавательных гармоничных мотивов, снижение социального мотива; методика «Изучение познавательных затруднений» Н.П. Фетискина, где ставился вопрос «Что в школе мешает тебе хорошо учиться?», указала на снижение показателя «Плохое самочувствие» и показателя «Устаю на уроке». Ответ на вопрос «Что

в самом себе не дает тебе хорошо учиться?» определил снижение показателя «Отсутствие трудолюбия, терпения, неорганизованности, внимания». Следующий вопрос – «В какой помощи ты нуждаешься в первую очередь?» – выявил снижение показателя «Организация дня, преодоление трудности в учении».

Таким образом, разработанная система занятий по внеурочной деятельности детей младшего школьного возраста является интересной и способствует повышению уровня познавательных универсальных учебных действий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор [Текст]: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
- Кузьмич, А.П. Педагогические условия формирования познавательных универсальных учебных действий [Электронный ресурс] / А.П. Кузьмич. – Режим доступа:<http://moyuniver.net/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-poznavatelnyx-universalnyx-uchebnyx-dejstvij>.
- Шамова, Т.И. Формирование познавательных универсальных учебных действий в процессе обучения младших школьников [Электронный ресурс] / Т.И. Шамова. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnayashkola/mezhdisciplinarnoe-obobshchenie/2014/11/16/orut-raboty-formirovanie>.

*B. N. Сученинов*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

На современном этапе развития образовательной системы всё более актуализируются проблемы, связанные с созданием эффективной системы заочного обучения, которая была бы ориентирована не только на профессиональное развитие, но и на овладение современными технологиями обучения. Такие технологии в дальнейшем будут способствовать обеспечению непрерывности обучения и повышению профессионализма человека в течение всей его жизни.

Заочное обучение определяется как часть системы открытого и непрерывного образования. Как любая образовательная форма, форма заочного обучения имеет свои спе-

цифические особенности. Среди них – дефицит педагогического руководства в период между сессиями, отсутствие постоянной оперативной обратной связи между субъектами образовательного процесса, наличие разновозрастных групп студентов, имеющих различный социальный и производственный опыт, разные уровни их базовой подготовки, отсутствие текущего контроля за результатами учебной деятельности. Специфика заочной формы получения образования требует создания таких условий, при которых студенты могли бы без отрыва от основной трудовой деятельности приобрести качественные знания, что способствовало бы повышению их

квалификации по избранной специальности.

Отечественные высшие учебные заведения уже переходят на новые модели заочного обучения. В основу этих моделей положены современные компьютерные и телекоммуникационные технологии. Существующая система заочного обучения требует постоянного дополнения инновационными элементами для обеспечения качественного образования. В Законе РФ «Об образовании» в части применения дистанционных образовательных технологий (ст.15) прописано следующее: при реализации образовательных программ независимо от форм получения образования могут применяться дистанционные образовательные технологии в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Научные и методические основы реализации технологий дистанционного обучения представлены в исследованиях В.Э. Лебедева, В.Б. Моисеева, Е.С. Полат, А.В. Хоторского, В.В. Шуваева, М.А. Чощанова, М.С. Чванова и др.

Категория "дистанционное обучение" пока чёткого определения не имеет. В литературе встречаются такие вариации: дистантное образование и дистантное обучение. В организации дистанционного обучения некоторые зарубежные исследователи отводят особую роль телекоммуникациям. Поэтому его ещё определяют как телебучение. Дистанционное заочное обучение берёт своё начало в двадцатом веке.

Существующие на современном этапе компьютерные телекоммуникации обеспечивают передачу знаний и доступ к различной учебной информации так же качественно, как традиционные средства обучения, а порой более эффективно, чем они. Проводимые исследования подтверждают, что качество и структура имеющихся учебных курсов, как и уровень преподавания при дистанционном обучении, часто превосходят те же аналоги, что и при традиционных формах обучения [4]. Электронные технологии в виде интерактивных дисков CD-ROM, электронных досок объявлений, мультимедийных гипертекстов доступны через сеть Интернет. С помощью интерфейсов WWW и Mosaic происходит активное вовлечение студентов в процесс обучения и управление этим процессом. Богатую по своему потенциалу, учебную среду создаёт интеграция звука, образа, текста, движения. С развитием этой среды увеличивается количество вовлеченных в дидактический процесс обучающихся. На основе мультимедийных программ реализуется интегрированное дистанционное обучение. Эти программы ориентированы на обучение

взрослой аудитории – тех людей, которые по каким-то причинам не смогли завершить курс школьного обучения.

Среди организационно-технологических моделей дистанционного обучения следует обозначить единичная медиа. Это использование одного средства обучения и канала передачи информации. Примером может служить такое обучение, как обучение посредством переписки, учебного радио или телепередач. Для этой модели характерно отсутствие двусторонней коммуникации, что приближает её к традиционному заочному обучению. Мультимедиа – использование различных средств обучения: учебных пособий на печатной основе, компьютерных программ учебного назначения на разнообразных носителях. Гипермедиа – это такая модель дистанционного обучения, которая предусматривает использование информационных технологий при доминирующей роли компьютерных телекоммуникаций. Виртуальные университеты – созданные университетами учебные серверы. В виртуальных аудиториях, как и в основных, можно послушать лекцию, выполнить лабораторную работу на виртуальном стенде. Сущностной характеристикой процесса дистанционного обучения является то, что это такая организация процесса обучения, где преподаватель разрабатывает учебную программу, направленную в первую очередь на то, чтобы активизировать самостоятельную учебную деятельность студента. Специфика дистанционного обучения и в том, что обучающийся отделен от педагога как пространственными, так и временными рамками, но в то же время студенты и преподаватели имеют возможность осуществлять диалог между собой с помощью средств телекоммуникации. Дистанционное обучение позволяет получить образование жителям тех регионов, где нет других возможностей для профессиональной подготовки и переподготовки, а также для получения качественного высшего образования или нет преподавателей требуемой квалификации.

В высших учебных заведениях применяются следующие дистанционные технологии, которые разделены на три большие категории. Первая категория – неинтерактивные, а именно печатные материалы, аудио-, видеоносители. Вторая категория – это средства компьютерного обучения. К ним отнесены электронные учебники, компьютерное тестирование, контроль знаний. Третья категория – новейшие средства мультимедиа, видеоконференции, то есть развитые средства телекоммуникации, осуществляемой по аудиоканалам, видеоканалам и компьютерным сетям. Качественно новые возможности дистанционному обучению придали средства оперативного доступа к информации по ком-

пьютерным сетям. В отечественных высших учебных заведениях эти средства активно развиваются в виде электронных учебников и технологий обмена текстовой информацией с помощью асинхронной электронной почты.

Таким образом, дистанционные технологии обучения – это интегральные, гуманистиче-

ские формы обучения, базирующиеся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и технических средств, которые используются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, организации диалогового обмена между преподавателем и студентом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверченко, Л. К. Дистанционная педагогика в обучении взрослых [Текст] / Л.К. Аверченко // Философия образования. – 2011. – № 6 (39). – С. 322 – 329.
2. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие [Текст] / В.И. Андреев.– Казань, 2008.
3. Боброва, И. И. Методика использования электронных учебно-методических комплексов как способ перехода к дистанционному обучению [Текст] /И.И. Боброва// Информатика и образование. – 2009. – N 11. – С. 124 – 125.
4. Громова, Т. В. Формирование готовности преподавателя вуза к деятельности в системе дистанционного обучения [Текст] / Т.В.Громова. – М.: ТЕЗАРУС, 2011.
5. Селемнёв, С. В. Как в электронной форме представить учебное содержание? [Текст]/С.В. Селемнёв // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2010. – № 1. – С. 94 – 104.
6. Чошанов, М. А. Обучающие системы дистанционного образования [Текст] / М.А. Чошанов // Школьные технологии. – 2011. – № 4. – С. 81 – 88.

*A. B. Сюзева*

## ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Работа в рамках ФГОС (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 373 от 06.10.2009 г.) предполагает развитие уящихся универсальных учебных действий (УУД), то есть умения учиться. Младший школьный возраст – наиболее благоприятный период для формирования познавательных универсальных учебных действий. Одним из важнейших методов обучения на уроках окружающего мира является игра. В процессе игры у детей формируются логическое мышление, память, наблюдательность, совершенствуются межличностные отношения, развивается ролевое поведение, которое обеспечивает возможности более широких контактов с окружающим миром.

Целью нашего исследования было изучить особенности игры как средства формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках «Окружающий мир» в

начальной школе. В соответствии с этим выделена проблема исследования – педагогические условия использования игр для формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках «Окружающий мир». Объект исследования – формирование познавательных универсальных учебных действий. Предмет исследования – игра как средство формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках по окружающему миру в начальной школе.

Показателем познавательных УД по ФГОС является овладение приёмами умственной деятельности: сравнением, анализом, синтезом, моделированием, причинно-следственными связями. В ходе изучения научной литературы по теме исследования мы выяснили, что включение в урок игровых моментов делает процесс обучения более интересным и за-

нимательным, развивает технологии продуктивной совместной работы, поддерживает и усиливает интерес к учебному предмету и окружающему миру. С целью формирования познавательных учебных действий наиболее эффективными играми являются: дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, игры-путешествия, интеллектуальные игры.

Опытно-экспериментальная работа по теме исследования проходила в течение 2014 – 2015 учебного года на базе МАОУ «СОШ №16» г. Березники. В эксперименте приняли участие 30 человек – учащиеся 1 «В» класса. Мы исследовали: отношение учителя к использованию разнообразных игр и упражнений на уроках «Окружающий мир» (автор использованной методики И.А. Югфельд); уровень сформированности учебно-познавательного интереса школьника (с помощью диагностики «Шкала выраженной учебно-познавательного интереса», составленной Г.Ю. Ксензовой); мотивацию учения (методика «Лесенка побуждений» А.И. Божович, И.К. Марковой); характер познавательных трудностей младших школьников (с помощью методики «Изучение познавательных затруднений», составленной Н.П. Фетискиным).

В начале исследования мы сформулировали гипотезу: формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников с помощью игр будет более эффективным при следующих условиях: использование разных видов игр, соблюдение методики проведения игры, учет психолого-физиологических особенностей младших школьников. В ходе проверки этой гипотезы нами была проведена работа в рамках формирующего эксперимента: проанализирована

программа А.А. Плещакова «Окружающий мир»; составлены планы конспектов и проведены уроки «Окружающий мир» с использованием разных видов игр и упражнений. Темы уроков – «Что растет на клумбе?», «Как живут растения?», «Кто такие птицы?», «Наши помощники – органы чувств», «Что окружает нас дома?». На этапе контрольного эксперимента сравнительный анализ «Шкалы выраженной учебно-познавательного интереса» выявил, что формирование познавательных интересов у младших школьников происходит в форме любопытства и интереса (показатель вырос на 3,3% и 3% соответственно). Методика «Лесенка побуждений» определила, что область гармоничного мотива увеличивается на 15%. Это свидетельствует об ориентации школьников на овладение новыми знаниями и осознание социальной необходимости в их получении. Большее количество обучающихся демонстрирует познавательные мотивы. Это свидетельствует о том, что в игровой деятельности на уроке закладываются основы учебно-познавательной компетентности. Сравнительный анализ результатов по методике «Изучение познавательных затруднений» установил, что создание доброжелательной атмосферы формирует у учеников позитивное отношение к учебе; формирующаяся структура личности и отношение к учебе имеют положительную динамику; у обучающихся происходит становление положительной «Я-концепции», которая характеризуется убежденностью в успешном овладении ими тем или иным видом деятельности и чувством собственной значимости. Таким образом, в ходе эксперимента выдвинутая гипотеза была подтверждена и цель нашего исследования достигнута.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст] : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Ксензова, Г. Ю. Перспективные школьные технологии [Текст] : учебно-методическое пособие / Г. Ю. Ксензова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.
3. Шаповалов, В. В. О познавательном интересе и приемах его активизации [Текст] / В. В. Шаповалов // Начальная школа. – 2009. – № 7. – С. 28 – 33.
4. Федеральный образовательный государственный стандарт общего образования(приказ Министерства образования и науки от 17.12.2010 №1897, зарегистрирован в Министерстве юстиции России 01.02.2011 №19644). – Режим доступа : <http://standart.edu.ru> .

Г. Б. Таженова

## СПЕЦИФИКА ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Цели развития личности казахстанской системой образования рассматриваются в неразрывной связи с задачами формирования субъекта этноса, гражданина и патриота. Эти задачи нашли свое отражение в документах, регламентирующих стратегию, цели и содержание образования, которые черпают свои истоки в принципах и закономерностях воспитания народной педагогики.

Народная педагогика сохранила много-вековые традиции в обучении и воспитании молодежи, оставила ценные примеры воспитания. Опыт освоения народом культуры воспитания и обучения имеет все возможности быть использованным и используется сегодня в системе школьного образования, что, в свою очередь, выдвигает определенные требования к этнопедагогической деятельности учителей. Образование подрастающих поколений, обеспечивая механизм трансляции этнического наследия новым поколениям, призвано обеспечить и интеграционные процессы, заложить основы для понимания других культур и общения с ними, нацелить на умение поддерживать и развивать диалог культур.

Соблюдение данных требований составляют специфику этнопедагогической деятельности. Для того, чтобы определить, как эти требования будут реализованы на практике, необходимо рассмотреть структуру содержания этнопедагогической деятельности.

Предметным содержанием любого вида деятельности являются потребности, мотивы, цели, условия достижения целей. Это внутренний план ее осуществления. К структурным элементам деятельности относятся: действия, операции. Это реализация деятельности, внешний план ее осуществления. Оба эти плана деятельности составляют ее психологическое содержание.

Основные понятия, характеризующие любой вид деятельности, по мнению И. А. Зимней, это компоненты, составляющие её структуру: мотивация деятельности, цели, предмет, средства, способы, результат [1].

В качестве основных атрибутов содержания этнопедагогической деятельности выступают «субъект этнопедагогической деятельности», «предмет этнопедагогической деятельности»,

«процесс» и «продукт этнопедагогической деятельности». Содержание понятия «субъект этнопедагогической деятельности» раскрывается через потребность, мотив, цель и способ деятельности. Понятие «процесс» можно развернуть через методы, средства и механизмы этнопедагогической деятельности. В результате сочетания всех перечисленных уровней отношений этнопедагогическая деятельность выступает как многоуровневое полиструктурное образование. Содержание понятия этнопедагогической деятельности раскрывается через отношения понятий: «субъект этнопедагогической деятельности», «предмет этнопедагогической деятельности», «процесс», «продукт (результат) этнопедагогической деятельности». Деятельность не бывает безличностной, всегда можно указать конкретно, кто именно должен совершить, совершает, уже совершил данное действие. Для этого служит понятие «субъект деятельности». Под субъектом этнопедагогической деятельности следует понимать индивида (или коллектив), который отдает себе отчет в мотивах, целях и способах предстоящей этнокультурной деятельности, готов их реализовать. В нашем случае, это учитель общеобразовательной школы. Продукт этнопедагогической деятельности учителя – сформированный уровень этнокультурной личности школьника.

На наш взгляд, формирование этнокультурной личности учащихся общеобразовательной школы предполагает приобретение индивидом не только объективных знаний о культуре своего народа, но и знаний о других народах, а проявления другой культуры выступают как импульс к ее изучению, осмыслению. Кроме того, представления и знания о той или иной этнической культуре реализуются через умения и навыки поведения, которые способствуют эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию. Другими словами, сформированные этнокультурные знания, умения, навыки помогают учащемуся найти адекватные модели поведения, способствующие поддержанию атмосферы согласия и взаимного доверия, высокой результативности в совместной деятельности, а следовательно, и устранению нетерпимого отношения

к людям, отличающимся антропологическим обликом, языком, ценностями, культурой. Соответствие полученного результата исходной цели является важным его показателем. Но в конечном счете все определяется тем, насколько результат соответствует потребности, побудившей деятельность, получила ли эта потребность удовлетворение. Если в результате деятельности исходная потребность удовлетворена, значит все атрибуты определены правильно. Таким образом, исходя из атрибутивного анализа содержания этнопедагогической деятельности, мы можем сформулировать определение понятия «этнопедагогическая деятельность».

**Этнопедагогическая деятельность** – система действий и отношений по реализации этнопедагогического компонента содержания образования.

В ходе педагогического эксперимента в средних общеобразовательных школах № 5, 22, 23, 27, 40 города Павлодара нами была разработана педагогическая система формирования этнической толерантности учащихся. Любая система основана на идее. Система формирования этнической толерантности основана на идее сформированности всех компонентов этнической толерантности. Цель опытно-экспериментальной работы – создать условия для реализации личностных потребностей в образовании через воспитывающую среду.

Цель – это первый компонент этой системы, который связан с социальным заказом общества, отраженным в концептуальных документах Республики Казахстан. Определение содержательного компонента исходило из цели и задач педагогической системы формирования этнической толерантности, плана работы классного руководителя. Реализация содержательного компонента осуществляется поэтапно: мотивирующий этап, на котором происходит воздействие на мотивационно-ценостный компонент; формирующий этап, на котором реализуются содержательный и поведенческий компоненты; корректирующий этап, на котором реализуется рефлексивный компонент педагогической системы. Через систему методов, форм и средств воспитания реализуется содержание деятельности педагога и воспитанников по внедрению в практику системы формирования этнической толерантности. Нами был проведен покомпонентный мониторинг формирования

этнической толерантности учащихся в условиях общеобразовательной школы: сбор, хранение и обработка информации о деятельности ученика и оценке результатов – это еще один компонент системы. Результативный компонент – реализация цели формирования этнической толерантности – личность учащегося, обладающая этнической толерантностью.

Для успешного ведения учебно-воспитательной работы в условиях полиэтнической среды необходим учет национальной психологии субъектов взаимодействия. Педагог должен осознавать, что каждый ребенок является уникальным представителем своей культуры. Учитель, организуя взаимодействие ребенка с ценностями различных этносов, выступает в роли посредника между культурами разных народов, организатора межкультурной коммуникации. Идеи народной педагогики достаточно широко применяются сегодня в школьной практике. На наш взгляд, следует уделять внимание творческому использованию прогрессивного воспитательного опыта и традиций конкретного этноса. Воспитание на народных традициях, обычаях предполагает более высокий уровень подготовки, чем просто педагогическое образование. Оно требует знания педагогической сущности традиций и обычаяев этноса, умения использовать их в профессиональной деятельности.

При этом поликультурное общество испытывает потребность в новом мировоззрении, направленном на интеграцию культур и народов с целью их дальнейшего сближения и духовного обогащения.

Эффективность воспитания личности ребенка возрастает, если педагогический процесс будет строиться на основе средового подхода. На практике это возможно при условии создания воспитательной системы школы. В построении воспитательной системы мы основываемся на педагогических идеях: среда воспитывает; у каждого есть возможность проектировать свое будущее; важно отношение к другому человеку как к ценности; главное – творческий характер жизнедеятельности. Если этнокультуру считать базовой ценностью, а задачу воспитания культуры личности в социуме в большей степени призвана решать школа, то создание культурной этнообразовательной среды становится основополагающим аспектом этнопедагогической деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 351 с.

Ю. А. Холзакова

## ИЗУЧЕНИЕ РОЛИ НАРОДНОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воспитание подрастающего поколения с гармоничным развитием физических качеств – одна из основных задач современного общества, в котором здоровье человека является высшей ценностью, оно – бесспорный приоритет, залог жизнестойкости и прогресса общества. Приобретает характер аксиомы то обстоятельство, что основы становления личности ребенка, его физической культуры, гармоничного развития, потребности в здоровом образе жизни, систематических занятиях физкультурой и спортом закладываются в дошкольном возрасте.

Народные игры являются эффективным средством всестороннего развития детей, формируют положительное отношение к физической культуре и спорту, способствуют развитию двигательных умений и качеств, являются неотъемлемой частью физического воспитания дошкольников. В народных подвижных играх формируются двигательные навыки, развиваются и совершенствуются жизненно важные психофизические качества ребенка.

Воспитание психофизических качеств – необходимое условие полноценного физического развития. Психофизическими качествами ребенка принято называть отдельные двигательные возможности, которые определяют его «силовые, временные, скоростно-силовые характеристики движения».

Определение уровня сформированности психофизических качеств детей старшего дошкольного возраста позволит оптимизировать их двигательную активность с учетом индивидуальных показателей.

Цель нашего исследования – изучить влияние народной игры на развитие психофизических качеств детей старшего дошкольного возраста. Исследование уровня развития психофизических качеств указанный критерий детей проводилось на базе МАДОУ «Детский сад № 88» города Березники Пермского края в старшей группе. В нем приняли участие 34 ребенка старшего дошкольного возраста: 17 детей экспериментальной группы №10 и 17 детей контрольной группы №12.

**В ходе констатирующего эксперимента** был определен имеющийся уровень сформированности психофизических качеств (быстрота, ловкость, гибкость, сила, вы-

носливость) у детей старшего дошкольного возраста по общепринятой методике, составленной и описанной Т.Э.Токаевой в виде методических рекомендаций «Мониторинг физического развития детей: диагностический журнал. Старшая группа» [2]. По результатам диагностики был определен показатель сформированности психофизических качеств. В экспериментальной группе мы отмечаем: средний уровень – 82,3%, низкий уровень – 17,7%. В контрольной группе следующие результаты: высокий уровень – 5,9%, средний уровень – 64,6%, низкий уровень – 29,5%.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в обеих группах преобладает средний уровень физической подготовленности. При тестировании уровня развития физических качеств выявили у детей обеих групп трудности в метании как набивного мяча, так и мешочка с песком, в прыжках как в длину, так и через скакалку, а также в беге на выносливость. Данные показатели говорят о необходимости построения дальнейшей работы с детьми старшего дошкольного возраста, направленной на совершенствование таких качеств, как сила, ловкость и выносливость.

Целью **формирующего эксперимента** стало проведение народных игр, направленных на развитие психофизических качеств у детей старшего дошкольного возраста. Составляя картотеку народных игр, опирались на труды И. Панкеева «Русские народные игры» [4], Г.М. Науменко «Русские народные детские игры с напевами» [3] и, конечно, М.Ф. Литвиновой «Русские народные подвижные игры для детей дошкольного и младшего школьного возраста» [1].

В ходе педагогического процесса включали народные игры в непосредственную образовательную деятельность по физической культуре, в прогулки и свободное время детей. Непосредственную образовательную деятельность по физическому развитию с детьми старшего дошкольного возраста организовывали, как правило, на улице осенью, весной, а также и зимой в зависимости от погодных условий. В то время, когда температурный и световой режим наиболее благоприятны для занятий спортом, а организм ребенка не подвергается переохлаждению, мы проводили игры наибольшей интенсивности. В качестве

обучения использовались народные игры с преимущественно проявляемыми психофизическими качествами, такими как быстрота и выносливость. Проводилось обучение двигательным действиям, применяемым в русских народных играх, и элементам «спортивных» движений, таких как бег с изменением направления и скорости, разнообразные прыжки, метания на дальность и в цель.

Каждую неделю детям предлагали для разучивания новую подвижную игру, которая повторялась в течение месяца 2 – 3 раза в зависимости от сложности содержания. Кроме того, в месяц мы организовывали по 6 – 8 подвижных игр, освоенных ранее. В первую неделю при знакомстве с игрой планировались беседы с детьми, обсуждения по поводу игры, организовывалась сама игра. Через неделю данную игру уже проводили с целью закрепления, добавляя в игровой репертуар дошкольников новые игры. А далее уже знакомая игра повторялась по инициативе детей в различных вариантах. Подобным образом мы организовывали все последующие подвижные народные игры в течение шести месяцев. Помимо этого, была организована работа, направленная на сотрудничество с родителями: были подобраны и составлены

карточки игр, которые могут проводиться в домашних условиях.

В ходе контрольного этапа эксперимента было проведено повторное обследование детей по тем же методикам с целью сравнения уровня развития психофизических качеств у детей экспериментальной и контрольной групп до формирующего эксперимента и после.

В экспериментальной группе мы отмечаем положительную динамику: высокий уровень развития увеличился на 23,6 %, а средний уровень развития психофизических качеств уменьшился на 6%, низкого уровня развития у детей данной группы не отмечается. В контрольной группе наблюдается увеличение высокого уровня развития психофизических качеств на 11,8%, средний уровень развития увеличился на 6%, а низкий уровень развития психофизических качеств уменьшился на 18%.

Таким образом, можно утверждать, что проводимая на этапе формирующего эксперимента работа способствовала развитию психофизических качеств детей экспериментальной группы. При систематическом, целенаправленном применении народных игр в работе с детьми старшего дошкольного возраста и умелом руководстве ими можно добиться положительных результатов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Литвинова, М.Ф. Русские народные подвижные игры для детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст]: практическое пособие / М. Ф. Литвинова. – М.: Айри-Пресс, 2004.
2. Мониторинг физического развития детей: диагностический журнал. Старшая группа [Текст] / авт.-сост. Т.Э. Токаева. – Волгоград: Учитель, 2012.
3. Науменко, Г. М. Русские народные детские игры с напевами [Текст]: сборник фольклорных материалов / Г.М. Науменко. – М., 2003.– 544 с.
4. Панкеев, И. Русские народные игры [Текст] / И. Панкеев. – М.: Язуа, 2002. – 239 с.

*Л. Н. Цокол*

## О ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Обеспечение интеграционных процессов, механизмов трансляции этнического наследия – это задачи, которые призвано решать образование подрастающих поколений, в процессе которого закладываются основы для понимания представителей других культур и общения

с ними. Воспитание должно носить культурный характер, а по мнению О.А. Дмитриева, быть многокультурным, нацеливать на умение поддерживать и развивать диалог культур [3].

Как указано в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности

гражданина России, важнейшим фактором социокультурной модернизации российского общества должна стать новая российская общеобразовательная школа. Именно в школе должна быть сосредоточена культурная, духовная, гражданская жизнь обучающегося. Школа – это единственный социальный институт, через который проходят все российские граждане, следовательно, школа является индикатором ценностного и морально-нравственного состояния общества и государства.

Школьник наиболее восприимчив к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному развитию, гражданскому воспитанию, и недостатки развития и воспитания в этот период жизни трудно восполнить в последующие годы.

Вся деятельность системы образования должна быть направлена на то, чтобы корректировать негативные проявления разного рода, а также создавать условия для формирования ценностных ориентиров, предпочтительных как для отдельно взятой личности, так и для общества в целом. Образовательное пространство должно быть многокультурным, включающим в себя комплекс отношений. Это отношение к личности как к высшей ценности в процессе педагогического взаимодействия и как к субъекту, способному к культурному самоопределению. Это отношение к педагогу как к посреднику, который способен ввести человека в мир культуры, оказать каждой личности помощь и поддержку. Это отношение к образованию как к культурному процессу, в основе которого находятся общечеловеческие и национальные ценности, сотрудничество и диалог. Это и отношение к образовательному учреждению как к многокультурному образовательному пространству, где осуществляется межнациональное и межкультурное общение, организуется и реализуется процесс воспитания культурного человека.

Формирование национальных и межнациональных ценностей должно происходить на основе общечеловеческих и духовных ценностей. Культура межнационального общения, взаимодействия и сотрудничества представителей разных народов может возникнуть только тогда, когда будет раскрыт духовно-нравственный потенциал каждой нации, когда будет происходить обмен опытом социального культурного творчества на основе реализации идей равенства и справедливости [5]. Только образование способно обеспечить сочетание национального и интернационального воспитания детей. В образовательных учреждениях должны быть апробированы такие педагогические системы и технологии обучения и воспитания, которые будут способствовать адаптации личности к культуре посредством образования. Особыми характеристиками таких технологий в процес-

се воспитания культуры межнационального общения должны выступать сотрудничество, диалоговые формы взаимодействия, поддержка и защита индивидуального развития человека, предоставление ему возможности для принятия самостоятельных решений, а также различные способы и формы творческого самовыражения личности в её культурной идентификации.

Одна из особенностей России заключается в том, что её население составляют более ста коренных народов, проживающих на её территории с древних времён. Это множество культур, традиций, языков. В национальных культурах заложены духовные ценности. Такое богатство должно быть предметом великой гордости каждого российского гражданина. Но это совсем не так. Этнические конфликты, этническое насилие характерны для настоящего времени. Равнодушное и пассивное отношение к национальной культуре отражается на национальном самосознании детей и молодёжи. Следовательно, вырастая, дети остаются равнодушными не только к собственным этническим корням, но и к культурному многообразию того места, которое является их родиной. Довольно часто ребята испытывают сложности, связанные с неумением и нежеланием понимать и принимать другого человека именно как другого.

ЮНЕСКО рассматривает процесс воспитания человека в духе мира и дружбы между народами как важнейшую целевую установку системы воспитания и образования. Такая общая воспитательная цель имеет важное значение, поскольку подразумевает соблюдение прав и свобод личности без каких-либо расовых, религиозных, языковых и национальных различий. Для того, чтобы относиться друг к другу терпимо, необходимо иметь достаточно информации об особенностях национального характера, исторических корнях, традициях, этических ценностях того или иного народа. Ложные этнокультурные стереотипы о «чужом мире», которые не соответствуют действительности, сделают невозможным межкультурный диалог. Взаимное уважение может возникнуть на основе понимания специфических особенностей национального менталитета, национальных обычаяев и традиций. С опорой на национальные традиции должны быть выстроены взаимодействие и сотрудничество образовательного учреждения как с семьями обучающихся, так и с другими субъектами социализации.

Воспитательный процесс в российском образовательном учреждении должен быть направлен на воспитание гражданина и патриота, на раскрытие способностей и талантов молодых россиян, на подготовку их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире.

Для эффективной организации процесса

воспитания и формирования культуры межнационального общения важно чётко знать и понимать сущность и содержание данной категории. Культура межнационального общения понимается как совокупность специальных знаний и умений, а также адекватных им действий и поступков, которые проявляются во взаимодействии представителей разных этносов и в межличностных контактах, позволяющих достигать взаимопонимания быстро и безболезненно. Культура межнационального общения является составной частью духовной жизни общества и культуры.

Содержание культуры межнационального общения представлено знанием и претворением в жизнь общепринятых на международном уровне норм и правил, которые регулируют отношения представителей разных народов. Основная функция культуры межнационального общения – способствова-

ние интеграции наций и народностей страны, укреплению дружбы и сотрудничества, воспитанию тактичного и уважительного отношения людей друг к другу. Человек, владеющий культурой межнационального общения, умеет пользоваться ею в повседневной жизнедеятельности, проявляет уважительное отношение к национальному достоинству других людей и непримиримое отношение к проявлению национального эгоизма и нигилизма.

Организация процесса воспитания и формирования культуры межнационального общения важна на всех ступенях обучения. Программы духовно-нравственного развития и воспитания школьников должны обеспечивать полноценную и последовательную идентификацию обучающегося с семьёй, культурно-региональным сообществом, многонациональным народом Российской Федерации, открытым для диалога с мировым сообществом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрюкова, С.А. Пути повышения качества образования в условиях начальной школы. [Текст] / С.А. Андрюкова // Начальная школа: плюс до и после. – 2009. – №4. – С. 26.
2. Асмолов, А. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения.[Текст]/ А. Асмолов // Педагогика. – 2009. – №4. – С.18.
3. Блохин, А.Б. Риски введения Федерального государственного стандарта общего образования нового поколения [Текст] / А.Б. Блохин. – М., 2011.
4. Виноградова, Н. Примерные программы начального общего образования – путь реализации государственных образовательных стандартов второго поколения [Текст] / Н.В. Виноградова.- М., 2010.
5. Ломтева, Т.Н. Базовые концепции межкультурной коммуникации [Текст] / Т.Н. Ломтева. – Ставрополь, 2012.

*И. Ю. Чернова*

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Важнейшим этапом образования в жизни каждого человека является начальная школа. И от того, насколько педагогически грамотно организуется и осуществляется процесс обучения и воспитания на этой ступени, зависит успешность каждого ученика в дальнейшем [5].

В настоящее время российская система образования переживает глобальные изменения. Федеральный государственный образовательный стандарт, введённый в начальной школе,

во многом ориентирован на формирование у обучающихся широкого научного кругозора, общекультурных интересов, утверждение в сознании и принятие различных общечеловеческих ценностей. При этом целью обучения выступает развитие личностных качеств и способностей обучающихся с опорой на опыт, приобретённый ими в практической деятельности. В связи с этим необходимо подготовить младших школьников к такой деятельности,

которая учит размышлять, планировать, анализировать свои действия, развивает эмоционально-волевую и познавательную сферу, создаёт условия для самостоятельности и взаимодействия друг с другом, позволяет оценивать свою работу в соответствии с установленными критериями. Поэтому в настоящее время всё большую популярность приобретает проектный метод обучения [4].

При организации проектной деятельности в начальной школе педагогу необходимо учитывать психолого-физиологические особенности младших школьников. Для каждого класса определена своя специфика работы над проектом с учётом возрастных и психологических особенностей развития учащихся младших классов [1].

В первом классе организовать работу над проектом весьма сложно, так как дети не умеют читать, писать, анализировать. Поэтому в первом полугодии целесообразно проводить подготовительную работу, в которую будут включаться элементы проектной деятельности. Здесь результатами такой деятельности могут быть творческие работы учащихся (рисунки), устные рассказы, в которых дети с помощью учителя постепенно учатся анализировать, рассуждать, выделять главное. Во втором полугодии у первоклассников уже сформированы первоначальные навыки чтения и письма. Они способны самостоятельно задавать вопросы и отвечать на них. Поэтому содержание работы над проектом можно расширить, включив в него не только рисунки, но и сбор информации по плану, составленному совместно с учителем.

Темы проектов должны быть близки и значимы для первоклассников, для их «маленького мира». Такими темами могут быть: «Мое имя», «Моя семья», «Мое любимое животное» и т.д.

На втором году обучения младшие школьники уже способны не только собирать информацию из устных источников, но и пользоваться дополнительной ненаучной литературой, изготавливать некоторые детали проекта самостоятельно, но всё это ещё происходит под руководством учителя. Темы проектных работ могут выбираться детьми самостоятельно (по заранее предложенным проблемам). Нельзя забывать и о том, что проекты должны быть краткосрочными. Лишь со второй четверти второго класса можно приступить к работе над объёмным долгосрочным проектом [1].

В третьем классе работа над проектом более расширена. Младшие школьники могут работать с научной литературой (справочники, энциклопедии, сборники). Устную информацию они способны преобразовывать в письменную и делать её первоначальный анализ [1].

На четвёртом году обучения работа над проектами выходит на новый уровень, стано-

вится более аналитической. Младшие школьники могут сделать анализ, выбрать главное из общего потока информации (в музеях, из средств массовой информации и из других источников) и оформить готовый проект самостоятельно [1].

Н.Ю.Пахомова считает, что при организации процесса проектной деятельности в начальной школе педагогу целесообразно применять следующие приёмы [3]:

- необходимо организовывать условия для наблюдений ученика, которые впоследствии помогут ему сформулировать тему проекта;
- проблемная ситуация должны быть основана на собственных практических наблюдениях, а также тесно связана с жизнью;
- нужно продемонстрировать объект или явление наглядно, что вызовет у младших школьников интерес к его видоизменению;
- целесообразно представить младшим школьникам конфликтную ситуацию на основе реального примера, который поможет выявить остроту проблемы;
- надо предоставлять учащимся такие задания, которые помогут им сформулировать проблемный вопрос самостоятельно.

Одной из главных задач учителя при организации проектной деятельности в начальной школе является поощрение творческих проявлений младших школьников. Здесь важно, чтобы они не боялись допустить ошибку. В этот момент педагог должен поддерживать и направлять творческие порывы, желания, идеи учащихся, а не подавлять их. Такие высказывания, как «ты сделал неправильно», «ты совсем не старался, не думал...», в отношении к младшим школьникам неприменимы, так как они подавляют стремление работать, двигаться дальше. Каждому ученику необходимо дать возможность ощутить свои силы, поверить в себя. Несомненно, каждый проект достоин рассмотрения, уважения [2].

Таким образом, процесс организации проектной деятельности у младших школьников будет успешен, если учитель правильно и целесообразно организует его. Основное требование, которое предъявляется к проектной деятельности, – это необходимость исходить из возможностей и способностей ребёнка: чем меньше ребёнок – тем проще проект. Ученик должен отчётливо представлять не только задачу, стоящую перед ним, но и основные пути её решения.

Несомненно, использование педагогом проектного метода в обучении демонстрирует высокую эффективность, положительную мотивацию обучения, снижает перегрузки и повышает творческий потенциал учащихся. Девизом этой деятельности могут служить слова выдающегося швейцарского математика Д.Пойа: «Хороших методов существует ровно столько, сколько существует хороших учителей».

---

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байбородова, Л.В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах [Текст]: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л.В. Байбородова. – М.: Просвещение, 2013. – 175 с.
2. Беседина, Т.Р. Начальная школа: обучение детей проектной деятельности через выявление, поддержку и развитие их интересов [Текст] / Т.Р. Беседина // Педагогические технологии. – 2012. – № 1. – С. 31 – 38.
3. Пахомова, Н.Ю. Формирование готовности младших школьников к проектной деятельности [Текст] / Н.Ю. Пахомова // Начальная школа. – 2010. – № 11. – С. 52 – 56.
4. Федиянова, Н.В. Проектная деятельность младших школьников с использованием ИКТ [Текст] / Н.В. Федиянова. – Волгоград: Учитель, 2014. 175 с.
5. Феоктистова, В.Ф. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников: рекомендации, проекты [Текст] / В.Ф. Феоктистова. – Волгоград: Учитель, 2015. 154 с.

*Ю. В. Чикина*

## ТҮЙТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» общее образование рассматривается как вид образования, направленный на формирование всесторонне развитой личности школьника, компетенций, внутренней потребности и готовности к сознательному выбору будущей профессии [1]. Основным механизмом обеспечения достижения каждым учеником планируемых результатов освоения основной образовательной программы школы является индивидуализация обучения.

Рассматривая преобразования в системе общего образования с позиции индивидуализации обучения, необходимо определиться с содержанием этого понятия. Как отмечает С.А. Щенников, индивидуализация обучения – это такая организация учебного процесса, при которой выбор форм, методов, средств обучения происходит с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и уровня их развития [3]. Обучающийся имеет право на выстраивание собственного содержания образования и образовательной программы, что связано с жизненной траекторией ученика, возможностью самоуправления.

Эффективности индивидуализации обучения способствует строгая преемственность

всех педагогических воздействий, проводимых с учётом возрастных, индивидуально-психологических особенностей на каждом этапе обучения школьника. Эта преемственность обеспечивается индивидуальной образовательной траекторией и соответствующим ей учебным планом. Функция педагога при этом заключается в организации индивидуальной и групповой работы, в создании условий для формирования компетентности каждого ученика на основе различных способов деятельности, в оказании помощи школьникам в разработке индивидуальных учебных планов, в содействии их выполнению. Как пишет Т.М. Ковалева, эта функция предопределяет появление специальной позиции учителя – тьютора, который оказывает помощь обучающемуся в осуществлении образовательной деятельности, действует по принципу индивидуализации и сопровождает построение школьником своей образовательной программы. Этот же автор рассматривает тьюторское сопровождение как активное взаимодействие педагога и обучающегося в образовательной деятельности, в ходе которого ученик совершает действие, а педагог создает условия для его эффективного осуществления [2].

С.А. Щенников выделяет ряд функций тьютора, эффективное выполнение которых обеспечивает построение и успешную реализацию индивидуальных образовательных траекторий старшеклассников:

1) управленческая функция (определение цели собственной деятельности и деятельности обучающихся; наблюдение; оценка результатов взаимодействия и учебного процесса в целом; внесение корректировок в образовательный процесс);

2) диагностическая функция (изучение индивидуальных особенностей обучающихся, их установок, потребностей, ожиданий, опасений и причин, их вызывающих; анализ опыта обучающихся по содержанию курса; диагностика);

3) функция целеполагания (определение целей обучения, содержания и специфики деятельности тьютора и самих обучающихся; выделение задач; формулирование предполагаемых результатов деятельности обучающихся);

4) мотивационная функция (определение ожиданий обучающихся от процесса обучения; установка на самостоятельную деятельность; создание ситуации успеха, атмосферы доверия и поддержки);

5) функция планирования (формирование стратегии и определение ориентиров деятельности тьютора и обучающихся, последовательности действий в соответствии с поставленными целями и ожидаемыми результатами; разработка структуры занятий);

6) функция контроля (анализ ошибок обучающихся; оценка качества выполненных заданий; корректировка деятельности обучающихся в соответствии с полученными результатами; проведение мониторинга качества знаний; оценка достижений отдельных обучающихся и класса в целом);

7) функции рефлексии (организация анализа возможностей тьютора и школьников; рефлексия собственной деятельности педагога и обучающихся);

8. Методическая функция (разработка средств и приемов, контрольно-диагностических методик, необходимых для организации учебного процесса; анализ и описание собственного тьюторского опыта; внедрение в собственную деятельность эффективного опыта коллег; организация групповой работы; формулирование проблемных ситуаций) [3].

Одной из актуальных задач развития системы образования Пермского края стала разработка инновационных моделей образования, подкрепляющих социально-экономическое развитие региона. Краевой проект «Новые образовательные центры – Школы для старшеклассников» реализуется как отдельное направление федерального проекта «Новая школа». В контексте краевого проекта муниципальное автономное

общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 10» города Березники с 2009 года осуществляет новую образовательную модель «Школы для старшеклассников». Цель школы состоит в создании образовательного пространства, позволяющего каждому учащемуся стать успешным, в формировании ценностных установок личности, обуславливающих ее социально позитивное поведение в обществе и позволяющих активно самореализовываться в течение жизни.

Набор детей в десятые классы осуществляется по заявлению учащихся. Обучение старшеклассников происходит на базовом и профильном уровнях. Образовательная деятельность нового образовательного центра, ее структура, содержание, уклад школьной жизни выстраиваются с учётом достижения старшеклассниками социальных и личностных качеств, обеспечивающих способность жить, профессионально и социально развиваться в условиях современного информационного общества.

Реализуемая модель нового образовательного центра (НОЦ) позволяет сделать образование нового качества доступным и массовым независимо от места проживания подростков и социально-экономических возможностей их семей; внести изменения в основные параметры образовательной деятельности старшей школы: реформирование классно-урочной системы организации образовательного процесса (обучение потоками, малыми группами, индивидуальное, увеличение времени на самостоятельную учебную деятельность); рефлексивно-проектное сопровождение процесса выбора и самоидентификации обучающегося (введение инновационных образовательных технологий сопровождения каждого ученика).

Учебная и социальная практики являются неотъемлемой частью учебного процесса профильных классов старшей школы. Основная цель практики – профессиональная проба: приобретение практических навыков и умения самостоятельно принимать решения, используя приобретенные в ходе обучения знания. Программа практики рассчитана на два учебных года и предусматривает ознакомление с конкретными профессиями, получение начальных профессиональных навыков. По результатам прохождения практики обучающиеся представляют отчет в форме дневника профессиональных проб и проект по теме «Мой выбор». Лучшие работы презентуются на школьной конференции, на которую приглашаются представители предприятий и организаций города. Партнерами новой модели старшей школы являются градообразующие предприятия города Березники: «Уралкалий», АВИСМА, «Уралхим», «Еврохим – Усольский калийный комбинат», а также городские больницы, различные агентства. Задачей тьютора является тесное взаимодействие с социаль-

ными партнерами, которые выступают в роли организаторов профессиональных проб.

Педагогами школы активно используются такие формы тьюторского сопровождения, как тренинги, индивидуальные и групповые консультации (тьюториалы), учебные семинары, образовательные события (экскурсии, экспедиции, эксперименты, полевые исследования, лабораторные работы, практикумы), лекционно-семинарские формы обучения, модульное обучение, глубокое погружение в предмет, организационно-деятельностные игры, проектные и исследовательские семинары, семинары-практикумы, социальная и профессиональная практики. Осуществляемые формы работы позволяют разнообразить обучение другими видами деятельности – исследовательской, проектной, трудовой, творческой.

Результатами работы тьюторов в экспериментальной школе стали академические успехи школьников, высокий уровень личност-

ного развития, способностей, сформированность профессионального самоопределения, ответственности за выбранную жизненную стратегию. В качестве примера приведём таблицу, отражающую некоторые данные по выпускникам школы.

Таким образом, тьюторское сопровождение старшеклассников в общеобразовательной школе предполагает реализацию индивидуальной образовательной траектории, основанной на активном взаимодействии педагога и обучающегося. При этом условиями эффективной организации сопровождения выступают подготовленность учителя к изменению педагогических и методических аспектов в работе с детьми, выбор гибких организационных форм и образовательных технологий, взаимодействие с социальными партнёрами и родителями учащихся.

Год выпуска	Общее количество выпускников	Продолжили обучение в вузе	Продолжили обучение в СПО, НПО	Устроились на работу	Не трудоустроены (армия / декр/от)
2011	42	26	15	1	0 / 1
2012	184	106	58	14	5 / 3
2013	147	99	35	10	3 / 0
2014	192	115	56	6	13 / 2

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Информационный портал. Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://273-фз.рф>.
2. Ковалева, Т.М. Тьюторское сопровождение как управлеченческая технология [Текст] / Т.М. Ковалева // Технологии открытого образования: сборник научно-методических материалов. – М.: АПКиПРО, 2009. – 69 с.
3. Щенников, С.А. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования [Текст] / С.А. Щенников. – М.: Дрофа, 2009. – 608 с.

А. Н. Чугаева

## ЕЖЕДНЕВНЫЕ ПРОГУЛКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Экологическое воспитание дошкольника – это формирование на основе научных знаний о природе бережливого и внимательного отношения к ней, проявляющегося во всех видах деятельности ребенка. Оно должно строиться на понимании детьми зависимостей, существующих в природе, осознании влияния деятельности человека на природу. Дошкольное детство – первоначальный этап, в котором формируется личность человека, его ценностные ориентации в окружающем мире. В этот возрастной период формируется отношение к природе, к «рукотворному миру», к окружающим его людям и к самому себе [1, с. 12].

Цель нашего исследования – выявить организационно-методические условия проведения ежедневных прогулок для экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальная работа по теме исследования проводилась нами на базе муниципального детского сада № 60 «Золотой ключик» города Березники Пермского края, работающего по комплексной программе «Радуга» и программе экологического воспитания «Наш дом природа» Н.А. Рыжовой. Нами было обследовано 15 дошкольников старшей группы. В ходе нашей работы мы использовали диагностическую методику Т. А. Серебряковой, целью которой являлось определение уровня сформированности экологических знаний старших дошкольников [4, с. 197].

**Констатирующий эксперимент** был направлен на выявление начального уровня сформированности экологической воспитанности у старших дошкольников. В эксперименте была использована вышеуказанная методика. Дошкольникам предложили выполнить 5 заданий на выявление знаний о растительном мире, животных и временах года, на определение уровня сформированности умений и навыков по уходу за объектами природы, на выявление отношения детей к миру природы. Высокий уровень сформированности экологической воспитанности показали 13,3% детей, средний уровень – 26,6%, низкий уровень – 53,2%. В целом группа по-

казала средний уровень сформированности экологических знаний (средний балл – 2,0).

В ходе **формирующего эксперимента** нами проводилась работа по повышению уровня экологических знаний старших дошкольников. Был реализован перспективный план ежедневных прогулок с воспитанниками. Познавательные задачи, поставленные педагогом на прогулках, включали в себя знакомство детей с растениями родного края, формирование потребностей общаться с природой и бережно к ней относиться, знакомство детей с птицами – их поведением, повадками, внешним видом, особенностями жизни в разные времена года. Для решения задач экологического воспитания детей были использованы игры, загадки, вопросы разного характера. Для поддержания интереса проводились физминутки, подвижные игры. Для формирования нравственно-эстетического отношения к природе применяли чтение стихов, рассказ педагога. Предложенное педагогом задание – укрыть деревья от заморозков – было направлено на формирование трудовых навыков и бережного отношения к природе.

Цель **контрольного эксперимента** – проверить эффективность работы по повышению уровня экологических знаний старших дошкольников на ежедневных прогулках после формирующего эксперимента.

По результатам диагностики мы определили, что на этапе контрольного эксперимента высокий уровень продемонстрировали 26,6% детей, средний уровень – 73,3%, низкий уровень не был зарегистрирован. Группа показала средний уровень сформированности экологических знаний, однако средний балл получился равным 2,5, что на 0,5 балла выше, чем при констатирующем эксперименте. В ходе опытно-экспериментальной работы мы определили, что для повышения эффективности экологического воспитания дошкольников необходимо систематически проводить работу во время ежедневных прогулок.

Экологическое воспитание в дошкольном детстве – это знакомство детей с окружающим миром, с живой и неживой природой, воспитание бережного отношения к ней [2, с. 10]. В этом педагогическом процессе,

прогулки могут сыграть немаловажную роль, так как знакомство с природой на прогулках протекает в непосредственной обстановке, где дети расслаблены и открыты. Они очень

любят гулять, в то же время прогулки полезны для здоровья. Грамотно организованная прогулка может принести немало пользы и в познавательном и общеразвивающем плане.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, М.Д. Экологическое воспитание и просвещение как эмоционально-ценное отношение к природе [Текст] / М. Д. Андреева // Фундаментальные исследования. – 2009. – №7. – С. 15 –18.
2. Ковынько, Л. Секреты природы – это так интересно![ Текст ]: пособие для педагогов дошкольного воспитания / Л. Ковынько. – М.: Линко-Пресс, 2004. – 72 с.
3. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей [ Текст ] : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / С. Н. Николаева. – М.: Академия, 2002. – 336 с.
4. Серебрякова, Т. А. Экологическое образование в дошкольном возрасте [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т. А. Серебрякова. – М.: Академия, 2006. – 208 с.

*М. Ф. Чупрова*

## ПРОБЛЕМАТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ НЕНАСИЛИЯ В СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современном российском обществе достаточно серьёзное внимание уделяется процессам гуманизации и демократизации. Право каждого человека на свободу закреплено в Конституции РФ. Никто не может подвергаться насилию, жестокому или унижающему человеческое достоинство обращению и наказанию. Несмотря на данное положение, объём насилия не уменьшается, а приобретает всё большие масштабы. Гуманистический характер имеют и принципы государственной образовательной политики. Приоритетными являются общечеловеческие ценности, жизнь и здоровье человека, свободное развитие личности, уважение к человеческим правам. В связи с этим воспитание Человека должно быть направлено на формирование у подрастающих поколений культуры ненасилия. В.А. Ситаров определяет культуру ненасилия как сложное и ёмкое понятие, включающее в себя овладение идеями ненасилия как ценностью, соответствующее отношение к действительности и реальное поведение [3]. Несмотря на провозглашение приоритетных ценно-

стей, ценность самого ребёнка, его право на свободу в реальной жизни и школьной практике соблюдаются не всегда. Широко распространено насилие над детьми, их духовное и физическое принуждение может осуществляться как в скрытом, так и в открытом виде. Возникающие конфликты «учитель – ученик» не всегда имеют конструктивное решение, зачастую их последствиями бывают детские неврозы, психические расстройства и стрессы [3].

Как область научного знания педагогика ненасилия возникла в конце двадцатого века и получила свое теоретическое обоснование в работах В.А. Ситарова, А.Г. Козловой, В.Г. Маралова. Г.М. Коджаспирова, Н. И. Макарова определяют педагогику ненасилия как науку о воспитании, утверждающую принцип ненасилия, то есть признание ценности жизни ребёнка, отрицание принуждения как способа решения нравственных и межличностных проблем в сфере образования подрастающих поколений. По их мнению, у педагога должна быть сформирована позиция ненасилия.

Только при этом условии он будет способен не раздражаться, быть эмоционально устойчивым, позитивно открытым, уметь преодолевать свой эгоцентризм, быть толерантным к мнению других людей, уметь сдерживать проявления своей агрессивности и формировать в собственном сознании намерения использовать ненасильственные действия, позитивно оценивать поступки детей, способствовать снижению у них уровня тревожности, страхов и напряжённости. В настоящее время ненасилие рассматривается как одна из важнейших социально-педагогических проблем и приобретает глобальное значение, так как в первую очередь связано с выживанием человечества [2].

Идеи педагогики ненасилия заключаются в воспитании человека через любовь, доверие, опору на положительные нравственные качества. Она признаёт методы мягкого, опосредованного воздействия и право ребёнка развиваться в соответствии со своим индивидуальным темпом. Именно эти идеи определяют содержание таких образовательных технологий, как гуманно-личностное обучение Ш.А. Амонашвили, гуманистическая система В.А. Сухомлинского, технология дистанционного обучения, арт-педагогика, автодидактика, то есть теория и практика конструирования собственных технологий. Эти технологии отрицают наказание как стимулирующий метод и требование как средство стимулирования. Те, кто разделяет и принимает идеи педагогики ненасилия, опираются на педагогику личности, на педагогику действий, а главное – на поощрение лучших человеческих проявлений и предоставление каждому человеку соответствующих условий для его

свободного и интенсивного развития. Делать это в условиях современной жизни становится всё труднее, потому что насилием решаются национальные и расовые конфликты, уголовная преступность уносит огромное количество жизней, существует насилие над природой, над людьми в производственной сфере.

Все эти обстоятельства заставляют задуматься над тем, как воспитать у детей миролюбие, гуманное отношение к людям и природе.

Возникает вопрос: что же можно сделать в современных условиях, если педагогика и школа несут скрытое принуждение? Скорее всего, вносить в образовательный процесс идеи добра и гуманизма, а именно во взаимодействии с участниками педагогического процесса ориентироваться на диалог, на отношения взаимопонимания.

В 2000 году на Всемирном форуме по образованию был определён ряд задач программы «Образование для всех», где было указано, что к 2015 году все дети должны иметь доступ к бесплатному обязательному и высококачественному начальному образованию. При этом подчёркивалась связь между правом ребёнка на получение качественного образования и его правом на безопасную и свободную от насилия образовательную среду. Защита прав детей на безопасную и ненасильственную образовательную среду является одним из направлений социально-педагогической деятельности. Реализация идей педагогики ненасилия находит отражение в деятельности школьного социального педагога, так как этот специалист призван оказывать помощь и поддержку ребёнку в процессе его социализации и освоения им социально-культурного опыта.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бочарова, В.Г. Педагогика социальной работы [Текст]: учеб. пособие / В.Г. Бочарова. – М.: ВЛАДОС, 2008.
2. Воронина, Г.А. Методика и технология работы социального педагога [Текст]: учеб. пособие / Г.А. Воронина. – М., 2010.
3. Маралов, В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании [Текст]: учеб. пособие / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. – М., 2011.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ОСВОЕНИЯ ОБЪЕМНОГО ДИЗАЙНА

Развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста посредством освоения объемного дизайна – это сложный процесс, который требует тщательного подхода к организации и создания необходимых педагогических условий для его успешного осуществления. В соответствии с ФГОС дошкольного образования развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста посредством освоения объемного дизайна можно рассматривать как удовлетворение потребности детей в самовыражении через развитие продуктивной деятельности и творчества.

Объемный дизайн в творчестве детей определяется как новая художественно-продуктивная деятельность, проектное мышление в широком смысле, где важное значение приобретают развитие замысла и планирование результата. Введение детского дизайна в образовательный процесс дошкольных образовательных учреждений обусловливается растущими культурными потребностями человека в современном мире, а также требованиями ФГОС, определяющего как важнейшую основу создание в дошкольных учреждениях развивающей предметной среды. Однако, подходя к изучению вопроса использования объемного дизайна как средства развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста, мы вынуждены констатировать недостаточность методических разработок по этой проблеме. Поэтому в своем практическом исследовании мы акцентировали внимание на выявлении педагогических условий использования объемного дизайна как средства развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа. На первом этапе был выявлен начальный уровень развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста. Работа с детьми проводилась по трем методикам, результаты фиксировались в протоколе. Результаты исследования показали низкий уровень у 55% (11 чел.), средний уровень у 45% (9 чел.), высокий уровень выявлен не был. Полученные данные позволили сформировать экспериментальную группу, в которую были включены дошкольники с

низким и ниже среднего уровнем развития творческого воображения.

С детьми была проведена система дополнительных занятий по развитию творческого воображения посредством освоения объемного дизайна. Всего было проведено 14 занятий, периодичностью 1 занятие в две недели. На каждом из занятий осуществлялась индивидуальная и групповая работа с детьми. Для работы в группе был создан клуб дизайнеров, работа в клубе проводилась со всеми детьми, и каждому ребенку оказывалась индивидуальная помощь в процессе занятия или после него, если в этом возникла необходимость. Дети на занятиях обучались приемам и способам объемного дизайна. Использовались игровые методы и приемы, которые способствовали привлечению внимания к поставленной задаче, облегчали работу мышления и воображения. Применялись традиционные методы обучения детей: наглядные, словесные и практические.

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы был проведен контрольный эксперимент, в ходе которого мы оценили результативность реализации программы работы по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста посредством освоения объемного дизайна, а также составили рекомендации для педагогов по теме исследования. В контролльном эксперименте был выявлен итоговый уровень развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста. В итоге получен результат в виде роста показателя среднего уровня развития творческого воображения у детей экспериментальной группы на 13%.

Таким образом, полученные результаты стали показателем эффективности проведенной работы и доказали гипотезу исследования, которая была сформулирована следующим образом: развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста способствует создание педагогических условий – осуществление индивидуальной и групповой работы на занятиях; обучение детей способам и приемам объемного дизайна; осуществление мотивации деятельности детей.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горбунова, Г.А. Основы дизайн-деятельности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] / Г.А. Горбунова. – Режим доступа: [http://www.art-in-school.ru/art/iskusstvo\\_i\\_obraozovanie\\_2011\\_04\\_-\\_12\\_Gorbunova.pdf](http://www.art-in-school.ru/art/iskusstvo_i_obraozovanie_2011_04_-_12_Gorbunova.pdf).
2. Комоед, Н.И. Дизайнерская деятельность дошкольников [Текст] / Н.И. Комоед. – М.: Белый ветер, 2011. – 225 с.
3. Лыкова, И. А. Детский дизайн [Текст] / И. А. Лыкова. – М.: Карапуз, 2009. – 116 с.

**Т. Ф. Щербина**

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В связи со стремительным развитием международных, политических, экономических и культурных связей Украины необходимость овладения иноязычной лексикой растет с каждым годом. Проблема обучения английской лексике учеников старшей школы обуславливает поиск новых форм, методов, приемов, методик и технологий, способствующих успешному обучению. Одним из эффективных приемов обучения английскому языку является, на наш взгляд, использование пословиц и поговорок.

Анализ источников свидетельствует, что многоаспектная проблема использования пословиц и поговорок в учебном процессе общеобразовательной школы на разных этапах обучения стала предметом исследований достаточно большого количества отечественных (В. Белоусова, П. Воробьёва, Т. Зеленкова, В. Сухомлинский, Л. Топольницкая, К. Ушинский) и зарубежных (Stephanie Natale Boianelli, Wendy Carse, Karen Chace, Veronika Martenova Charles, Deborah Kozdars, Kristy Mall, William Thenlin) ученых.

Стоит заметить, что формирование лексической компетентности при изучении иностранного языка на старшем этапе обучения в общеобразовательной школе является чрезвычайно сложным и трудоемким процессом, который требует от учителя соблюдения определенных методических требований, среди которых видное место занимает обеспечение комплексной мотивации старших школьников к изучению английского языка. Одним из эффективных приемов обеспечения

интереса детей к обучению, их активности и работоспособности является, по нашему убеждению, использование пословиц и поговорок. В рамках нашей статьи мы попытаемся доказать, что обращение к пословицам и поговоркам является одним из эффективных приемов формирования лексической компетентности старших школьников.

Неизмеримым является учебный и воспитательный потенциал пословиц и поговорок. “В сжатой, доходчивой форме они учат добру и обличают зло, поощряют хорошие поступки и высмеивают человеческие пороки. Знакомство учащихся с пословицами и поговорками английского народа способствует вхождению в среду иноязычного общения, увеличивает словарный запас, развивает интеллект и эрудицию. Такая работа многогранна, интересна, необходима на уроках английского языка” [1, с. 19 – 20]. С помощью пословиц и поговорок можно, например, ознакомить учащихся с приказным способом, посредством которого передают просьбы. Например, *Never put off till tomorrow what you can do today – Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня*.

Пословицы и поговорки могут пригодиться учителю в обучении иноязычной лексике, поскольку к каждой теме, которую изучают в старшей школе, можно подобрать соответствующие пословицы и поговорки. Использование этих форм устного народного творчества способствует обогащению лексического запаса учащихся, помогает в непринужденной форме отрабатывать произношение, совершенствовать интонационные навыки, активизировать и автоматизировать

грамматические навыки, усваивать состав английского языка, развивает память и творческую инициативу, приобщает к народной мудрости, а это является основой формирования не только языковой компетентности, но и эстетического чувства.

На старшем этапе обучения в школе ученики уже владеют определенным количеством лексического материала, а это, в свою очередь, может привести к неправильной артикуляции звуков. Поэтому активное использование пословиц и поговорок на уроках английского языка помогает автоматизировать произношение, так как ученики увлеченно работают над ним. Они также учатся правильно ставить логическое ударение в предложениях. Согласно возрастным особенностям учащихся на данном этапе обучения растет их жизненный опыт, и они уже могут высказать свое отношение к той или иной ситуации. Таким образом, задания для учеников становятся сложнее, им уже можно предложить согласиться с данной

пословицей или поговоркой, прослушать ситуацию и назвать соответствующую пословицу или поговорку, описать иллюстрацию к пословице, прослушать диалог и сообщить, какой пословицей можно его завершить.

Следовательно, одним из важнейших условий обучения английскому языку старших школьников является формирование у них положительного отношения к учебному процессу. Поэтому урок должен быть организован так, чтобы учащиеся работали с удовольствием. В арсенале учителя должны быть разнообразные методы и приемы, которые могли бы облегчить процесс формирования лексической компетентности старших школьников. Одним из них является использование пословиц и поговорок, что позволяет учителю интенсифицировать изучение учащимися иноязычного лексического материала, сделать однообразную работу более интересной и увлекательной, а язык школьников – богаче и ярче.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Елисеева, В. В. Лексикология английского языка [Текст]: учебное пособие / В. В. Елисеева. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2005. – 80 с.

*T. V. Янкова*

## ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Происходящие в России изменения как в политической, так и в социальной жизни обусловливают переход к укреплению государственности и возрождению культурно-исторических традиций, осмыслинию духовной культуры, её идеалов и ценностей. Эти процессы привели к тому, что Россия вступила в Болонский процесс и началась модернизация всей системы образования, в рамках которой уделяется серьёзное внимание воспитанию личности и развитию ценностных ориентаций, которыми следует руководствоваться в дальнейшей жизни. Проблематика данного вопроса исходит из возрастающей потребности российского общества в подготовке социально активных педагогических работников, которые обладали бы высоким уровнем

нравственных ценностей и сумели бы передать их последующим поколениям. В «Национальной доктрине образования РФ» отмечено, что система высшего образования призвана обеспечивать условия для формирования высоконравственной личности. Процесс формирования ценностных ориентаций у будущих педагогов имеет давние традиции. Но учитывая современные тенденции модернизации высшего образования, целью которых является повышение качества профессионального образования, направленного на подготовку конкурентоспособного специалиста, грамотного и нравственно обогащённого педагога, формирование ценностей требует новых, научно обоснованных подходов.

В современной системе образования

педагог является ключевой фигурой, он должен выступать как носитель общечеловеческих ценностей и созиадатель личности представителей подрастающих поколений. Но перемены, происходящие в обществе, их сложность и неоднозначность ставят педагога перед необходимостью ценностного выбора, требуют от него реализации принципов гуманистической педагогики в профессиональной деятельности. Исходя из этого ценностные ориентации современного педагога могут быть представлены как его внутренняя культура, способствующая его личностному саморазвитию. Интерес к ценностным ориентациям личности и общества существовал всегда. Ценности и ценностные ориентации человека выступают одним из важнейших объектов философских, социологических и педагогических исследований. Так, проблема ценностей занимает важное место в трудах отечественных исследователей по педагогике и психологии: Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, Н.Е. Щурковой, А.И. Донцова, В.Г. Алексеевой, Н.Д. Никандрова и др.

Ценностные ориентации личности – понятие многозначное и междисциплинарное. Они представляют собой такие образования, которые всегда составляют иерархическую систему и существуют в структуре личности только как её элементы [2]. В работах В.Г. Алексеевой отмечается, что система ценностных ориентаций является важным регулятором активности человека, и это позволяет соотносить его индивидуальные потребности с принятами личностью социальными нормами и ценностями [2]. А.И. Донцов отмечает, что система ценностных ориентаций личности не только определяет формы и условия реализации побуждений человека, но и сама становится источником его целевых установок. Исходя из представленных точек зрения, можно сделать вывод о том, что система ценностных ориентаций определяет жизненную перспективу, или «вектор» личностного развития человека. Система ценностных ориентаций является одной из характеристик человека, которая выражает его отношение к социальной действительности. Этой системой может быть определено поведение человека, а также ценностные ориентации могут оказывать существенное влияние на всю его жизнедеятельность. Одним из первых этапов вхождения в деятельность является обучение в высшем учебном заведении, что естественным образом может оказать влияние на иерархическую структуру ценностных ориентаций. Ценностные ориентации будущих педагогов не только играют важную роль в формировании его собственной личности, но и являются ценностным эталоном для его воспитанников. Ведь от деятельности педагога во многом зависит состояние общества

и динамика его изменений.

Ценностные ориентации студентов педагогических вузов во многом обуславливаются их профессиональной направленностью [4]. Как пишет Е.И. Артамонова, система ценностей существенно влияет на самосознание личности в целом [4]. Следовательно, системообразующим фактором развития самооценки в педагогической сфере являются личностные ценности. Направленность личности, в том числе и личности педагога, характеризуют как ценностные ориентации, так и убеждения и установки, оказывающие влияние на человеческое поведение. Среди ценностей, которые должны быть сформированы у человека с педагогической профессией, прежде всего следует выделить любовь к детям, стремление к общению с ними, желание передавать знания и опыт, участвовать в процессе воспитания, стремление выражать своё отношение к жизни, повышать престиж своей профессии. Но ценностные ориентации современных педагогов претерпевают существенные изменения. Изменилось осознание значимости отношения педагога к обучающемуся. Современный педагог всё больше осознаёт значимость не только своей индивидуальности, но и индивидуальности другого человека. Ценностное отношение к другому человеку, осознание личности воспитанника важнейшей социальной ценностью становится приоритетным направлением педагогической деятельности.

На современном этапе общественного развития важнейшими личностными качествами становятся инициативность, способности мыслить творчески и уметь находить нестандартные решения, готовность обучаться в течение всей жизни. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечается, что новые учителя должны быть открыты для всего нового. Задача педагога заключается в том, чтобы помочь детям найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Ключевая особенность школы будущего – это чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, а также открытые ко всему новому педагоги. Для того, чтобы соответствовать этим требованиям, педагогу необходимо уметь активно и кардинально перестраивать жизненные и профессиональные условия, быть готовым к самоизменению и саморазвитию. Таким образом, профессионально значимые ценностные ориентации могут приобрести, по мнению В.А. Сластёнина, статус системного стержня профессиональной деятельности педагога, который будет обеспечивать возможность компетентно решать профессиональные задачи [3]. Общеизвестно, что ценностные ориентации во многом определяются ценностями общества, с которыми идентифицирует себя человек. Ценности – это

предмет воспитания и целенаправленного педагогического воздействия. Формирование у будущих педагогов ценностных ориентаций означает организацию процесса осознания и принятия существующей в обществе системы ценностей. Как пишет Филатова И..А «Наличие определённых ценностных ориентаций у педагога является главным критерием его отношения к окружающему миру». [4] Для профессиональной педагогической деятельности важное значение и имеют и ценности педагогические. Как и любые другие, педагогические ценности утверждаются в жизни не спонтанно. Они во многом определяются экономическими, политическими, общественными отношениями и влияют на развитие образовательной практики. Педагогические ценности – это нормы, которые регламентируют деятельность педагога и выступают как познавательно-действующая система, служащая опосредующим и связующим звеном между общественным мировоззрением в области образования и педагогической деятельностью. Эти ценности формируются исторически, а в педагогической науке фиксируются как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений.

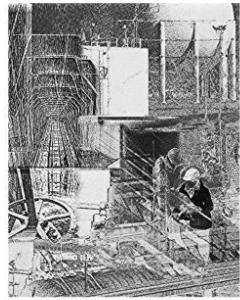
Формирование ценностных ориентаций есть результат социализации личности. Если же вхождение в профессию рассматривать как компонент социализации, то в ходе данного процесса у личности формируются профессионально-ценостные ориентации, то есть субъективное, индивидуальное отражение в

сознании специалиста социальных ценностей профессии. Ценностные ориентации педагога выводят его в сферу мировоззренческого осмысливания социальной и педагогической действительности, в сферу тех противоречий, с которыми сталкиваются в реальности и педагог, и обучающийся. Возможность адекватно действовать в реальной ситуации, управлять ею, учитывая истинные интересы личности и соотнося их с требованиями, возникающими в процессе обучения, определяется процессом педагогического взаимодействия. Деятельностное общение между педагогом и обучающимся носит характер своеобразных договорных отношений, что способствует учёту истинных интересов личности.

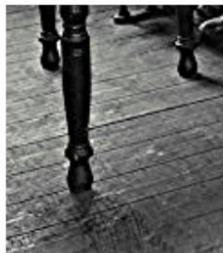
Среди требований, предъявляемых к деятельности профессиональных педагогов, организующих и осуществляющих педагогическое взаимодействие, на первое место поставлена диалогичность во взаимоотношениях субъектов образовательного процесса. Следовательно, для достижения образовательных целей в ходе педагогического взаимодействия педагог должен соблюдать ряд требований и создавать определённые условия – представлять каждой личности возможность делать самостоятельные открытия, приобретать опыт творческой жизнедеятельности, стимулировать правильные взаимоотношения в разнообразных системах общения, при этом постоянно поддерживать у обучающихся желание приобщаться к миру человеческой культуры и общечеловеческих ценностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О.А. Абдуллина. – М., 2009.
2. Алексеева, В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности [Текст] / В.Г. Алексеева. – СПб., 2008.
3. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст]: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2010.
4. Филатова, И.А. Проблемы ценностных оснований профессиональной подготовки педагогов [Текст] / И.А. Филатова. – Ярославль, 2013.



# СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ



---

**АРЫН Мольдир Сериковна**, студентка 2 курса факультета педагогики и спорта Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Республика Казахстан.  
Научный руководитель: **Таженова Гульнара Батырбаевна**, старший преподаватель кафедры педагогики Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Республика Казахстан.

**АСКАРОВА Татьяна Игоревна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Нарыкова Галина Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**БАЙСЕИТОВА Жанар Байсейтовна**, кандидат педагогических наук, доцент, Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар, Республика Казахстан.

**БЕРЕСНЕВА Юлия Николаевна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Протасова Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общественных наук Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**БЕРЕСНЕВИЧ Наталья Петровна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Сургобова Наталия Юрьевна**, кандидат биологических наук, доцент, зав. кафедрой медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**БРУСЕНСКАЯ Олеся Альбертовна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Сургобова Наталия Юрьевна**, кандидат биологических наук, доцент, зав. кафедрой медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ГОРЕВАЯ Анастасия Игоревна**, студентка 5 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Ватина Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ГОРОДИЛОВА Полина Викторовна**, студентка 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Питенко Светлана Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ГРИНЧИШИН Розалия Петровна**, студентка 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Чугайнова Лариса Валентиновна**, кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ГУСЕЙНОВА Ирада Мубаризовна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Перлова Юлия Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ДАВЫДОВА Ангелина Александровна**, студентка 5 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Олейникова Тамара Васильевна**, старший преподаватель кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ДВОРНИКОВА Ксения Максимовна**, студентка 3 курса факультета социальных технологий Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров, Россия.

**ДМИТРИЕВА Юлия Владимировна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русской и зарубежной филологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ДУБРОВА Оксана Владимировна**, преподаватель Бердянского государственного педагогического университета, институт филологии и социальных коммуникаций, г. Бердянск, Украина.

**ЕЛЬЧЕНКО Яна Николаевна**, студентка 4 курса факультета педагогики и спорта Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Республика Казахстан. Научный руководитель: **Байсеитова Жанар Байсеитовна**, кандидат педагогических наук, доцент, Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар, Республика Казахстан.

**ЕФРЕМЕНКОВА Анастасия Николаевна**, студентка 5 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Питенко Светлана Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ЖАЙЛАУОВА Асель Нурлановна**, студентка 4 курса факультета педагогики и спорта Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Республика Казахстан. Научный руководитель: **Нургалиева Акмарал Кажимуратовна**, кандидат педагогических наук, доцент, Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар, Республика Казахстан.

**ЖМУРОВА Татьяна Николаевна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Протасова Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общественных наук Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ЗОРИКОЕВА Наталья Викторовна**, слушатель ПП «Менеджмент в образовании». Научный руководитель: **Нарыкова Галина Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ИВАНИШ Надежда Леонидовна**, студентка 5 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Протасова Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общественных наук Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

---

**ИВАНОВ Петр Алексеевич**, студент 2 курса Университета машиностроения, г. Москва, Россия. Научный руководитель: **Мещангина Елена Ивановна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и психологии Университета машиностроения, г. Москва, Россия.

**КАРТАШОВА Алена Евгеньевна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Перлова Юлия Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**КОКИНА Ольга Васильевна**, студентка 4 курса факультета педагогики и спорта Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Республика Казахстан. Научный руководитель: **Байсеитова Жанар Байсеитовна**, кандидат педагогических наук, доцент, Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар, Республика Казахстан.

**КОЛОМИЙЧЕНКО Юлия Михайловна**, студентка 5 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Ватина Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**КОСТАРЕВА Анна Юрьевна**, студентка 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Литенко Светлана Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**КРОПАЧЕВА Анастасия Александровна**, студентка 5 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Протасова Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общественных наук Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ЛАВРОВА Марина Алексеевна**, студентка 4 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Перлова Юлия Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ЛЕХАНОВА Анастасия Владимировна**, студентка 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Чугайнова Лариса Валентиновна**, кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**МАЗУНИНА Елена Ивановна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. Научный руководитель: **Нарыкова Галина Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**МАКАРЕВИЧ Иван Иванович**, старший преподаватель кафедры общественных наук Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**МАКСИМОВА Ольга Викторовна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Дементьева Виктория Владимировна*, кандидат политических наук, доцент кафедры общественных наук Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**МАРАЧКОВСКАЯ Ольга Людвиговна**, кандидат педагогических наук, доцент, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Приднестровье.

**МЕЩАНГИНА Елена Ивановна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и психологии Университета машиностроения, г. Москва, Россия.

**МИТРАКОВА Елена Александровна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Сугробова Наталия Юрьевна*, кандидат биологических наук, доцент, зав. кафедрой медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**МИХАЛЕВА Светлана Александровна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Перлова Юлия Вячеславовна*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**НАУМОВ Максим Юрьевич**, студент 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Чугайнова Лариса Валентиновна*, кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**НИКОНОРОВ Евгений Евгеньевич**, студент 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Перлова Юлия Вячеславовна*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**НУРУШОВА Айжан Бауржановна**, студентка 4 курса факультета педагогики и спорта Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Республика Казахстан. *Научный руководитель: Байсеитова Жанар Байсеитовна*, кандидат педагогических наук, доцент, Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар, Республика Казахстан.

**ПАРШАКОВА Дарья Леонидовна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Гилева Анжела Валентиновна*, кандидат педагогических наук, доцент, декан психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

---

**ПОПОВА Наталья Петровна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Дементьева Виктория Владимировна*, кандидат политических наук, доцент кафедры общественных наук Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**РОЗУМНАЯ Татьяна Сергеевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков с методикой их преподавания Бердянского государственного педагогического университета, институт филологии и социальных коммуникаций, г. Бердянск, Украина.

**САБИРОВА Светлана Альфритовна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Нарыкова Галина Валентиновна*, кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**САРСЕНОВ Оразали Тюлегенович**, студент 4 курса факультета педагогики и спорта Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Республика Казахстан. *Научный руководитель: Байсейтова Жанар Байсейтова*, кандидат педагогических наук, доцент, Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар, Республика Казахстан.

**СТЕПАНОВА Ирина Алексеевна**, студентка 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Чугайнова Лариса Валентиновна*, кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**СУЧЕНИНОВ Василий Николаевич**, студент 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Гилева Анжела Валентиновна*, кандидат педагогических наук, доцент, декан психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**СЮЗЕВА Арина Витальевна**, студентка 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Чугайнова Лариса Валентиновна*, кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ТАЖЕНОВА Гульнара Батырбаевна**, аспирантка 1 года обучения Алтайской государственной академии культуры и искусств Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Республика Казахстан. *Научный руководитель: Матис Владимир Иванович*, доктор педагогических наук, профессор, проректор по НР и МС Алтайской государственной академии культуры и искусств Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Республика Казахстан.

**ХОЛЗАКОВА Юлия Андреевна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Сургобова Наталья Юрьевна*, кандидат биологических наук, доцент, зав. кафедрой медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ЦОКОЛ Людмила Николаевна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Перлова Юлия Вячеславовна*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ЧЕРНОВА Ирина Юрьевна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Дементьева Виктория Владимировна*, кандидат политических наук, доцент кафедры общественных наук Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ЧИКИНА Юлия Валерьевна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Протасова Елена Владимировна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общественных наук Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ЧУГАЕВА Анна Николаевна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Сугробова Наталья Юрьевна*, кандидат биологических наук, доцент, зав. кафедрой медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ЧУПРОВА Марина Фёдоровна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Перлова Юлия Вячеславовна*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ШЕЛУНЦОВА Оксана Александровна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Питенко Светлана Владимировна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

**ЩЕРБИНА Татьяна Федоровна**, студентка 4 курса института филологии и социальных коммуникаций, г. Бердянск, Украина. *Научный руководитель: Розумная Татьяна Сергеевна*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков с методикой их преподавания Бердянского государственного педагогического университета, институт филологии и социальных коммуникаций, г. Бердянск, Украина.

**ЯНКОВА Татьяна Вячеславовна**, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель: Нарыкова Галина Валентиновна*, кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

---

## СОДЕРЖАНИЕ

- 3 ■ ***М. С. Арын***  
РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА  
ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ
- 5 ■ ***Т. И. Аскарова***  
УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В ОТНОШЕНИИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
- 8 ■ ***Ж. Б. Байсеитова***  
ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ  
НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ИЗ РАЗНЫХ ТИПОВ СЕМЕЙ
- 10 ■ ***Ю. Н. Береснева***  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НРАВСТВЕННОГО  
ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
- 12 ■ ***Н. П. Бересневич***  
АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РАННЕГО ВОЗРАСТА  
К УСЛОВИЯМ ДЕТСКОГО САДА
- 14 ■ ***О. А. Брусенская***  
ФИЗКУЛЬТУРНЫЕ ДОСУГИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ  
ОСНОВНЫХ ВИДОВ ДВИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
- 15 ■ ***А. И. Горевая***  
ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗАГАДОК У ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
- 17 ■ ***П. В. Городилова***  
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ  
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ
- 20 ■ ***Р. П. Гринчшин***  
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ
- 21 ■ ***И. М. Гусейнова***  
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА  
В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ  
ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ  
(НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА)
- 23 ■ ***А. А. Давыдова***  
ДИСГРАФИЯ КАК НАРУШЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
- 25 ■ ***К. М. Дворникова***  
УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ  
СРЕДИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ
- 27 ■ ***Ю. В. Дмитриева***  
ПОНЯТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА В СОВРЕМЕННОЙ  
ЯЗЫКОВЕДЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ЛЕКСИЧЕСКИХ  
СИСТЕМАХ АНГЛИЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

- 30 ■ **O. B. Дуброва**  
ПОЭТИКА УОЛТА УИТМЕНА:  
ПОИСК ГЕНДЕРНОЙ И НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
- 32 ■ **Я. Н. Ельченко**  
АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ
- 34 ■ **A. H. Ефременкова**  
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК ИЗОБРАЖЕНИЯ
- 35 ■ **A. H. Жайлайуова**  
ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИДЕИ ТОЛЕРАНТНОСТИ  
В ТРУДАХ КАЗАХСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ
- 37 ■ **T. H. Жмуроева**  
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧАЩИМИСЯ  
СТАРШИХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
- 39 ■ **H. B. Зорикоева**  
К ВОПРОСУ О КАДРОВОЙ ПОЛИТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
- 40 ■ **H. L. Иваниши**  
ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ  
В РАБОТЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
- 42 ■ **P. A. Иванов**  
ИНТЕГРАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ  
КАК ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЛЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
- 44 ■ **A. E. Карташова**  
СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ  
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ,  
НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ
- 46 ■ **O. B. Кокина**  
ДИАГНОСТИКА ВОЗМОЖНОСТЕЙ  
РЕАЛИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ
- 48 ■ **Ю. М. Коломийченко**  
ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ  
ПО АВТОМАТИЗАЦИИ ШИПЯЩИХ ЗВУКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ
- 50 ■ **A. Ю. Костарева**  
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ
- 52 ■ **A. A. Кропачева**  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ  
И СЕМЬИ ПО РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ
- 55 ■ **M. A. Лаврова**  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

- 
- 56 ■ ***A. B. Леханова***  
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
В ПРОЦЕССЕ ВНЕКЛАССНОЙ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ
- 58 ■ ***E. I. Мазунина***  
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ  
ПРИНЦИПА ОПОРЫ НА ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ В ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА
- 60 ■ ***I. И. Макаревич***  
ВОПРОС О ВЛАСТИ – КЛЮЧЕВОЙ ВОПРОС ВНУТРЕННЕЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ
- 62 ■ ***O. B. Максимова***  
МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
КАК ОСНОВЫ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ
- 64 ■ ***O. Л. Марачковская***  
ФОРМИРОВАНИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ГИБКОСТИ СПЕЦИАЛИСТА  
КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
- 66 ■ ***E. И. Мещангина***  
ВОСПИТАНИЕ КАК ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
- 68 ■ ***E. A. Митракова***  
ФОРМИРОВАНИЕ МЫСЛITЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ  
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ
- 69 ■ ***C. A. Михалева***  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА
- 71 ■ ***M. Ю. Наумов***  
ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ЗАНЯТИЯХ СПОРТОМ В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ
- 73 ■ ***E. Е. Никоноров***  
К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ  
В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА» В ВУЗЕ
- 75 ■ ***A. Б. Нурушова, Ж. Б. Байсеитова***  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ  
КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
- 77 ■ ***Д. Л. Паршакова***  
ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К РАССМОТРЕНИЮ СЕМЬИ КАК ИНСТИТУТА  
ВОСПИТАНИЯ И ЗАЩИТЫ ПРАВ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННЫХ  
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ
- 79 ■ ***H. П. Попова***  
К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА  
ПО ПРОФИЛАКТИКЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
- 81 ■ ***T. C. Розумная***  
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-  
ФИЛОЛОГОВ
- 82 ■ ***C. A. Сабирова***  
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ  
У ДЕТЕЙ-СИРОТ – ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

- 86 ■ ***O. Т. Сарсенов, Ж. Б. Байсейтова***  
ОПЫТ РАЗВИТИЯ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ПАВЛОДАРСКОЙ ОБЛАСТИ
- 88 ■ ***И. А. Степанова***  
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
- 89 ■ ***В. Н. Сученинов***  
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ
- 91 ■ ***A. В. Сюзева***  
ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»
- 93 ■ ***Г. Б. Таженова***  
СПЕЦИФИКА ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
- 95 ■ ***Ю. А. Холзакова***  
ИЗУЧЕНИЕ РОЛИ НАРОДНОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
- 96 ■ ***Л. Н. Цокол***  
О ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
- 98 ■ ***И. Ю. Чернова***  
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
- 100 ■ ***Ю. В. Чикина***  
ТҮҮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
- 103 ■ ***А. Н. Чугаева***  
ЕЖЕДНЕВНЫЕ ПРОГУЛКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
- 104 ■ ***М. Ф. Чупрова***  
ПРОБЛЕМАТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ НЕНАСИЛИЯ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
- 106 ■ ***О. А. Шелунцова***  
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ОСВОЕНИЯ ОБЪЕМНОГО ДИЗАЙНА
- 107 ■ ***Т. Ф. Щербина***  
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
- 108 ■ ***Т. В. Янкова***  
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
- 111 ■ ***Сведения об авторах***
- 118 ■ ***Содержание***

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ**

**ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА  
В ХХI ВЕКЕ:  
ПРЕДПОСЫЛКИ, РЕАЛЬНОСТЬ,  
ПЕРСПЕКТИВЫ**

Материалы Международной научно-практической конференции  
молодых ученых, студентов, аспирантов

22 – 23 апреля 2015 года

Редактор  
Корректор  
Макет  
и компьютерная  
верстка  
Дизайн обложки

М.В. Толстикова  
Н. Л. Кошкина  
  
Н. Г. Капыл  
Е. В. Ворониной

*Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, собственных имен, географических названий и прочих сведений, а также за то, что в материалах не содержится данных, не подлежащих открытой публикации.*

*При перепечатке материалов  
ссылка на данный сборник обязательна.*

Сдано в набор 05.06.2015 г. Подписано в печать 18.06.2015 г.

Бумага для копировальной техники. Формат 60x90/8.

Гарнитура «Pragmatica». Печать ризографная.

Усл. печ. листов 14,18. Тираж 100 экз. Заказ № 346.