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

**Материалы Международной
научно-практической конференции
молодых ученых, аспирантов, студентов**

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В XXI ВЕКЕ

28 – 29 апреля 2016 года

**Соликамск
СГПИ
2016**

УДК 378
ББК 74.58
В 26

В 26 **Векторы развития современного образовательного пространства в XXI веке: предпосылки, реальность, перспектива** [Текст] : материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, студентов (28 – 29 апреля 2016 года) / Соликамский государственный педагогический институт (филиал) ФГБОУ ВО "ПГНИУ". – Соликамск: СГПИ, 2016. – 268 с.

В данный сборник включены статьи студентов и аспирантов, отражающие результаты научных исследований психолого-педагогической и экологической проблематики. Тематика статей затрагивает вопросы модернизации образовательной системы, гармонизации воспитания детей и молодежи; проблемы психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательного процесса; содержание экологического образования и воспитания, вопросы экологической безопасности, а также современные здоровьесберегающие образовательные технологии.

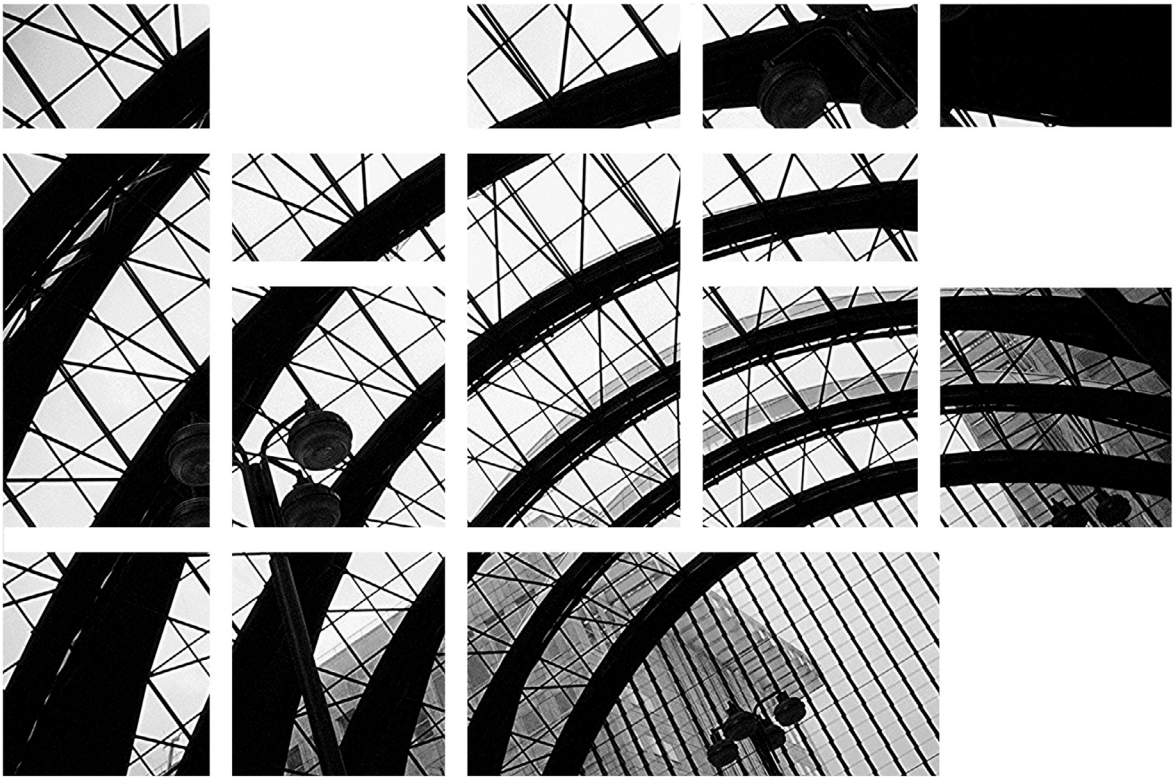
Материалы сборника будут интересны преподавателям высшей школы, педагогам образовательных учреждений и другим категориям специалистов, чья деятельность связана с рассматриваемой в статьях проблематикой.

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.

© Соликамский государственный педагогический институт (филиал) ФГБОУ ВО "Пермский государственный национальный исследовательский университет" 2016

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



А. М. Антипин

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

«Педагогика» является ведущим курсом в системе профессиональной подготовки учителя. Цель этого курса вооружение будущих специалистов основами педагогических умений и навыков, формирование педагогического мышления.

Структура процесса обучения в учреждениях высшего профессионального образования имеет свои характерные особенности.

Процесс обучения в учреждениях высшего профессионального образования включает в себя учебный процесс, воспитательный процесс и процесс развития личности студентов, а также выполняет образовательную, воспитательную и развивающую функции.

Образовательная функция предполагает усвоение обучающимися научных знаний, формирование специальных умений, овладение общеучебными умениями и навыками. Воспитательная функция, по мнению Н.А. Клещевой, состоит в формировании мировоззрения обучающихся, нравственных, трудовых, этических взглядов и представлений, способов соответствующего поведения и деятельности в обществе [1]. Развивающая функция, по утверждению Л.Н. Рулиене, В.М. Новикова, обеспечивает интенсивное развитие мышления в процессе обучения при условии осуществления преподавания на высоком уровне трудности и в быстром темпе, что обеспечивает осознание учащимися своих учебных действий [3].

Цели обучения в учреждениях высшего профессионального образования рассматриваются в двух аспектах – предметном и личностном. Предметный аспект предполагает овладение основами научных знаний, общую подготовку к практической деятельности, формирование научных убеждений. Личностный аспект ориентирован на овладение студентами мыслительными операциями (сравнение, синтез, классификация и т.п.), на развитие творческих и познавательных способностей, психологических качеств (восприятия, воображения, памяти, внимания и др.), на формирование потребностей, мотивов поведения и системы ценностей.

В практике высшего и послевузовского образования, как правило, применяется лекционно-семинарская система обучения. Это связано с тем, что для ее использования необходим опыт учебной деятельности, который обеспечивает студентам определенный уровень компетенций, одной из которых выступает умение самостоятельно получать необходимые знания.

Лекционно-семинарская система обучения реализуется в нескольких формах: лекции, семинары, практикумы, консультации, факультативы.

Как главное звено лекционно-семинарской системы обучения, лекция выступает методологической и организационной основой для всех форм учебных занятий, включая самостоятельные и практические. Это проявляется в том, что лекция вводит обучающегося в науку в ее широком значении и придает всему учебному курсу концептуальную направленность. Лекции могут быть нескольких видов: вводные, обзорные, проблемные и другие.

В условиях семинара обучающимся предлагаются темы для сообщений, докладов, выступлений и т.п. Педагог при этом выступает в качестве координатора выступлений по вопросам семинарского занятия. Тематика семинара, основные источники для подготовки к нему предлагаются студентам заранее, чтобы они имели возможность подготовиться. Цель обсуждения заявленных вопросов состоит в формировании у студентов профессиональной компетентности, навыков профессиональной полемики, а также закреплении пройденного в ходе лекционных занятий материала. Семинар является эффективной формой подготовки студентов педагогического вуза.

Одной из форм лекционно-семинарской системы обучения являются практические занятия. Практическими занятиями считаются как упражнения в решении самых разных задач по основным курсам учебного плана, так и занятия по специальным дисциплинам, лабораторные работы.

Цели практических занятий состоят в следующем:

– помощь студентам в систематизации, закреплении и углублении знаний теоретического плана;

– приобретение студентами опыта решения практических задач, способствование овладению обучающимися навыками и умениями выполнения расчетов, графических и других видов заданий;

– формирование умений работать со справочными материалами, учебной книгой, служебной документацией, схемами и т.п.;

– формирование у студентов умения самостоятельно приобретать знания, умения и отрабатывать навыки (овладевать методами, способами и приемами самообучения, саморазвития и самоконтроля).

При реализации лекционно-семинарской системы в изучении дисциплины «Педагогика» следует учитывать несколько значимых моментов. Курс педагогики в вузах является базисным в подготовке педагогических работников любых специальностей и профилей. Важной его задачей является вооружение будущих учителей четкой методологией педагогики, глубокими и прочными знаниями основных педагогических категорий и понятий (воспитание, образование, обучение, развитие, формирование, система, процесс, принципы, организационные формы и метод воспитания, образования и обучения; научные основы управления образованием и т.д.). Для изучения педагогики создаются условия для понимания студентами высокой значимости педагогического труда в производственно-экономическом и общественном прогрессе [2].

Структура изучаемого материала подчинена требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Структура педагогики как учебной дисциплины включает в себя такие разделы, как «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «Теория обучения», «Теория и методика воспитания», «Педагогические технологии», «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии», «Социальная педагогика», «История образования и педагогической мысли», «Управление образовательными системами», «Нормативно-правовое обеспечение образования», то есть данный блок в педагогическом вузе концентрирует в себе главные методологические и теоретические положения педагогики как науки, ведущие вопросы организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении. Он прежде всего направлен на формирование у будущих учителей теоретической, практической и психологической готовности к осуществлению социально-педагогических функций учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клещева Н.А., Штагер Е.В., ШиловаЕ.С.. Перспективные направления совершенствования процесса обучения в техническом вузе: учеб.-метод. пособие. Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2007. 137 с.
2. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. 2011. №10. С. 56 – 61.
3. Новиков А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей. М.: Эгвес, 2010. 208 с.

В. А. Антонов

К ВОПРОСУ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОЙ ГРУППЫ

Изменения в сфере школьного образования, обусловленные поэтапным введением в действие федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего (полного) общего образования, определили перенос акцента с парадигмы усвоения знаний на освоение детьми способов действия в различных ситуациях. В связи с этими преобразованиями усилены требования к воспитанию и его результату на всех ступенях образования.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания, Фундаментальное ядро содержания общего образования выступили как основополагающие документы и одновременно методология изменения направленности воспитательной работы в школе и учреждениях дополнительного образования. Согласно данным документам, воспитание должно строиться с учетом заложенного воспитательного идеала, базовых национальных ценностей, обеспечивая преемственность, непрерывность и единство воспитательного пространства на всех ступенях образования от детского сада до вуза.

Реализация идеи формирования базовых национальных ценностей в системе общего и дополнительного образования определила актуальность различных видов воспитания, в том числе и социального воспитания. Социальное воспитание в педагогических и социально-педагогических исследованиях рассматривается как синоним понятия «воспитание в широком социальном смысле» и одновременно как самостоятельный вид направления, имеющий свое содержание, формы, методы и средства реализации.

С позиции социальной педагогики значимым является выделение изучаемой системы ценностей как регуляторов социальной активности личности в различных видах деятельности, ее социальной адаптации и самореализации. Исходя из сложившейся практики понимания социального воспитания как формирования ценностно-смысловых ориентиров личности, базовые национальные ценности можно рассматривать как результат социального воспитания.

Рассмотрение возможностей учебно-тренировочной группы как фактора социального воспитания обусловлено возрастающим интересом практикующих специалистов к использованию возможностей дополнительного образования в предупреждении отклоняющегося поведения несовершеннолетних, в организации их досуга и формировании ценностей личности. Особенно актуальна данная проблема для детей подросткового возраста, которые в силу возрастных потребностей, стремления изменить свой облик, достичь гармонии физического состояния и психоэмоционального комфорта активно посещают спортивные секции и кружки.

На основании обобщения опыта организации социального воспитания и сущности данного процесса, представленных в трудах А.В. Мудрика, М.В. Шакуровой, В.А. Никитина, Р.В. Ясницкой и др., можно охарактеризовать структурные компоненты данного процесса в условиях учебно-тренировочной группы.

Цель социального воспитания подростков в условиях учебно-тренировочной группы – создание среды, стимулирующей приобретение подростками многообразного конструктивного опыта взаимодействия на основе активизации созидательных ресурсов личности.

Исходя из цели, можно выделить задачи организации социального воспитания подростков:

1) формировать оптимальные взаимоотношения с подростком, основанные на межличностной дистанции, благотворно влияющей на положительные процессы в личности подростка,

2) закреплять положительные проявления личности подростка,

формировать общественно значимые мотивы поведения подростка,

формировать адекватную конструктивную систему поощрений и ограничений (она предсказуема, понятна, исключает жестокость, не зависит от настроения педагога). Важно, чтобы подростки понимали ее целесообразность, смысл, воспитательную функцию;

3) формировать конструктивное поведение, обеспечивая социальное сопровождение социальной адаптации подростков;

4) повышать самоуважение подростков на основании включения их в общественно значимые виды деятельности;

5) актуализировать собственные потенциальные ресурсы подростков, ориентировать их на положительные жизненные и общечеловеческие ценности;

6) вовлекать подростков в систему дополнительного образования согласно их склонностям и интересам.

На основе изученной литературы можно выделить направления социального воспитания в ДЮСШ:

– создание условий для получения подростками альтернативного жизненного, социального опыта, в частности спортивного;

– обеспечение практической значимости получаемых навыков и умений, профессиональной ориентации;

– создание педагогических ситуаций успеха во время тренировочных занятий;

– раскрытие позитивного потенциала личности;

– формирование «нравственного иммунитета», который позволил бы им противостоять негативным жизненным влияниям внешней среды.

Таким образом, специфика процесса социального воспитания в учебно-тренировочной группе определяется не только особенностями возрастного развития, но и особенностями организации учебно-тренировочного процесса, в котором одним из базовых элементов является социальное воспитание личности. Проецирование подростком ситуации освоения и принятия ценностей и норм через систему физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности позволяет снизить риск формирования асоциального поведения у подростков, закрепляя одобряемые модели поведения через взаимодействие с тренером и другими участниками учебно-тренировочной группы.

О. Г. Антропова

ТЕХНОЛОГИЯ «ПАСПОРТ ЧАСТИ РЕЧИ» КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

За последние годы в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования, путях их реализации. От признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования произошел переход к пониманию обучения как процесса подготовки учащихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования рынка труда.

Современный этап развития образования характеризуется интенсивным поиском нового в теории и практике. Тенденции развития общества на данном этапе предъявляют новые требования к качеству образования. Стандарт нового поколения ориентирован на результаты образования, где развитие личности обучающегося строится на основе универсальных учебных действий (УУД). Разработка концепции развития УУД в системе общего образования отвечает новым социальным запросам. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как **умение учиться**. В сфере образования происходит переориентация учебного процесса с человека «знающего» на человека «умеющего». Всё больше внимания уделяется результату образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях.

Перевод ученика из позиции обучаемого в позицию обучающегося – самое сложное в деятельности учителя. Педагогической наукой и практикой описано достаточно приёмов активизации работы младших школьников на уроке. Учитель же продолжает искать собственные варианты решений построения эффективного современного урока.

Сегодня актуальным остаётся тезис, выдвинутый психологами в 20 веке, о том, что важно найти нужный тон, перейти на позицию партнёра (или партнёрства) в обучении, отказаться от жёсткой регламентации учебной деятельности детей. Установление личного контакта с учеником, выбор верного стиля общения, который предусматривает сотрудничество, содеятельность, – главное в работе педагога.

Введение федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования ставит перед учителем задачу не только изменения технологий обучения и воспитания, но и пересмотра традиционных подходов к оцениванию достижений учащихся и расширения инструментария оценки. Актуальность изучения процесса оценивания отмечалась уже в тридцатые годы прошлого столетия. Самыми эффективными в оценивании являются рекомендации Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьева, М. Доналдсона, Н.Ф. Талызина, В.А. Якунина. Оценка приобретает не только педагогическое, но и психологическое и социальное значение. В различных исследованиях доказано, что без обратной связи управление любым процессом не может быть эффективным. Мысль учёных «Чем чаще обратная связь, тем точнее процесс управления», не нова.

Группа учёных, занимающихся реформированием оценивания (Assessment Reform Group), сформулировала принципы, один из которых называется «оценивание для обучения».

Для того чтобы в полной мере решить задачу поддержки обучения, оценивание должно:

– фокусироваться на учебной деятельности ученика;

– занимать центральное место в учебном процессе;

– обеспечивать учеников конструктивными рекомендациями о том, как достигнуть улучшения результатов;

– развивать у обучающихся способность к самооцениванию, чтобы они овладели рефлексией и самоорганизацией.

Поскольку оценивание сфокусировано на учении, оно вовлекает учащихся в самооценивание, тем самым поддерживает учебную мотивацию и активность. Ученику в этом процессе отводится активная роль! Он становится субъектом процесса обучения. Это помогает школьнику находить наилучшие стратегии и способы для своей учебной деятельности. Как уже было сказано выше, на уроке должна быть благоприятная дружеская психологическая атмосфера, заинтересованность, где ключевое слово «МЫ» определяет характер деятельности: «сотрудничество», «содеятельность», «соучастие». Это возможно на уроке в результате открытого диалога. С ребёнком надо много разговаривать, показывать лучшие примеры из жизни, умело убеждать в значимости жизненных ценностей, ненавязчиво формировать знание о том «что учиться интересно»! Это даёт возможность не назидать, а делать процесс учёбы принимаемым, адекватным, радостным. Вот с такого диалога начинается работа по новой теме, вместе ищем ответы на вопросы:

Могут ли быть трудности в изучении темы, в отработке какого-либо умения?»;

Какие трудности испытали (возникли) при изучении данной темы?

Что не удалось? По какой причине?

Как помочь? Кто может помочь?

Как достичь нужных результатов?

Каковы риски «незнания», «невыполнения» задания на данный момент?

Как справиться с возникшими трудностями?

После совместного обсуждения и сам учитель находится в процессе постоянной рефлексии собственной преподавательской деятельности должен ответить на ключевые вопросы:

Каким основным, главным знаниям и умениям я должен научить учеников?

Как можно помочь лучше и эффективнее организовать учебную деятельность учащихся?

Как я могу выяснить, научились ли они этому?

В ходе занятия ученики вовлекаются в это самое оценивание. Ребёнок должен почувствовать сам и понять, насколько он успешно действует. Это необходимо для того, чтобы обучающийся смог сосредоточить свои усилия в нужном направлении, смог ликвидировать непонимание, недочёты, незнание. Всё это он делает, непосредственно включившись в оценивание собственной деятельности, собственной работы. Осознанность и способность ученика управлять процессом учения приобретают всё большую важность в понимании мысли «об обучении в течение всей жизни».

В своей педагогической практике я использую разные технологии деятельностного подхода. Стараюсь организовать учебный процесс, в котором формируется субъектная позиция ученика: «мне это интересно», «я понимаю, что и зачем делаю», «я знаю, как добиться результата». Находкой стала технология «Паспорт части речи». При помощи этой технологии ученики изучили тему «Глагол». На этапе ввода новых знаний каждый ученик получил такой паспорт, в котором

были зафиксированы все главные признаки изучаемой части речи. Через интересные творческие задания, через аукцион идей, через самостоятельную работу, через активное наблюдение на каждом уроке ученики формулировали выводы и заносили их в паспорт. На этом же этапе мы поставили цель, что допуском к изучению другой темы станет этот заполненный паспорт. На обобщающем уроке ученики сдали зачёт в устной форме, выполнив ряд требований:

– рассказать о части речи «глагол» связным рассказом;

– ответить на три вопроса, задаваемых учениками или учителем;

– обязательно назвать 10 глаголов.

На следующем уроке дети получили такой же паспорт, но с пустыми строками. Ученики должны были заполнить его. Критерии оценивания данного вида работы были прописаны в этом паспорте и прокомментированы учителем.

Паспорт части речи «Глагол»		Критерии оценивания
Место обитания		0б. – указал неверный ответ 1б. – верно выполнил задание
Что обозначает глагол? (Лексическое значение)		0б. – указал неверный ответ 1б. – верно выполнил задание
На какие вопросы отвечает глагол?		0б. – указал неверный ответ 1б. – верно выполнил задание
Каким членом предложения является?		0б. – указал неверный ответ 1б. – верно выполнил задание
Как изменяются глаголы? (Грамматические признаки)		0б. – выполнил задание неверно 1б. – указал 1 вариант правильного ответа 2 б. – указал 2 правильных ответа 3б. – указал 3 правильных ответа
Признаки начальной формы глагола		0б. – выполнил задание неверно 1б. – указал 1 признак глагола 2 б. – указал 2 признака глагола
Что является начальной формой глагола?		0б. – указал неверный ответ 1б. – указал верный ответ
Как пишется частица «НЕ» с глаголами?		0б. – указал неверный ответ 1б. - верно выполнил задание
Эстафета восторга		1 б. – написал 3 глагола 2б. – написал 5 глаголов 3б. – написал более 7 глаголов За каждую ошибку вычитается балл
		Итого: «5» – 12 – 14 баллов «4» – 10 – 11 баллов «3» – 7 – 9 баллов «2» – менее 7 баллов

На этапе обобщения и контроля проделанной работы ученики получили другой «документ» для оценивания собственных результатов. Это «Свидетельство ученика». В таблицу вошли все виды контроля, и ученики сами оценили свою работу по теме «Глагол».

Свидетельство _____
_____

Тема: «Глагол»

Паспорт части речи (самооценка)	Зачёт	Словарн. дикт.	Проверочная работа 31.03.16.	Активность на уроке (самооценка)	Дом. работа 30.03.16	Итого (высчитывается среднее арифметическое)

Данная работа показала эффективность деятельности как учителя, так и учащихся. Изучение темы в новом формате принесло качественный результат:

– 100% учащихся усвоили тему «Глагол»;

– 91% учащихся усвоили тему качественно;

– 100% учащихся комфортно чувствовали себя на уроках;

– 100% учащихся удовлетворены своей работой и результатом изучения темы.

Используя широкий спектр простых техник оценивания, учитель получает от учеников посредством обратной связи информацию о том, как они учатся, рассматривает разные возможности улучшения качества преподавания. Если этот механизм коммуникации интегрируется в ежедневную учебную работу в классе, то связь учения и преподавания становится более действенной и эффективной. Данную технологию можно использовать и на других уроках, так как она показала эффективность применения деятельностного подхода.

В учебном процессе, где ученик – субъект образовательного процесса, созвучной становится мысль: «Скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, дай мне возможность действовать самому – и я научусь!» ***Научить учиться – главный тезис деятельностного подхода и федерального государственного образовательного стандарта.***

О. И. Байбакова

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В отечественных и зарубежных исследованиях существует ряд подходов к определению сущности понятия «социальное самоопределение». Представители социологического подхода в отечественной психологии Ф.Р. Филлипов, О.В. Падалко, Л.Я. Рубина, Г.А. Журавлева рассматривали социальное самоопределение с позиции прохождения социализации личности как процесса усвоения культурных, исторических ценностей и вхождения в различные социальные структуры социума [1]. Последователи мотивационных теорий А. Маслоу, Э. Роу, Ф. Херуберг рассматривали данную проблему с точки зрения воздействия субъективных личностных факторов и активности самоопределяющейся личности, а представители теории индивидуальности (К. Роджерс, Л. Тайлер, Д. Холланд) раскрывают данное понятие как процесс реализации «Я-концепции» [1, 3]. Такой интерес к данной проблеме обусловливается рядом причин. Во-первых, социальное самоопределение оказывает огромное воздействие на личностный рост, социальное, материальное и психологическое благосостояние каждого индивида. Во-вторых, именно в старшем подростковом возрасте социальное самоопределение является основным механизмом становления личностной зрелости, которое предполагает осознанный выбор человеком своего места в различных социальных отношениях.

В нашем исследовании под социальным самоопределением личности мы будем понимать осознанный выбор человеком своей социальной роли и позиции в системе социальных взаимоотношений.

В структуре социального самоопределения принято выделять следующие компоненты:

– ценностно-смысловой, сущность которого заключается в том, что у старшеклассника должны быть сформированы такие ценностные ориентации, как мотивы участия в общественно значимой деятельности, потребность в самообразовании и самосовершенствовании, умения давать объективную оценку результатам своей деятельности, проявлять нестандартное мышление при решении определенных задач. Раскрытие сущности данного компонента происходит через учебно-познавательную и трудовую деятельность, осознание собственной значимости, потребность к непрерывному самовоспитанию и веру в себя [2];

– деятельностно-практический компонент, включающий в себя мотивы, которые побуждают старшеклассников к овладению приемами и методами научного самопознания. Под воздействием этих мотивов происходит формирование творческо-поисковых и действенно-волевых проявлений личности. Данный компонент также находит свое отражение в сознательном желании старшеклассников принимать участие в общественно-полезной деятельности и заинтересованности в коллективной жизни [2];

– рефлексивно-оценочный компонент характеризует личность с точки зрения проявления ею активности, способности к эмпатии и сочувствию, к соучастию в коллективных делах, взаимовыручки и помощи [2].

В ходе анализа научной литературы нами были выделены основные показатели и критерии социального самоопределения старшеклассников. К критериям относятся:

– когнитивный – характеризуется понимаем и объективной оценкой своих возможностей и способностей, наличием жизненных планов, стремлением к самопознанию;

– потребностно-мотивационный – характеризуется сформированным отношением личности к различным видам социальнозначимой деятельности, заинтересованностью в делах учебного коллектива, участием в школьных мероприятиях;

– эмоционально-волевой компонент характеризуется объективной самооценкой, анализом собственной деятельности, волевыми проявлениями при достижении намеченной цели и способностью доводить начатое дело до конца [3].

В настоящее время одной из основных задач образовательного учреждения является подготовка будущих выпускников школы к жизнедеятельности в условиях конкурентной борьбы, в связи с этим социальное самоопределение подрастающего поколения выдвигается на первое место в образовательной политике и должно осуществляться всеми доступными средствами непрерывного личностно ориентированного образования. Во многом решение данной проблемы зависит от того, насколько рационально и грамотно осуществляется взаимодействие учителей, социальных педагогов и психологов со школьниками по подготовке их к социальному самоопределению и самореализации в условиях экономических и социальных перемен.

Современным педагогическим работникам необходимо не только иметь теоретические знания, но и владеть практическими навыками по решению поставленных задач. Педагог должен обладать такими качествами, как прогностичность, заключающаяся в рациональном выборе целей, задач, средств и методов, а также предвидении конечного результата осуществляемой деятельности; умении находить индивидуальный подход к каждому человеку и применять бесценный опыт в нестандартных ситуациях [4].

Одна из основных особенностей социально-педагогической деятельности по социальному самоопределению заключается в оказании адаптационной помощи учащимся и их родителям в современных социально-экономических условиях, включение их в новые системы взаимоотношений, развитие потенциальных возможностей школьников для гарантированного обеспечения успешности социального самоопределения, а также содействие в выборе профессии для вступления во взрослую жизнь.

Социальное самоопределение личности требует целенаправленной организованной работы каждого сотрудника образовательного учреждения. В связи с этим принято выделять следующие направления деятельности образовательного учреждения:

– создание положительных социально-педагогических и психологических условий для успешного прохождения процесса обучения, воспитания и развития личности, а также ее социализации и профессионального становления;

– содействие ученикам в процессе самообразования, самовоспитания и самореализации;

– формирование и развитие индивидуальных интересов и потребностей учащихся, которые благоприятствуют их социальному становлению, развитию ответственности, нравственности и активной гражданской позиции [4].

Оказание помощи в социальном самоопределении учащихся – одна из главных функций социального педагога, связанная с развитием профессионально значимых качеств и разработкой рекомендаций по их оптимизации и развитию. Исходя из этого, выделяют следующие функции социального педагога в решении данной проблемы:

– организационная – организация социальнозначимой и культурно-досуговой деятельности учащихся с целью раскрытия их потенциала, интересов;

– мотивационная – осуществление работы по формированию мотивации к определенным видам деятельности;

– воспитательная – социальный педагог совместно с педагогическим коллективом организует процесс социального воспитания, содействует его успешному протеканию в семье и коллективе;

– коммуникативная – заключается в осуществлении взаимодействия социального педагога с учащимися, их родителями, педагогами и администрацией образовательного учреждения [3].

Таким образом, на современном этапе развития социума готовность к социальному самоопределению становится не только важным условием личностного, материального и психического благополучия, но и его жизненно важной необходимостью, способной обеспечить оптимальное функционирование в обществе, успешную социализацию и адаптацию в непрерывно меняющихся условиях окружающей действительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крылова А.А. Практикум по общей и прикладной психологии СПб., 2011. 310 с.
2. Мусаелян Е.Н. Самоопределение как одно из средств обеспечения эффективности учебной деятельности // Первое сентября. 2011. № 4. С. 13 – 18.
3. Мусаелян Е.Н. Формирование жизненной позиции старшеклассников в процессе внеклассной деятельности // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 50 – 58.
4. Основы социального самоопределения молодежи / под ред. Т.П. Дурасановой. Балашов: Николаев, 2012. 211 с.

С. О. Бакеева

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ "ГРУППЫ РИСКА" В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Политическая, социально-экономическая, экологическая нестабильность общества, рост неполных и дезадаптированных семей, усиление влияния псевдокультуры, пропагандируемой средствами массовой информации, изменение в содержании ценностных ориентаций молодежи, неблагоприятные семейно-бытовые отношения, отсутствие контроля за поведением детей – все это приводит к тому, что в стране растет число подростков с агрессивным поведением, с различными нарушениями в поведении, что ведет к попаданию в так называемую «группу риска».

В рамках единого педагогического процесса коррекция представляет совокупность коррекционно-воспитательной и коррекционно-развивающей деятельности, охватывая всю совокупность мер педагогического воздействия на личность подростка с отклоняющимся от нормы поведением. Коррекция возможностей ребенка, его эмоционально-волевой сферы, улучшение индивидуальных личностных качеств, влияют на развитие интересов и склонностей субъекта, трудовых, художественно-эстетических и иных способностей.

Агрессивное поведение подростков «группы риска» изучали такие ученые, как В.К. Андриенко, Ю.В. Гербеев, И.А. Невский, С.А. Беличева, Л.М. Семенюк, А.С. Макаренко, Б.Н. Алмазова, Л.Н. Бережнова, Д.И. Фельдштейн, А.И. Кочетов, Р.В. Овчарова, В.И. Курбатов, Е.Н. Приступа. Рассматривая категорию подростков «группы риска», они обозначали, что поведение данных учащихся резко отличается от принятых в обществе норм и препятствует полноценному воспитанию самой личности.

Подросткам с агрессивным поведением свойственны: агрессивность, грубость, конфликтность, нетерпимость к замечаниям, вспыльчивость, нежелание учиться, прогулы,

низкая успеваемость и еще целый ряд близких к ним характеристик. Дети с такими чертами порой абсолютно неуправляемы, что приводит к постоянным конфликтам как между учащимися, так и между школьниками и педагогами, мешает учебному процессу и ведет к нарушению дисциплины на уроках.

Теоретические основы социально-педагогической коррекции включают в себя разные подходы Р.В. Овчаровой, Е.Н. Приступы, В.И. Курбатова, В.П. Кащенко, А.И. Кочетова. Все авторы сходятся во мнении, что социально-педагогическая коррекция представляет целенаправленную, организованную, совместную деятельность разных специалистов по исправлению у подростка тех особенностей педагогического, социального плана, которые не соответствуют принятым в обществе моделям, нормам поведения.

Подростки «группы риска» – «это категория людей, чье социальное положение по тем или иным критериям не имеет стабильности, кому практически невозможно в одиночку преодолеть те трудности, которые возникли в их жизни и в результате приводят к потере социальной значимости, а иногда и биологической гибели». Особенностями подростков «группы риска» с агрессивным поведением являются: базовое недоверие к миру, низкая самооценка, установки "Я виноват", «Мне должны», раздражительность, враждебность, подозрительность, физическая, вербальная агрессия и т. д.

Социально-педагогическая деятельность позволяет скорректировать у подростка ранее сформированные мотивы, ценности, установки и т.п. при помощи социально-психологических средств путем подмены, изменения, переосмысления, переоценивании, что в итоге дает коррекцию поведения личности в соответствии с принятыми в социальном окружении и обществе в целом нормами.

Основные направления социально-педагогической деятельности по коррекции агрессивного поведения подростков – работа с подростками, работа с родителями подростков, организация совместной деятельности детей и родителей. Реализация данных направлений позволяет изменить позицию ребёнка в семье и в школе; нейтрализовать негативные факторы, идущие от внешней среды.

Для реализации коррекции разрабатываются программы, проекты. Эксперимент проводился на базе МАОУ ООШ №20 г. Губахи. На констатирующем этапе исследования был выявлен исходный уровень наличия агрессии, ее мотивации. На основании результатов диагностирования мы выявили, какой вид агрессии характерен для подростков «группы риска»: наиболее характерны чувство обиды, подозрительность в отношении мотивов других людей, неуверенность в себе, высокий уровень вербальной, физической агрессии, самоагрессии, что зачастую и провоцирует подростков к неадекватному, агрессивному поведению как в общеобразовательном учреждении, так и вне школы.

Полученные в ходе данного исследования результаты свидетельствовали о необходимости разработки и внедрения программы социально-педагогической коррекции по снижению агрессивного поведения подростков «группы риска».

На формирующем этапе эксперимента была реализована разработанная нами программа. В реализации программы, которая велась в трех направлениях: работа с подростками, работа с родителями и педагогическим коллективом, – подростки постепенно овладевали приемами саморегуляции, обучались конструктивному поведению в стрессовых для них ситуациях.

Социально-педагогическая коррекция предполагает устранение тех форм поведения субъекта, которые препятствуют успешной его социальной адаптации. По мнению Е.Н. Приступы, это специфический способ вхождения в личностное пространство для минимизации (устранения) негативной адаптации и стимулирования позитивной адаптации в изменяющихся ситуациях.

Особенностью социально-педагогической коррекции в целом является желание изменений со стороны самой личности, ее готовность к сотрудничеству с социальным педагогом. Под социально-педагогической коррекцией мы подразумеваем систему мероприятий, реализуемую поэтапно, а именно: изучение исходного потенциала подростка, что предполагает исследование социально-бытовых условий ребенка, психолого-педагогических особенностей личности учащегося, так как на основании этого разрабатывается индивидуальная коррекционная программа, рекомендации родителям, педагогам. Именно совместная деятельность позволяет стимулировать личностные изменения учащегося; корректировать агрессивное поведение подростка в сложных для него ситуациях путем создания благоприятных социально-педагогическийх условий для личностных изменений.

Таким образом, проведенная работа показала необходимость продолжения исследований и наметила их перспективные направления.

А. В. Балабанов

САМОВОСПИТАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

Быстрое обновление стандартов профессионального образования на фоне изменения содержания и его расширения определяет необходимость постоянного повышения квалификации и профессионального уровня со стороны преподавателей профессиональных учебных заведений, отвечающих за подготовку кадров для всех сфер жизнедеятельности общества и отраслей производства

Обращение к справочной литературе позволяет представить общее понимание самовоспитания как сознательной и целенаправленной работы личности по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств [2, 3].

Данное определение самовоспитания позволяет предположить, что личность должна обладать определенным набором представлений, знаний о приемлемых моделях и нормах поведения, являющимся своеобразным ориентиром в оценке себя и определении желаемых или нежелаемых качеств.

Процесс самовоспитания выполняет ряд функций:

– гностическо-когнитивная функция направлена на активизацию познавательно-смысловой деятельности личности, расширение ее возможностей в познании окружающей действительности и самого себя;

– информационно-креативная функция обеспечивает сбор, хранение и систематизацию информации о содержании, формах и методах самовоспитания, навыках и умениях его осуществления;

– волевая функция характеризует субъективную активность личности, которая проявляется в значительном волевом напряжении в процессе самовоспитания;

– аффективная функция обеспечивает субъективное переживание личностью необходимости работы над собой и выполняет личностно-оценочную роль.

Согласно взглядам отечественных ученых, самовоспитание является одним из условий обеспечения профессионального роста педагога учреждения профессионального образования и предполагает работу личности над собой по формированию или устранению определенных качеств и характеристик. В научной литературе одним из компонентов самовоспитания педагога называется профессиональное самовоспитание, которое отражает совокупность действий по достижению определенных качеств и характеристик с позиции соотнесения с требованиями, предъявляемыми к личности той или иной профессией.

Рассматривая проблему профессионального самосовершенствования, необходимо остановиться на факторах, стимулирующих процесс саморазвития и препятствующих ему. К факторам, стимулирующим процесс самосовершенствования, относят мнение коллег и студентов о профессиональной компетенции преподавателя, перспективу повышения заработной платы, самооценку, самоуважение, а также темп развития современной системы образования. К факторам, препятствующим процессу самосовершенствования, многие педагоги относят отсутствие свободного времени, климат в педагогическом коллективе, постоянную усталость из-за стрессов, сопровождающих работу педагога.

Учитывая исследования таких авторов, как Т.А. Василькова, В.М. Зуев, мы можем сформулировать условия эффективности самовоспитания в контексте непрерывного профессионального роста:

– систематичность и последовательность самовоспитания, отражающие идею о том, что способы самовоспитания должны стать неотъемлемым компонентом в ходе получения профессионального образования и/или непосредственной профессиональной деятельности; специалист должен постоянно заниматься самовоспитанием и самообразованием, т.к. содержание профессиональной деятельности, требования к ее реализации и др. составляющие изменяются очень интенсивно;

– наличие сформированной готовности к самовоспитанию, проявлению волевых усилий в работе над собой, владению различными способами и приемами самовоспитания, чему способствует, по нашему мнению, изучение профессиональных дисциплин;

– непрерывность самовоспитания, проявляющаяся не только в сфере профессио-

нальной деятельности преподавателя, но и в других сферах, что обусловлено пониманием высокой значимости личного примера, уровня общей культуры, компетентности личности и специалиста в формировании личности студента.

Рассматривая способы самовоспитания преподавателя учреждения профессионального образования, важно представить описанный в методической литературе опыт. Наиболее детально описанными в литературе являются методы самовнушения, самоубеждения, самоодобрения, самоприказа, которые на разных этапах самовоспитания позволяют решать задачи, поставленные личностью перед собой.

С.Б. Денисенко приводит высказывание К.Д. Ушинского о том, что поможет педагогу в самовоспитании:

1) спокойствие совершенное, по крайней мере внешнее;

2) прямота в словах и поступках;

3) обдуманность действий;

4) решительность;

5) не говорить о себе без нужды ни одного слова;

6) не проводить время бессознательно; делать то, что хочешь, а не то, что случится;

7) издерживать только на необходимое или приятное, а не по страсти издерживать;

8) каждый вечер добросовестно давать себе отчет в своих поступках;

9) ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет [1].

По мнению исследователей, самовоспитание предполагает определенную последовательность действий:

1) целеполагание – выбор личностно значимых целей и задач самовоспитания;

2) планирование, выбор действий, создание программы самовоспитания;

3) выбор методов и средств самовоспитания;

4) реализация в учебно-научной деятельности целей и задач программы профессионального самовоспитания;

5) самоконтроль – сравнение достигнутых результатов с ожидаемыми;

6) коррекция программы самовоспитания с учетом результатов самоконтроля и самооценки.

Таким образом, множество описанных в литературе способов и приемов самовоспитания позволяет осуществлять их выбор в зависимости от этапа самовоспитания и поставленных на этом этапе задач саморазвития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Денисенко С.И. Профессиональное саморазвитие преподавателя вуза // Вестник Екатерининского института. 2010. № 2. С. 3 – 6.
2. Профессиональное образование: Словарь. М.: Новь, 1999.
3. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. Т.2. М., 1999.

А. В. Бастрикова

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ускорение темпов развития российского общества вызвало возрастающую потребность в личностях творческих, профессионально компетентных, социально мобильных, открытых всему новому, умеющих находить нестандартные решения в различных ситуациях. Для продвижения нашего общества вперёд, создания новых технологий нужны люди, неординарно мыслящие, обладающие творческими способностями, так как они могут эффективно функционировать в современных рыночных условиях и реализовывать себя в любой сфере деятельности.

Развивать творческие способности человека необходимо уже в дошкольном и младшем школьном возрасте, поскольку в этот период дети открыты всему новому, любознательны, способны импровизировать, позитивно относятся к взрослому, который выступает образцом для подражания, полны желания создавать собственный творческий продукт.

По ФГОС НОО для освоения основной образовательной программы начального общего образования результаты должны отражать: освоение способов решения проблем творческого и поискового характера, овладение элементарными практическими умениями и навыками в различных видах художественной деятельности (рисунок, живопись, скульптура, художественное конструирование) [3].

Изучению творческих способностей посвящено множество работ зарубежных и отечественных учёных (М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, А. Маслоу, Е.П. Торренс , Д.Б. Богоявленская, Е.Щ. Варламова, Н.М. Гнатко, А.А. Мелик-Пашаев, Я.А. Пономарёв, Б.М. Теплов, Е. Л. Яковлева и др.), где раскрываются различные аспекты изучаемого феномена.

Творческие способности – динамический процесс, при котором происходит закономерное и качественное изменение структурных компонентов изучаемого феномена в процессе специально организованной деятельности, имеющей творческий аспект. Для их изучения следует учитывать возрастные особенности детей младшего школьного возраста.

Согласно положениям психологической теории развития личности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Г.А. Цукерман, С.А. Смирнов), детей младшего школьного возраста отличают особая чувствительность к миру, любознательность, образное мышление, интуиция, способность к экспериментированию в уме, живость и цельность воображения и представления, богатый чувственный опыт. Дети не только успешно пользуются системой эталонов, но и проявляют умения комбинировать и синтезировать.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что творческие способности следует рассматривать как полиструктурное образование, которое может включать следующие компоненты: эмоциональный, мотивационный и когнитивный.

Реализовать творческую сущность деятельности и развить творческий потенциал учащихся начальных классов помогут:

– активные методы обучения: игры «Данетки» (А. Нестеренко) и «Вопрошайки» (Н.Б. Шумакова), разновидности «Мозгового штурма» (А. Осборн), «Неизвестный объект» (Г. Айзенк), фантастические гипотезы, «Грамматика фантазии» (Дж. Родари), синектика (мыслительные аналогии) (Дж. Гордон), моделирование методом маленьких человечков, алгоритм решения проблемных ситуаций (АРПС или АРИЗ);

– активные приемы обучения: поиск ассоциаций и противоположностей, преувеличение и преуменьшение, совмещение несовместимого, задание на исследование с разной целью, задачи дивергентного характера, решаемые несколькими способами, но предполагающие один ответ; решаемые одним способом, но предполагающие разные верные ответы; решаемые несколькими способами и предполагающие несколько верных ответов;

– разнообразные формы учебной работы: искусство на природе (походы в парк, к памятникам старины, в музеи, измерения на местности, геометрические построения на асфальте и т. д.); искусство на сцене (инсценированные миниатюры, этюды); искусство и литература (стихи, рассказы на интересные темы);

– дифференциация и индивидуализация обучения с опорой на сильные стороны ребенка;

– ведение творческих страничек портфолио, творческого дневника, творческих тетрадей как способов фиксации, оценки и ориентации на дальнейшее творческое развитие [2].

Критерии развития творческих способностей младших школьников и их показатели способствуют реализации творческой деятельности и развитию творческого потенциала учащихся начальных классов.

Критерии развития творческих способностей и показатели:

– когнитивно-эмоциональный критерий (дивергентное мышление, легкость в использовании ассоциаций (ассоциативная и экспрессивная беглость), особенности темперамента (пластичность, вариативность, эмоциональная устойчивость, склонность к напряженной деятельности, социальная энергичность), эмпатия;

– личностно-креативный критерий (воображение, критическое мышление, стремление к независимости, отсутствие страха высказывать свою точку зрения на проблему, надситуативная активность (инициативность, выход за пределы заданного), внутренняя позиция творца (заинтересованность в решении проблемно-поисковых задач, тенденции к индивидуализации творческой деятельности);

– мотивационно-ценностный критерий (потребность в творческой деятельности, потребность в участии в учебно-познавательной деятельности, положительное отношение к обучению, школе, учителю, одноклассникам, ценности творчества);

– деятельностно-процессуальный критерий (творческая и познавательная самостоятельность, освоение способов творческой деятельности, качество выполняемых действий, стремление к достижению цели, получению конкретных результатов своей деятельности, навыки сотрудничества, способность оптимизации своего поведения (навыки организации творческого процесса, гибкий выбор той или иной стратегии поведения, безболезненный отказ от неэффективного способа действия));

– рефлексивный критерий (особенности эмоционально-ценностного отношения к себе (уровень самооценки, её адекватность, стремление к самообразованию, саморазвитию, умение объективно оценить свой и чужой творческий продукт) [1].

На основе выделенных критериев и показателей Н.В. Кондратьева характеризует уровни развития творческих способностей младших школьников: низкий уровень, средний уровень и высокий уровень [1].

Анализ проблемы показал, что для развития творческих способностей следует соблюдать педагогические условия: наличие интереса, формирование творческой потребности, внедрение творческих заданий во внеурочной и урочной деятельности, предоставление ребенку свободы в выборе деятельности, использование приема мозгового штурма для развития беглого мышления, обучение среди множества ситуации, ответов и решений, развитие у учащихся младшего школьного возраста оригинальности мышления.

Развитие творческих способностей младших школьников – важный аспект педагогической деятельности и воспитания, а младший школьный возраст – подходящий период разностороннего развития личности и творческого потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кондратьева Н.В. Развитие творческих способностей младших школьников [Электронный ресурс]. URL: http://sibac.info/conf/pedagog/l/41701.
2. Сараева Т.П. Психолого-педагогические условия развития творческих способностей младших школьников // Психология образования в поликультурном пространстве. 2013. № 23. С. 128 – 136.
3. ФГОС начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://mohschool.ru/documents/fgosnфoo/.

С. А. Башкирцев

МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Проблема взаимоотношения полов имеет глубокий смысл и богатый исторический и современный опыт ее решения. Новая гендерная парадигма в образовании является и модной тенденцией, и насущной необходимостью современного мира и системы образования. Представления о том, что воспитание и обучение девочек и мальчиков необходимо организовывать по-разному, сегодня являются актуальной задачей педагогов. Тем не менее в работах отечественных исследователей, таких как И.С. Кон, А.В. Мудрик и др., обозначено, что школьное образование индифферентно по отношению к половой принадлежности учеников. Все элементы педагогической системы – цели, содержание, методология и формы обучения и воспитания – традиционно «бесполые», в связи с этим утрачивается качество образования и отсутствует реализация личностно ориентированного подхода.

По мнению И.С. Кона, И.С. Клециной, Л.И. Штылевой, гендерная парадигма, а в связи с этим и гендерный подход в образовании будут реализованы тогда, когда «современный настоящий или будущий педагог овладеет необходимыми знаниями, умениями, компетенциями», что, по мнению авторов, должно происходить в системе среднего или высшего педагогического образования. Идея становления нового педагога, реализующего заказ общества и государства, обозначена как приоритетная в ряде нормативно-правовых и концептуальных документов – в Национальной доктрине образования РФ до 2025 года, в Концепции федеральной целевой программы развития образования, в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа».

В связи с этим актуализируется проблема формирования готовности к профессиональному педагогическому образованию, смысл которой заключается в интеграции личности в систему социально-профессиональных отношений, предполагающую последовательное прохождение и освоение юношами и девушками профессии в рамках подготовки в профессиональном учебном заведении. В системе подготовки педагогов декларируются также идеи о формировании индивидуального профессионального стиля педагога-мужчины, педагога-женщины, о необходимом поиске путей профессионального становления, согласованных с идеями гендерной парадигмы и гендерного подхода. Особое значение приобретает формирование готовности к реализации гендерного подхода на этапе профессиональной подготовки в вузе, поскольку именно в этот период обогащаются мотивационно-ценностные, когнитивные и рефлексивно-деятельностные основы гендерной культуры личности.

Кроме того, в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) от 2010 года указано, что бакалавр по направлению подготовки "Педагогическое образование" должен создавать условия для полноценного обучения, воспитания обучающихся, взаимодействия и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, социализации обучающихся; участвовать в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды в учреждении, что достаточно затруднительно без изучения реализации гендерного подхода в образовании на всех его уровнях.

Одним из важнейших условий становления современного демократического общества, общества с равными правами и обязанностями его граждан – мужчин и женщин, является гендерное образование.

Л.В. Штылева, занимающаяся разработкой проблемы гендерного образования педагогов, утверждает, что современные педагогика и образование находятся в самом начале пути по освоению гендерных идей, гендерного подхода и гендерной концепции. Под гендерных подходом автор понимает такой индивидуальный подход к проявлению ребенком своей идентичности, который в дальнейшем позволит человеку расширить поведенческий репертуар, предоставит большую свободу выбора и самореализации.

Зарубежная педагогика имеет достаточный опыт в реализции гендерного подхода к образованию детей. В отечественной науке изучению гендерного подхода посвящены труды исследователей разных областей научного знания, выступающие методологической основой нашего работы. К таким работам следует отнести исследования в области социологии (В.А. Геодакян, А. Здравомыслова, Е.Р. Ярская-Смирнова, Е.А. Темкина и др.),

психологии (Т.В. Бендас, В.Е. Каган, И.С. Кон, И.С. Клецина, Л.Э. Семенова, А.А. Чекалина), педагогики (И.С. Кон, Н.Е. Татаринцева, Л.Г. Шалаева). Интеграция знаний данных наук о человеке с богатым опытом и теоретическим обоснованием полового просвещения (С.В. Чернышева), полоролевого (Л.И. Столярчук, Т.А. Репина,), гендерного воспитания (Л.В. Градусова, Н.Ю. Ерофеева) и социализации привело к оформлению достаточно новых научных теорий, концепций и наук, таких как гендерология, феминология, сексология, гендерная психология, гендерная педагогика и пр.

Анализ современных психолого-педагогических теорий и концепций высшего профессионального образования, гендерного образования (работы А.Г. Асмолова, Н.Ю. Ерофеевой, А.В. Петровского, М.А. Радзивиловой, Д.И. Фельдштейна), требований ФГОС, реализуемых на разных уровнях образования, подтверждает необходимость исследования процессов поиска технологий, методик, педагогических условий подготовки педагогов. Кроме того, задача поиска способов (методов, средств, приемов) для подготовки к реализации идей гендерного подхода в образовании студентов и учащихся прочих уровней образования (работы Л.В. Градусовой, Л.В. Коломийченко, И.С. Кона и др.) также до конца не решена. Данные выводы подтверждают актуальность проблемы подготовки будущих педагогов к реализации гендерного подхода в образовании,

Одним из обязательных условий подготовки будущих педагогов к реализации идей гендерного подхода является подбор методов обучения. Система целесообразных методов обучения предполагает наличие такого комплекса методов, который был бы направлен в основном не на изложение преподавателем готовых гендерных знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаниями о гендерном подходе в процессе активной познавательной деятельности. К таким методам следует отнести метод кластеров, метод решения педагогических ситуаций, мозговой штурм и пр. Данные методы обеспечивают овладение студентами идеей гендерного подхода через активные способы познания в процессе деятельности и научно-исследовательского поиска.

Ю. В. Башкирцева

К ВОПРОСУ О ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрение сущности «гражданско-патриотическое воспитание» учащихся в учереждениях среднего профессионального образования (СПО) сопряжено с необходимостью обращения к нормативно-правовым документам в сфере образования, определяющим актуальность, значимость данного вида воспитания и механизмы его реализации в образовательной практике.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации определяет проблемы воспитания патриотов России, сознательных граждан правового, демократического государства в числе приоритетных целей и задач образования [3].

В.В. Гладких гражданско-патриотическое воспитание характеризует как процесс, в результате которого происходит интериоризация гражданско-патриотических и культурно-исторических ценностей, подчеркивая тем самым зависимость содержания данного вида воспитания от социокультурной и поликультурной ситуации, складывающейся в каждом образовательном учреждении и имеющей уникальность и неповторимость [2].

Е.Е. Вяземский гражданско-патриотическое воспитание рассматривает как воспитание человека как гражданина и патриота, уважающего свою Родину, ее историю и культуру [1].

Современные авторы отмечают, что гражданско-патриотическое воспитание проектируется на основании сложившейся нормативно-правовой базы, практики народного и общественного воспитания, традиций деятельности гражданского общества.

Цель гражданско-патриотического воспитания в учебных заведениях СПО, согласно исследованию В.В. Гладких, может быть охарактеризована как формирование личности, способной к утверждению и развитию гармоничных отношений с представителями различных этнических групп на основе взаимной открытости, диалога, интереса, терпимости и социальной поддержки. В таком контексте гражданско-патриотическое воспитание включает в себя: формирование и развитие интеллектуальных, нравственных, художественно-творческих качеств личности, организацию социально значимого досуга, приобщение детей и молодежи к различным ценностям (отечественным, мировым, общечеловеческим) [2].

Автор выделяет функции гражданско-патриотического воспитания студентов, условно разделяя их на общие и специальные. Среди общих функций данного вида воспитания обозначены: функция социализации, функция индивидуализации, информационно-просветительская функция, коммуникативная функция, культуротворческая функция. Специальные функции включают в себя: оптимальное и интенсивное вхождение молодого человека в мир культуры; формирование личности, ориентированной на межкультурные диалог и сотрудничество; воспитание человека на основе преемственности поколений и культурных традиций; усвоение и трансляция культурных ценностей и традиций.

В рамках проводимого исследования гражданско-патриотическое воспитание учащихся в учереждениях СПО мы будем рассматривать как создание условий для формирования личности гражданина-патриота, характеризующейся высокой социальной активностью, гражданской ответственностью, духовностью, позитивными ценностями и качествами, способностью проявлять их в интересах Отечества.

Среди общетеоретических проблем гражданско-патриотического воспитания необходимо выделить совокупность негативных следствий в различных видах воспитания и в воспитании подрастающего поколения в целом, возникших в результате изменения соцокультурной ситуации.

Опираясь на результаты научного исследования проблемы гражданско-патриотического воспитания, проведенного Е.Е. Вяземским, можно утверждать следующее. Проблемы данного вида воспитания являются следствием его сложной структуры. Автор условно выделяет основания патриотического воспитания, включающие в себя: социально-нравственное основание, социальное основание, морально-психологическое основание, социокультурное и культурно-историческое основание. Обозначенные основания не зависят от государства и государственной политики, складываются как объективная закономерность и отражают интеграцию и консолидацию усилий общества в воспитании подрастающего поколения [1].

По мнению автора, успешное осуществление гражданско-патриотического воспитания возможно при изменении ориентаций самого процесса воспитания и личностных ориентаций входящих в него людей.

Таким образом, гражданско-патриотическое воспитание в учреждениях среднего профессионального образования имеет особенность – сочетает направленность на формирование общей культуры и профессиональной культуры. Содержание направлений воспитательной работы в учреждениях СПО определяется сложившейся практикой воспитания подрастающего поколения, а также нормативными основаниями, регламентирующими совокупность свойств и характеристик, которыми должен овладеть будущий специалист.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вяземский Е.Е. Основные подходы к повышению квалификации педагогов для организации и проведения воспитательной работы по развитию патриотизма // Новые методы подготовки кадров для организации и проведения воспитательной работы по развитию патриотизма с использованием компьютерных технологий в воинских коллективах, учреждениях образования и культуры: методическое пособие. М., 2007. 184 с.
2. Гладких В.В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в поликультурной среде вуза [Электронный ресурс] // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat URL: http://www.dissercat.com/content/grazhdansko-patrioticheskoe-vospitanie-molodezhi-v-polikulturnoi-srede-vuza#ixzz2xl38YSOj.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://www.opbo.ru/zakon/natsionalnaya-doktrina-obrazovaniya-v-rossiiskoi-federatsii.

Е. И. Белозерова

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ МАЛЬЧИКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Организация социально-педагогической деятельности с семьёй, воспитывающей мальчика дошкольного возраста, относится к числу актуальных проблем педагогической теории и практики.

Во всем мире проблемы семьи занимают важное место в социально-педагогической работе. Это связано с тем, что именно в семье происходит первичная социализация ребёнка, которая осуществляется под воздействием близких людей. Семья с детства вырабатывает формы социального взаимодействия детей с окружающими людьми. Эти формы лежат в основе механизмов защиты от эмоциональных конфликтов, стрессов, неблагоприятного влияния среды и др. Общество заинтересовано в том, чтобы семья стала конструктивным микросоциумом для детей.

Дошкольный возраст – ответственный период в развитии человека, в этот период вся дальнейшая жизнь, развивается личность, закладываются основы освоения социальных ролей, осуществляется процесс социализации личности. В дошкольном детстве ребенок находится в полной зависимости от окружающих его взрослых (родителей, воспитателей, других значимых взрослых), и именно от них зависят пути дальнейшего развития ребенка.

Воспитание мальчиков дошкольного возраста должно способствовать формированию у них представлений о роли женщины и мужчины в семье и в обществе. Под влиянием воспитателей и родителей у мальчиков должна сформироваться определенная модель поведения, которой он будет придерживаться в обществе. При воспитании мальчика, как правило, стараются привить ему характерные для представителей мужского пола качества, предъявляя слишком жесткие требования. Между тем важно соблюсти баланс между воспитанием мальчиков как сильных, мужественных представителей своего пола, готовых выполнять свойственную им гендерную роль, с одной стороны, постепенным воспитанием в ребёнке чувства ответственности и целеустремлённости, самостоятельности и заботы о ближних, с другой стороны.

Все сказанное говорит о наличии противоречия между потребностью в специально организованной социально-педагогической деятельности с семьёй, воспитывающей мальчика дошкольного возраста, с одной стороны, и отсутствием теоретических и практических разработок по социально-педагогической деятельности в этом аспекте, с другой стороны, и побуждает к разработке форм работы с семьей, воспитывающей мальчика дошкольного возраста, на основе интеграции существующих знаний, социально-педагогических технологий и развивающих методик, которые реализуются в социально-педагогической деятельности.

Социально-педагогические основы воспитания мальчиков дошкольного возраста рассматриваются в работах А.В. Андреева, Н.Е. Веракса, Т.В. Волосовец, А.В. Волохова, М.Е. Дуранова, Е.Б. Евладовой и др.; проблемы социализации, социально-личностного развития ребенка изучали А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев, А.В. Иванов и др.

В организации социально-педагогической деятельности с семьёй и детьми в ДОУ ведущая роль принадлежит социальному педагогу, который в практической деятельности выполняет ряд социально-педагогических ролей: роль посредника между детьми и взрослыми, между семьей и государственными службами; роль защитника интересов и законных прав ребенка; роль помощника педагогов и семьи в решении проблем социально-педагогического характера и др.

В ФГОС дошкольного образования определено, что ДОУ должно обеспечивать психолого-педагогическую поддержку семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. Кроме того, стандарт является основой для оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, в охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и коррекции нарушений их развития. Все это касается и организации социально-педагогической деятельности с семьёй и детьми дошкольного возраста в условиях ДОУ.

В целях осуществления социально-педагогической деятельности, способствующей социальному становлению членов семьи, в которой воспитывается мальчик дошкольного возраста; помощи семье в решении комплексных проблем, требующих знаний из

области разных дисциплин и определенного социального опыта; стимулирования самообразования родителей на основе правильного выбора источников информации, постановки и осознания значимых личностных и социальных целей, использования средств достижения поставленных целей, применяется все многообразие форм и методов работы, к числу которых могут быть отнесены индивидуальные, групповые и общинные формы работы. Выбор формы и метода работы в каждом конкретном случае рассматривается исходя из ситуации в соответствии с принципами эффективности и целесообразности.

Воспитание мальчиков дошкольного возраста сопряжено с рядом проблем, к числу которых относятся: осуществление социального воспитания и гендерной социализации детей; взаимодействие ДОУ с семьей по вопросам воспитания мальчиков в соответствии с их гендерной принадлежностью; воспитание мальчиков с минимальной ролью отца; необходимость осуществления просвещения родителей в вопросах гендерного воспитания и гендерной социализации мальчиков дошкольного возраста

Для организации социально-педагогической деятельности с семьёй, воспитывающей мальчика дошкольного возраста, в МБДОУ «Детский сад №30» п. В-Вильва г. Александровска было определено отношение воспитателей ДОУ к данному вопросу, выявлены представления родителей об особенностях воспитания в семье мальчиков, изучены особенности гендерной идентичности мальчиков. Полученные нами данные указали на необходимость организации социально-педагогической деятельности с семьёй, воспитывающей мальчика дошкольного возраста в нашем ДОУ. Работа была запланирована с сентября по март.

Социально-педагогическая деятельность была выстроена при соблюдении следующих условий: реализация субъект-субъектного подхода во взаимодействии педагогов ДОУ, родителей и мальчиков дошкольного возраста; осуществление системного подхода к организации социально-педагогической деятельности с семьями.

Целью данной работы явилось оказание социально-педагогической помощи семье, воспитывающей мальчика дошкольного возраста.

Для реализации цели нами были поставлены задачи:

1) способствование социальному становлению членов семьи, в которой воспитывается мальчик дошкольного возраста;

2) оказание помощи семье, воспитывающей мальчика дошкольного возраста, в решении комплексных проблем, требующих знаний из области разных учебных дисциплин и определенного социального опыта;

3) стимулирование самообразования родителей на основе правильного выбора источников информации, постановки и осознания значимых личностных и социальных целей, использования средств достижения поставленных целей;

4) оказание психолого-педагогической, правовой помощи семье, воспитывающей мальчика дошкольного возраста;

5) осуществление работы по формированию у мальчиков навыков общения, помощь в социальной адаптации;

6) обеспечение своевременного социально-педагогического сопровождения семейного воспитания, повышение роли семьи в обеспечении целесообразного ухода, развития и воспитания ребенка;

7) минимизация рисков, возникающих в семье, и формирование у родителей активной позиции в их преодолении.

Содержание социально-педагогической деятельности – взаимодействие социального педагога, психолога, воспитателей, родителей, ребенка.

Деятельность строилась на принципах: семейно-центрированная деятельность, гуманистическая направленность, природосообразность, субъектность, индивидуальный подход.

Работа проходила в несколько этапов.

На первом – организационном – этапе проводились постановка целей и задач, диагностика детей, организация взаимодействия специалистов ДОУ.

На втором – деятельностном – этапе была организована работа с воспитателями, родителями и мальчиками. Работа с воспитателями включала повышение квалификации педагогов по проблеме гендерного воспитания детей (лекция, консультация, педсовет, семинар-практикум, индивидуальные консультации). Работа с родителями была направлена на их педагогическое просвещение в вопросах воспитания и социального становления мальчиков. Для этого проводились родительское собрание, консультации, индивидуальные беседы, готовились «информационные окна» и памятки. Работа с детьми была ориентирована на воспитание мальчиков с учетом их гендерной принадлежности (моделирование игровых ситуаций, сюжетно-ролевые игры, чтение книг для мальчиков, использование разнообразных игр и т.п.). В группах также была создана среда с учетом воспитания мальчиков (игрушки для мальчиков, «книжная полка», дидактические материалы, уголок хобби и т.п.).

На третьем – оценочном – этапе проводилась оценка эффективности реализации плана организации социально-педагогической деятельности с семьёй, воспитывающей мальчика дошкольного возраста.

Таким образом, предложенная система работы позволяет решить поставленные задачи и достичь планируемого результата.

П. Э. Бранднер

УСЛОВИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМУ НАПРАВЛЕНИЮ

Для организации внеурочной деятельности обучающихся первой ступени по спортивно-оздоровительному направлению в рамках работы по ФГОС необходимо создавать определенные педагогические условия.

На начальном этапе работы с детьми в рамках спортивно-оздоровительного направления важно определить уровень и состояние физического здоровья каждого школьника, проанализировать карты здоровья и составить план работы с группой, индивидуально, указывая особенности работы с ослабленными детьми.

Образовательным учреждением для этого самостоятельно на основе анализа совокупности условий реализации образовательного процесса определяются модель и формы организации внеурочной деятельности школьников. Сегодня в общеобразовательных учреждениях чаще всего реализуется внутришкольная модель спортивно-оздоровительного направления. Такая модель характеризуется определенным набором кружков и секций. При этом их работа не всегда согласуется друг с другом. Кроме того, внеурочная деятельность в общеобразовательном учреждении полностью зависит от имеющихся кадровых и материальных возможностей.

Поэтому более эффективной организацией является интегративная модель спортивно-оздоровительного направления. Пункт 17 ФГОС НОО рекомендует образовательной организации при отсутствии возможности для реализации внеурочной деятельности использовать возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта. В условиях такой интеграции учреждений общего и дополнительного образования порядок совместного использования ресурсов устанавливается путем договоренности между руководителями учреждений и закрепляется в совместно реализуемых программах [1]. В период каникул могут использоваться возможности тематических лагерных смен, летних школ, создаваемых на базе общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования, организаций, отвечающих за отдых и оздоровление детей. Ресурсы внешних потенциальных партнеров школы в организации внеурочной деятельности целесообразно использовать и для обеспечения разнообразия и качества внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность в интегративной модели предполагает реализацию совместных согласованных и утвержденных программ, направленных на достижение планируемых результатов основной образовательной программы школы. В связи с этим занятия детей в спортивных секциях и кружках, которые организуются партнерами общеобразовательной школы в рамках своих программ, должны соответствовать возрасту, цели, индивидуальным особенностям детей.

Внеурочную деятельность можно реализовывать через модель «Площадка». Площадками могут быть спортивные залы, спортивные площадки и комплексы, игровые комнаты, актовый зал, а также учреждения культуры, спорта, искусства, промышленные, производственные и другие учреждения и организации.

Для достижения личностных результатов учащимися педагогу, ведущему внеурочные занятия, необходимо соблюдать некоторые правила:

– максимальная смена образовательной среды: помещение, расстановка мебели в помещении, расположение наглядности должны отличаться от урочной формы занятий;

– наличие четкой логики занятия, преемственности этапов; подбор информации и видов деятельности, которые вызывают эмоциональный интерес учащихся и способствуют решению оздоровительно-спортивных задач;

– создание благоприятной психологической атмосферы заинтересованности, доверия, положительного настроя на работу;

– формирование активной жизненной позиции ребенка через включение его в спортивно-оздоровительную деятельность на основе личного интереса и желания заниматься этой деятельностью;

– творческое построение занятия с использованием новых технологий подачи материала. Для этого используются различные формы внеурочной деятельности: спортивные кружки, секции, спортивные сезонные праздники, организуемые совместно с родителями и др. При этом педагог сам должен находиться в хорошей физической форме.

Педагог обязан спланировать свою работу так, чтобы внеурочная деятельность не нано-

сила вреда здоровью школьников. Он должен обладать такими важными профессиональными качествами, как высокий уровень профессионально-этической, коммуникативной, рефлексивной культуры, способность к формированию и развитию физических качеств детей, владение основами проектирования и моделирования здоровья [3].

На решение приоритетной задачи сохранения и поддержания здоровья субъектов педагогического процесса (детей, педагогов и родителей) направлены здоровьесберегающие технологии: медико-профилактические технологии, технологии создания условий для социально-психологического благополучия, технологии формирования валеологической культуры родителей и педагогов и др.

Если внеурочные занятия в образовательном учреждении проходят в условиях учебного кабинета, то необходимо создавать пространство, продумывать содержательную и эстетическую стороны его оформления. В учебном кабинете необходимо расположить рационально только то, что необходимо для проведения конкретного внеурочного занятия.

В целях реализации потребности детей в движении в школе должны быть в наличии: спортивный зал с мягкими модулями, гимнастическими скамейками, мячами, обручами, скакалками, различными тренажерами. В рекреациях – физкультурные уголки со свободным доступом к дартсу, кеглям, оборудованию для закаливания и др. Необходим также зал ЛФК. Во дворе – спортивная площадка, оснащенная лесенками, оборудованием для различного вида ходьбы, перешагивания, баскетбольными щитами и др. [2].

В каждом образовательном учреждении должны быть разработаны критерии и показатели для оценки занятия внеурочной деятельности. За основу можно взять карту оценки занятия, разработанную специалистами АКИПКРО.

Для анализа качества реализации внеурочной деятельности в образовательном учреждении необходимо создавать экспертную комиссию для осуществления самоанализа. В состав такой группы должны входить представители администрации школы, педагогического коллектива и родители учащихся. Экспертная комиссия должна оценить полноту и соответствие нормативной документации (перечень в оценочном листе), проанализировать результаты анкетирования родителей учащихся (выбор вида деятельности, мнение о качестве реализации ВД), оценить в оценочном листе в баллах степень соответствия внеурочной деятельности, сделать выводы о качестве ее реализации. По результатам самоанализа педагогическим коллективом составляется и реализуется план мероприятий по обеспечению качества реализации внеурочной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лубышева Л.И. Концепция формирования физической культуры человека. М.: ГЦОЛИФК, 2009. 120 с.
2. Реализация системы здоровьесбережения в условиях образовательного процесса: статьи фестиваля «Открытый урок» [Электронный ресурс]. URL: http://festival.1september.ru.
3. ФГОС «Планируемые результаты начального общего образования». М.: Просвещение, 2009.

И. Д. Будзык

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ ПО РАЗВИТИЮ АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ

Еще в начале XX века С.И. Гессен, крупный теоретик в области образования, утверждал, что задачей самоуправления школьников должно быть не наглядное подчинение демократизму, а развитие личности, правового чувства и чувства ответственности. А это означает, что школьное самоуправление не должно превращаться в управление школой, то есть вопросы обучения, усвоения знаний, качества преподавания не могут быть предметом ученического самоуправления. Более того, присутствие учащихся в органах управления школой, большинство членов которых превосходят их по своему опыту, не способствует, по мнению учёного, воспитанию у школьников стремления к свободе и самодеятельности [1].

Школьное самоуправление выполняет ряд функций:

– вовлечение большего числа ученических коллективов в систематическую работу по включению их в управление новыми сферами деятельности, в решение управленческих проблем (самоактивация);

– гибкость в реализации организаторских функций членами ученических коллективов, устойчивое влияние актива на коллектив, его способность самостоятельно изменять свою структуру для более успешного решения организационных задач (организационное саморегулирование);

– постоянный самоанализ органами самоуправления и отдельными организаторами деятельности, поиск на основе этого более эффективных решений поставленных задач (коллективный самоконтроль);

– сферное объединение культурных норм различных наук, сочетание коллективных и индивидуальных видов деятельности, объединение учащихся, учителей, родителей (интеграция);

– формирование управленческой культуры [4].

В структуре школьного самоуправления нет жёсткой иерархии. Органы школьного самоуправления имеют взаимосвязь и постоянно взаимодействуют. Все органы школьного самоуправления можно разделить на две группы:

– представительские – они выбираются голосованием, имеют полномочия представлять интересы учеников, педагогов, родителей, влияют на принятие школьных решений;

– исполнительские – это органы самоуправления, имеющие права представлять интересы учеников, родителей, педагогов. Они не оказывают большого влияния на школьную жизнь, но принимают участие в ней [3].

Активная жизненная позиция подростков связана с такими видами деятельности, которые выходят за рамки удовлетворения их личных интересов, их реализации и выражаются в их участии и решении практических задач, стоящих перед коллективом. Движущей силой формирования активной жизненной позиции подростков в школьном самоуправлении является реализация общественно необходимого интереса подростков. Необходимо так организовать деятельность, чтобы в сознании подростка возникла проблема, т.е. различие между мотивом и целью.

Основополагающим педагогическим условием формирования активной жизненной позиции подростков в условиях школьного самоуправления является обеспечение осознанного, добровольного, самостоятельного и творческого участия самих подростков. Личность подростка наделена определенной степенью осознания мира и самосознания, но он становится личностью только тогда, когда в состоянии оценивать не только окружающую его среду, но и свое положение в ней и способен действовать сознательно и целенаправленно. В школьном самоуправлении у подростков должна вырабатываться правильная мотивация их деятельности, и они должны быть способными реализовать ее самостоятельно. Основная предпосылка к этому – убеждение подростков в необходимости осуществляемой ими активной деятельности для развития их школьного коллектива, а также для формирования и собственной личности [2].

Школьное самоуправление должно строиться на добровольном участии подростков в школьных делах. Добровольность предполагает возможность выбора подростком объекта, предмета и средства деятельности. Это является и началом формирования его активной жизненной позиции. При возмож-

ности выбора у подростка проявляются активность, инициативность и самостоятельность. Формирующее влияние на развитие активной жизненной позиции подростков оказывает школьное самоуправление. Оно воспитывает самостоятельность и развивает творческие способности. Активное участие в школьном самоуправлении создает предпосылки для проявления творческих способностей подростков, например способности изменять условия жизнедеятельности и доступных им отношений [3]. В рамках школьного самоуправления среди учащихся 9 – 11 классов популярность приобрел Совет старшеклассников, где обсуждаются наиболее актуальные проблемы школьной жизни.

Среди наиболее значимых компетенций, необходимых школьнику для участия в школьном самоуправлении, выделяются:

– организаторские конпенсации (умения организовать себя и коллектив для решения задач, определять приоритеты, планировать, собирать и направлять ресурсы);

– ориентация на поступательное развитие;

– гибкость, способность принимать и предлагать новое;

– проявление инициативы;

– работа в команде, умение взаимодействовать, вдохновлять новыми планами и идеями.

Выше обозначенные компетенции формируются при создании ряда условий, обеспечивающих успешное развитие школьного самоуправления:

– не наделять органы самоуправления властными полномочиями;

– ставить посильные задачи;

– помогать учащимися;

– включать в эту систему учителей, родителей; воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив, в творческом общении, в деятельности, направленной на преобразование окружающей жизни;

– детский коллектив не может двигаться вперед без систематического анализа своей деятельности [4].

Таким образом, обучение навыкам самоуправления, свободного выбора и ответственности позволяет развить у учащихся желание участвовать в общественной жизни, реализовывать свои права и свободы, отвечать за свои поступки, выбирать власть и свой путь в жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисевич А. Р. Самоуправление и школа. Минск. : Красико-Принт, 2008. 128 с.
2. Вавуло В. В. Самоуправление в школе. М.: Красико-Принт, 2012. 128 с.
3. Деревянко А. Активная жизненная позиция. М.: Знание, 2008. 63 с.
4. Левашева М. Оптимизация работы школьного ученического самоуправления: Разработка открытого педагогического совета // Управление школой. 2012. № 8. С. 45 – 47.

С. М. Бурыгин

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Сегодня в обществе переосмысливаются взгляды на многие проблемы, в том числе и на проблему организации досуговой деятельности. Досуг для детей – это самореализация и самореабилитация, являющиеся его важными функциями. Досуг – школа поддержки, одобрения и ободрения любого ребенка, а тем более слабого, «трудного». Досуг объективно, в отличие от учебы, дает детям и подросткам возможность реализоваться [1].

Организация досуга в условиях ограниченных возможностей сельской местности имеет ряд особенностей. Значительная часть детей и молодежи сельской местности испытывает серьезные проблемы: алкоголизм, курение, наркомания, отсутствие условий для организации досуга, для профессионального самоопределения и трудоустройства.

Г.И. Репринцева отмечает, что в сельских поселениях существует дефицит социальных институтов и педагогических кадров. Поэтому многие молодые люди не хотят жить и работать в сельской местности, переезжают в город. Зачастую школа остается для подростков единственным местом проведения досуга. Соответственно педагоги школы, помимо своей основной деятельности, должны стать для сельских школьников и организаторами их свободного времени и досуга.

Еще одна проблема села – возрастной ценз людей, которые работают со школьниками, – это люди предпенсионного возраста. Они не могут полноценно ходить с ребятами в походы, проводить секции и занятия. Молодые специалисты, в том числе и педагоги, которые активно могли бы организовывать разносторонний досуг, неохотно едут в село.

Досуг занимает значительную часть свободного времени, который является личной сферой ребенка. Поэтому досуг должен основываться на интересах и потребностях личности, на добровольном выборе занятий и готовить школьников к постоянно меняющимся условиям жизни.

Однако по статистическим данным можно отследить усредненный показатель досугового времени у подростков сельской местности, который составляет примерно 4 часа в день. Просмотр телевизора, занятия физкультурой и спортом, общение с близкими и друзьями, игра на компьютере – все это распространенные формы досуга на селе. Неинтересны подросткам слушание музыки, чтение литературы, подвижные игры [2].

Е.А. Сергеева отмечает, что сельская школа имеет отличительные особенности организации досуга детей.

Во-первых, сельская школа существует в условиях однообразной среды, где образовательный уровень населения находится на низком уровне, также скудна и культурная информация. С одной стороны, нам известно множество примеров происхождения гениальных и одаренных личностей из этой среды, с другой – реальная жизнь дает множество примеров физического и духовного упадка сельчан.

Во-вторых, имеет место недостаточность перспектив социального продвижения, особенно значимых для самоутверждения в юности. Бедность досуговых возможностей сельского образа жизни приводит к утверждению его как личного варианта образа жизни, с одной стороны, и возникновению комплекса городского превосходства, с другой [3].

На дефицит общения сельских школьников влияет территориальная удаленность сельских поселений. Это обстоятельство объективно затрудняет сельским школьникам общение со сверстниками и, как следствие, приводит к трудностям организации совместных досуговых мероприятий.

Ключевая проблема еще и в том, что на сегодня в деревне исчезает этнографический колорит поселений и поведения жителей. Постепенно унифицируется язык бытового общения. Образовавшаяся пустота ничем не восполняется, а попытки искусственного восстановления и внедрения уходящих и создание новых традиций оказываются малоэффективными.

Таким образом, сегодня назрела потребность в решении данных проблем в сельской местности радикальными методами, что возможно только при системном подходе к проблемам. На сегодняшний день существует проблема организации досуга школьников в условиях ограниченных социально-культурных возможностей сельской местности, связанных с отсутствием специальных досуговых учреждений и учреждений дополнительного образования, неумением школьников ор-

ганизовывать свое свободное время. Как следствие, у школьников появляется приверженность к вредным привычкам, разного рода отклоняющемуся поведению, они попадают под категорию «группы риска». Затрудняет организацию досуга на селе и отсутствие квалифицированных педагогических кадров и специалистов социальной сферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Медведь, Э.И., Киселева О.И. Профессионально-ориентированная подготовка бакалавров социально-культурной деятельности к организации досуга детей и молодежи. – Саратов: Вузовское образование, 2015. 60 с.
2. Репринцева Г.И. Социально-педагогические проблемы и ресурсы гармонизации детско-родительских отношений в сельской семье. М., 2014. 201 с.
3. Сергеева Е.А. Специфика политики социальной поддержки уязвимых категорий населения // Отечественный журнал социальной работы. 2009. № 4. С. 35 – 46.

И. О. Васильева

ОПЫТ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУРСУ «РУССКИЙ ЯЗЫК И РИТОРИКА»

Динамика изменений в мире технологий и общественной жизни приводит к тому, что вузовская подготовка студентов не может осуществляться только посредством трансляции теоретического знания. Организованный таким образом образовательный процесс не обеспечивает самостоятельности обучающихся в выборе средств решения профессиональных и социальных проблем. Умению самостоятельно ставить цель, планировать и осуществлять деятельность по ее достижению невозможно обучить теоретически – это всегда процесс, где обучающемуся нужно стать «ищущим», а не воспроизводящим субъектом. Именно такая роль обучающемуся отводится в проектной деятельности.

Метод проектов – это «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая завершается реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным определенным образом» [1, с. 66]. Включение обучающихся в проектную деятельность позволяет преобразовывать теоретические знания в практически усвоенные навыки и создает условия для саморазвития личности, способствует реализации творческого потенциала, помогает обучающимся самоопределиться и самореализоваться.

Настоящая статья посвящена описанию опыта реализации проектной деятельности студентами направлений «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» на занятиях по курсу «Русский язык и риторика». В тематическом плане данного курса имеется раздел «История риторики», в содержание которого включаются материалы об эволюции риторической теории и практики с античности до наших дней. Изучение тем раздела представляется студентам сложным, поскольку требует от них не только запоминания имен известных мастеров слова, внесших вклад в развитие теории и практических методов риторики, но и понимания преемственных связей между риторическим творчеством разных ораторов. Это обстоятельство и обусловило необходимость творческой переработки материалов курса с целью популяризации научного знания.

Тема студенческого проекта стала созвучной первой теме в разделе «История риторики» – «Великие ораторы Древней Греции и Древнего Рима». Целью учебного проекта являлось совершенствование предметных знаний, умений, навыков обучающихся путем самостоятельной переработки теоретической информации по заданной теме в практически

значимую форму. Проект осуществлялся в несколько этапов, каждый из которых завершался определенным практическим результатом.

Первый этап – информационный – был представлен сообщениями студентов на темы, освещающие периодизацию истории ораторского искусства и вклад в его развитие отдельных личностей. Студенты изучали содержание книг и интернет-источников по заданной проблематике и перерабатывали его в соответствии с разработанным преподавателем планом. Итогом индивидуальной подготовки становились выступления перед группой, оценку которым давали слушатели. Прочность усвоения переданных докладчиками знаний проверялась успешностью решения теста по теме «История риторики».

Второй этап проекта – творческий – был направлен на разработку современной и доступной формы распространения учебных знаний для студентов. В качестве такой «упаковки» для собранного учебного материала был выбран формат настенного календаря – предмета, который прочно вошел в повседневный обиход современного человека. Размещенный на самых видных местах в помещении, календарь мог бы служить не только прямой цели – информированию о датах, но и целям эстетического любования и трансляции знаний.

Для работы над календарем была создана рабочая группа, в задачи которой входили:

– разработка дизайна обложки и страниц календаря;

– отбор и структурирование учебного материала;

– подбор иллюстраций;

– графическое и текстовое оформление календарной страницы;

– издание календаря;

– создание фотоотчета о проектной деятельности и ее описание в статье.

Проектный продукт разрабатывался с учетом двух основных принципов.

1. Каждый календарный месяц посвящался одному или двум ораторам, если речь шла о родственниках. Общее количество ораторов, чья риторическая деятельность получила описание в календаре, составляло тринадцать: Перикл, Исократ, Демосфен, Горгий, Сократ, Платон, Аристотель, Деметрий, братья Тиберий и Гай Гракхи, Катон Старший, Цицерон, Квинтилиан.

2. Информация на календарной странице была организована в три раздела:

– календарь на месяц;

– краткая справка о времени жизни и деятельности оратора;

– фото скульптуры оратора, а также живописное или иное изображение его деятельности художниками разного времени. (В случаях, когда данные материалы были недоступны, подбирались фотоиллюстрации, отражающие «дух эпохи»).

Общая структура подачи материала дополнялась изображениями запечатленных на керамике сцен из жизни греков, что способствовало созданию гармоничного соотношения информационной и эстетической составляющих.

Разработанный макет календаря был издан на плотной бумаге с цветными изображениями и скреплен на спираль.

Третий этап работы над проектом – презентационный – был представлен защитой проекта в группе. Защита представляла собой доклад перед студентами о цели, этапах и результатах проектной деятельности, характеристике проектных продуктов.

Таким образом, проектная деятельность на занятиях по курсу «Русский язык и риторика» способствовала углублению и расширению предметного знания, формированию у обучающихся многих общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, творческому самораскрытию и самореализации студентов, повышению сплоченности студенческого коллектива.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

Ю. М. Вишнякова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Изменения в системе образования охватили все его ступени как в организационном, материально-техническом, так и в содержательном плане. При этом изменения затрагивают все процессы жизнедеятельности образовательного учреждения – как основные, так и поддерживающие. Именно поэтому можно говорить о влиянии происходящих изменений на социально-педагогическую деятельность.

Исследование проектирования социально-педагогической деятельности в условиях реализации ФГОС второго поколения обусловлено противоречием между необходимостью пересмотра оснований проектирования социально-педагогической деятельности с учетом требований ФГОС и недостаточной готовностью специалистов образовательных учреждений, включая социального педагога, к подобной деятельности.

Значимым с позиции организации педагогической и социально-педагогической деятельности является поэтапное введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Ключевым моментом является новый подход к определению результатов и содержания общего образования, условиям его реализации в конкретном образовательном учреждении. В частности, ФГОС общего образования третьего поколения формулируют результат образования как сочетание предметных, метапредметных и личностных компетенций, которые призваны обеспечить, с одной стороны, преемственность ступеней образования, готовность личности к непрерывному образованию на протяжении всей жизни. С другой стороны, стандарт усиливает степень ответственности специалистов образовательной сферы (педагоги, воспитатели, учителя-предметники, классные руководители, социальные педагоги, логопеды и др.) за выбор оптимальных форм и методов продвижения к обозначенному результату образования.

В учебном пособии по социальной педагогике (составитель – Л.В. Мардахаев) социально-педагогическая деятельность характеризуется через понятие «социально-педагогическая работа» и отражает взаимодействие с детьми и подростками с целью оптимизации положительных и нейтрализации отрицательных социальных факторов, влияющих на формирование личности. Среди направлений подобной деятельности выделяются: создание благоприятных для развития личности условий, организация воспитывающей среды, мероприятия по профилактике отклоняющегося поведения, социальная помощь и защита ребенка [3].

Р.В. Овчарова отмечает, что основанием реализации социально-педагогической деятельности являются социально-педагогические, воспитательные и образовательные программы, позволяющие интегрировать усилия различных специалистов и служб в поддержании благоприятных условий развития и социализации личности. Кроме того, автор отмечает, что компонентами социально-педагогической деятельности являются: социальное воспитание личности и социальная защита [1]. Социальное воспитание предполагает формирование такого качества личности, как социальность, т.е. способность взаимодействовать с окружающим миром на принципах гуманизма и демократизма (В.А. Никитин). Социальная защита предполагает оказание бесплатных образовательных, медицинских, культурно-досуговых услуг, предоставление дополнительных мер поддержки и помощи, выплату стипендии, гарантированный государством пакет социальных услуг и др. [2].

Согласно требованиям ФГОС третьего поколения, структура основной образовательной программы образовательного учреждения включает в себя: пояснительную записку, характеристику планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы соответствующей ступени образования, базисный учебный план образовательного учреждения, программу формирования универсальных учебных действий у обучающихся соответствующей ступени, программы отдельных учебных предметов и курсов, программу духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся, программу формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, программу коррекционной работы, систему оценки планируемых результатов освоения основной об-

разовательной программы соответствующей ступени образования.

Представленная структура основной образовательной программы предопределяет роль социального педагога в их проектировании и реализации требований ФГОС, а также направления социально-педагогической деятельности, что нашло отражение в таблице 1.

дополнительного образования. Достаточно часто возникало дублирование направлений деятельности и направленности мероприятий, проводимых перечисленными специалистами образовательного учреждения, и, как следствие, неоправданно расходовались различные ресурсы при проведении этих мероприятий, что противоречит требованиям программно-целевого подхода.

Таблица 1

Роль социального педагога в реализации требований ФГОС

Форма проектирования	Роли социального педагога
Программа духовно-нравственного развития	Эксперт, соисполнитель
Программа формирования здорового и безопасного образа жизни	Соисполнитель, проектировщик, посредник между школой и семьей обучающегося, субъект взаимодействия с членами педагогического коллектива
Программа коррекционной работы	Соисполнитель, эксперт, посредник между школой и семьей обучающегося

Изучение методической и учебной литературы по проблеме организации социально-педагогической деятельности [1, 2, 3] свидетельствует о том, что ранее социальный педагог разрабатывал программу профессиональной деятельности, объединяя в ней направления деятельности с различными категориями обучающихся (дети из социально неблагополучных семей, семей, находящихся в социально опасном положении, дети из малообеспеченных семей, дети из неполных семей, дети с ограниченными возможностями здоровья и т.д.). При этом программа профессиональной деятельности социального педагога была недостаточно согласована с иными программными документами образовательного учреждения, создавая сложности реализации запланированных мероприятий со стороны всех специалистов образовательного учреждения – классных руководителей, медицинского работника, психолога, педагогов

Определенные в федеральных государственных образовательных стандартах требования к основной образовательной программе соответствующей ступени образования позволили обеспечить системность и преемственность в построении программных документов на уровне образовательного учреждения, не только согласуя действия специалистов и создавая возможность четкого распределения зон ответственности, но и обеспечивая оптимальное расходование имеющихся и привлекаемых ресурсов – кадровых, финансовых, материально-технических, временных.

Таким образом, социально-педагогическая деятельность в современном образовательном учреждении представляет собой деятельность по воспитанию, социальной адаптации детей, ориентированную на взаимодействие не только с обучающимися, но и с их семьями, с общественными институтами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М.: Академия, 2009. 286 с.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С. Савинов]. М. : Просвещение, 2011. 342 с.
3. Социальная педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.В. Мардахаев. М.: Академия, 2010. 216 с.

С. Ю. Гоношилов

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Проблема социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста все чаще обсуждается педагогами, психологами, социологами и является одной из наиболее актуальных проблем современных научно-практических дискуссий.

Социальный опыт приобретается ребенком в общении и зависит от разнообразия социальных отношений, которые ему предоставляются ближайшим окружением.

Основы социально-коммуникативного развития зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в раннем дошкольном возрасте. Опыт первых отношений с другими людьми является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет особенности самосознания человека, его отношения к миру, его поведения и самочувствия среди людей [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) регламентирует целевые ориентиры и требования к системе дошкольного образования, определяя направленность образовательной деятельности в дошкольных образовательных организациях.

ФГОС ДО определяет требования к основной образовательной программе данной ступени образования, которая должна быть «направлена на создание условий социальной ситуации развития дошкольников, открывающей возможности позитивной социализации ребёнка и его всестороннего личностного морально-нравственного и познавательного развития" [3].

Важные теоретико-методологические основы изучения коммуникативного развития детей дошкольного возраста содержатся в фундаментальных исследованиях А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, М.С. Кагана, Д.Б. Эльконина, А. Валлона, Ж. Пиаже, И. Лингарта и др.

Сюжетно-ролевая игра – это основной вид игры ребенка дошкольного возраста который отличается от других видов игр проявлением творчества, эмоциональной насыщенностью, самостоятельным характером организации [2, с. 15].

Характеризуя сюжетно-ролевую игру, О.К. Репина относит ее к социокультурным феноменам, рассматривая в двух аспектах: содержательном (мотивационном) и операциональном (способы осуществления). Эта характеристика проявляется в том, что содержанием детской сюжетно-ролевой игры являются исторически заданные и зафиксированные в культуре сюжеты, что обосновано в работах А.В. Запорожца, В.Я. Проппа, Г.П. Щедровицкого и других [2, с. 29].

Психолог Д.Б. Эльконин отмечал что содержание игры с возрастом меняется. Сначала в своей игре дети отражают предметную деятельность взрослых, затем в центр их внимания попадают отношения между взрослыми и, наконец, правила, по которым строятся их отношения. Следовательно, развитие содержания сюжетно-ролевой игры идет от развернутых игровых действий через их сокращение к развернутым ролевым отношениям, а от них к правилу, что дает возрастную картину развития игры [4, с 20].

Для успешного освоения детьми дошкольного возраста социальных ролей необходимы соблюдение педагогических условий и педагогическое руководство игрой, которое соотносимо с компонентами сюжетно-ролевой игры: выбор игры, педагогическая разработка плана игры, ознакомление детей с планом игры и его совместная доработка, создание воображаемой ситуации, распределение ролей, организация начала игры, сохранение игровой ситуации, завершение игры.

Таким образом, планируя работу по руководству организованными сюжетно-ролевыми играми детей, педагог должен опираться на особенности детей младшего школьного возраста, на выбор игр, соответствующих поставленным целям, и на ряд условий, способствующих овладению социальными ролями. В игре ребенок передает те действия, которые видел сам. В условиях сюжетно-ролевой игры ребенок дошкольного возраста имеет возможность осваивать социальные роли. Освоение социальных ролей – это результат социального развития детей дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Общие основы руководства сюжетно-ролевыми играми детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. URL: http://www.detskiysad.ru/igra/suzhet02.html.
2. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М.: Издат. центр, 2000. 184 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: URL: http://mdou5oz.jimdo.com/фгос-дошкольного-образования.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 384 с.

В. Ю. Дементьев

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная педагогика – это многоотраслевая наука, занимающаяся теоретическими проблемами обучения, воспитания и образования человека на протяжении всей его жизни. Совершенно очевидно, что современному человеку педагогические знания необходимы в течение всей жизни, независимо от его профессиональной деятельности. Возрастает роль педагогики и для всего нашего общества в связи с постоянно расширяющимися взаимоотношениями между людьми. Педагогика, традиционно обслуживая все уровни образования, в настоящее время востребована людьми, занимающимися научной, производственной, экономической, общественной, управленческой деятельностью [3].

Изменения в системе высшего профессионального образования, последовательное введение ФГОС ВПО третьего поколения, ФГОС +, затем – ФГОС ВО определяют необходимость быстрой перестройки деятельности вузов, поиска практикующими специалистами форм, методов и технологий совершенствования учебного процесса и обеспечения качества образования.

Нормативно-правовое обеспечение образования (ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации», Национальная доктрина развития образования, Федеральные государственные образовательные стандарты ДОО, НОО, ООО, С(П)ОО, ВПО и др.) предъявляет требования не только к основной образовательной программе на той или иной ступени, но и к результату образования. Одновременно формулируется требование к изменению технологий обучения, приоритетному использованию в образовательном процессе активных форм и методов обучения, позволяющих обеспечить обучающемуся позицию субъекта учения. Технологии обучения должны обеспечивать усвоение не только совокупности знаний, но и умений и способов действия в той или иной учебной или реальной ситуации.

Современному российскому обществу необходим такой специалист с высшим образованием, который в совершенстве подготовлен к профессиональной деятельности, склонен к самосовершенствованию, умеет творчески поступать в различных жизненных и производственных ситуациях, способен сотрудничать в команде. Специфика преподавания педагогики как учебной дисциплины в высших учебных заведениях определена статусом типа высшего профессионального

образовательного учреждения. Фундаментализм – один из ведущих принципов построения образовательного процесса в высших учебных заведениях. Он предполагает высокий научный уровень изучаемых дисциплин [1]. Педагогика не является исключением в этом плане. Поэтому содержание лекций и семинарских занятий должно соответствовать современному уровню развития педагогической науки. Например, при чтении лекционных курсов, наряду с классическими лекциями, лекцией – монологом, проблемной лекцией, используются и неклассические лекции, признанные педагогической наукой. Это лекция-визуализация, лекция-пресс-конференция, лекция-провокация, лекция вдвоём и другие. Использование различных видов лекций позволяет внести разнообразие в процесс обучения студентов, поддержать их высокую активность на всех лекционных занятиях, ослабить влияние отрицательных сторон лекции как вида теоретического занятия, включать элементы самостоятельной работы непосредственно в аудитории.

Не менее творчески преподаватели подходят к проведению семинарских занятий. Не пренебрегая классической формой семинара, на котором раскрывается содержание запланированных вопросов по конкретной теме, практикуют семинары по обсуждению научной проблемы, передового педагогического опыта и др. [2].

Требование общества к подготовке социально развитых, активных, конкурентоспособных специалистов, сформулированное в нормативно-правовых документах, ориентирует на использование тех инновационных технологий и методик обучения, что подтвердили свою эффективность в сложившейся практике. Именно активные технологии и методы обучения должны вызвать у обучающихся стремление самостоятельно разбираться в сложных профессиональных вопросах, анализировать с позиции системного подхода имеющиеся факты и события профессиональной практики и вырабатывать оптимальное существующих проблем разрешение.

Наиболее значимым является внедрение в учебный процесс элементов системы активного овладения специальностью или направлением подготовки, включающее в себя: модернизацию учебных занятий путем сокращения объема лекций и увеличения практических и лабораторных занятий; объединения предметов в междисциплинарные модули; проблемное изложение учебного материала на основе модели профессиональной среды.

Требование ФГОС ВПО к доминирующему использованию современных технологий обучения, позволяющих обеспечить активную позицию обучающихся, обусловливает необходимость переосмысления организации образовательного процесса в вузе и преподавания педагогики как дисциплины, решающей комплекс профессионально и социально значимых задач в подготовке будущих педагогов. Учитывая ориентированность современного образования на четкое и гарантированное достижение результатов, закрепленных в нормативно-правовых документах, значимым является рассмотрение технологий обучения. С целью эффективного использования образовательных технологий в преподавании педагогики в высших учебных заведениях необходимо определить педагогические условия. В справочной литературе под «педагогическим условием» понимается внешнее обстоятельство, которое оказывает существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата. Как отмечает Г.В. Ерофеева, при выборе технологий профессионального обучения необходимо учитывать основные тенденции развития системы профессионального образования, такие как интеграция образования, науки и производства; проектно-целевой подход к организации профессионального образования; развитие креативного характера профессионального образования; формирование и развитие региональных систем непрерывного профессионального образования; взаимодействие рынка образовательных услуг с рынком труда; повышение качества профессионального образования [4]. Другим направлением совершенствования профессионального обучения должно стать использование информационных технологий, предполагающих создание лабораторий, инновационных методов и форм обучения, в том числе электронного банка данных, включающего различные формы и методы активизации обучения и контроля его качества (электронные учебники и учебные пособия, обучающие программы, тесты и др.). При выборе технологии обучения в ходе подготовки к учебному занятию необходимо учитывать специфику рассматриваемого на занятии материала, готовность и способность студентов к взаимодействию между собой и с преподавателем, наличие и разнообразие их социального и профессионального опыта.

Условиями эффективного использования технологий обучения в системе вузовской подготовки являются: создание методического наполнения и инфраструктуры обучения, информационное обеспечение учебного процесса в соответствии с реалиями времени, методическое обеспечение учебного процесса, организационная и техническая подготовка учебного процесса. К условиям эффективного использования технологий обучения можно также отнести выработку современной

стратегии профессионального образования и сопутствующей ей тактики, обеспечение условий «активного обучения», соответствие технологий и форм профессионального обучения потребностям времени, преобладание самостоятельной работы студентов и самоорганизации их учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимов А.Н. Современное образование – ключевой ресурс модернизации всей страны // Вестник Поволжской академии государственной службы. 2009. № 4. С. 170 – 175.
2. Андреев А.Л. О модернизации образования в России. Историко-социологический анализ // Социс. 2011. №9. С. 111 – 120.
3. Драгункина З.Ф. Модернизация образования – эффективно и без надрыва // Национальные проекты. 2009. № 10. С. 5 – 9.
4. Ерофеева Г.В. Подготовка высокопрофессиональных специалистов в техническом университете // Наука и школа. 2010. № 2. С. 16 – 18.

А. В. Демидова

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Исследование и анализ научной литературы по проблеме образования взрослых показал, что интерес к этому вопросу существовал всегда, в разные исторические периоды рассматривались различные контексты феномена образования взрослых. Идея образования на протяжении всей жизни зафиксирована в пословицах, выражающих мудрость народов: русского ("Век живи – век учись"), английского ("Знания, которые не пополняются ежедневно, убывают с каждым днем"), китайского ("Не бойся, что не знаешь, – бойся, что не учишься") и других.

Актуальность данного исследования определяется потребностью в новых эффективных технологиях в дополнительном образовании взрослых, организацией обучения с использованием информационно-компьютерных средств.

Одна из потребностей современных взрослых – это изучение английского языка, что вызвано возможностью выезда за границу Российской Федерации (а английский – это язык международного общения), общением в социальных сетях, возможностью устроиться на высокооплачиваемую работу и построить успешную карьеру. Некоторые изучают язык для того, чтобы помогать своим детям в изучении языка в общеобразовательной школе.

В обучении иностранному языку существует множество образовательных технологий, которые могут применяться в сфере дополнительного образования взрослых. Исследователи оценивают их эффективность по-разному.

В нашей работе мы рассмотрели использование современной технологии подкаст, которая объединяет возможности и телекоммуникаций, что обусловлено нынешней объективной реальностью, и общения с преподавателем.

Мы попытаемся дать ответ на проблемный вопрос об эффективности образовательной технологии подкаст в дополнительном обра-

зовании взрослых в языковом центре English club.

Объектом исследования является процесс дополнительного образования взрослых.

Предмет исследования – современные образовательные технологии в дополнительном образовании взрослых.

Цель данной работы – теоретически обосновать и выявить эффективность использования образовательной технологии подкаст в процессе дополнительного образования взрослых в языковом центре English club.

Гипотеза исследования заключается в том, что эффективность обучения взрослых английскому языку повышается при применении современной образовательной технологии подкаст.

Для достижения этой цели и доказательства гипотезы были поставлены следующие задачи:

– выявить особенности образования взрослых;

– охарактеризовать современные образовательные технологии в дополнительном образовании взрослых;

– проанализировать способы оценки эффективности образовательных технологий в обучении взрослых;

– выявить и проанализировать эффективность образовательной технологии подкаст, используемой в English club при обучении взрослых.

Методологической основой исследования стали научные труды отечественных ученых, таких как Е.А. Аксёнова, С.И. Змеёв, Н.Г. Пелевина, Н.А. Морозова, Ю.Н. Кулюткин, И.А. Колесникова.

Методы исследования – анализ, сопоставление, обобщение.

Андрагогика – это раздел дидактики, в котором предполагается, что взрослый обучающийся сам определяет область своего обучения, выбирает методы, планирует сроки, оценивает результат. Он является основным инициатором и заказчиком обучения, а преподавателю или наставнику отводится роль координатора процесса – проектировщика, формирующего методы, новые формы и возможности обучения.

В связи с этим большой популярностью пользуются такие методы обучения взрослых: семинары, тренинги, деловые и ролевые игры, дискуссии в малых группах, кейсы, обучение действием и др.

Различаются и подходы к организации взаимодействия с обучающимися, и методы коммуникации, и распределение ответственности за результаты, и сама мотивация к обучению.

При организации обучения взрослых нужно учитывать такие особенности: осознанное отношение к обучению, осмысленность, самостоятельность обучения, стремление применить полученные знания, реализовать способности, наличие социального и профессионального опыта, многогранное влияние на процесс обучения социальных, профессиональных, бытовых и временных факторов.

Взрослый человек должен рассматриваться как ответственный участник процесса обучения и его инициатор. Тем не менее определяющую долю ответственности за определение целей обучения все-таки несет преподаватель – наставник. Это в обязательном порядке должен осознать обучающийся. В противном случае самообучение по своему усмотрению, методически не выверенное может быть неэффективным и не достигнет поставленных целей.

Одними из ведущих технологий в организации образовательного процесса считаются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Применение ИКТ на занятиях оптимизирует образовательный процесс, активизирует познавательную деятельность взрослых, повышает мотивацию к изучению английского языка, создает дополнительные условия для формирования и развития коммуникативных умений и языковых навыков взрослых.

В настоящее время приоритет в обучении иностранным языкам отдается коммуникативности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте, автономности и интерактивности обучения. Использование интернет-технологий в обучении иностранному языку помогает в формировании навыков разговорной речи, в обучении лексике и грамматике.

В рамках нашей работы рассматривается одна из информационно-коммуникационных технологий – технология подкастинга как способа распространения звуковой или видеоинформации в Интернете и ее дидактический потенциал.

Подкаст – это файл для прослушивания или просмотра, бесплатно распространяемый в сети Интернет для повсеместного использования. Такие записи являются хорошим средством для усовершенствования умения воспринимать английский язык на слух.

В области обучения иностранному языку с использованием подкастинга работают многие отечественные специалисты, каждый из которых внес в свое время вклад в пропаганду и организацию научных исследований, внедрение в педагогическую практику этих идей. Среди них Нина Владимировна Елухина, Александр Романович Лурия и др.

Методическая целесообразность использования подкастов подтверждается тем, что они наглядно демонстрируют ситуации общения в вербальном и невербальном планах выражения, насыщены живой разговорной речью, знакомят обучающихся с историей, культурой, современной жизнью, традициями, обычаями

и нравами страны изучаемого языка, представляют информацию об актуальных событиях в различных сферах жизни.

Во время занятий обучающимся экспериментальной группы предлагались к просмотру небольшие видеосюжеты, около 5 минут длительностью, которые дополнялись упражнениями. Подкасты также использовались для объяснения грамматики.

Преимущества использования подкастов по сравнению с другими видами технических средств обучения очевидны. Мотивация. В аспекте деятельностного подхода подкастинг с точки зрения продуктивности является сильным импульсом для занятия иностранным языком. Во время просмотра подкастов обучающиеся старались понять происходящее на экране. Знание не всех используемых в подкасте фраз и отдельных слов не останавливало, а, наоборот, стимулировало процесс обучения.

На основе проведенного статистического анализа оценок учебной деятельности можно утверждать, что в экспериментальных группах результаты освоения дисциплин выше, чем в контрольных группах. Следовательно, проведенная опытно-экспериментальная работа по оценке эффективности методики применения технологии подкастинга в обучении позволила установить, что применение технологии подкастинга в учебной деятельности взрослых обеспечивает более успешное освоение ими дисциплины, чем без применения технологии подкастинга. Следовательно, наша гипотеза о том, что эффективность обучения взрослых повышается при применении современных образовательных технологий, подтвердилась.

Интенсивные методы обучения имеют как достоинства, так и недостатки. К безусловным преимуществам относятся удовлетворение потребностей общества и достижение поставленных целей обучения: возможность овладения языком в кратчайшие по сравнению с традиционным обучением сроки. Однако в связи с относительной новизной и недостаточной изученностью широкое внедрение интенсивной методики сталкивается с большим количеством проблем, подвергается критике. Наиболее эффективно элементы интенсивной методики применяются как дополняющие и совершенствующие традиционное обучение, а также на различных языковых спецкурсах, факультативах и при изучении второго иностранного языка.

А. Н. Дробилов

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Совокупность объективных причин (системные изменения, происходящие в области социальных и духовных ценностей российского социума; процессы интеграции, совершающиеся в современном мире и образовании; возросшее значение роли права и требований законности в усовершенствовании правовой основы государственной и общественной жизни, а также изменения в системе образования) определили необходимость формирования правовой компетентности педагогов общеобразовательных школ и будущих педагогов в период профессиональной подготовки. Процесс формирования правовой компетентности ориентирован на осознание педагогом своей роли в процессе передачи знаний и опыта молодому поколению, что делает его ответственным за собственное образование и свой личностный облик как человека не только образованного, но и владеющего умением защищать себя в контексте действующих правовых норм.

Актуальность формирования правовой компетентности будущих педагогов обусловлена системой противоречий:

– между быстро обновляющейся нормативно-правовой базой современного образова-

ния и недостаточно быстрым ее овладением специалистами системы образования;

– между необходимостью соблюдения требований нормативно-правовой базы в профессиональной деятельности, включая специалистов системы образования, и недостаточной сформированностью правовых знаний и умений педагогов.

Значимость правового воспитания рассматривалась в трудах Платона, Сократа, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Б.А. Кистяковского, П.П. Блонского, В.И. Кудрявцева, Н.Н. Решетникова и других. Вопросы формирования правовой и нормативно-правовой компетентности педагогов представлены в трудах И.А. Кузнецова, А.В. Никульникова, Н.Р. Нуриахметова, О.А. Панова и др.

По мнению Н. Черниковой, понятие «правовая компетентность» характеризуется как умение педагога решать сложившуюся ситуацию с позиции законодательства и оценивать достигнутые результаты. В содержание компетентности входят результаты обучения (знания и умения), система ценностных ориентаций, привычки и др. О.А. Панова подчеркивает, что важной составляющей формирования и развития компетентности педагогов является их ценностно- и практико-ориентированная нормативно-правовая подготовка в процессе профессионального образования и повышения квалификации [2].

Правовая компетентность включает следующие компоненты:

– ценностно-смысловой, отражающий степень принятия педагогом правовых ценностей, сформированность мотивов овладения практикой правомерного профессионального поведения, потребность в правовом саморазвитии;

– содержательно-правовой, свидетельствующий о целостном усвоении знаний нормативно-правового и процессуального характера, необходимых и достаточных для осуществления правомерной профессиональной педагогической деятельности, правового воспитания, защиты и соблюдения прав учащихся;

– функционально-деятельностный, обеспечивающий реализацию правомерного поведения; состоящий из совокупности умений, позволяющих решать профессиональные задачи с правовых позиций;

– рефлексивно-оценочный, определяющий готовность педагога к критическому осмыслению и преобразованию своей деятельности, а также проектированию и построению правомерной модели поведения. Этот компонент включает владение методами самопознания и саморазвития, рефлексивные способности.

Изучение методической литературы позволяет выделить формы и методы формирования правовой компетентности, отвечающие идее компетентностного подхода и требованиям ФГОС ВПО о необходимости использования активных и интерактивных форм и методов, таких как круглый стол, мозговой штурм, деловая игра, анализ конкретной ситуации, практикум по решению правовых задач.

Таким образом, правовая компетентность педагогов предполагает не только знание различных нормативно-правовых актов, регулирующих деятельность субъектов образовательного процесса, но и умение грамотно использовать имеющиеся знания в различных ситуациях, а также активное участие при разработке отдельных нормативно-правовых актов. Формирование правовой компетентности будущих педагогов – сложный процесс, включающий передачу правовых знаний, формирование отношения к нормам права, выработку определенных норм поведения в профессиональной деятельности, соответствующих действующим нормам права. Формирование правовой компетентности осуществляется в ходе профессиональной подготовки, послевузовского образования и самообразования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникина А.С. К вопросу о содержании правовой компетентности будущего учителя // Вестник Орловского государственного университета. Серия "Новые гуманитарные исследования". 2010. №5. С. 124 – 128.
2. Панова О.А. Формирование правовой компетентности педагогов современной школы: автореферат диссертации ...к.п.н. М., 2002. 20 с.
3. Черникова Н. Формирование правовой компетентности в области управления качеством образования // Человек и образование. 2009. № 3 (20). С. 12 – 15.

А. В. Епанчина

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К СИСТЕМАТИЧЕСКОМУ ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Поступая в образовательное учреждение, ребенок оказывается в новых для него условиях: отсутствие друзей, предъявление новых требований к личности ребенка, включение в новые виды деятельности и т. д. Поэтому роль социального педагога на данном этапе заключается в том, чтобы помочь первокласснику привыкнуть к новым условиям и успешно в них развиваться.

Для этого социальный педагог помогает детям:

– сформировать навыки, необходимые для успешной адаптации в социуме;

– обучиться навыкам конструктивного общения со сверстниками и взрослыми;

– раскрыть индивидуальные способности и развить творческое отношение к игре, труду, учебе и т.п.

Успех решения вышеуказанных задач во многом определяется уровнем информированности социального педагога об индивидуальных особенностях конкретного первоклассника.

Стоит отметить, что период поступления в первый класс знаменуется возникновением «кризиса 7 лет», который подразумевает негативизм первоклассников по отношению к взрослым, что в целом неблагоприятно сказывается на процессе адаптации первоклассников, и, как правило, взаимодействие со взрослыми сводится к поиску их внимания и расположенности. Поэтому задача социального педагога на данном этапе состоит в том, чтобы не только обучить ребенка конструктивным способам взаимодействия со взрослыми и сверстниками, но и еще проинформировать педагогов о возможных трудностях при взаимодействии с первоклассниками и способах выхода из сложившихся ситуаций.

Характеристика специфики деятельности социального педагога – сложный и неоднозначный вопрос, т.к. в зависимости от позиции автора в понимании сущности деятельности социального педагога определяются и методы работы.

Ю.В. Василькова и Т.А. Василькова среди методов работы социального педагога выделяют педагогические, психологические (различные психотехники), экономические (оказание различных видов материальной помощи семьям) [1].

Важную роль в процессе адаптации первоклассников к условиям пребывания в образовательном учреждении играет благоприятный психологический климат. Поэтому социальный педагог должен побудить первоклассника к различным видам деятельности, вникнуть в мир интересов ребенка, понять особенности личности. В решении данной задачи социальному педагогу могут помочь результаты бесед с первоклассниками, проведение различных анкетирований и тестирований, результаты наблюдений, изучение личных документов первоклассников и т.д.

Работа социального педагога с первоклассниками, как правило, начинается с первичного интервьюирования ребенка, основной задачей чего является выяснение круга вопросов, знание которых помогает построить дальнейшую работу с ребенком:

1) представить семейную ситуацию глазами самого ребенка. Необходимо попытаться понять отношение ребенка к происходящему в семье, к родителям и другим родственникам, их знакомым;

2) выяснить круг интересов ребенка. Социальному педагогу необходимо узнать, чем занимаются в свободное время, чем увлекаются первоклассники, есть ли у ребенка авторитеты, на кого он равняется;

3) выявить отношение ребенка к общепринятым нормам морали и нравственности.

Как уже было отмечено выше, деятельность социального педагога по адаптации первоклассника к систематическому обучению в образовательном учреждении сводится не только к работе с личностью самого ребенка, которая включает проведение диагностик с целью изучения личностных особенностей первоклассников, имеющихся социально-педагогических проблем, но и на основе этого к включению ребенка в различные виды деятельности, которые будут способствовать самореализации первоклассника, выстраиванию конструктивных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Деятельность социального педагога по адаптации первоклассников к условиям пребывания в обра-

зовательном учреждении предполагает работу с педагогическим коллективом, которая включает в себя проведение консультаций, бесед, тренингов, ролевых игр совместно с учащимися и т.д.

Таким образом, специфика деятельности социального педагога по работе с первоклассниками, направленная на их успешную адаптацию, заключается в том, что имеет трехсторонний характер:

– работа с родителями помогает создать условия для адаптации первоклассников к условия пребывания в образовательном учреждении в рамках внутрисемейных отношений;

– работа с педагогическим коллективом позволяет мобилизовать усилия педагогического коллектива по созданию условий для успешной адаптации первоклассников в рамках образовательного учреждения через включение в различные виды деятельности, самореализацию первоклассников и т. д.;

– работа с первоклассниками позволяет выяснить имеющиеся особенности личности, ее проблемы и побудить личность к принятию изменившихся условий.

Основная особенность работы социального педагога с первоклассниками, направленной на их успешную адаптацию к школьному обучению, заключается в том, что социальный педагог на основе результатов диагностик должен организовать работу с самим первоклассником, педагогическим коллективом и семьей. Такой подход позволит мобилизовать усилия важнейших агентов и институтов социализации для успешной адаптации первоклассников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василькова Т.А., Василькова Ю.В. Социальная педагогика: Курс лекций: учебное пособие. 3-е изд., стереотип М.: Академия, 2009. – 280 с.

А. С. Епишина

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО УЧИЛИЩА

Современное образование не может оставаться в стороне от процессов модернизации, которые сегодня происходят во всем мире, включая и Россию. В учебный процесс внедряются все мировые тенденции и инновации: личностно ориентированный подход, интеграция, информатизация. К числу таких направлений относится и компетентностный подход. В современном информационном обществе формируется новая система ценностей, в которой владение знаниями, умениями и навыками является необходимым, но недостаточным результатом образования. Человек должен уметь осваивать новые технологии, ориентироваться в информационных потоках, самообучаться, искать и использовать недостающие знания, обладать такими качествами, как динамизм, универсальность мышления и мобильность [1].

Проблему формирования компетентной личности будущего педагога изучали такие специалисты, как И.А. Зимняя, В.В. Краевский, Ю.Т. Татур, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, А. Д. Лашук, Э.М. Калицкий, А.В. Макаров, Н.А. Селезнева, П.И. Третьяков и др. [2].

Обращение к научным публикациям в области психологии, педагогики, искусства свидетельствует о том, что достаточно разработанными выступают такие вопросы музыкального образования, как история музыкального образования (О.А. Апраксина, Е.А. Бодина, С.И. Дорошенко, Е.В. Николаева); традиции музыкального образования (Б.В. Асафьев, Н. Я. Брюсова, З.Кодаи, К. Орф, В.Н. Шацкая, М.Х. Балтабаев, Н.И. Жемчужина и др.). Неизученным остается вопрос формиро-

вания педагогических компетенций студентов музыкального училища.

Обозначенные причины, недостаточная разработанность проблемы формирования педагогических компетенций студентов музыкального училища и обуславливают актуальность темы исследования «Формирование педагогических компетенций у студентов музыкального училища».

Проблема исследования: каковы условия эффективного формирования педагогических компетенций у студентов музыкального училища?

Объект исследования – формирование педагогических компетенций будущих педагогов-музыкантов.

Предмет исследования – специфика формирования педагогических компетенций у студентов музыкального училища.

Цель исследования – теоретически обосновать условия эффективного формирования педагогических компетенций у студентов музыкального училища; разработать методические рекомендации формирования педагогических компетенций у студентов музыкального училища.

Задачи исследования:

1) охарактеризовать сущность понятия «педагогические компетенции»;

2) описать особенности организации образовательного процесса в музыкальном училище в контексте требований ФГОС СПО;

3) раскрыть способы оценки формирования педагогических компетенций у студентов учебных заведений СПО;

4) изучить организацию образовательного процесса в учреждении СПО (на примере музыкального училища).

Методы исследования: теоретические – изучение и анализ научной и периодической литературы, собеседования с практикующими специалистами, обобщение, систематизация, анализ и синтез; эмпирические – изучение опыта, моделирование.

Методологической основой исследования выступили идеи ведущих специалистов в области педагогики и психологии музыкального образования (Э.Б. Абдуллин, Л.Г. Арчажникова, Т.Г. Мариупольская, В.И. Петрушин, Л.А. Рапацкая, Л.А. Тарасова, Б.М. Целковников, Г.М. Цыпин, А.И. Щербакова и др.).

База исследования – ГБОУ СПО «Березниковское музыкальное училище (колледж)».

Основные проблемы музыкального образования в современной социокультурной ситуации и ситуации внедрения новых образовательных стандартов сводятся к определению сущности музыкального образования, выявлению его оптимальных форм, методов и технологий. С позиции проводимого исследования значимым является перенос акцента в процессе профессионального образования на формирование профессиональных компетенций. А предусмотренное ФГОС СПО формирование профессиональных компетенций студентов не позволяет в полной мере обеспечить качественную подготовку педагога-музыканта без педагогической составляющей.

В рамках опытной работы нами изучен опыт организации образовательного процесса в контексте формирования педагогических компетенций студентов ГОУ СПО «Березниковское музыкальное училище» на примере подготовки по направлению 53.02.07 – Теория музыки а также рассмотрены формы и методы оценки уровня освоения компетенций, разработаны и предложены методические рекомендации по совершенствованию образовательного процесса.

Исходя из возможных сфер профессиональной деятельности выпускников данной специальности, мы выбрали для подробного рассмотрения первую компетенцияю, которая звучит следующим образом «осуществлять педагогическую и учебно-методическую деятельность в образовательных организациях дополнительного образования детей (детских школах искусств по видам искусств), общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях» [3].

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1) организация образовательного процесса в музыкальном училище (на примере направления 53.02.07 – Теория музыки) предполагает реализацию совокупности дисциплин различных циклов, направленных на формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Представлены также дисциплины, ориентированные на формирование педагогических компетенций, что отвечает требованиям заложенных с позиции ФГОС СПО компетенций;.

2) оценка сформированности педагогических компетенций осуществляется посредством ряда итоговых мероприятий, не дающих полного представления об освоении студентами данной области;

3) представленные и разработанные нами методические рекомендации совершенствования образовательного процесса с позиции формирования педагогических компетенций являются основаниями для дальнейшей разработки программ, проектов, конструктов реализации образовательного процесса в том или ином учреждении музыкально-профессионального образования;

4) представленные рекомендации по организации занятий, ориентированных на формирование педагогических компетенций, а также конспекты занятий отражают основной замысел – формирование готовности и способности студентов к осуществлению педагогической деятельности в будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Логинова Е.А., Елецкая О.В. Характер изменений в профессиональном педагогическом образовании в аспекте его модернизации [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2011. Сентябрь. URL: http://web.snauka.ru/issues/2011/09/2592.
2. Ломакина Г. Р. Педагогическая компетентность и компетенция: проблемы терминологии // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 276 – 279.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 53.02.07 Теория музыки [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/abitur/act.86/index.php.

С. Н. Жуков

МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ

«По данным МВД РФ на учете в органах внутренних дел состоят почти 425 тысяч несовершеннолетних. По данным Государственного комитета статистики в последние годы количество совершаемых преступлений увеличилось: на 100 тыс. детей приходится 2 тысячи преступлений; ежегодно детьми и подростками совершается 300 тысяч преступлений» [2].

Ведущим направлением борьбы с преступностью является профилактика правонарушений среди несовершеннолетних. От эффективности данной деятельности зависит нравственное здоровье подрастающего поколения и в конечном счёте – будущее страны.

В Федеральном законе от 24.06.1999 г. №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» понятие «профилактика» определяется как «система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении» [1].

Работая на педагогической практике в ГБПОУ «Соликамский социально-педагогический колледж имени А.П. Раменского» в качестве социального педагога, очень подробно изучил и практически закрепил систему работы педагогического коллектива по профилактике правонарушений.

Под правонарушением понимается противозаконное, общественно опасное или общественно вредное деяние (действие или бездействие), запрещенное государством и поддерживаемое силой государственного принуждения. Это понятие охватывает преступления, гражданские правонарушения, административные и дисциплинарные проступки.

Несовершеннолетние (от 14 до 18 лет) – это демографическая, социально-психологическая, общественная группа населения, характеризующаяся интенсивным социальным, психологическим, физиологическим развитием, обусловленным возрастом и характером общественных отношений при определяющей роли социально-педагогических факторов.

В силу критической ситуации, сложившейся в подростковой преступности, все большее значение принимает система оказания социальной помощи вышеуказанной категории населения. Одним из таких видов помощи является совместная деятельность социальных педагогов и специалистов КДН и ЗП по предупреждению правонарушений. Проблема профилактики безнадзорности, беспризорности и правонарушений несовершеннолетних – проблема очень острая, и решить ее можно только совместными усилиями через межведомственное взаимодействие.

«Основными целями и задачами совместной профилактической деятельности социально-педагогического колледжа и КДН и ЗП являются:

– выявление и устранение причин и условий, способствующих совершению правонарушений несовершеннолетними;

– обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних;

– социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении;

– выявление и пресечение случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений и антиобщественных действий;

– обеспечение организации общедоступных спортивных секций, кружков, клубов и привлечение к участию в них несовершеннолетних;

– осуществление мер по реализации программ и методик, направленных на формирование законопослушного поведения несовершеннолетних» [2].

В осуществлении поставленных цели и задач принимают участие директор колледжа, заместители директора колледжа, педагог-психолог, социальный педагог, классные руководители, тьютеры, педагоги дополнительного образования и специалисты КДН и ЗП администрации г. Соликамска.

В частности, основными направлениями работы специалистов КДН и ЗП с директором колледжа являются: согласование графика работы с годовым учебным графиком колледжа; разработка и согласование плана совместных мероприятий по профилактике правонарушений несовершеннолетних; осуществление обеспечения охраны общественного порядка и общественной безопасности в местах массового скопления учащихся, а также при проведении культурно-массовых и спортивных мероприятий с участием студентов; участие в работе педагогического совета колледжа и совещаниях, проводимых администрацией колледжа; участие в организации профилактических мероприятий, направленных на предотвращение угрозы совершения террористических актов. С заместителями директора колледжа специалисты КДН и ЗП участвуют в проведении профилактических мероприятий по сохранению контингента обучающихся (вопросы посещаемости и успеваемости), в совместной работе по организации педагогического отряда «Оса» по правовому просвещению студентов колледжа, а также учащихся школ города, в формировании планов и программ ранней профилактики правонарушений. Совместная деятельность социального педагога и специалистов КДН и ЗП заключается в совместном принятии мер, направленных на защиту обучающихся от психического насилия, грубого обращения, оскорблений и иного подавления личности несовершеннолетнего, в решении вопросов о постановке студентов на внутренний учёт в «группу риска» и «СОП», в организации работы с семьями обучающихся социального риска. Большая совместная работа проводится с классными руководителями. В первую очередь это осуществление пропаганды правовых знаний, участие в родительских собраниях, классных часах, советах профилактики. Существенное значение имеет изучение информации об образе жизни, связях обучающихся правонарушителей и родителей, отрицательное влияние на несовершеннолетних, профилактика употребления алкоголя, наркотиков и ПАВ.

Вопросы межведомственного взаимодействия отрегулированы нормативно постановлением КДН и ЗП Пермского края от 14.07.2014 года № 7.

В основе социального партнерства специалистов КДН и ЗП и педагогов колледжа лежат следующие принципы: заинтересованность каждой из взаимодействующих сторон в поиске путей решения социальных проблем; объединение усилий и возможностей каждой из сторон в преодолении важных проблем, решение которых поодиночке неэффективно; конструктивное сотрудничество между ними в разрешении спорных вопросов.

Для определения уровня эффективности и результативности межведомственного взаимодействия специалистов КДН и ЗП и педагогов колледжа по предупреждению и профилактике правонарушений нами был разработан и проведён анкетный опрос. Необходимо было оценить степень межведомственного взаимодействия по трём позициям: уровень обмена информацией, качество планирования и результативность совместных действий. Респонденты оценили высокую результативность профилактической работы совместными усилиями, было отмечено, что информация у специалистов и педагогов появляется регулярно, согласно регламенту, планы совместной работы носят практический характер и индивидуально ориентированы на конкретного обучающегося или конкретную ситуацию, в 2015 году количество правонарушений снизилось на 72%, доля обучающихся группы "норма», которые совершили правонарушения, равна нулю. Это характеризует высокое качество совместных усилий в ранней профилактике правонарушений среди обучающихся.

Итак, профилактика правонарушений среди несовершеннолетних является важной составной частью системы по предупреждению правонарушений среди несовершеннолетних и неотъемлемой частью работы по воспитанию подрастающего поколения в современных условиях. Эффективность и результативность данной работы во многом зависит от качества межведомственного взаимодействия всех участников субъектов профилактики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 24.06.1999 г. №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».
2. Ветров Н.И. Профилактика правонарушений среди молодежи. М., 2006. С.13 – 61.

Н. Я. Захарова

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА

Процесс модернизации системы образования, предполагающий внедрение новых образовательных стандартов, построенных на основании компетентностного подхода, требует перестройки организации образовательного процесса. Результатом такой перестройки должна стать возможность решения в ходе профессионального обучения будущих специалистов комплекса задач – формирование компетентного специалиста, формирование готовности и способности к профессиональному росту, саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию.

Необходимость использования интерактивных методов обучения обусловлена не только тем, что федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) 3-го поколения предписывают до 30 % аудиторного времени отводить активным и интерактивным формам и методам обучения, но и тем, что высшее образование призвано формировать самостоятельного, творчески мыслящего, способного к инновациям специалиста.

Между тем следует отметить, что внедрение в образовательный процесс технологий интерактивного обучения осуществляется в значительной степени стихийно. В научной литературе недостаточно представлены условия эффективного использования интерактивных форм обучения в формировании профессиональных компетенций будущего педагога, что определило актуальность и выбор темы исследования.

Профессиональная компетентность выпускника является основным результатом его профессиональной подготовки, определяющим его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

С.П. Акутина пишет, что в подготовке профессионально-компетентного специалиста имеет большое значение комплекс научно-методических и психолого-педагогических условий. Автор выделяет следующие условия:

1) профессионально-ценностное обучение будущего специалиста, которое осуществляется в течение всего обучения в вузе через такие формы, как лекционные, семинарские, лабораторные и практические занятия по предметам общепрофессиональной и специальной подготовки, самостоятельная работа, в рамках которых происходит содержательно-информационное обеспечение духовно-ценностной ориентации студентов;

2) совокупность изучаемых дисциплин и курсов по выбору, которая спланирована, содержательно наполнена и методически оснащена в процессе преподавания. Соответственно при изучении дисциплин специального и практического циклов, например, таких как психолого-педагогический практикум, студентами может быть выполнено исследование, предполагающее, например, создание собственной исследовательской установки, разработку и осуществление собственной технологии исследования и подготовку прогноза внедрения новых результатов в производство;

3) образовательный уровень студентов педагогического вуза и их профессиональная составляющая во многом зависят от качества научно-методической работы. Основные направления научно-методических работ таковы: разработка комплексов учебных программ по циклам дисциплин учебного плана; разработка методических рекомендаций по всем дисциплинам учебного плана; разра-

ботка учебно-методических комплексов по всем дисциплинам учебного плана как один из наиболее полных перспективных вариантов методического сопровождения преподаваемого курса;

4) профессионально-ценностное воспитание как процесс приобщения студента к профессиональному труду и формирования у него профессионально значимых качеств, компетентностей, ценностей через созданные традиции в вузе и на факультете. Традиция интенсивной, насыщенной жизнедеятельности проявляется в плановом проведении в течение всего года по месяцам разнообразных групповых, курсовых и факультетских мероприятий разной направленности;

5) одним из показателей сформированности профессиональной компетентности будущего педагога является его участие в научной студенческой деятельности: в месячнике науки с олимпиадой по педагогике и психологии, в публичной защите курсовых и предзащите дипломных работ, в научно-практической конференции студентов и творческих мастерских в ее рамках, которые готовят как преподаватели, так и сами студенты [1].

Отметим, что интерактивное обучение, согласно И.П. Подласому, – это «специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности» обучающихся. Субъекты интерактивного обучения, которыми выступают и преподаватель, и обучающиеся, взаимодействуют друг с другом в ходе делового сотрудничества по разрешению проблемы; они обмениваются информацией, моделируют учебно-педагогические ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение [3].

Н.Д. Кучугурова в качестве основного условия эффективного использования интерактивных форм в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов выделяет включение в процесс познания всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности [2].

Е.М. Приезжаева в качестве условий эффективного использования интерактивных форм обучения в формировании профессиональных компетенций студентов выделяет:

– доверительные, позитивные отношения между преподавателем и студентами;

– демократический стиль, сотрудничество в процессе обучения;

– опора на личный опыт обучающихся, включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов;

– многообразие форм, методов представления информации, форм деятельности студентов, их мобильность;

– включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивация студентов [4].

Позиция Е.М. Приезжаевой созвучна позициям обозначенных выше авторов, что позволяет утверждать следующее: эффективность использования интерактивных форм обучения определяется готовностью студентов к диалоговому взаимодействию как на уровне группы, микрогруппы, так и на уровне взаимодействия с преподавателем.

Таким образом, условия эффективного использования интерактивных форм в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов охватывают готовность преподавателей вузов к подобной деятельности и готовность студентов к участию в различных формах интерактивного взаимодействия. Учитывая уровень проводимого исследования и ограниченность возможностей в качестве исходного положения, мы будем рассматривать готовность студентов к подобному взаимодействию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова Л.Ф. Инновационные условия развития профессиональной компетентности учителя // Инновации в образовании. 2011. №5. С. 56 – 67.
2. Кучугурова Н.Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. М., 2010. С. 360 – 362.
3. Подласый И.П. Педагогика: учебник для высших пед. учеб. заведений. 2-е изд. М.: Юрайт, 2011. 574 с.
4. Приезжаева Е.М. Интерактивные формы и методы обучения студентов в туристском вузе // Вестник РМАТ. 2011. №3. С. 129 – 132.

О. Н. Иваницких

ПОВЫШЕНИЕ УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Повышение качества образования – одна из главнейших проблем современной педагогической науки и практики. Такая постановка вопроса обусловлена тем, что современное российское образование, в том числе и педагогическая наука, переживают значительные изменения, которые обусловлены не только тем, что Россия вошла в Единое европейское образовательное пространство, подписав Болонское соглашение; но и тем, что в нашей системе образования внедряются новые образовательные стандарты, влекущие изменение цели и ориентира образования, процесса оценивания результата образования, а следовательно, и его качества. В связи с таким переходом исследователи в области педагогики пришли к заключению о том, что одна лишь успеваемость как показатель качества образования является недостаточно эффективным и необходимо говорить о личностном росте учащихся, то есть об успешности учащихся в учебной деятельности.

Значительное внимание роли и значению успешности учащихся уделено в образовательных стандартах нового поколения. В них же говорится о том, что в условиях внедрения новых образовательных стандартов роль учителя меняется: от транслятора знаний педагогу необходимо перейти к роли координатора, который будет мотивировать детей к поиску ответов на вопросы, при необходимости регулировать данный процесс. Следовательно, в условиях внедрения новых образовательных стандартов учащийся становится полноправным субъектом образовательного процесса и именно он становится заинтересованным и ответственным лицом в получении качественного образования. От его активности и желания зависит то, насколько он будет успешным в учебной деятельности.

Такой переход позволяет сделать вывод о том, что значительное место в данном процессе будет занимать саморегуляция младшего школьника. А.К. Абульханова-Славская, А. Бандура, Б.В. Зейгарник в своих исследованиях описывают множество факторов успешности учебной деятельности, но одним из главных в условиях рассмотрения ученика как полноправного субъекта образовательного процесса они называют саморегуляцию. Н.Ф. Круглова и О.А. Черкашина в своих исследованиях пишут о том, что саморегуляция является ведущим фактором в повышении успешности не только учебной деятельности, но и жизни в целом [1, с. 126].

Изучение возрастных особенностей детей младшего школьного возраста и указанных выше факторов позволяет сделать заключение о том, что значительную роль в повышении успешности учебной деятельности может занимать эмоционально-волевая регуляция, о значимости которой в образовательном процессе писали в своих трудах Е.П. Ильин, С.Л. Рубинштейн и другие [3].

Под саморегуляцией понимается личностное новообразование младшего школьного возраста, которое представляет способность ребенка ставить перед собой цель, определять способы и пути ее достижения, оценивать достигнутый результат и степень своего участия в достижении цели. Личностная саморегуляция представляет собой способность управлять своим поведением и подчинять его общепринятым нормам и правилам [3]. На наш взгляд, личностная саморегуляция является более широким понятием по отношению к эмоциональной регуляции и включает его.

В условиях внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) к учащемуся, в том числе и к ребенку младшего школьного возраста, предъявляются качественно иные требования, выраженные в результатах образования, одним из которых является умение планировать и анализировать результаты своей деятельности, соблюдать правила поведения и многое другое, что представляет собой составляющие саморегуляции [4].

Одним из структурных компонентов саморегуляции является мотивация, а именно наличие положительной мотивации, которая заключается в переживании ощущения радости от полученных результатов у детей младшего школьного возраста, позволяет регулировать свое поведение, ставить цель и определять пути ее достижения. Наличие цели и умение определить способы ее достижения и реализовать их, а затем осознание собственных усилий и признание собствен-

ной значимости сказываются на успешности учебной деятельности.

Важное место в реализации цели занимает умение планировать предстоящую работу. Данные исследований, проведенных О.А. Анищенко, Д.И. Воробьевой, свидетельствуют о том, что дети младшего школьного возраста способны к планированию, которое на первом этапе тесно связано с речью. Они могут обдумывать и выражать в слове то, что собираются делать. Особенности планирования детей младшего школьного возраста выражаются в неспособности придерживаться первоначального замысла. Другой особенностью является схематичность целей, когда ребенок намечает лишь основные этапы работы, но не способы ее выполнения [2, с. 44].

Необходимость выработки у младших школьников умения планировать и контролировать свою деятельность также обусловлена еще и тем, что данный фактор влияет на успеваемость младшего школьника. Связь этих двух понятий заключается в том, что младший школьник, умеющий организовать свой труд, контролировать его и оценивать результаты своей учебной деятельности будет быстрее и продуктивнее осваивать программу начальной школы, а следовательно, успеваемость его будет выше. Успеваемость же является составной частью успешности.

Следовательно, умение определить план действия по достижению цели представляет собой не что иное, как процесс саморегуляции, т.е. поэтапное достижение цели наиболее приемлемо для детей младшего школьного возраста, а получаемые при этом удовлетворение от процесса и похвала со стороны взрослых представляют собой успешность, которая благоприятно сказывается на учебной деятельности младших школьников.

В литературе саморегуляция рассматривается не только как умение планировать и координировать свою деятельность, но и как умение справляться со стрессовыми ситуациями. В процессе учебной деятельности младший школьник, как и любой другой ребенок, сталкивается с различными ситуациями, которые могут вызывать нервное напряжение, требовать от ребенка выносливости, высокого уровня работоспособности, достаточно высокой скорости переработки информации и т.д. Младшие школьники, у которых сформирована и развита саморегуляция, подобные моменты переносят достаточно легко [3]. Следовательно, они успешно справляются с образовательными задачами, что в итоге положительно влияет на успешность учебной деятельности.

Таким образом, можно говорить о том, что саморегуляция обладает значительными возможностями в повышении успешности учебной деятельности за счет того, что:

– посредством саморегуляции ребенок овладевает приемами рационального распределения своих сил и времени на достижение цели;

– происходит обучение детей приемам планирования и определения шагов, которые необходимо совершить на пути достижения цели. Достижение каждого шага и успешное решение задач, которые стояли перед младшим школьником, позволяют ему почувствовать себя успешным;

– неоднократное переживание ребенком положительных эмоций, получаемых при успешном решении тех или иных задач, вопросов, проблем, приводит к тому, что у ребенка закрепляется привычка в получении одобрения со стороны взрослых, собственной положительной оценке и т.д. Следовательно, можно сказать, что у младшего школьника вырабатывается потребность в успешном решении тех или иных вопросов, задач;

– саморегуляция как психологическое явление позволяет младшему школьнику справляться с психологическими нагрузками, возникающими в процессе учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Морозова И.С. Особенности саморегуляции учебной деятельности студентов на начальных этапах обучения в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2011. №1. С. 124 – 131.
2. Муталимова А.М. Анализ психологических факторов успешности учебной деятельности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2012. № 3 (20). С. 44 – 49.
3. Погосян С.Р. Роль психологической саморегуляции младших школьников в процессе усвоения знаний [Электронный ресурс]. – URL: http://sociosphera.com/publication/conference/2012/133/rol_psihologicheskoj_samoregulyacii_mladshih_shkolnikov_v_processe_usvoeniya_znanij/.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/922.

Н. А. Кишмерешкина

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА, В ПЕРИОД, ПРЕДШЕСТВУЮЩИЙ ИХ ПОСТУПЛЕНИЮ В ДОШКОЛЬНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ

В общем смысле под педагогическим взаимодействием следует понимать специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников с целью решения задач образования (И.В. Кощиенко, В.А. Сластенин). Педагогическое взаимодействие составляет сущностную характеристику педагогического процесса. Оно, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников (воспитанника), следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях [2].

Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание). Понятие «педагогическое взаимодействие» шире, чем педагогическое воздействие, педагогическое влияние и даже педагогическое отношение, которое является следствием самого взаимодействия педагогов и воспитуемых (Ю.К. Бабанский, З.И. Теплова [4]).

Педагогическое взаимодействие на уровне дошкольного образования позволяет выделить в структуре как педагогического процесса, так и педагогической системы два важнейших компонента – педагогов и воспитанников, выступающих их наиболее активными элементами. Между тем сегодня, когда для дошкольных организаций, согласно федеральным образовательным стандартам (ФГОС ДО), взаимодействие с родителями является одной из задач деятельности, необходима проработка вопроса взаимодействия и для таких участников, как родители или семья в целом. Активность участников педагогического взаимодействия, по мнению Е.А. Черкуновой, позволяет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты [5].

Одним из альтернативных способов педагогического взаимодействия субъектов образования является дистанционное.

Дистанционное взаимодействие представлено в работах по педагогики как технология и как межотраслевая область, базирующаяся на интегрированных знаниях из педагогике, антропологии и прочих наук, которые могут способствовать созданию новых образовательных продуктов [1].

Дистанционное взаимодействие участников, в нашем случае педагогов дошкольных образовательных организаций и родителей, в период подготовки детей к детскому саду должно отвечать трем требованиям. Во-первых, оно должно способствовать коммуникации как возможному процессу по обмену информацией между участниками. Во-вторых, дистанционное взаимодействие должно координировать действия участников в период подготовки детей к поступлению в сад, то есть оно должно давать возможность осуществлять совместное планирование, координацию и контроль за выполнением образовательных задач участниками. В-третьих, обязательным требованием, предъявляемым к дистанционному взаимодействию, является возможность кооперации для достижения образовательной цели как результата совместной работы и согласованных действий участников [3].

Данные требования определяют одну из проблем, которая может возникнуть в процессе дистанционного взаимодействия. Для качественной коммуникации необходимы соответствующие информационно-коммуникативные средства, обеспечивающие эффективность процесса дистанционного взаимодействия. Информационно-коммуникативные средства или технологии (ИКТ, как их чаще всего называют) созданы таким образом, чтобы предоставлять возможность для участников решить общую образовательную задачу, то есть достигнуть цели. Сегодня ИКТ объединяют в себе множество информационных приложений, упрощающих дистанционное взаимодействие. Одной из проблем может стать поиск бесплатных и качественных приложений, а также наличие у участников дистанционного взаимодействия необходимых технических средств – компьютера, ноутбука,

планшета или другого средства, поддерживающего приложение.

Однако у такой формы есть и свои положительные моменты. Среди них можно назвать:

– во-первых, удобный и свободный график взаимодействия дошкольной образовательной организации (ДОО) и родителей. Никто не будет подгонять в строгие рамки плана работы. Для участников дистанционного взаимодействия есть возможность выбирать, когда и в какое время приступить к работе;

– во-вторых, содержание дистанционного взаимодействия будет носить индивидуальный характер, так как педагог ДОО ориентирован на конкретного родителя, его ребенка, а значит, и на те вопросы, которые возникают у данных участников образовательного процесса;

– в-третьих, доступность в любом месте к ресурсам ДОО. Главным условием являются наличие интернет-сети и доступ к ней. В связи с этим возможно индивидуальное регулирование темпа сотрудничества, решения вопросов, актуальных для родителей и педагогов в период подготовки детей к детскому саду. В отличие от стандартного взаимодействия, например родительского собрания в детском саду, когда вы вынуждены выслушать все, что рассказывает педагог, при дистанционном взаимодействии участники сами регулируют темп и выбирают тему взаимодействия и форму работы и пр.;

– четвертым достоинством дистанционного взаимодействия можно назвать финансовый вопрос, так как в некотором смысле снижаются затраты и у детского сада, и у родителей за счет экономии расходов на перемещение, оплату коммунальных услуг и деятельности педагогов и пр. Еще одной положительной стороной дистанционного взаимодействия может стать своевременное информирование родителей, повышение педагогической культуры, а в некотором смысле и просвещение и образование тех родителей, которые в силу обстоятельств не могут посещать стационарные встречи, так круг участников дистанционного взаимодействия все чаще пополняется беременными, молодыми мамочками, которым не с кем оставить малышей, родителями с ограниченными возможностями и пр.

По мнению С. Доровских, одной из проблем реализации дистанционных форм является некомпетентность родителей и педагогов в использовании этих форм взаимодействия. Исследователь связывает данную проблему с низким уровнем интереса родителей к новым технологиям работы, хотя многие родители имеют и технические средства (телефон, планшет), и доступ в Интернет.

Таким образом, актуальность проблемы организации дистанционного взаимодействия с родителями, имеющими детей раннего возраста, в период, предшествующий их поступлению в ДОО, определена требованиями государственной политики и социального заказа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России. Госкомвуз РФ. М., 1995.
2. Кощиенко И.В. Взаимодействие педагогов и родителей в условиях группы кратковременного пребывания детей в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 2012. 25 с.
3. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 41 – 46.
4. Теплова З.И. Педагогические условия взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей: автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 2007. 25 с.
5. Черкунова Е.А. Взаимодействие ДОО, семьи и социума: проблемы, опыт, перспективы // Материалы 12 Международной конференции «Ребенок в современном мире. Семья и дети». СПб., 2005. 480 с.

Е. А. Ковалевская

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОТРЯДОВ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Повышающиеся потребности общества в активной, творческой, самостоятельной личности диктуют особый заказ, реализуемый на всех уровнях образования, в том числе высшего профессионального, где данные требования могут быть реализованы в студенческих группах, объединениях, движениях, когда студенты включены в активные виды деятельности, в студенческое самоуправление.

Студенческое самоуправление ученые рассматривают как инициативную, самостоятельную, ответственную совместную деятельность активных студентов, направленную на решение вопросов об организации их жизнедеятельности как в образовательном процессе, так и вне его (организации праздников, досуга и пр.).

В связи с тем, что студенчество является одной из самых активных социальных страт, в которой возможно формирование лидеров, организаторов, исполнителей, а студенческое самоуправление является необходимым и достаточным для этого условием, можно считать, что проблема организации студенческого коллектива и поиск его возможностей для становления самоуправления также является интересной и востребованной.

Эта же идея закреплена в Федеральном Законе «Об образовании в РФ», где в статьях, посвященных высшему образованию, написано, что студенты имеют право на развитие своих творческих способностей и интересов. Оптимальным условием для этого является студенческое самоуправление, то есть проблема его формирования становится актуальной как для педагогической практики и теории, так и для общества в целом.

Изучая вопросы, связанные с развитием коллектива, поиск исследовательских позиций, инноваций можно определить как достаточный методологический потенциал. В подтверждение этому представлено достаточно богатое практическое изучение и дано научное обоснование в теориях и концепциях педагогов и психологов, изучающих проблему формирования студенческого коллектива и студенческого самоуправления в различные исторические периоды. В отечественной науке развитие и становление коллектива раскрыто в работах педагогов советского периода И.П.Иванова, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого; идеи формирования социально значимых качеств в коллективе как агенте социализации, а в самоуправлении, как его механизме представлены в трудах А.В. Мудрика.

Студенческие отряды, как организационная основа и форма жизнедеятельности коллектива (Е.Ю. Лобанова, Н.А. Тумакова, Т.В. Хорошилова, С.Н. Шаповалов), как педагогические отряды (Б.В. Куприно, Е.М. Харланова [1], Г.Ю Ярославова) также представлены в фундаментальных и практико-ориентированных научно-педагогических трудах. Принципы жизнедеятельности и сущностные характеристики студенческого отряда представлены в Федеральных законах, Постановлениях о развитии движения студенческих отрядов (Федеральный закон "О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», Постановление Правительства Российской Федерации «О Федеральной целевой программе «Молодежь России»).

Задачи, этапы, методы формирования студенческого самоуправления раскрыты и практически определены в работах В.А. Караковского, Н.К. Крупской, М.И. Рожкова, А. Сидоровой, Л.И. Уманского. В трудах отечественных ученых Л.И. Маленковой, С.Д. Полякова, М.И. Рожкова обозначена структура самоуправления и технология его организации.

Основные позиции, принципы, традиции формирования коллектива в целом и студенческого в частности раскрыты через идею становления воспитательной системы образовательных учреждений в исследованиях В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Н.Е. Щурковой. Психологические основания формирования личности, коллектива, студенческого самоуправления и соуправления даны Я.Л. Коломинским, А.В. Петровским.

Таким образом, имеется достаточный опыт работы со студенческим коллективом, апробированы теории о психолого-педагогических основах его становления и развития. Между тем возрастающий потенциал развития наук о коллективе (педагогика, психология, социология), а также государственный и социальный заказ в профессионально ориентированных специалистах, обладающих организаторскими способностями, и преимущественно исполнительская позиция студентов вузов в организации своей жизни и деятельности в период обучения, а также назревшая не-

обходимость продуктивного взаимодействия администрации вуза и студентов в организации учебно-воспитательного процесса в вузе и использование для решения этой проблемы организационных условий, построенных на основе субъект-объектных отношений, позволяют нам говорить об актуальности темы нашего исследования «Деятельность студенческих отрядов как условие становления студенческого самоуправления».

Проблема исследования: каковы педагогические возможности студенческих отрядов как условия развития студенческого самоуправления? Цель исследования – теоретически описать и практически представить педагогические возможности деятельности студенческих отрядов как условия развития студенческого самоуправления.

В первой части нашего исследования в соответствии с задачами были представлены теоретические основы процесса формирования студенческого самоуправления, а именно: авторские подходы к изучению проблемы формирования студенческого коллектива и студенческого самоуправления, признаки и структура студенческого самоуправления как основы формирования студенческого коллектива, а также методы формирования студенческого самоуправления, представленные в опыте по решению данного вопроса в литературе.

В результате теоретического анализа мы под студенческим коллективом будем понимать компактную академическую группу молодых людей вуза, объединенных общественно значимой целью, общественно полезными видами деятельности, общностью интересов, ценностных ориентаций, установок и норм поведения, воплощающих отношения сотрудничества, взаимной ответственности и помощи друг другу.

Студенческое самоуправление может быть представлено в широком и узком смысле. В широком смысле это управленческая деятельность студентов, которая должна формировать у них организаторские способности, инициативу, самостоятельность, специальные умения. В узком – это механизм вовлечения и научения управлять собой, научение самовоспитанию.

Мы выяснили, что студенческое самоуправление является частью коллектива, но также имеет отличительные признаки и структуру. Среди признаков можно назвать высокий лидерский потенциал его участников, уровень социальной ответственности, а так же проявление таких качеств у его участников, как мобильность, инициативность, креативность, ответственность и пр. Структура достаточно сложна и неединообразна, так как определена целями и задачами того студенческого объединения, в котором существует (академической группой, клубом, кружком, секцией, отрядом). Тем не менее во всех объединениях есть лидер и его помощники. Например, в академической группе – это староста и руководители по направлениям, такие как культурный организатор, инструктор по физической культуре, представитель профсоюза студентов и пр.

Среди педагогических методов воспитания выделяют классические, традиционные – это методы, давно зарекомендовавшие себя как результативные (личный пример, лекторий, дебаты, проблемно-поисковые и пр.), – и нетрадиционные методы воспитательного воздействия, но также способствующие достижению цели жизнедеятельности студенческого самоуправления, такие как проектная деятельность, социальные акции и пр.

Данные теоретические положения дают основания для практической разработки проблемы исследования, результаты чего будут представлены в следующей главе данной работы.

Практическая разработка согласно задачам строилась на основании определения критериального аппарата (критерии, показатели, уровни) по формированию студенческого самоуправления, изучению и описанию опыта воспитательной работы и деятельности студенческих отрядов СГПИ (филиала) ПГНИУ, а также подбору методов и разработке модели организации студенческого самоуправления как в широком, так и в узком смысле.

Мы пришли к выводам, что определяют критерии и показатели становления студенческого самоуправления в широком и узком смысле. Проанализировав опыт создания студенческого самоуправления в учреждении, выступающем базой исследования, мы определили, что в воспитательной системе вуза в широком смысле представлены методы его создания, а в узком – нет. Поэтому нами были подобраны методы, позволяющие развивать самоуправление как внутренний процесс управления личностью самой собой, что, безусловно, способствует и становлению самоуправления как некоторой организационной системы в вузе.

Мы проанализировали опыт деятельности студенческих отрядов вуза, наличие и функционал органов его самоуправления. В связи с этим следует сказать, что в вузе достаточно хорошо работают педагогический и сервисный отряды, органы самоуправления которых представлены комиссаром и командиром, осуществляющими организаторские и управленческие функции в отношении отряда.

Оптимизировать процесс работы органов самоуправления вуза мы предложили за счет методических рекомендаций, которые разработаны согласно логике модели формирования студенческого самоуправления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Харланова Е.М. Развитие социальной активности студентов педвуза в деятельности студенческого педагогического отряда: автореферат ... канд. пед. наук. Челябинск, 2002. 25 с.

Д. Колесникова

АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ТРЕВОЖНОСТИ

В современной психологии проблема тревожности является одной из наиболее актуальных. Но, несмотря на это, многочисленные отечественные (В.В. Бойко, А.И. Захаров, Б.И. Кочубей, Л.В. Макшанцева, А.М. Прихожан, Е. Савина, С.С. Степанова, В.В. Суровова) и зарубежные (Г.С. Салливан, Ч.Д. Спилбергер, Д. Тейлор, З. Фрейд, Э. Фромм, Ю.Л. Ханин) авторы не приходят к единому мнению относительно статуса самого понятия тревожности или, точнее, явления, которое обозначается им [3, с. 23].

В современных исследованиях все больше внимания уделяется состоянию тревоги. Впервые понятие «тревога» было обозначено З. Фрейдом, который понимал это состояние как переживание ожидания, чувство беспомощности и неопределенности.

В противовес З. Фрейду философ П. Тилих определяет тревогу как реакцию на угрозу неопределенного явления, как готовность к приближающейся опасности, как страх неизвестности.

А.О. Прохоров и Л.И. Божович тревогу относят к неустойчивым психическим состояниям, характеризующимся высокой психической активностью, представляющую собой действующую структуру, образующуюся при нарушении гармонии организма и среды [5, с. 23].

Отечественные ученые (Л.И. Божович, А.О. Прохоров, С.С. Степанова, В.В. Суровова) совместно с тревогой рассматривают понятие «тревожность» и относят их к категории синонимичных, обосновывая это тем, что данные понятия являются психическим состоянием какого-либо беспокойства.

В противовес отечественным зарубежные ученые (Ч.Д. Спилбергер, Р. Кеттел, Ю.Л. Ханин) эти два понятия разделяют. Тревожность выступает как эмоция, как феноменологическое состояние, как личностная черта и имеет два основных значения, которые взаимосвязаны, но относятся к разным понятиям.

С одной стороны, понятие «тревога» описывает эмоциональное состояние, вызывающее неприятные ощущения, напряжение, ожидания неблагополучного развития событий [1, с. 46 – 65]. Его описывают такими эмоциями как беспокойство, нервозность. Эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию при такой тревожности различна по интенсивности и динамичности [4].

Л.М. Аболин выделил в состоянии тревоги следующие компоненты: постоянное ощущение угрозы по отношению к своей личности, излишнюю чувствительность к неуспехам и промахам, озадаченность, низкую оценку себя [6]. Если ситуативная тревожность велика, то у человека нарушается внимание, а иногда и тонкая координация движений [8, с. 59].

С другой стороны, тревожность как свойство личности может быть отнесено к сформированной склонности индивида реагировать на угрожающие ему ситуации усилением состояния тревоги [1, с. 57]. Личностная тревожность – черта личности, устойчивое состояние, характеризует предрасположенность субъекта к тревоге, склонность человека воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие и реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Она активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанные со специфическими ситуациями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению [9, с. 343]. В ситуации рассмотрения тревожности как личностной черты индивида необходимо говорить о его прошлом опыте, что дает возможность прогнозировать степень эмоциональной реакции в дальнейшем. Тревожность

как свойство личности формируется не сразу, а по мере закрепления отрицательных установок, при неоднократном повторении условий, провоцирующих появление тревоги. Таким образом, постоянные переживания тревоги фиксируются и становятся свойством личности – тревожностью [6].

Яркими представителями изучения тревожности в зарубежной психологии являются представители неофрейдизма (Г.С. Салливан, Э. Фромм, К. Хорни и др.). В частности, в трудах К. Хорни о неудовлетворенности личности в коммуникативной надежности делается основной акцент в понимании тревожности.

Э. Фромм к основному источнику тревожности относил переживание индивидом отчужденности, беспомощности перед природными явлениями и обществом.

Иначе объясняет возникновение тревожности К. Роджерс. Он замечает, что человеку свойственно проверять свой опыт на практике, в результате чего он в состоянии вести себя реалистически. Однако некоторые восприятия личности остаются непроверенными, и это приводит в конечном счете к неадекватному поведению, формирующему тревожность [11].

Итак, в понимании природы тревожности у зарубежных авторов можно проследить две позиции – тревожность как изначально присущее человеку свойства и тревожность как реакция на враждебный человеку внешний мир.

В отличие от зарубежных ученых, группа отечественных исследователей (Н.Д. Левитов, В.М. Астапов, Г.Ш. Габдреева, Б.И. Кочубей и Е.В. Повикова, А.М. Прихожан) рассматривают тревожность с различных точек зрения. Данные исследования характеризуют тревожность как темпераментное свойство, как индивидуальную особенность, как конституционную черту, порождающую максимальную чувствительность к стрессовым ситуациям, как стремление реагировать остро и беспокойно.

С точки зрения Н.Д. Левитова, А.М. Прихожан, тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, общественные характеристики которых к этому не предрасполагают [7, с. 374].

Анализ теоретических подходов показал, что тревожность как свойство личности во многом обусловливает поведение субъекта. В зависимости от того, какая причина лежит в основе поведения и возникновения тревожности, выделяются различные ее категории, типы и виды.

Т. Кученко называет несколько причин тревожности у детей, которые она видит в семье: взаимоотношения родителей с ребенком построены по принципу «должен» и «обязан»; открытые посылы и прямые угрозы; недоверие по отношению к ребенку; отдаленность родителей; желание родителей диктовать, что ребенку делать и с кем дружить; непоследовательность в воспитании и изменчивость требований со стороны родителей; соперничество, конкуренция; ситуация повышенной ответственности; уход в мир фантазий как способ психологической защиты ребенка и разрешения неразрешимых конфликтов и невоплощенных потребностей [2].

По мнению Л. Анн, тревожность ребенка может быть и прямым следствием личностной тревожности матери. Завышенные требования в процессе воспитания могут стать причиной возникновения тревожности в том случае, когда ребенок не справляется с требованиями взрослого или справляется с трудом [10].

Таким образом, анализ научных подходов изучения тревожности в зарубежной психологии сводится к тому, что тревожность – это показатель личностного эмоционального неблагополучия, который обозначается предрасположенностью к излишним переживаниям, повышенным чувством опасности и беспричинным беспокойством, а точка зрения отечественных психологов сводится к тому, что тревожность – это психическое состояние, несущее в себе психологическую угрозу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Костерин И. Динамика психических состояний студентов педагогического вуза// Прикладная психология и психоанализ. 2004. № 1.
2. Кученко Т. О детской тревожности // Воспитание школьников. 2002. №5. С. 43.
3. Молчанова Г.В. Курс: основы общей психологии // Юнита 5: Психология эмоций. Современный гуманитарный ун-т, 1999. М., 2007.
4. Прихожан А.М. Явление, причины, диагностика // Школьный психолог. Изд. дом «Первое сентября». 2004. №8. С. 1 – 17.
5. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань, 1991.
6. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др., Науч.-иссл. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук. М., 1983.

7. Психологический словарь [Текст]/ Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособ. Самара: БАХРАХ-М, 2007. 672 с.
9. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Книга 1. М., 1998. 529 с.
10. Тревога и тревожность: хрестоматия / сост. и общ. ред. В.М. Астапова. М.: ПЕР СЭ, 2008. 240 с.
11. Хохлов, Д. Взгляды психологов на проблему тревожности [Электронный ресурс] // Тревожность – «Т». URL: htt://www.fooder.ru /page2 / vzaimgstitihd_20.htm.

Е. В. Королева

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОУ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Одной из важнейших проблем современного отечественного образования является развитие новых подходов к социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Приоритетное направление этой деятельности – максимально раннее выявление недостатков в развитии детей и организация коррекционной работы с ними.

Это отражено и в законодательстве. В 2012 г. Российская Федерация ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, согласно которой Россия не только признает право инвалидов на образование, но и должна обеспечивать образование детей-инвалидов на всех уровнях, в том числе дошкольном.

Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в общество сверстников в дошкольной организации способствует не только их социализации, но и социализации их родителей, у которых появляется возможность выйти на рабочее место и быть полезными обществу. Но, к сожалению, на сегодняшний день дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья получают лишь специализированную медицинскую и психологическую помощь, но далеко не всегда имеют возможность посещать дошкольные образовательные организации. Следствие этого – социальная изоляция детей и их семей, которая усугубляется материальными затруднениями и ощущением отсутствия перспектив для дальнейшего развития. Все это свидетельствует об актуализации социально-педагогической направленности образовательно-воспитательного процесса в дошкольной образовательной организации, что объясняет актуальность исследования.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети от 0 до 18 лет, а также молодежь старше 18 лет, имеющие временные или постоянные нарушения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий для получения образования.

Одним из направлений социально-педагогической деятельности является оказание социально-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. К числу основных форм оказания помощи детям-инвалидам относятся медицинская, психологическая, педагогическая, социально-экономическая, бытовая, спортивная, профессиональная и социально-педагогическая.

Главной задачей социально-педагогической деятельности дошкольной образовательной организации является успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья. Социализация ребёнка с ограниченными возможностями здоровья включает в себя овладение определенными навыками, развитие межличностного поведения, эмоциональных связей, общения среди людей, окружающих ребенка. Так, целенаправленное и своевременное развитие социального поведения у детей способствует расширению их коммуникативного и социального опыта, предотвращает появление эмоционально-личностных и поведенческих трудностей. Чем раньше это произойдет, тем более высоким будет результат социализации ребенка.

В дошкольной образовательной организации с детьми с ограниченными возможностями здоровья работает группа специалистов: воспитатели группы, педагог-психолог, учитель-логопед, медсестра, музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию. Должность социального педагога сегодня есть не в каждой дошкольной образовательной организации, поэтому элементы социально-педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья переносятся на данных специалистов. Рассмотрим в таблице 1 содержание работы данных специалистов с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Таблица 1

Специалисты, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации (составлена на основе разработок Р.Н. Аляутдиновой, Т.Б. Уваровой)

Участники педагогического процесса	Содержание деятельности
Воспитатели группы	Обеспечение адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к группе; обучение действиям в определённых ситуациях; проведение занятий по продуктивным видам деятельности; воспитание культурно-гигиенических навыков; создание доступной развивающей среды и микроклимата в группе; консультирование родителей
Педагог-психолог	Оценивание уровня адаптации детей с ОВЗ к группе; определение модели воспитания, используемой родителями, и диагностика их личностных характеристик; обследование психического развития ребенка; разработка коррекционно-развивающей программы индивидуального развития ребенка; психологическая диагностика, психологическая коррекция; рекомендации специалистам и воспитателям; консультирование родителей
Учитель-логопед	Развитие речи, умения вести диалог, выход в самостоятельную речь; совершенствование общеречевых навыков, закрепление лексико-грамматических категорий и развитие психических процессов; рекомендации специалистам и воспитателям; консультирование родителей
Медсестра	Изучение медицинской карты ребенка с ограниченными возможностями здоровья; контроль за организацией оздоровительных мероприятий и питанием детей; рекомендации специалистам и воспитателям; консультирование родителей
Музыкальный руководитель	Развитие музыкальности детей, способности воспринимать музыку; приобщение к музыкальному искусству
Инструктор по физической культуре	Обследование физического развития ребенка; развитие физических качеств; формирование потребности в двигательной активности и физическом совершенствовании; рекомендации специалистам и воспитателям; консультирование родителей.

Из таблицы 1 мы видим, что социально-педагогическую деятельность в большей степени выполняют воспитатели группы и педагог-психолог, создавая условия для жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, проводя диагностику эмоционального, физического, психического и др. состояний ребенка-инвалида, все специалисты осуществляют консультацию родителей по интересующим их вопросам.

Социально-педагогическая помощь детского сада предусматривает как уход и заботу о детях, так и процессы воспитания и обучения знаниям, важным жизненным навыкам, раз-

витие личностных качеств и способностей детей, коррекцию их дефектов в развитии. Включение детей с особыми образовательными потребностями в социально-педагогический процесс дошкольной образовательной организации изменяет прежде всего установки взрослых на детей – у всех детей есть особенности, социально-педагогические проблемы.

Социально-педагогическая помощь основана на предоставлении вариативных форм обучения детей с ограниченными возможностями. Для детей, которые по каким-либо причинам не могут посещать дошкольную группу в режиме полного дня, может быть создана система структурных подразделений, таких как центр игровой поддержки развития, консультативный пункт, лекотека, служба ранней помощи, группа развития «Особый ребенок», деятельность которых направлена на оказание социально-педагогической помощи семьям детей от 0 до 7 лет. В каждом структурном подразделении прием ребенка происходит после первичной консультации. В ходе консультации специалистами службы (педагогом-психологом, учителем-логопедом, дефектологом, социальным педагогом и т.д.) проводится диагностика, составляются первичные рекомендации по разработке индивидуальной программы развития, определяются направления развития, различные виды социально-педагогической помощи.

Внедрение в детском саду новых форм дошкольного образования производится в соответствии с Положениями дошкольной образовательной организации о деятельности лекотек, службы ранней помощи, консультативного пункта, групп развития (кратковременного пребывания) «Особый ребенок», а также рекомендательными письмами, сборниками методических рекомендаций. Структурные подразделения позволяют дошкольному учреждению варьировать образовательные формы, предоставляя родителям с детьми выбор соответствующих запросам и показаниям образовательных услуг. Состав структурных подразделений в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) может быть разным. Дошкольное учреждение может выбрать те формы, которые для него больше подходят.

Таким образом, сущность социально-педагогической деятельности в дошкольной образовательной организации определяется особенностями детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, социальным статусом ребенка в системе общественных отношений, возможностями дошкольного учреждения в решении задач социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

А. Г. Косякин

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

В современных условиях ориентиром для семейного и общественного воспитания детей дошкольного возраста является федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), который отражает согласованные социально-культурные, общественно-государственные ожидания относительно уровня дошкольного образования.

Одна из важнейших задач, которую необходимо решать в рамках ФГОС ДО, – это организация взаимодействия дошкольных образовательных организаций с семьями воспитанников.

Семья – это уникальный первичный социум, во многом определяющий развитие ребенка, обеспечивающий его психологическую и эмоциональную защищенность. В современной России признан приоритет семейного воспитания, а родители рассматриваются как первые педагоги, которые закладывают основы физического, нравственного, интеллектуального, личностного развития ребенка.

Однако в силу особенностей социально-экономического развития в постсоветский период воспитательный потенциал института семьи был в значительной степени утрачен. Усиливающиеся процессы социальной стра-

тификации приводят к снижению общего уровня культуры и педагогической культуры родителей в частности, к росту социальной пассивности и апатии. К числу негативных тенденций следует отнести межкультурное отчуждение, несформированность культурной идентификации значительной части родителей, особенно в молодых семьях. Многие семьи не в состоянии обеспечить условия, необходимые для полноценного развития ребенка, тогда как в условиях модернизации образования актуальным становится создание единого воспитательно-образовательного пространства «семья – образовательное учреждение», включение семьи как активного субъекта и партнера в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения, что сопряжено с повышением требований к педагогической культуре родителей.

Одной из главных причин нереализованного воспитательного потенциала семьи является недостаточная педагогическая культура родителей, которая трактуется как ценностно-целевая направленность родителей на полноценное воспитание и развитие ребенка, творческое владение психолого-педагогическими знаниями, технологиями, гуманистическим стилем взаимодействия с ребенком, способность к саморазвитию родительской культуры.

Эффективность формирования педагогической культуры родителей зависит от непрерывности формирующей работы с родителями, установлении адекватных воспитательным ситуациям требований и ожиданий, наличия у родителей мотивации, нацеленности на реализацию полученных в ходе совершенствования социально-педагогической родительской культуры знаний в реальные поступки.

Использование нетрадиционных форм взаимодействия дошкольной образовательной организации (ДОО) и семьи позволит: актуализировать проблемы семейного воспитания, перевести их в разряд значимых, увязать теоретический материал с практической деятельностью; создать условия для реализации потребности родителей в самоопределении, саморазвитии, самообразовании, самоактуализации и самореализации; строить процесс взаимодействия (осуществлять отбор содержания, методов и форм) на принципах деятельностного подхода; признать приоритет индивидуальности, самоценности родителя, его субъектность в процессе взаимодействия.

Рассмотренные нетрадиционные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) с семьями воспитанников, такие как ток-шоу, КВН, конференции, родительские клубы, выставки, мастер-классы, совместная деятельность, игровые формы и тренинги, ориентированы на расширение диапазона взаимодействия родителей не только с педагогами, но и друг с другом, на доминирование активности родителей в процессе взаимодействия.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что существуют сложности во взаимодействии образовательного учреждения с семьей, которые проявляются в низком уровне социально-психологической культуры участников взаимодействия; в непонимании родителями самоценности периода детства и его значения для формирования здоровой личности; в несформированности у родителей «педагогической рефлексии»; в непонимании воспитателями того, что в определении содержания, форм и методов работы дошкольного образовательного учреждения с семьей не образовательное учреждение, а семья, родители выступают социальными заказчиками; в недостаточной информированности родителей об особенностях жизни и деятельности в дошкольном образовательном учреждении, а педагогов – об условиях и особенностях семейного воспитания каждого ребенка; в недостаточном использовании ДОУ нетрадиционных форм взаимодействия с семьей.

Нетрадиционные формы взаимодействия ДОО с семьей воспитанников являются наиболее эффективными при условиях: если нетрадиционные формы взаимодействия ДОО с семьей воспитанников являются систематическими и целенаправленными; если нетрадиционные формы взаимодействия ДОО с семьей воспитанников соответствуют современным запросам и требованиям родителей детей дошкольного возраста.

А. В. Косякова

ИГРУШКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Каждый вид детской деятельности подразумевает конкретные средства её осуществления, помогающие формировать культурный опыт – поначалу в коллективной работе со старшими, а позже в независимой деятельности ребенка.

Игрушки – это единственно доступное культурное средство, которое уже в ранние годы становится средством организации самостоятельной работы и оказывает влияние на зону ближайшего развития, то есть гарантирует переход от коллективной работы к индивидуальной. Самостоятельную работу детей с игрушкой принято именовать игрой. По этой причине огромное значение имеют характерные черты игрушек, которые даются ребятам и на которых взрослые демонстрирует им игровые действия. В раннем возрасте ребенок обретает игрушки (пирамидки, матрешки и др.), которые содержат в себе условия формирования ручных и визуальных соотносящих операций.

Веселясь, малыш обучается сопоставлять и отличать фигуры, масштабы, тона. В этом же возрасте он получает большое количество игрушек-заместителей – настоящих вещей человеческой культуры: орудий, предметов обихода (игрушечная посуда, игрушечная мебель), автомобилей и др. С их помощью малыш осваивает функциональное предназначение предметов, овладевает соответствующими действиями.

В дошкольном возрасте первые несколько лет являются самым ответственным периодом для психического развития ребенка так как в это время закладываются основы всех психических свойств и качеств личности, познавательных процессов и видов деятельности [1, с. 89].

С рождением малыша в доме появляется огромное количество игрушек. Малыша окружают яркие красивые погремушки, которые с течением времени меняются на мячики, пирамидки, кубики. Игрушка – это важнейший спутник малыша с первого дня его жизни. Это – предмет забавы, утехи, радости, а также важное средство психологического развития ребенка-дошкольника. Игрушки с рождения сопровождают детей. Все они предназначены для определенной цели и носят обучающий характер. Сами по себе игрушки индивидуальны: они отражают особенности быта, культуры и труда того или иного народа, его обычаи, верования, а также эталоны воспитания.

Игрушки были необходимы детям во все времена. Возникновение игрушки в человеческом обществе исследователи связывают с развитием трудовой деятельности первобытных людей. В процессе раскопок древних захоронений были обнаружены игрушки, которые существовали более трех тысяч лет назад. Важно отметить тот факт, что многие из них представляли маленькую копию предметов труда взрослых: орудия, предметы обихода, при помощи которых малыши осваивали почти все жизненно важные действия.

Игрушки с рождения становились обязательным спутником жизни детей. Не было случайных игрушек, они все активно готовили малышей к жизни, развивали их физически и духовно соответственно возрасту. Игрушка как средство воспитания ребенка-дошкольника, невзирая на собственные высокие дидактические характеристики, не может воспитывать малыша, но при помощи игрушки он контактирует с миром, развивается, учится думать и размышлять. При помощи игрушек ребенок-дошкольник знакомится с окружающими предметами и осознает значение и предназначение всего находящегося вокруг [2].

Нередко игрушка подсказывает идею игры, напоминает об увиденном либо прочитанном, оказывает влияние на фантазию и чувства малыша.

Успешное воспитание дошкольника обеспечивает накопление свежих познаний, быстрое освоение новых видов деятельности, адаптацию в любой новой ситуации, уверенность малыша в себе и высокий уровень активности, ускоренное физическое и психическое становление.

В соответствии с этим игрушка как главное средство воспитания ребенка-дошкольника важна для развития его личности и психологии.

Игрушка как средство воспитания ребенка-дошкольника занимает важное положение в жизни любого малыша. Ребенок сам выбирает для себя маленького друга, который будет сопровождать его на протяжении всего детства. Вместе с игрушками дошкольник растет, выдумывает, разговаривает, заботится, осваивает новое, переживает и взрослеет [3, с. 79].

Игрушка как средство воспитания ребенка-дошкольника помогает реализовать потребность малыша в интенсивной деятельности, в разнообразных движениях, помогает осуществить замысел, войти в роль, делает действия ребенка настоящими [5].

Игрушка обладает огромным значением в педагогическом процессе, в процессе обучения и адаптации дошкольника.

Многие современные игрушки довольно агрессивны и носят негативный характер.

Образ куклы у девочек отождествляется, к примеру, с образом девушки, которой она хочет стать. Поэтому на данный момент столько разных проблем у девушек с похудением и желанием стать моделями. Все это результат подсознательного отождествления с куклой Барби, которая в свое время была эталоном красоты.

Игрушка для дошкольника – это и некая забава, и воображаемый друг, и самое мощное средство воспитания и развития.

Вот поэтому очень важно, какие игрушки сопровождают дошкольника [4, с. 11].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамян Л.А., Антонова Т.В., Артемова Л.В. Игра дошкольника. М.: Просвещение, 2009. – 286 с.
2. Арсентьев В.П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве. М.: ФОРУМ, 2012. 144 с.
3. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2009. 128 с.
5. Соров А.И. Дидактические игры в детском саду. М., 2012. 132 с.
4. Игра дошкольника / сост. Е.В. Зворыгина. М.: Просвещение 1999. 286 с.

Н. С. Кочкина

РУССКАЯ НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сложившаяся в современных условиях в России социокультурная ситуация определяет процесс качественного обновления образования, содержание которого усиливается в направлении культурологического, развивающего и личностного потенциала. В соответствии с ФГОС дошкольного образования одним из направлений развития и образования детей дошкольного возраста является социально-коммуникативное развитие, предполагающее формирование у детей дошкольного возраста социальной компетенции.

Условием формирования социальной компетенции является русская народная культура как источник великой мудрости, многовекового опыта народа, художественно-эстетического компонента современной жизни. В русской культуре собран традиционный художественный и духовно-нравственный опыт русского народа. Произведения народной культуры и искусства способствуют формированию и развитию художественно-эстетического вкуса, нравственного идеала, системы ценностей, творческих начал в личности.

Между тем, несмотря на мощный воспитательный потенциал и богатый материал русской народной культуры в формировании у детей дошкольного возраста социальной компетенции, возможности этого остаются мало изученными в теоретическом и практическом аспектах. Все это определило актуальность нашего исследования.

Социальная компетенция – это определенные знания, умения, навыки и качества личности, социально-психологические характеристики, которые определяют уровень

взаимоотношений индивида с социумом и позволяют ему принимать верное решение в жизненных ситуациях. Социальная компетенция обладает интегративной природой и включает мотивационный (потребность в общении и одобрении, желание занять определенное место среди значимых для ребенка людей – взрослых и сверстников), когнитивный (наличие элементарных представлений об окружающем мире, осведомленность в области взаимоотношений людей в социуме, осознание собственной индивидуальности), поведенческий (эффективное взаимодействие со средой, способность поступать, как принято в культурном обществе) и эмоциональный (умение обходиться со своими чувствами и эмоциями и с чувствами и эмоциями других людей) компоненты [1].

Формированию социальной компетенции способствуют средства народной культуры. Русская народная культура располагает богатым материалом для знакомства детей с традициями русского народа, его обычаями, народными праздниками, предметами быта и т.п., а также формирования личности в целом и социальных компетенций в частности. В процессе приобщения детей к русской народной культуре у детей формируются представления о богатстве, нравственности, красоте, характерных для русского народа ценностях, воспитываются трудолюбие, доброта, взаимовыручка, сочувствие, ответственность.

Все это было учтено при организации и проведении экспериментального исследования, направленного на формирование социальных компетенций у детей старшего дошкольного возраста средствами русской культуры.

На первом этапе исследования проводилась диагностика сформированности социальных компетенций у детей старшего дошкольного возраста. Для этого использовались параметры диагностики, предложенные О.В. Дыбиной [3], Е.В. Харьковской [4]. В качестве таких параметров были взяты за основу: умение детей понимать эмоциональное состояние другого человека (сверстника, взрослого) и рассказывать о его состоянии; умение получать необходимую информацию в процессе общения; умение выслушать другого человека, уважительно относясь к его интересам и к его мнению; умение вести диалог со взрослыми и сверстниками на доступном возрасту уровне; умение отстаивать свое мнение, делая это в пределах существующих норм и правил, и др. В соответствии с данными параметрами были подобраны диагностические задания. Например, для определения умения детей понимать эмоциональное состояние другого человека использовано задание «Отражение чувств». По заданию детям предлагалось рассмотреть сюжетные картинки и ответить на вопросы, которые касаются настроения изображенных персонажей. Каждое задание оценивалось в баллах в зависимости от правильности и самостоятельности его выполнения. Всего было использовано шесть заданий По сумме баллов делался вывод об уровне сформированности социальных компетенций у детей.

Проведя диагностику сформированности социальных компетенций у детей старшего дошкольного возраста, мы пришли к выводу о том, что высокий уровень у детей экспериментальной и контрольной групп составил соответственно 5,3% и 4%; средний уровень – 45,3% и 40,6%; низкий уровень – 49,4% и 55,4%.

Эти результаты стали отправной точкой для оценки результативности реализованной в дальнейшем ходе исследования программы формирования социальных компетенций у детей старшего дошкольного возраста средствами русской народной культуры. За основу работы мы взяли мир народной игрушки, педагогические возможности которого раскрыты в работах Е.А. Флёриной, Т.Ф. Бабыниной, Т.В. Киселевой [2].

В основу программы были положены условия:

– создание в дошкольном образовательном учреждении развивающей предметной среды, способствующей формированию у детей социальных компетенций на основе русской народной культуры;

– реализация личностно-ориентированного подхода к процессу формирования социальных компетенций у детей;

– профессионализм воспитателей, осуществляющих руководство процессом формирования социальных компетенций у детей;

– взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей.

Составляя перспективный план работы по использованию народной игрушки в качестве средства формирования социальных компетенций у детей старшего дошкольного возраста, мы выделили три содержательных компонента: работа с детьми, работа с педагогами и работа с родителями.

Работа с детьми запланирована на 20 занятий на самые разные темы. Дети познакомились с климовской и богородской, с филимоновской и дымковской игрушками, с матрешками и каргопольскими игрушками, узнали, что представляет собой городецкая роспись и как готовится «пряничный домик». С детьми проводилась интерактивная беседа, были организованы игры-драматизации, посиделки «Параскева-Пятница», «Святки», «Встречаем Пасху», дети познакомились с малыми фольклорными формами, научились петь куклам колыбельные песни и лепить козуль и сонюшек-сплюшек из соленого теста, посетили организованную в детском саду выставку русских народных игрушек и предметов

декоративно–прикладного искусства. В ходе таких занятий проводилась целенаправленная работа по формированию социальных компетенций у детей.

Работа с педагогами по совершенствованию педагогического мастерства по формированию социальных компетенций также проводилась по составленному плану. Всего было проведено пять мероприятий с педагогами (консультации, выставка народной игрушки), используемой в воспитании детей, мастер-класс с приглашением мастера народной игрушки, с содержанием и результатами проведенного исследования педагоги были ознакомлены экспериментатором на педагогическом совете. Разработанные методические материалы включены в «копилку педагогических идей» методического кабинета МАДОУ ЦРР Детский сад № 30 «Мишка» г. Соликамска и доступны педагогам для использования в их работе. При этом папка методических материалов по данной программе будет постоянно пополняться новыми материалами, конспектами занятий и др.

Достижению целей исследования способствовала работа по педагогическому просвещению родителей. С ними было проведено пять мероприятий. Родители познакомились с выставкой «Народная игрушка в воспитании детей». Мамам и папам была предложена разработанная экспериментатором памятка «Народные игры в воспитании детей» с описанием народных игр коллективного характера, которые можно использовать в семье. Родители, как и педагоги, смогли посетить мастер-класс «Бычок – соломенный бочок», проведенный мастером по изготовлению народной игрушки. Посиделки «Святки» объединили детей и родителей, способствуя их приобщению к истории и традициям русского народа. Они смогли вместе слепить фигурки козуль из солёного теста. Такая работа позволяет воспитывать у детей доброжелательность, способствует возникновению желания участвовать в общем деле, делать подарки другим людям, сплачивает семьи. К празднику было организовано мероприятие «Делаем игрушки вместе с папами», в ходе которого дети и родители изготавливали деревянные игрушки в народном стиле по схеме. Такая работа не только способствует формированию социальных компетенций у детей, но и позволяет воспитать у них трудолюбие, целенаправленность, умение доводить дело до конца.

Изучение итогового уровня сформированности социальных компетенций у детей старшего дошкольного возраста, проведенное с использованием тех же параметров и диагностических заданий, что и в начале исследования, показало рост значений высокого и среднего уровня и снижение показателей низкого уровня у детей экспериментальной группы. Так, высокий уровень в экспериментальной группе составил 19,3%, превысив показатель детей контрольной группы на 11,9%; средний уровень сформированности социальных компетенций в экспериментальной группе – 56,7%, что выше на 13,7%, чем у детей контрольной группы. Низкий уровень сформированности социальных компетенций у детей в экспериментальной группе составил 24%, что ниже по сравнению с детьми контрольной группы на 25,6%.

Росту уровня сформированности социальных компетенций у детей старшего дошкольного возраста способствовали создание в ДОУ развивающей предметной среды, осуществление личностно ориентированного подхода, профессионализм воспитателей, осуществляющих руководство процессом формирования социальных компетенций у детей старшего дошкольного возраста на основе русской народной культуры, а также взаимодействие ДОУ с семьей в целях формирования социальных компетенций у детей на основе русской народной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Т. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления // Детский сад от А до Я. 2004. № 5. С. 54 – 69.
2. Бабынина Т.Ф. Современные подходы к использованию народной игрушки в воспитании детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. URL: http://www.iprbookshop.ru/29887.
3. Дыбина О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников: Для работы с детьми 5 – 7 лет / под ред. О.В. Дыбиной. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.
4. Харьковская Е.В., Рыкова И.А. Актуализация ценностей народной обрядовой культуры среди подростков средствами социально-культурной деятельности [Электронный ресурс]. URL: http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/9828.pdf.

Л. А. Крамарь

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Учет половых различий, позволяющий по-иному увидеть специфику социально-педагогической работы с детьми младшего школьного возраста, по значимости и актуальности на сегодняшний день не имеет аналогов. В исследованиях И.С. Клециной отмечается, что поиск истоков духовности человека, представляющей сегодня наибольший дефицит, неизбежно приводит к культурно-историческому прошлому, закрепленному в традициях разных народов, ориентированному на дифференцированный подход в деятельности социальных педагогов.

Теоретико-методические основы деятельности социального педагога представлены в исследованиях М.А. Галагузовой, Л.П. Илларионовой, Л.В. Мардахаева, Н.И. Никитина, Л.Я. Олиференко, Л.М. Шипициной. Авторы утверждают, что задачей социального педагога в начальной школе является создание условий для успешной социализации данной категории детей и активного участия их в коллективе, полноценной социальной жизни.

В исследованиях Л.И. Маленковой говорится, что школе и социальному педагогу приходится сталкиваться с различными вопросами социализации, в том числе и гендерной. В этом контексте, стремясь к конечной цели – обеспечению оптимального гендерного развития каждого ребенка, социальный педагог организует в школе совместную социально-педагогическую работу всех педагогов, рассматривает школьную среду, как социально ориентированную гендерную среду, которая определяет развитие школьника, взаимодействует с родителями и, конечно, с обучающимися.

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, направленными на повышение качества образования, идея учета гендерных особенностей в процессе образования личности рассматривается как одно из необходимых условий реализации индивидуального подхода. В начальной школе стандарты реализуются как в урочной, так и во внеурочной деятельности, в процессе воспитания детей.

Вопросы гендерного воспитания детей младшего школьного возраста представлены в трудах отечественных педагогов И.С. Кон, В.А. Геодакян, Б.И. Доронова и др. В то же время исследователи И.С. Кон, С.В. Агулина [1] проводят прямую связь между деятельностью социального педагога и гендерным воспитанием детей, раскрывая педагогические условия данного процесса, рассматривая различные вопросы гендерного воспитания и социализации детей и подростков. Важное теоретическое значение для нашей работы имеет исследования Е. Маккоби и К. Джеклин, Дж. Мани и А. Эрхарда, показавших могущество эффекта социализации, С. Бем, доказавшей несостоятельность противопоставления традиционной психологией маскулинности и феминности. Особенности гендерного воспитания представлены в исследованиях психофизиологов (Н.Н. Куинджи), которые считают, что мозг девочек и мальчиков устроен и работает по-разному. Этими исследователями получены данные о различиях в восприятии, мышлении, эмоциональной сфере мальчиков и девочек, основа которых лежит на уровне межполушарных взаимодействий головного мозга.

Несмотря на изученность различных аспектов гендерного воспитания детей младшего школьного возраста и разработанность условий, содержания деятельности социального педагога в этом процессе, в практическом аспекте все еще существует противоречие между актуальностью учета гендерных особенностей в педагогическом процессе и отсутствием условий организации гендерного воспитания младших школьников социальным педагогом. Таким образом, тема нашего исследования является актуальной и значимой.

Проблема исследования: какова педагогическая деятельность социального педагога в процессе гендерного воспитания детей младшего школьного возраста? Цель исследования – теоретически описать и практически представить педагогические условия деятельности социального педагога в процессе гендерного воспитания детей младшего школьного возраста.

В первой части нашего исследования мы рассмотрели общее содержание и авторские подходы к определению содержания деятельности социального педагога с детьми младшего школьного возраста, определили ее особенности и педагогические условия в контексте гендерного воспитания.

Интерес к содержанию деятельности социального педагога в процессе гендерного воспитания младших школьников вызван возрастающим интересом исследователей к данной проблеме, как показал анализ социально-педагогической литературы. В частности, все чаще в социальной педагогике вопросы гендера, гендерной социализации и воспитания детей раскрываются как социально-педагогическая проблема, до сих пор находящаяся в разработке. Между тем мы определили ряд теоретических позиций. Во-первых, деятельность социального педагога является синонимом социально-педагогической деятельности, под которой мы будем понимать целенаправленное решение социальных задач, возникающих в образовательных и социальных сферах, создание и поддержание благоприятных условий личностного роста человека, оказание комплекса социально-психолого-педагогической помощи в направлениях саморазвития и самореализации.

Содержание деятельности социального педагога в процессе гендерного воспитания неоднозначно, но определяется согласно сущности категории «гендерное воспитание» как целенаправленного процесса педагогического сопровождения жизнедеятельности личности, заключающегося в содействии накоплению социального опыта, выполнении гендерных ролей, осознании себя как представителя определенного пола с позиции духовно-нравственных ценностей.

Среди особенностей гендерного воспитания детей младшего школьного возраста, которые должен учитывать социальный педагог в своей деятельности, называют гендерные психолого-педагогические характеристики (развитие мышления, воображения у мальчиков и девочек, их особенности взаимодействия и общения, маскулинность и феминность детей и пр..) младших школьников, особенности семьи и уровень собственной гендерной компетентности. Задачи гендерного воспитания социальный педагог может решать повседневно в процессе выполнения своих должностных обязанностей и профессиональной деятельности, то есть помогать, корректировать, просвещать и пр., реализуя планы и программы социально-педагогической деятельности. Одной из задач социально-педагогической деятельности является создание условий для социальной идентификации мальчиков и девочек, культуросообразной среды гендерного социального воспитания и гендерного развития личности в образовательном учреждении. В связи с этим необходимо создание педагогических условий, таких как развитие гендерной компетентности социального педагога и создание гендерной среды для взаимодействия в условиях начальной школы.

Таким образом, теоретическое изучение вопросов гендерного воспитания, социально-педагогической деятельности в этом процессе позволяет спланировать опытно-экспериментальное изучение проблемы исследования.

Во второй части нашего исследования в соответствии с задачами мы представили опытно-экспериментальное изучение проблемы исследования. Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. По результатам констатирующего исследования мы выявили уровень гендерной воспитанности детей (преобладал низкий и средний и в контрольной, и в экспериментальной группах), проанализировали деятельность социального педагога в гендерном воспитании детей, представили методический инструментарий исследования, рассмотрев методы, критерии и показатели гендерной воспитанности детей младшего школьного возраста. Согласно документации социального педагога, должностным инструкциям и положениям о его деятельности с детьми начальной школы было определено, что имеется возможность по включению в его функционал решения задачи гендерного воспитания.

Согласно результатам констатирующего исследования и выводам по теоретическому материалу, мы разработали модель педагогических условий деятельности по гендерному воспитанию детей младшего школьного возраста. Такими условиями стали гендерная компетентность социального педагога и создание гендерной среды. Для реализации модели мы выбрали формы работы с учителями (методический совет), с родителями (индивидуальные, групповые, дистанционные: папки-передвижки, мастер-классы, круглые столы, обсуждения и дискуссии).

Модель педагогических условий деятельности социального педагога в процессе гендерного воспитания, ее компоненты соответствуют структуре целостного педагогического процесса, взаимосвязаны, взаимообусловлены и определены идеями системного, культурологического, деятельностного и средового подходов. В ходе реализации модели были проведены разнообразные формы работы социального педагога с учителями, родителями, что позволило создать единую образовательную среду для детей, а также мотивировало к профессиональному росту.

В итоге повторная диагностика показала положительную динамику. Мы получили небольшие изменения по некоторым сферам гендерной воспитанности у детей. Это связано с краткосрочностью реализации предложенных педагогических условий деятельности социального педагога и отсутствием комплексного подхода в решении задач гендерного воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агулина С.В. Теоретические основы гендерного подхода в социальной педагогике // Вестник Ставропольского государственного университета. 2010. № 71. С. 214 – 219.

А. А. Кузьминых

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В ФГОС дошкольного образования сказано о художественно-эстетическом развитии, которое предполагает развитие ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (литературы, музыки, прекрасного), природного мира; формирование эстетического отношения к миру; формирование элементарных понятий искусства; восприятие музыки, литературы, фольклора; поощрение эмпатии к персонажам художественных произведений искусства; осуществление самостоятельной творческой деятельности детей (графики, структурного моделирования, музыки и т.д.) [5].

Цветовосприятие – одна из важных педагогических проблем, требующих решения как на теоретическом, так и на практическом уровне. Цвет познается детьми через восприятие. Цветовосприятие является высшей психологической функцией. Ребенок, по выражению К.Д. Ушинского, «мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще» [4]. Важно обогащать эти ощущения и восприятия.

Исследования цветовосприятия проводятся в комплексе и наполняют науку о цвете – цветоведение, которая включает в себя физические, физиологические и психологические аспекты изучения цвета. Цветоведение, по мнению Н.М. Сокольниковой, помогает лучше понять особенности цвета, использовать его в живописи, применять в декоративном искусстве. Цветоведение – это систематизированный сбор данных физики, физиологии и психологии, связанный с процессом восприятия и различения цвета. Цветоведение включает в себя физическую теорию цвета, теории цветового зрения и вопросы измерения и количественного выражения цвета [3].

Сознательное, целенаправленное восприятие цвета не является врожденным качеством. Ребенок постоянно знакомится с разнообразием форм, цветов и различных свойств объектов. Это помогает ему лучше воспринимать мир. Сначала дети пользуются ограниченной палитрой, которая расширяется по мере того, как они растут. Как правило, в дошкольном возрасте дети связывают цвет с изображением объекта. Поэтому, чтобы развить цветовосприятие, нужно использовать естественные формы.

Процесс восприятия цвета детьми изучали многие психологи: Д.А. Венгер, А.В. Запорожец, А.А. Мелик-Пашаев, В.С. Мухина), искусствоведы (А.В. Бакушинский, Н.Н. Волков) и педагоги (В.А. Езикеева, Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова, Я.А. Коменский, М. Монтессори, Ф. Фребель, Э.Г. Пилюгина, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина, Л.А. Ремезова). Исследование Д.А. Венгера показывает, что чувство цвета включает в себя восприятие цвета в окружающей жизни и в искусстве, способствует постановке цвета при создании какого-либо образа, выборе цветового оттенка, а также выражении своего отношения к цвету [2].

Восприятие цвета является способностью зрительной системы различать цвета изображения объектов. Цвет оказывает огромное влияние на человека. Цвет – одно из самых известных средств выражения. С его помощью дети могут передать свое отношение, свои чувства к тому, что изображено на рисунке, аппликации. Ребенок думает более

эмоционально и конкретно, чем взрослые, поэтому он использует творчество (лепка, живопись, аппликация и т.д.) как способ познания действительности и отношения с нею [1].

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе НДОУ «ЦРР «Соликамскбумпром» "Детский сад № 22». Констатирующий этап работы позволил выявить начальный уровень развития цветовосприятия детей старшего дошкольного возраста. В работе использовалась методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Изучение восприятия цвета». Формой проведения констатирующего этапа работы была дидактическая игра. Критериями оценки уровня цветовосприятия у детей старшего дошкольного возраста являлись: выбор цвета по наглядному образцу, выбор цвета при назывании его взрослым, умение самостоятельно называть цвет.

Результат констатирующего этапа эксперимента показал, что на высоком уровне находится 11 человек (52%), на среднем уровне 8 человек (38%), на низком уровне – 2 человека (10%). Высокий уровень выявлен у детей, которые правильно называют цвета и оттенки, средний уровень – у детей, которые знают и называют основные и составные цвета, но не различают оттенки цвета, низкий уровень – у детей, которые не могут определить правильно цвет предмета, не называют оттенки.

По результатам констатирующего этапа эксперимента было выявлено, что у 10 детей, которые находятся на низком и среднем уровнях, цветовосприятие развито не в полной мере, поэтому с этими детьми были проведены дидактические игры, непосредственная образовательная и совместная деятельность. Все занятия и игры были направлены на развитие у детей старшего дошкольного возраста цветовосприятия в процессе освоения ими художественной деятельности.

В процессе проведения всех видов деятельности были задействованы такие методы и приемы обучения, как словесные методы, которые были использованы при рассматривании картин, а также при объяснении в ходе игр; наглядные методы и приемы – это показ предметов, показ образца, показ способа действий и демонстрация картин; практические методы и приемы – это непосредственно сами игры и задания, которые были выполнены.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что художественная деятельность значительно увеличивает уровень развития цветовосприятия у детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башаева Т.В., Васильева Н.Н., Клюева Н.В. Энциклопедия воспитания и развития дошкольника. Ярославль.: Академия Холдинг, 2001. 480 с.
2. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до шести лет: книга для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 2008. 144 с.
3. Сокольникова Н.М. Методика преподавания изобразительного искусства: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2012. 256 с.
4. Ушинский К.Д. Детский мир: хрестоматия. М.: Эксмо, 2005. 671 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]/ Министерство образования и науки РФ; Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования». URL: http://www.firo.ru/?page_id=11003, свободный.

Е. Ю. Курченя

КУРС «КОМПЬЮТЕР – ПОМОЩНИК В ЖИЗНИ», ИЛИ КАК ОБУЧАТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНФОРМАТИКЕ

На базе педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы 1 февраля 2014 года был создан образовательный инновационный центр (ОИЦ) с целью повышения эффективности обучения, развития творческих способностей, творческого воображения учащихся 1 – 4 классов.

Образовательный процесс обеспечивается преподавателями с многолетним стажем работы, профессионалами своего дела, среди которых кандидаты наук, доценты. Для проведения занятий со слушателями курсов преподавателями привлекаются студенты старших курсов педагогического факультета. Работа в инновационном образовательном центре даёт нам, студентам, возможность осуществлять педагогические эксперименты в различных областях: речевой этикет, программирование, иностранные языки, развитие творческих способностей.

Инновационный подход к обучению слушателей заключается в определенном построении программ курсов и их содержании. Каждая программа курса разрабатывается преподавателем индивидуально, на основе научных исследований, проводимых преподавателями кафедр педагогического факультета, а также на материалах современных теоретических и практических «открытий» ведущих специалистов соответствующей области науки. В соответствии с программами курсов преподавателями специально для инновационного центра разработаны индивидуальные тетради для учащихся.

По нашему мнению, большую часть межпредметных связей в начальной школе может выполнять информатический компонент, став основой формирования у детей метапредметных универсальных учебных действий [1].

В связи с этим в рамках ОИЦ предлагается компьютерный курс, где обучаемым предоставляется возможность использовать компьютер для формирования первоначальных навыков чтения, письма, рисования, счета и т.д., а также в качестве помощника при подготовке к различным школьным предметам.

Курс предусматривает знакомство обучаемых с первоначальными понятиями и компьютерными умениями, способами применения компьютера в жизни и учебе и направлен на формирование и развитие личности ребенка, улучшение качества обучения по различным предметам, совершенствование учебных навыков.

Цели – формирование первоначальных представлений в области информатики; стимулирование мотивации к учению.

Программа курса предназначена для учащихся 1 – 2 классов общеобразовательных школ. Она рассчитана на 26 часов [3] .

В ходе обучения по данной программе учащиеся знакомятся со стандартным программным обеспечением (калькулятор, блокнот, графический редактор Paint).

Отметим, что программа каждого курса состоит из определенных модулей. Каждый последующий модуль основан на материале предыдущего. Пройдя обучение в пределах одного модуля, слушатель автоматически переходит на следующий модуль.

На основе программы, представленной выше, нами разработана программа второго модуля курса «Компьютер – помощник в жизни».

Цели:

– формирование основополагающих представлений в области информатики;

– формирование инновационного мышления учащихся;

– стимулирование мотивации к учению.

Задачи:

– знакомство с понятиями информатики;

– обучение применению компьютера в жизни, при изучении различных школьных предметов;

– развитие логики, памяти, внимания, мышления и т.д.;

– развитие познавательных, интеллектуальных и творческих способностей учащихся;

– воспитание гражданственности и патриотизма [2, с. 3].

Предлагаемая программа предназначена для учащихся 2 – 4 классов общеобразовательных школ. Она рассчитана на 26 часов. В ходе обучения по данной программе учащиеся знакомятся с программами Microsoft Office Word и Microsoft Office Power Point. Процесс образования получает совершенно новый инновационный облик: компьютерная техника, компьютерные сети, специальные обучающие

фильмы и программы, выход в Интернет открывают совершенно новые методики и способы организации учебного процесса.

Ниже представлена тематика занятий.

Правила безопасного поведения в компьютерном классе. Правила работы за компьютером. Гимнастика для рук, глаз.

Microsoft Office Word. Формат файлов. Интерфейс программы. Режимы отображения документов. Создание и сохранение документов. Параметры страницы. Установка параметров формата текста. Выделение и обработка фрагментов текста. Шрифт. Проверка правописания. Колонки. Рамки. Списки. Нумерация страниц. Редактор формул. Работа со стилями. Работа с графическими объектами. Вставка объектов в текст. Художественное оформление заголовка текста (WordArt). Формирование таблиц: создание, форматирование, обрамление, заливка ячеек, внесение информации, проведение вычислений. Межпредметное использование компьютера.

MS PowerPoint. Назначение и особенности применения, этапы проектирования презентации. Разработка содержания презентации. Структура презентации. Создание, редактирование и оформление слайдов презентации. Дизайн презентации. Оформление учебных презентаций с учетом требований. Настройка и демонстрация презентации. Связь презентации с другими приложениями. Выполнение творческих заданий.

В результате обучаемые должны знать:

– правила поведения в компьютерном классе;

– здоровьесберегающие технологии при работе за компьютером (гимнастику для глаз, рук);

– некоторые области применения компьютера;

– дидактические возможности программных средств общего и специального назначения;

– назначение, функции и цели использования информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе;

– технологии изготовления аудиовизуальных, визуальных и звуковых средств обучения.

Обучаемые должны уметь:

– осваивать и использовать новые средства информационных технологий;

– использовать возможности пакета Microsoft Office при подготовке к предметам общеобразовательного цикла;

– использовать средства современных информационных технологий:

– создавать текстовые документы и редактировать их;

– создавать презентации и редактировать их;

– пользоваться персональным компьютером и его периферийным оборудованием (принтером, сканером, цифровой камерой и т.п.) при организации учебного процесса.

Обучаемые должны владеть:

– навыками работы с программой Microsoft Office Word;

– навыками работы с программой Microsoft Office PowerPoint [3, с. 6].

Обучение проходит в работе над сказками: набор любимой сказки в документе Microsoft Office Word; выделение и работа с фрагментами текста, установка шрифтов, реестра, интервалов; вставка картинок, фигур; на основе любимой сказки проходит работа с таблицами (создание базы данных сказочных героев).

Работа по разработанной нами программе показывает положительный результат. В перспективе мы планируем внедрить данную программу в общеобразовательную школу в качестве программы факультатива.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Инновационный образовательный центр педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы [Электронный ресурс]. URL: http://incenter.grsu.by/homegapes/info (дата обращения : 24.03.2016).
2. Курченя, Е.Ю. Компьютер – помощник в жизни. Модуль 2: учеб. программа. Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2015.
3. Макарова Н.П. Компьютер – помощник в жизни. Модуль 1: учеб. программа. ГрГУ им. Я. Купалы, 2015.

С. В. Мельцель

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ПРИ КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Всем известно, что игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, ее называют «спутником детства». Под игрой принято понимать вид непродуктивной деятельности, основной мотив которой заключается не в результатах, а в самом процессе. В процессе игровой деятельности у ребенка происходит активное развитие всех психических процессов.

В своих трудах Д.Б. Эльконин говорит о том, что игра дает ребенку особую ориентацию во внешнем мире и ни одна другая деятельность не сможет ее заменить. Он называет игру «гигантской кладовой настоящей творческой мысли будущего человека» [2].

В психологическом словаре под редакцией А.Л. Венгера дается следующее толкование понятия сюжетно-ролевая игра – это особый вид деятельности, в котором ребенок берет на себя роль взрослого и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводит деятельность взрослых и отношения между ними.

Действия с предметами ближайшего окружения ребенок совершает еще в раннем детстве. Становясь старше, он все больше хочет подражать взрослым, у него возрастает стремление к самостоятельности. Поэтому простое совершение бытовых действий его уже не устраивает. У ребенка возникает желание учить детей, спасать людей от пожара, летать в космос, но в реальной жизни эти действия для него недоступны. Так возникает противоречие между тем, что ребенок желает делать, и тем, что может совершать. Именно это противоречие и является причиной для возникновения сюжетно-ролевой игры, в которой ребенок может выполнять функции взрослого понарошку, следуя роли.

Выдающийся психолог А.Н. Леонтьев подчеркивает, что только в игре ребенок способен овладеть кругом действительности, который является для него недоступным. То, как ведет себя ребенок в игре, определяется образом другого человека, чью роль он выполняет. В своей работе Д.Б. Эльконин пришел к выводу о том, что роль – это центральный компонент в сюжетно-ролевой игре. Под ролью он понимает – способ поведения людей в различных ситуациях, который соответствует принятым в обществе нормам. Когда ребенок ведет себя в соответствии с исполняемой ролью, он уже действует не так, как хотел бы он сам, а так, как этого требуют роль и социальные правила поведения. Ребенок старшего дошкольного возраста встает на позицию другого человека, причем не одного, а разных. В пределах одного сюжета он «смотрит» на ситуацию глазами нескольких людей. Один день девочка играет роль мамы, на второй день она может быть дочкой. Она понимает, как важно для мамы заботиться о своих детях и как необходимо послушание дочки. В результате этого ребенок начинает осознавать значение правил поведения при взаимоотношениях между людьми, у дошкольника формируется сознательное подчинение правилам [3].

Сюжетно-ролевая игра имеет ряд особенностей: она учит ребенка соблюдать правила; имеет социальные мотивы; способствует эмоциональному развитию ребенка; развивает интеллект; помогает развивать воображение и творчество детей; в ней осуществляется развитие речи.

Выделяют следующие виды сюжетно-ролевой игры: на бытовые сюжеты; на общественные темы; на героико-патриотические темы; на темы литературных произведений, кино, телепередач; «режиссерские» [1].

Одним из методов, направленных на коррекцию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, является игровая терапия. Игровая терапия – метод, при котором осуществляется психотерапевтическое воздействие на детей старшего дошкольного возраста средствами игровой деятельности. В основе данного вида коррекции межличностных отношений лежит понимание того, что игровая деятельность оказывает прямое влияние на развитие личности ребенка.

А.И. Захаров выделяет следующие этапы игровой терапии:

1) объединение детей в группы посредством совместной деятельности, интересной для детей, например экскурсия, предметная игра, рассказ на различные темы;

2) использование рассказов, которые дети сочиняют самостоятельно и рассказывают в группе по очереди;

3) игровая деятельность, предполагающая непосредственное включение педагога и активное участие в ней со стороны детей;

4) этап обсуждения результатов.

Игровая терапия может быть направленной (директивной) и ненаправленной.

При направленной игровой терапии педагог выступает в роли организатора и ведущего игровой деятельности. Вся деятельность осуществляется по заранее разработанному плану, в котором уже прописано распределение ролей и проработаны возможные игровые ситуации.

При осуществлении ненаправленной игровой терапии педагог не вмешивается в спонтанно возникающую игру детей. Однако его задачей является создание доброжелательной атмосферы и ощущения принятия.

Осуществляться игровая терапия может в индивидуальной и групповой форме работы с детьми старшего дошкольного возраста. Групповая форма работы направлена на осознание ребенком своего «Я», повышение самооценки, улучшение межличностных отношений.

Одной из важных задач игровой терапии является коррекция межличностных отношений в группе детей.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что игровая деятельность, а в частности сюжетно-ролевая игра, в старшем дошкольном возрасте служит средством усвоения ребенком социальных норм поведения. В ее процессе формируется эмоциональный мир ребенка, он учится взаимодействовать со сверстниками. Межличностные отношения детей формируются и развиваются в совместной игре, поэтому посредством сюжетно-ролевой игры взаимоотношения детей в группе могут быть скорректированы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Короткова Н.А. Сюжетная игра старших дошкольников // Ребенок в детском саду. 2006. № 5. 83 с.
2. Орлов А.Б. Психологические механизмы возникновения и коррекции внушенных детских страхов // Вопросы психологии. 2011. № 3. 17 с.
3. Ткаченко И.В. Играю – значит интересно живу. М.: Дрофа, 2008. 304 с.

Н. А. Милькевич

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Дошкольное образование занимает важное место в подготовке личности к жизни в обществе, ее обучении и воспитании. Изучение и обобщение различных нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность образовательных учреждений, позволило сделать вывод о том, что на сегодняшний день одной из острых проблем остается проблема оценивания качества образования в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). Под качеством образования необходимо понимать соответствие полученного результата и результата, регламентированного различными нормативно-правовыми актами [1].

В настоящее время в практику деятельности образовательных учреждений разного уровня прочно вошли образовательные стандарты. Деятельность ДОУ регламентирована федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО). Внедрение в условиях ДОУ ФГОС ДО предопределило появление проблемы оценивания качества образования в связи с тем, что сам ФГОС ДО в качестве результатов освоения основной образовательной программы дошкольного образования рассматривает целевые ориентиры, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений на этапе завершения уровня дошкольного образования. Реализация ФГОС ДО и возникшая в связи с этим перестройка образовательного процесса в условиях ДОУ должны быть направлены на получение всеми детьми дошкольного возраста качественного дошкольного образования, но, как указано во ФГОС ДО, целевые ориентиры не могут выступать основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей [2]. Следовательно, возникает противоречие, которое заключается в том, что, с одной стороны, образовательно-воспитательный процесс в ДОУ должен быть качественным и создавать условия для освоения всеми детьми целевых ориентиров, с другой стороны, сами ориентиры нельзя оценивать и рассматривать как основные показатели качества образования в ДОУ.

Между тем ФГОС ДО указывает на то, что целевые ориентиры выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования и при соблюдении требований к реализации основной образовательной программы дошкольного образования предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования [2]. Такое понимание значимости целевых ориентиров приводит к появлению различных проблем.

Важной проблемой, на наш взгляд, становится проблема того, что целевые ориентиры носят не обязательный, а лишь ситуативный характер, зависящий от многих факторов: уровня подготовленности педагогов, материально-технического оснащения ДОУ, потенциала самих воспитанников, предметно-пространственной развивающей среды и т.д. [3, с. 100]. Анализ целевых ориентиров для детей дошкольного возраста и опыта деятельности ДОУ в вопросах оценивания качества образования позволяет сделать вывод о том, что широко используемый в настоящее время мониторинг учебных достижений первоклассника требует от ребенка дошкольного возраста определенных знаний, умений, владений, которые нашли свое отражение в целевых ориентирах для детей дошкольного возраста. Стоит отметить, что указанный вид мониторинга проводится не только на этапе школьного образования, в конце первой половины учебного года среди первоклассников, но и среди детей дошкольного возраста в конце учебного года, завершающего этап дошкольного образования.

Использование указанного вида мониторинга порождает еще одну важную, на наш взгляд, проблему, которая заключается в том, что мониторинг первоклассника представляет собой тест, состоящий из различных заданий, которые необходимо выполнить, опираясь лишь на словесную инструкцию педагога, прочитанную один раз. Важным моментом здесь является уровень развития памяти, мышления, внимания, логики у ребенка дошкольного возраста, который зависит от индивидуальных особенностей, о необходимости учета которых говорится в ФГОС ДО.

Использование тестового материала как метода оценки качества образования на любой его ступени не позволяет в полной мере

оценить весь объем знаний, умений, владений, которыми обладает учащийся на данном этапе, о чем упоминала в своих работах Н.С. Михайлова. Тесты как метод оценки качества образования, по ее мнению, представляют собой материал, оценивающий репродуктивные знания детей, но не позволяют оценить то, что практически умеет выполнять ребенок.

Таким образом, необходимо констатировать, что проблемы оценивания качества образования в условиях ДОУ заключаются в том, что целевые ориентиры, рассматриваемые как результат освоения основной образовательной программы дошкольного образования, носят ситуативный характер, а применяемый в настоящее время мониторинг первоклассника направлен на оценивание тех результатов, которые отражены в целевых ориентирах. Следовательно, возникает необходимость разработки новых методов оценки качества образования на этапе дошкольного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Станкевич Е.Ю. К вопросу оценки качества образования [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 1. URL: http://human.snauka.ru/2013/01/2215.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: http://d25101.edu35.ru/ourchhome/obraz-standarty/128-fgos-do.
3. Шмырева Н.А., Губанова М.И., Крецан З.В. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития: учебное пособие. Кемерово, 2002. 192 с.

Н. А. Морева, С. Ю. Гилева

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Временные и социально-экономические факторы стимулируют ранее профессиональное взросление. Обучение на 1 – 3 курсе вуза (19 – 21 год) совпадает с активной фазой профессионального самоопределения, создающей каркас для формирования профессиональной идентичности. Профессиональный онтогенез возможен лишь при условии выстраивания собственных приоритетов, принципов, перспектив и целей, что составляет индивидуальную модель достижения успеха. Это, в свою очередь, повышает значимость формирования направленности будущих педагогов на профессиональную успешность за счет целенаправленно моделируемых ситуаций успеха в педагогическом процессе. Несмотря на возросший в свете кардинальных изменений системы образования интерес к проблематике профессионального становления будущих педагогических работников, недостаточно изученными остаются как детерминанты выбора модели успеха в свете социально-профессиональных отличий, так и содержание, средства и методы формирования процесса достижения личностью успеха в ходе профессионального самоопределения в условиях педагогического вуза.

При разработке программы эмпирического изучения роли ситуации успеха как фактора, детерминирующего процесс профессионального становления будущих педагогов, мы исходили из представлений о том, что модель успеха детерминирует стратегию профессионального самоопределения, которая понимается как динамичная характеристика образа профессионального будущего, проявляющаяся в планировании и реализации траектории профессионально-личностного становления [1]. В исследовании в период с

сентября 2015 по март 2016 года приняли участие 50 студентов 2 курса ПГГПУ (контрольная и экспериментальная группы по 25 человек).

Подобранный пакет методик («Якоря карьеры» Э. Шейна, «Учебная мотивация» А.А. Реана и В.А. Якунина, «Шкала оценки потребности в достижении успеха» Ю.М. Орлова, «Уровень мотивации достижения успеха» А. Мехрабиана, опросник А.В. Карпова, УСК в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда, «Тип поведенческой активности» Л.И. Вассермана, Н.В. Гуменюка) позволил осуществить сравнительный анализ моделей успеха как индикатора развития профессиональной стратегии, наметив основные проблемные участки процесса формирования профессионально значимых качеств. Результаты констатирующего этапа исследования показали, что профессиональные стратегии большинства студентов отличает слаборазвитая мотивационная основа модели успеха, недостаточный уровень формирования ряда психологических конструктов, которыми обеспечивается необходимая успешность профессионального самоопределения. В соответствии с характеристиками модели успеха активная конструктивная профессиональная стратегия была выявлена у 12 % выборки. 44 % студентов экспериментальной группы и 40% студентов контрольной группы обнаружили неконструктивную профессиональную стратегию, среднеактивная конструктивная профессиональная стратегия выявлена у 44% студентов в экспериментальной группе и у 48% студентов в контрольной группе.

В рамках внеучебной деятельности в экспериментальной группе был апробирован курс по выбору «Я – учитель», целью которого было создание условий для изменения профессиональной стратегии будущего специалиста системы образования в процессе деятельности, основанной на моделировании ситуации успеха. Программа занятий курса включала 32 практико-ориентированых и исследовательски-ориентированных занятия продолжительностью 2 академических часа, разделенных на два блока: психология успеха (13 занятий) и педагогика успеха (15 занятий), включающих практикум, волонтерскую работу, организацию и проведение мероприятий социокультурной направленности.

Имитируемые, саморегулируемые, самопобуждаемые, самоорганизуемые действия как формы совместной деятельности были ориентированы на отработку синдрома достижения; формирование навыков самоанализа и самоорганизации; апробацию новых поведенческих возможностей; изменение каузальной атрибуции; активизацию мотивов и использование потенциала актуально действующих мотивов профессиональной деятельности. Работа со студентами была организована в режиме погружения в отдельные аспекты педагогической деятельности через механизм проблематизации образовательной практики. С целью формирования модели успеха, определяющей формирование активной конструктивной профессиональной стратегии, использовалась совокупность методов, основанных на рефлексии, – структурированная дискуссия, имитационные игры, «мозговой штурм», ситуативный анализ, наблюдение. Особое внимание уделялось самодиагностике, совмещенной с тренинговыми занятиями развития профессионально значимых качеств: эффективное общение и коммуникативная толерантность, стратегия визуального мышления, эмоциональная культура, креативность и проблемность мышления, выстраивание партнерских отношений и др.

Формат неформального обучения позволил более эффективно использовать в работе со студентами правила создания ситуаций успеха, сформулированные А.Р. Лопатиным [2]. Для преодоления барьеров использовались техника «мозгового штурма», предварительных консультаций, формирование диад и микрогрупп студентов со сходными взглядами. В качестве рефлексии использовался прием – написание синквейна, позволяющий студенту и педагогу увидеть реальную картину личной заинтересованности, оценить глубину интерпретации происходящего на занятии.

По данным контрольного эксперимента отмечены изменения параметров модели успеха и профессиональной стратегии как в экспериментальной, так и в контрольной группе, однако темпы изменений в экспериментальной группе существенно отличаются. Качественные изменения в экспериментальной группе, произошедшие под влиянием внедрения программы, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика сформированности компонентов модели успеха

Показатели	контрольная группа, %			экспериментальная группа, %		
	констатирующий этап	контрольный этап	Δ	констатирующий этап	контрольный этап	Δ
	методика Ю.М. Орлова					
Мотив стремления к успеху	32,0	40,0	+8,0	28,0	40,0	+12,0
Уровни потребности в достижении цели	методика Ю.М. Орлова					
Низкий, 1 – 3	20,0	20,0	0	20,0	16,0	- 4,0
Средний, 4 – 7	60,0	52,0	-8,0	64,0	48,0	- 16,0
Высокий, 8 – 10	20,0	28,0	+8,0	16,0	36,0	+20,0
Типы активности	методика Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка					
А	12,0	12,0	0	8,0	8,0	0
А1	12,0	16,0	+4,0	12,0	20,0	+8,0
АБ	36,0	40,0	+4,0	28,0	40,0	+12,0
Уровень сформированности	методика А.В. Карпова					
Низкий	32,0	28,0	-4,0	32,0	20,0	-12,0
Средний	48,0	48,0	0	52,0	52,0	0
Высокий	20,0	24,0	+4,0	16,0	28,0	+12,0
Карьерные ориентации	методика Э. Шейна					
Профессиональная компетентность	12,0	12,0	0	12,0	20,0	+8,0
Группы мотивов	методика А.А. Реана и В.А. Якунина					
Профессиональные	12,0	16,0	+4,0	8,0	20,0	+12,0
Творческой самореализации	12,0	20,0	+8,0	16,0	24,0	+8,0
Учебно-познавательные	16,0	20,0	+4,0	16,0	24,0	+8,0
Интернальность	методика Дж. Роттера					
Общая	52,0	56,0	+4,0	52,0	60,0	+8,0
В области достижений	62,0	66,0	+4,0	64,0	68,0	+4,0
Производственных отношений	36,0	44,0	+8,0	32,0	52,0	+20,0

На основании данных о степени сформированности компонентов модели успеха были выявлены более высокие темпы динамики изменения в типах профессиональной стратегии студентов в экспериментальной группе (табл. 2).

Таблица 2

Изменения в типах профессиональной стратегии студентов

Типы профессиональной стратегии	Количество студентов, %									
	контрольная группа					экспериментальная группа				
	констатирующий этап	контрольный этап, в т.ч.				констатирующий этап	контрольный этап, в т.ч.			
		всего	+Δ	- Δ	без изменений		всего	+Δ	- Δ	без изменений
Активная конструктивная	12,0	20,0	8,0	0	12,0	12,0	28,0	16,0	0	12,0
Среднеактивная конструктивная	48,0	48,0	12,0	0	36,0	44,0	48,0	24,0	0	24,0
Пассивная неконструктивная	40,0	32,0	0	4,0	28,0	44,0	24,0	0	4,0	20,0

Следует также обратить внимание на то, что количество студентов, у которых не отмечено изменение типа профессиональной стратегии, в контрольной группе выше. Так, сохранили активную конструктивную стратегию 12% респондентов обеих групп, среднеактивную конструктивную стратегию – 36% студентов в контрольной и 24% в экспериментальной группе, пассивную неконструктивную стратегию – 28% студентов в контрольной и 20% в экспериментальной группе.

Созданные в процессе апробации курса по выбору диагностические, стимулирующие, организационные, коррекционно-развивающие, аналитико-рефлексивные, психолого-педагогические условия создания ситуации успеха позитивно влияли на становление модели успеха, детерминирующей способность будущих педагогов выстраивать продуктивную профессиональную стратегию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лежнева Е.А. Мотив достижения успеха в структуре профессиональной мотивации будущего психолога как показатель карьерных ориентаций // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 4 (12). С. 56 – 59.
2. Лопатин А.Р. Теоретические и методические аспекты создания ситуаций успеха для студентов в учебно-воспитательном процессе классического вуза // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. № 1-1 / том 18. С. 136 – 140.

О. В. Пантюхин

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема сохранения и укрепления здоровья занимает важное место в системе социальных ценностей и приоритетов общества, вводится понятие «здоровьесбережение». В современных условиях предъявляются высокие требования к здоровью и возможностям человека. Важно с детства приучать ребенка его сохранять и укреплять, основываясь на принципах нравственности, рациональной организации жизни, активной жизненной позиции, использования факторов сохранения и укрепления здоровья. Забота о здоровье человека, его сохранении и укреплении сегодня становятся задачами, решаемыми на государственном уровне. В этой связи выработан ряд нормативных документов, регламентирующих различные аспекты вопроса сохранения и укрепления здоровья граждан России (Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Фундаментальное ядро содержания общего образования, ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» и др.).

Важнейшее место отводится федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), утвержденному приказом Министерства образования и науки РФ 06.10.2009 г. № 373. Федеральным государственным образовательным стандартом НОО учитывается необходимость укреплять физическое и духовное здоровье младших школьников. В документе заложен «портрет выпускника начальной школы», в рамках которого предполагается выполнение младшим школьником правил здорового и безопасного образа жизни.

Л.В. Мардахаев рассматривает здоровьесбережение как компонент социально-педагогической деятельности, отмечая, что в этом случае основная цель – защита права ребенка на охрану здоровья, которая базируется на требовании ст. 24 ФЗ РФ «Об охране здоровья граждан». Согласно данной статье, дети имеют право на диспансеризацию, лечение в детских и подростковых службах, медико-социальную помощь, питание на льготных условиях, санитарно-гигиеническое образование, обучение и труд в условиях, соответствующих нормативным требованиям, бесплатную медицинскую консультацию и необходимую информацию по состоянию своего здоровья. Социальный педагог может осуществлять следующие мероприятия по защите права ребенка на охрану здоровья: вовлекать детей в деятельность по охране здоровья (физического, эмоционального, социального); обучать культуре использования свободного времени, навыкам саморегуляции в деятельности и общении; формировать экокультуру детей; осуществлять пропаганду ЗОЖ; информировать о негативных последствиях бездумного отношения к своему здоровью.

Рассмотренные авторские позиции позволяют утверждать, что сущностью социально-педагогической деятельности является создание условий для успешного развития и социального функционирования личности посредством использования образовательно-воспитательных средств. Социально-педагогическая деятельность учреждения общего образования и специалиста (в частности, социального педагога) – взаимодополняющие компоненты, среди которых наиболее значимым в отношении всех категорий детей выступает сохранение и укрепление здоровья обучающихся, пропаганда здорового образа жизни.

Как отмечают авторы (Р.В. Овчарова, М.В. Шакурова, Е.Н. Никитина и др.), социально-педагогическая деятельность должна быть ориентирована на предупреждение возможных нарушений развития, социальной адаптации и функционирования семьи как субъекта различных видов деятельности и отношений. Одним из возможных направлений социально-педагогической деятельности в таком значении может выступить деятельность по проектированию и реализации программы формирования здорового образа жизни младшего школьника, что особенно актуально с позиции значимости данного возраста для дальнейшего обучения.

Психолого-педагогические основания являются основой для разработки программы формирования здорового образа жизни (ЗОЖ) младших школьников в условиях внедрения ФГОС НОО, соответственно, при разработке такой программы необходимо учитывать три группы факторов:

1) нормативно-правовую базу;

2) психологические особенности младших школьников;

3) требования ФГОС НОО по сохранению и укреплению здоровья детей.

При разработке программы формирования ЗОЖ детей младшего школьного возраста необходимо учитывать положения основных нормативных правовых актов: ФГОС НОО от 6.10.2009 г. № 373, Примерной ООП НОО, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Фундаментального ядра содержания общего образования.

Основными условиями разработки такой программы можно считать:

– во-первых, необходимость адаптировать младших школьников к обучению в школе, к условиям школьной жизни; научить их учиться без затраты лишних физических усилий. Дети должны научиться быть внимательными, усидчивыми, поэтому программа выстраивается с учетом развития и поддержки постоянного интереса у детей;

– во-вторых, необходимо учитывать индивидуальные различия младших школьников в мотивации, знаниях, умениях и навыках.

Сущностью социально-педагогической деятельности является целенаправленное решение социальных задач, возникающих в образовательных и социальных сферах, создание и поддержание благоприятных условий личностного роста человека, оказание комплекса социально-психолого-педагогической помощи в направлениях саморазвития и самореализации. Расширение функций и направлений социально-педагогической деятельности, отраженное в изменяющемся законодательстве в сфере образования, позволяет рассматривать данный вид деятельности на уровне учреждений общего образования или деятельности конкретного специалиста.

При проектировании программы формирования ЗОЖ детей младшего школьного возраста как компонента социально-педагогической деятельности на ступени начального образования необходимо осуществлять комплексный подход. С этой целью необходимо учитывать возрастные, психологические особенности детей, анализ их физического состоянии, состояния здоровья. Программа формирования ЗОЖ должна опираться на существующую нормативно-правовую базу, выстраиваться с учетом разнообразия направлений, форм и методов работы с младшими школьниками.

С. И. Парахина

ОРИГАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Во ФГОС дошкольного образования основой деления на образовательные области стали четыре основных направления развития детей дошкольного возраста. Одно из таких направлений – это познавательное развитие. Одно из направлений познавательного развития – мышление. В стандарте описано, что у ребенка старшего дошкольного возраста должно быть сформировано мышление, которое реализуется в разных видах детской деятельности, и прежде всего в познавательной деятельности. Мышление предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации [3].

Современные социально-экономические условия побуждают систему образования уделять большое внимание проблемам творчества и формированию у детей качеств творческой личности в процессе обучения и воспитания. Возможность создавать что-либо новое, необычное закладывается в детстве через развитие высших психических функций, таких как мышление и воображение. Мышление является высшим познавательным процессом.

По мнению С.Л. Рубинштейна, мышление выступает как процесс, как деятельность. Мышление – это процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности в ее существенных связях и отношениях. С.Л. Рубинштейн писал: «Мышление теснейшим образом связано с действием. Человек

познает действительность, воздействуя на нее, понимает мир, изменяя его» [2].

В книге отечественного психолога Л.С. Выготского «Мышление и речь» сказано, что формирование мышления происходит с раннего детства, прежде всего в первые годы жизни ребенка нужно сформировать у него ощущение пространства. Позже у ребенка начинает складываться представление о правом и левом, расширяются и углубляются пространственные представления [1].

Развитие образного мышления дошкольников происходит на основе оперирования детьми представлениями, обобщёнными, схематизированными образами. Складываются такие свойства ума, как самостоятельность, гибкость, пытливость, которые позволяют не только без помощи взрослого решать новые задачи, но и достигать новых решений в процессе поисковой деятельности, экспериментирования.

Творческое мышление дошкольников проявляется на основе оригинальности, гибкости, продуктивности и разработанности продуктов творческой деятельности.

Показатели такой ключевой характеристики творческого мышления, как оригинальность, у детей дошкольного возраста существенно возрастают только при условии специального обучения, направленного на развитие творческого потенциала. Дошкольный возраст – начало сензитивного периода развития знаково-символической функции сознания, которая является одной из составляющих логического мышления, это важный этап для умственного развития в целом и формирования готовности к школьному обучению. В среде группы надо использовать символику, модели для обозначения предметов, действий и их последовательности. Придумывать такие знаки, модели лучше вместе с детьми, подводя их к пониманию того, что обозначать все можно не только словами, но и графически.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МБДОУ № 15 «Сказка» г. Красновишерска Пермского края с детьми старшего дошкольного возраста. На первом этапе опытно-экспериментальной работы мы выявили начальный уровень развития мышления детей: высокий уровень у 33% (6 человек), средний уровень у 55% (10 человек), низкий уровень у 12% (1 человек).

С детьми, имеющими низкий и средний уровень ближе к низкому, была проведена дополнительная работа. Детям был предложен цикл занятий, направленных на развитие мышления. В качестве основного средства мы использовали технику оригами. Оригами активизирует мыслительные процессы. В процессе конструирования по типу оригами у ребенка возникает необходимость соотнесения наглядных символов (прием, показ, складывание) со словесными (объяснение приемов складывания) и перевода их значения в практическую деятельность (самостоятельное выполнение действий).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Мышление и речь: учебное пособие. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / сост. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская; под общ. ред. С.Л. Рубинштейна. СПб.: Питер, 2000. 596 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]/ Министерство образования и науки РФ, Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования». URL: http://www.firo.ru/?page_id=11003, свободный.
4. Шумаков, Ю.В. Шумакова Е.Р. Бумажное моделирование. Оригами: учебное пособие. – М.: Аким, 2002. 190 с.

Е. С. Петрова

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЛЕПКИ

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования направлен на развитие ребенка в целом, а также на развитие его мелкой моторики рук. В ФГОС также отмечено, что лепка имеет очень большое значение для развития мелкой моторики и развития кистей рук. Многие авторы отмечают, что мелкая моторика – это мышечная, костная и нервная системы организма, которые скоординированы работой между собой. Именно мелкая моторика в дальнейшем формирует почерк ребенка. Авторы отмечают, что для овладения ведущей учебной деятельностью, ребенку необходимо обладать творческими навыками, самостоятельностью, любознательностью, инициативностью и т.д. тем самым мы выполняем требования ФГОС. федеральный государственный образовательный стандарт реализует всевозможные задачи и одной из его задач является развитие мелкой моторики рук. В этой области отмечается проблема, так как проводимые исследования показали, что у многих детей плохо развита мелкая моторика [4].

В свою очередь мелкая моторика рук взаимодействует с высшими психическими функциями, сюда входит внимание, восприятие, мышление, воображение, зрительная и двигательная память. Считается, что мелкая моторика важна для развития навыков, так как ребенку потребуется точное и координированное движения кистей и пальцев, для того чтобы одеваться, рисовать, писать, лепить, а также выполнять много всевозможных и нужных действий в жизни [1].

Отечественный график и скульптор-анималист В.А. Ватагин отмечал, что лепка – это придание формы пластическому материалу (пластилину, глине, пластике, пластмассам типа поликапролактона и др.) с помощью рук и вспомогательных инструментов – стеков и т. п. Один из базовых приёмов широкого жанрового диапазона станковой и декоративно-прикладной скульптуры, варьируется от мелкой пластики, этюда до произведений близких по размерам к монументальным. Согласно позиции И.А. Лыковой, лепка – самый осязаемый вид художественного творчества [2].

При лепке используются различные материалы, такие как пластилин (обычный, восковой, шариковый, нанопластилин, скульптурный), соленое тесто, полимерная глина, гидрофобный песок и т.д. Такие занятия лепкой и с таким интересным материалом комплексно воздействуют на развитие ребёнка:

– повышают сенсорную чувствительность, тем самым способствуя тонкому восприятию формы, фактуры, цвета, веса, пластики;

– развивают воображение, пространственное мышление, общую ручную умелость и конечно же, мелкую моторику;

– синхронизируют работу обеих рук;

– формируют умение планировать работу по реализации замысла, предвидеть результат и достигать его;

– при необходимости вносить коррективы в первоначальный замысел.

Все это позволяет сделать вывод в том числе об эффективном воздействии лепки на развитие мелкой моторики рук детей.

Психолог А.Е. Малиш отмечает, что мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой, в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук, а также пальцами ног [3].

Основными приемами лепки у ребят являются: скатывание, раскатывание, сплющивание, оттягивание, промазывание, прищипывание, заглаживание, разрезание, соединение.

Обучение лепке происходит в процессе непосредственной образовательной деятельности детей (НОД).

На занятиях лепкой перед педагогами ставятся задачи: развитие детского творчества, формирование у детей изобразительных и технических умений, развитие интереса к художественному творчеству и т.д.

Существует несколько способов лепки:

– конструктивный способ (лепка из отдельных кусочков материала, соединенных в единое целое. Работа начинается с самых крупных деталей, к ним присоединяются более мелкие);

– пластический, или скульптурный способ (лепят из целого куска, постепенно изменяя его – вытягивая, оттягивая, загибая, вдавливая необходимые части);

– комбинированный способ (лепка из отдельных частей и целого куска, т.е. «скульптурный + конструктивный») [2].

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МАДОУ «Детский сад № 12» г. Соликамска Пермского края с детьми старшего дошкольного возраста. Для выявления начального уровня развития мелкой моторики рук использовалась методика С.П. Сосниной. Данная методика была модифицирована, в связи с проблемой исследования.

Результат констатирующего этапа эксперимента показал, что на среднем уровне находится 10 человек (50%), на низком уровне – 10 человек (50%). На основании проведенной диагностики можно сделать вывод о том, что у детей отмечаются неточная координация и общая недостаточность движений, дети часто оказываются не в состоянии правильно держать ручку, карандаш, ограничивать свои движения пределами строки, чертить ровные линии. Для коррекции всех недостатков необходима постоянная работа по развитию мелкой моторики. Для развития мелкой моторики рук мы выбрали лепку, так как в лепке участвуют две руки, в работу включены все пальчики ребенка, тем самым координируются оба полушария головного мозга.

В процессе проведения работы с детьми были задействованы наглядные, словесные, практические методы и приемы. Дети быстро включались в работу, радовались, если у них задуманное получалось. Трудности у детей возникали при лепке мелких деталей. В процессе работы у детей был поднят эмоциональный настрой, они остались довольны.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что организованная работа по формированию мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста посредством лепки дает положительные результаты. И не только лепка благотворно влияет на мелкую моторику, но и другие виды деятельности могут помочь в решении этой проблемы. Система занятий по лепке доказывает, что это продуктивная деятельность для детей. Лепка является интересным и полезным занятием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лурия А.Р. Психологическое наследие. М.: Эксмо, 2012. 512 с.
2. Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду. М.: Владос, 2012. 118 с.
3. Малиш А.Е. Развиваю мелкую моторику. СПб.: Питер, 2000. 144 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]/ Министерство образования и науки РФ, Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования». URL: http://www.firo.ru/?page_id=11003, свободный

Л. А. Подгайская

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Проблема организации молодежных коллективов обсуждается на всероссийском уровне в лице президента В.В. Путина и премьера Правительства РФ Д.А. Медведева, которые обязали все субъекты продумать эффективные для всех уровней образования условия, методы, формы работы, обеспечивающие развитие системы детского, подросткового и молодежного (студенческого) движения.

Сегодня общество проживает этап социокультурных изменений, происходящих во всех направлениях жизнедеятельности, затрагивающих целый спектр отношений общества и личности, что, с одной стороны, ужесточает отношения, требует конкурентоспособности всех участвующих в них субъектов, с другой – дает возможность для свободного самоопределения, самореализации человека на основе адекватного выбора способов решения своих социальных проблем. Эти изменения требуют создания новых основ взаимодействия участников образовательного процесса, особенно в вузе, где студенты, как никто другой, чувствительны ко всем социокультурным новшествам. В «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 гг.» идея создания благоприятных психолого-педагогических условий для учащейся молодежи (студентов) представлена как одна из приоритетных.

Целью современного высшего образования в соответствии с общественным и государственным заказом является всестороннее развитие личности. Ее достижение должно осуществляться на протяжении всего образовательного процесса личности, в том числе в высшем учебном заведении в условиях развития студенческой молодёжи, целостного студенческого коллектива. Студенческий коллектив (студенчество) формирует не только способность личности к выживанию в существующих и предполагаемых обстоятельствах при условии приспособления к ним без утраты имеющегося потенциала, но и осознанность ею самоидентификации на уровне общественной пользы. Поэтому на современном этапе политических, экономических, социально-культурных изменений, базирующихся на поведении и действиях больших социальных общностей, очевидна необходимость изучения и систематизации разобщенного многообразия положений, форм и методов, педагогических технологий, используемых преподавателями, как благоприятных условий, направленных на формирование и развитие студенческого коллектива. Ситуация требует осознания того, что качество образования и воспитания во многом определяет развитие личности, ее потенциала, морального и материального благополучия. Личностный потенциал субъектов образования является важным фактором, который обеспечивает поступательность движения коллектива, что требует глубокого и всестороннего осмысления образовательного процесса, подготовки студентов, способных успешно адаптироваться в постоянно изменяющихся условиях, повышать эффективность своего труда, поэтому проблема знания педагогических особенностей формирования и развития студенческого коллектива чрезвычайно актуальна. На современном этапе проблема развития личности в условиях динамичного коллектива занимает одно из ведущих мест.

Методологической основой исследования являются авторские концепции, теории и положения в области социологии, психологии и педагогики. Особенности развития личности в коллективе, концептуальные идеи и позитивный опыт коллективного воспитания, идеи развития коллектива широко представлены в трудах педагогов – классиков советского периода: А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и др. Изучение эффективных способов формирования студенческого коллектива как социокультурной системы жизнедеятельности представлены в работах Л.И. Новикова, В.А. Караковского, С.А. Картошкина, С.С. Смирновой, А.Ю.Черногурских.

Б.Г. Ананьев, Н.П. Аникеев дают описание студенческой группы как особой возрастной категории населения. Методологические основания и теории формирования и развития студенческого коллектива представлены в работах Н.В. Бондаревой, В.Н. Голубева, М.И. Дьяченко, Я.Л. Коломинского, Л.И. Марисова, В.И. Селиванова и др. Активные методы, формы работы с молодежью, подростками через социальные практики (И.В. Глушко, В.В. Орлова, Е.А. Смирнова, Л.Ф. Файзуллина, С. С. Шугальский, О.И. Якутина), социальные акции, волонтерство и добровольчество все чаще интересуют исследователей. Становление теории социальных практик представлено в трудах В.В. Давыдова, Ю.В. Громыко, Э. Гидденса, Т. Парсонса.

Таким образом, сегодня достаточно представлены теоретические положения формирования студенческого коллектива, и мы считаем, что тема нашего исследования «Социальные практики как метод формирования студенческого коллектива» является актуальной и востребованной в педагогической практике.

Проблема исследования: каковы эффективные способы воспитательного воздействия, способствующие формированию студенческого коллектива? Цель исследования – теоретически описать и практически разработать социальные практики, способствующие формированию студенческого коллектива.

Согласно проблеме и цели исследования в первой главе мы рассмотрели общие теоретические положения, а именно: социальные, психолого-педагогические основы и проблемы формирования студенческого коллектива, особенности студенческого коллектива через его признаки и структуру, а также целесообразные, актуальные изучаемому возрасту методы формирования студенческого коллектива. В связи с этим мы пришли к некоторым выводам.

Во-первых, среди проблем формирования коллектива в целом, в том числе и студенческого, выделяют социальные (социальный заказ общества), психологические (учет поло-возрастных особенностей состава студенческого коллектива, их интересов, потребностей, общей деятельности и пр.), а также педагогические проблемы (особенности организации, управления студенческим коллективом в условиях системы образования и пр.).

Среди признаков, наиболее значимых для студенческого коллектива, следует выделить: наличие общественно значимой динамичной цели деятельности, достижение которой обеспечивает для студенческого коллектива «постоянное движение вперед», разнообразие общественно значимой деятельности, отношения «взаимной ответственности», активность органов самоуправления. В структуре студенческого коллектива следует выделять актив и органы самоуправления, остальные структурные единицы носят временный характер и могут быть выбраны для организации конкретного воспитательного дела.

Проанализировав авторские позиции, мы определили, что существуют традиционные, классические способы, позволяющие формировать студенческий коллектив, и нетрадиционные, возникающие из потребностей самих студентов и общества в целом. К целесообразным следует отнести активные способы взаимодействия и воздействия на участников студенческого коллектива, что приведет к его развитию и становлению. Авторы среди таких выделяют следующие формы и методы: социальные акции, волонтерские и добровольческие движения, КТД, инструктивно-методические сборы; единство (согласованность) действий и требований актива и органов самоуправления и лидеров студенческого коллектива и пр.

Между тем ФГОС ВПО формулируют свои требования, поэтому одним из современных методов формирования студенческого коллектива являются социальные практики, представляющиеся нам как сложный междисциплинарный вид деятельности, который понимается представителями ряда теоретических концепций как обладающий следующими свойствами: типичность, интерсубъективность, содержательность, предсказуемость и прогнозируемость. Студенческие коллективы, являясь участниками социальных практик, воздействуют на систему общественных отношений, воспроизводство основных способов социального существования, создают условия для самореализации и самовыражения личности, обеспечивают удовлетворение потребностей и достижение целей членов своего коллектива и других социальных групп и организаций. Поэтому социальные практики оптимальны для формирования студенческого коллектива [1].

Во второй части нашего исследования мы представили практическую разработку проблемы исследования через изучение следующих вопросов: описание опыта (системы) воспитательной деятельности по формированию студенческого коллектива на примере СГПИ; подбор и практическую разработку социальных практик как способов воспитательного воздействия, способствующих формированию студенческого коллектива; составление методических рекомендаций к применению социальных практик, направленных на формирование студенческого коллектива. Представим итоги и выводы, к которым мы пришли в результате практической разработки данных вопросов.

Во-первых, ведущей целью воспитательной работы в вузе является формирование гражданской и правовой культуры, при этом задачи, связанные с формированием студенческого коллектива, на уровне студенческой группы не решаются, методы, позволяющие решать эту задачу, также не представлены. Это связано с тем, что в вузе достаточно большое количество студентов, многие из которых входят согласно внеурочной системе воспитания в студенческие объединения, где и происходит работа по созданию студенческих коллективов.

Во-вторых, мы представили игровой калейдоскоп, в котором можно отразить видовое многообразие социальных практик, позволяющих студентам пройти собственное становление от объекта к субъекту в процессе совместного выполнения волонтерской, самоуправленческой, проектной, профессионально-ролевой и в итоге самостоятельной деятельности.

В тематическом планировании представлены игры, в ходе которых студентам предлагается исполнить данные роли. Каждое занятие строилось также с учетом того, что студенты от ситуации пассивных слушателей перейдут в ситуацию активных преобразователей, то есть в ситуацию самодеятельности. Показателем того, что социальные практики прошли эффективно, является включенность всех членов коллектива в проектную деятельность как одну из сложнейших социальных практик [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдов В.В., Громыко Ю.В. Теория деятельности и социальная практика : доклад на III Международном конгрессе по теории деятельности [Электронный ресурс]. URL: http://www.situation.ru/app/j_art_973.htm (дата обращения: 3.02.2011).
2. Картошкин С.А. Социально-педагогические условия подготовки организаторов студенческого коллектива в воспитательной системе колледжа: автореферат дис.... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Смоленск, 2005. 20 с.

А. А. Подгайский

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВКЛЮЧЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ ВИДЫДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В условиях постоянного развития общества, осуществления социально-экономических, политических преобразований, реализации направлений приоритетного Национального проекта «Образование», президентской инициативы о возрождении детских и молодёжных движений и организаций меняется роль и место личности, коллектива в нашей стране. Вузы становятся открытой образовательной системой, в которой активно формируются демократические отношения, позволяющие в полной мере реализовать принципы гуманизма, уважения к личности и коллективу, доверия, принятия личностных и коллективных целей и запросов.

В «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 гг..» обозначено, что важнейшим условием для развития личности является коллектив, в том числе и студенческий. Значение коллектива актуализировано в Федеральном Законе «Об образовании в РФ»: «Студенты имеют право на развитие своих творческих способностей и интересов, создание студенческих объединений». В связи с этим студенческий коллектив на современном этапе политических, экономических, социально-культурных изменений, базирующихся на поведении и действиях больших социальных общностей, является предметом изучения педагогической науки и практики.

От того, как коллектив будет влиять на личность, зависит успешность развития и социализации личности в обществе. Студенты отличаются друг от друга состоянием здоровья, чертами характера, степенью общительности и прочими социально значимыми характеристиками, потому они по-разному входят в систему отношений, тем самым вызывая разную реакцию со стороны коллектива. Студенческий коллектив создается не ради коллектива, значение его состоит в том, что он дает возможность проявить свою индивидуальность и творческий потенциал в совместной деятельности по достижению общей цели. Коллектив должен воспитать в

каждой личности самое главное – общественную направленность.

Студенческий коллектив, в первую очередь, является основной базой накопления позитивного социального опыта. Этот опыт ценен в том случае, когда студенты будут включены в социально значимые виды деятельности. В таком процессе коллектив сверстников приобретает большое значение для студентов, для их профессионального развития и становления. С одной стороны, личность осуществляет познавательную предметную деятельность, с другой – формируются социокультурные навыки межличностного общения и нормы поведения, а также опыт (компетентность) в решении социально значимых задач и ситуаций.

Методологической основой исследования являются авторские концепции, теории и положения в области социологии, психологии и педагогики. Особенности развития личности в коллективе, концептуальные идеи и позитивный опыт коллективного воспитания, идеи развития коллектива широко представлены в трудах педагогов – классиков советского периода: Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинского, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и др. Изучение педагогических условий формирования студенческого коллектива достаточно подробно представлено в работах С.А. Картошкина, Н.Л. Селиванова, С.С. Смирновой, А.Ю. Черногурских.

Б.Г. Ананьев, Н.П. Аникеев, А.С. Власенко, Т.В. Ищенко дают описание студенческой группы как особой возрастной категории населения. Методологические основания и теории формирования и развития студенческого коллектива представлены в работах Н.В. Бондаревой, В.Н. Голубева, М.И. Дьяченко, Я.Л. Коломинского, Л.И. Марисова [1], В.И. Селиванова и др.

Терминологическая определенность категории «социально значимая деятельность» раскрыта в трудах А.В. Селезневой, А.Н. Саржановой, Г.С. Квасных [2]. Исследования, посвященные вопросам, методам, формам и педагогическим условиям включения детей (С.А. Картошкин, М.О. Костюченко) и студенческих коллективов, представлены в относительно ограниченном количестве, тем не менее поиски социологов, психологов, педагогов (Н.П. Аникеев, И.Ю. Блясова, А.И. Донцов, С.П. Кузьмин, Л.И. Марисов, С.В. Назаренко, М.А. Соловьева) и теоретиков и практиков являются достаточным основанием для подтверждения востребованности его изучения.

Таким образом, сегодня достаточно представлены теоретические положения формирования студенческого коллектива, но в условиях внедрения новых стандартов, положений Закона «Об образовании в РФ», концепций и доктрин в образовании, а также постоянно меняющихся социальных условий достаточно ограниченно в эмпирических исследованиях представлены эффективные педагогические условия включения студенческого коллектива в социально значимые виды деятельности. Поэтому тема нашего исследования «Педагогические условия включения студенческого коллектива в социально значимые виды деятельности» является актуальной и востребованной в педагогике высшей школы.

Проблема исследования: каковы педагогические условия включения студенческого коллектива в социально значимые виды деятельности? Цель исследования – теоретически описать и представить эффективные педагогические условия, обеспечивающие формирование и развитие студенческого коллектива через включение в социально значимые виды деятельности.

Теоретические основания проблемы исследования были представлены в первой главе. Согласно цели и задачам мы определили общие теоретические положения и пришли к некоторым выводам.

Работа со студенческим коллективом актуализировалась в связи с тем, что в последнее время на поддержку молодежи как социально-активного и продуктивного слоя общества выделяется достаточно средств и реализуется большое количество программ по их поддержке, в том числе и в период обучения в высшей школе. В историческом разрезе проблемы формирования коллектива в целом, в том числе и студенческого, выделяют социальные (социальный заказ общества), психологические (учет поло-возрастных особенностей состава студенческого коллектива, их интересов, потребностей, общей деятельности и пр.), а также педагогические проблемы (особенности организации, управления студенческим коллективом в условиях системы образования и пр.).

Проанализировав позиции советских и современных педагогов, психологов, мы определили признаки студенческого коллектива, такие как наличие общественно значимой динамичной цели деятельности, достижение которой обеспечивает для студенческого коллектива «постоянное движение вперед», разнообразие общественно значимой деятельности, отношения «взаимной ответственности», активность органов самоуправления. В структуре студенческого коллектива следует выделять актив и органы самоуправления, остальные структурные единицы носят временный характер и могут быть выбраны для организации конкретного воспитательного дела.

Рассмотрев теорию и практику создания студенческих коллективов посредством анализа за последний период исследовательских работ различного уровня, проектов, сайтов

высших школ, мы определили наиболее эффективные педагогические условия: организация социально значимой деятельности и создание деятельностно-ориентированного пространства, педагогическая организация по приобретению студентами опыта интерактивного взаимодействия, создание ценностно ориентированного единства в группе, формирование положительной мотивации к участию в коллективной деятельности; обновление содержания деятельности студенческого коллектива посредством включения в него событий, фактов, отражающих социальную значимость; развитие массовых организационных форм включения студенческой молодёжи в активную общественную работу, имеющую социальную направленность; разработка и внедрение новых, в первую очередь активных, форм и методов воспитания с учётом новой ментальности студенческой молодёжи; разработка программ психолого-педагогической поддержки процесса социального воспитания студентов; нормативно-правовое, научно-методическое обеспечение процесса включения студенческого коллектива в социально значимые виды деятельности.

Под социально-значимой деятельностью следует понимать деятельность, направленную на личностное восприятие, понимание и преобразование окружающей действительности, способствующую социализации личности, развитию социальной активности, взаимодействию и самореализации. Социально значимая деятельность имеет достаточный потенциал для формирования студенческого коллектива.

Во второй главе мы представили практическую разработку проблемы исследования. Для этого нами были подобраны процедуры диагностики, направленные на выявление развития студенческого коллектива, а также представлены эффективные педагогические условия и методические рекомендации, обеспечивающие формирование студенческого коллектива и его включение в социально значимые виды деятельности.

Определив, что результатом развития коллектива, согласно позициями А.С. Макаренко и Л.И. Уманского, мы будем считать тот или иной этап, нами были подобраны, согласно показателям данных этапов, методы и процедуры диагностики формирования коллектива.

Практическая разработка проблемы исследования включала также разработку педагогических условий, целесообразных и эффективных для развития и формирования коллектива. Так как педагогические условия должны быть взаимосвязаны, мы предложили их комплекс в краткосрочной образовательной программе для студентов педагогического вуза. Прогнозируемые результаты данной программы ориентированы на то, чтобы студенческий коллектив был включен в социально значимые виды деятельности и сам становился социально активным членом общества в целом и студенческой общественности в частности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Марисов Л.И. Студенческий коллектив: основы формирования и деятельности. Киев: Издательство при Киевском госуд. ун-те изд-го объединения, 2010.
2. Саржанова А.Н., Квасных Г.С. Воспитание социально значимых качеств личности студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. №1. С. 51 – 59.

Д. В. Сапожков

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЯХ «ГРУППЫ РИСКА»

Новая философия взаимодействия семьи и дошкольного учреждения строится на том, что основную ответственность за воспитание, развитие и образование детей несут родители. Все остальные воспитательные институты: дошкольные учреждения, школы, дома творчества, музыкальные школы – должны дополнять, поддерживать, направлять их воспитательную деятельность. Такая философия требует создания и развития иных линий отношений семьи и дошкольного учреждения, которые чаще всего определяются как взаимодействие и сотрудничество

В исследованиях Л.В. Мардахаева сформулированы особенности сопровождения как процесса:

– взаимодействие субъекта (социальный педагог или лицо, выполняющее его функции) и объекта (ученик, родители или лица их замещающие) сопровождения;

– прогнозирование процесса социально-педагогического сопровождения (движения, проблемы, перспективы, определение характера, его реализация, анализ полученных результатов).

Понятие «сопровождение» сформировалось на основе концепции гуманистической педагогики. Основные положения теории педагогического сопровождения разработаны учеными О.С. Газманом и Н.Б. Крыловой. Понятие «педагогическое сопровождение» неразрывно связанно с понятием «педагогическая поддержка», которые многие исследователи рассматривают как тактику и стратегию образования 21 века. Педагогическое сопровождение входит в систему понятий педагогической поддержки.

Для современной системы образования характерно рассмотрение понятия «педагогическое сопровождение обучающихся» в контексте воспитательной работы и в методике организации образовательного процесса. По мнению О.С. Газмана, педагогическое сопровождение – это особый вид педагогической деятельности, основной целью которой является помощь в саморазвитии, в решении проблем, конфликтов.

Необходимость рассмотрения технологии социально-педагогического сопровождения социализации детей, воспитывающихся в семьях «группы риска», обусловлена особенностями социализации данной категории детей, что подтверждается научными исследованиями.

Детям из неблагополучных семей приходится сталкиваться с множеством психологических и социальных проблем, что затрудняет их социализацию и адаптацию. Таким детям часто приписывают заниженную самооценку, проявления замкнутости, нежелание общаться с другими людьми, повышенную степень тревоги, появление ощущения нестабильности, чувства незащищенности среди близких людей, быстрое взросление по сравнению с детьми из благополучных семей. Дефект семейного воспитания и дефицит условий развития личности формирует деформированную личность, у которой происходит возникновение ситуации девиантного паттерна, такая личность начинает компенсировать свою социальную и психологическую «ущербность» в различных формах девиантного поведения и виктимности (склонность стать жертвой преступления). Социальная некомпетентность, обусловленная нарушением семейных отношений, приводит к тому, что личность становится жертвой отклоняющегося поведения. Детей из семей группы риска характеризуют определенные специфические особенности. Для них характерны проявления повышенной конфликтности, тревожности, агрессивности и враждебности в отношении к окружающим, у таких детей чаще всего имеется большое количество страхов. Их общение характеризуется поверхностным, формальным характером, отличается эмоциональной бедностью и нежеланием строить коммуникационные связи с детьми, превосходящими их в социально-экономическом развитии. При этом чем младше ребенок, тем ему тяжелее развиваться и определять самостоятельно границы норм своего поведения в неблагополучной семье.

Изучение методической и учебной литературы по вопросу реализации социально-пе-

дагогической деятельности свидетельствует о том, что учреждения образования являются системообразующим звеном взаимодействия с семьями и детьми, воспитывающимися в семьях «группы риска». При этом специалисты образовательных организаций выполняют следующие функции в отношении рассматриваемой категории детей: диагностическая работа, коррекционно-развивающая работа, консультативная работа, информационно-просветительская работа. Реализация обозначенных функций предполагает использование комплекса форм и методов социально-педагогической деятельности, которые отражают идею сочетания социального воспитания и социальной защиты обучающихся. Наиболее распространенной во взаимодействии с родителями является форма консультативных бесед, направленных на ознакомление родителей с мерами ответственности за воспитание и развитие ребенка, за неисполнение своих родительских обязанностей, информирование о возможностях совместной со специалистами помощи ребенку в обучении, организации жизнедеятельности.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение социализации детей, воспитывающихся в семьях «группы риска», предполагает создание условий для осознания родителями своей ответственности за воспитание и развитие ребенка.

Н. Н. Сиенко

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В любом обществе становление жизненной позиции человека происходит в период подросткового и юношеского возраста, причем ведущая роль в этом процессе принадлежит именно старшему подростковому возрасту, который приходится на период окончания неполной средней школы (7 – 9 классы). Возрастные границы старшего подросткового возраста определяются психологами по-разному. Так, А.В. Мудрик границы данного возрастного этапа определяет как промежуток от двенадцати до четырнадцати лет [1, с. 128]. По периодизации Э. Эриксона старший подростковый возраст составляет пятую стадию развития личности, период самого глубокого кризиса, и приходится на возраст с одиннадцати до тринадцати лет. В этот возрастной период формируется целостная идентичность личности, доверие к миру, самостоятельность, инициативность и компетентность, что позволяет подростку решить задачу самоопределения, выбора жизненного пути. Д.Б. Эльконин определяет подростковый возраст как период среднего и старшего школьного возраста – от 10 – 11 до 16 – 17 лет, с 5 по 11 класс школы [1, с. 131]. А.В. Петровский считает старшим подростком ребенка в возрасте от десяти – одиннадцати до тринадцати – четырнадцати лет.

В целом, старший подростковый возраст – это непростой период становления самоопределения, развития самосознания, самооценки, самореализации, самоутверждения, что в целом способствует формированию жизненной позиции. Основные закономерности развития в подростковом возрасте детерминированы внутренними противоречиями и психофизиологическими особенностями; социальной ситуацией развития; мерой личной активности подростка в процессе формирования и развития личности; типом основной деятельности; половозрастными и индивидуальными особенностями. В период старшего подросткового возраста возникает осознанное отношение к собственным нуждам и способностям, стремлениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям [2, с. 66]. Самосознание выражается и в эмоционально-смысловой оценке собственных субъективных возможностей, которая также выступает в качестве обоснования рациональности действий и поступков [4, с. 144].

Подростничество является наиболее трудным и сложным из всех детских возрастных периодов. Оно представляет собой период формирования личности, когда формируются основы нравственности, определяются социальные установки, отношение к самому себе, к людям, к социуму. Вместе с тем в этом возрастном периоде стабилизируются черты характера и ведущие формы межличностного поведения. Основные мотивационные линии данного возраста, которые связаны с активным стремлением к персональному самосовершенствованию, – это самопознание, самовыражение и самоутверждение.

В подростковом возрасте происходит развитие волевых качеств. При этом общая логика их развития у подростка проявляется следующим образом: от способности управлять самим собой, сосредоточивать усилия, переносить и выдерживать большие нагрузки, стремиться достичь значительных результатов в деятельности. Соответственно данной логике совершенствуются способы развития волевых качеств. В старшем подростковом возрасте (13 – 14 лет) наступает процесс самовоспитания личностных качеств.

Обучение в школе или в училище занимает большое место в подростковой жизни. Позитивным в этом является то, что ребенок подросткового возраста готов к таким видам учебной деятельности, которые делают его взрослее в своих глазах, подобная готовность может являться одним из мотивов учения. Более привлекательными для подростка становятся самостоятельные формы занятий, это ему нравится, и он лучше осваивает способы действия, когда педагог только помогает ему. Постепенно на базе познавательной потребности складываются устойчивые познавательные интересы, которые ведут к позитивному отношению к учебным дисциплинам в целом. В старшем подростковом возрасте определяются новые мотивы учения, связанные с пониманием жизненной перспективы, собственного места в будущем, профессиональных намерений, идеала [3, с. 226 – 227].

Знания приобретают первостепенное значение для формирования личности подростка; они являются ценностью, обеспечивающей ему развитие собственного сознания и авторитетное место среди своих сверстников. Собственно в подростковом возрасте прилагаются особые усилия для развития житейских, художественных и научных знаний. Подросток жадно постигает житейский опыт значимых для него людей, что помогает ему ориентироваться в повседневной жизни. Одновременно с этим подросток впервые начинает сам искать художественные и научные знания. Совместно с ровесниками он посещает художественные и научно-просветительские музеи, лекции, театры. Эрудированный подросток обладает авторитетом среди сверстников как носитель особого фетиша, что заставляет его увеличивать свои знания. Вместе с тем знания сами по себе приносят подростку действительную радость и усиливают его мыслительные способности.

К окончанию периода подростничества, отмечает Р.С. Немов, представления о себе у детей стабилизируются и формируют целостную систему – «Я-концепцию» как систему внутренне согласованных представлений о самом себе, образов «Я», что является важнейшим этапом в формировании самосознания. Физическое «Я», то есть представления о своей внешней привлекательности, о собственном интеллекте, о способностях в различных сферах, о силе характера, о коммуникабельности, о доброте и о других качествах, сочетаясь, формируют большой пласт «Я-концепции» – так называемое реальное «Я» [4, с. 226].

Переходный возраст также является и периодом эмансипации ребенка от родителей. Данный процесс является сложным и многомерным, так как эмансипация может быть эмоциональной (как ценен для подростка эмоциональный контакт с родителями по сравнению с другими привязанностями (дружбой, любовью)), или поведенческой (как строго родители регулируют поведение своего ребенка), или нормативной (ориентируется ли юноша на эти же нормы и ценности, что и его родители, или на какие-либо другие). Каждый из данных аспектов развития владеет своей собственной логикой и определяется социальной ситуацией развития.

Взаимоотношения с окружающими – особенно важная сторона жизни подростков. В подростковом возрасте у детей складываются две непохожие по своему значению для психического развития системы взаимоотношений: одна – со взрослыми, другая – со сверстниками. Выполняя социализирующую роль, данные две системы взаимоотношений зачастую противоречат друг другу по содержанию и по регламентирующим их нормам. Взаимоотношения со сверстниками, как правило, координируются нормами равноправия, наряду с этим отношения с родителями и педагогами остаются неравноправными. Так как общение со сверстниками способствует удовлетворению насущных интересов и потребностей детей подросткового возраста, они отстраняются от школы и от семьи, больше времени проводят с товарищами, что способствует зарождению подростковой дружбы [2, с. 224].

Итак, подростковый возраст – сложный этап полового созревания и эмоционального взросления ребенка. В самосознании происходят существенные преобразования: возникает чувство взрослости – ощущение себя взрослым человеком как центральное новообразование старшего подросткового возраста.

Появляется стремление если не быть, то хотя бы казаться и считаться взрослым.

Вследствие интенсивного умственного развития возникает предрасположенность к самоанализу; впервые возможно самовоспитание. У подростка формируются всевозможные образы «Я», сначала непостоянные, подвергающиеся влияниям извне. К окончанию периода они объединяются в одно целое, формируя на границе ранней юности «Я-конпепцию», которая считается центральным новообразованием периода в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие. 6-е издание. М.: Академический проект, 2006. 702 с. (Gaudeamus. Учебное пособие для вузов.)
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости: учебное пособие для студентов высших специальных учебных заведений. М.: Сфера, 2006. 464 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия / ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. 6-е издание, стереотипное. М.: Академия, 2007. 624 с.
4. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 книгах. Книга 2: Психология образования. 4-е издание. М.: Владос, 2005. 606 с.

К. Н. Сушко

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные нормативные требования, определяемые ФГОС ДОО и профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного образования)», задают перечень профессиональных компетенций, предполагающих готовность и умения педагога ДОУ ориентироваться в проблемных ситуациях, возникающих в образовательном процессе, находить различные варианты их решения, самостоятельно привлекать для этого новые знания, применять их при решении профессиональных задач, прогнозировать результаты и возможные последствия принимаемых решений, оценивать полученные результаты и выявлять способы совершенствования действий. В этой связи формирование исследовательской компетенции педагогов дошкольного образования и становится особенно актуальным. Следует отметить, что большинство исследований, посвященных проблеме формирования профессиональных компетенций педагогов в контексте изменений в системе дошкольного образования, относятся к системе профессионального и дополнительного образования, исследований применительно к институциональному уровню крайне мало.

С целью оценить возможности локального профессионального сообщества в формировании профессиональных компетенций педагогов ДОУ на этапе внедрения ФГОС ДОО в период с сентября 2015 по март 2016

года был осуществлен педагогический эксперимент на базе МАДОУ № 37 г. Березники Пермского края, в котором приняли участие 25 педагогов. Актуальность исследования для данного образовательного учреждения обусловлена тем фактом, что МАДОУ № 37 является холдингом, объединяющим три дошкольных учреждения, которые на протяжении длительного времени функционировали самостоятельно и в каждом из которых накоплен значительный опыт, нуждающийся в систематизации, обобщении, анализе и внедрении в практику всего холдинга.

При планировании эксперимента мы исходили из представлений о структуре исследовательской компетенции и поэтапности процесса её формирования. Поэтому методическая работа в рамках эксперимента включала деятельность педагогов, направленную на осмысление (когнитивный компонент); осознание (аксиологический компонент); практическое применение знаний методов и средств исследовательской деятельности (праксиологический компонент), исходя из запросов педагога и интересов образовательного учреждения [2, 3]. Результат эксперимента прогнозировался с целью выявления положительной тенденции развития исследовательской компетенции педагога в условиях обучения, созданных на институциональном уровне.

Учитывая сложный интегративный характер структуры исследовательской компетенции, были выбраны показатели, которые, на наш взгляд, позволяют констатировать сам факт влияния внедряемых организационно-педагогических условий на развитие данной профессиональной компетенции педагога и его результативность в частности, по аксиологическому компоненту – изменение ценностных ориентаций, уровень мотивации к освоению исследовательской деятельности, характер профессиональной направленности; по когнитивному компоненту – знание теоретических и методических основ исследовательской деятельности; по праксиологическому компоненту – сформированность качеств, определяющих готовность к применению исследовательской деятельности [3]. Диагностика уровня сформированности исследовательской компетентности осуществлялась с применением пакета из десяти методик на основе анализа продуктов исследовательской деятельности педагогов, самооценки, экспертной оценки, тестирования. Полученные данные позволили сделать вывод о том, что у большинства педагогов преобладает средний уровень ценностного отношения к исследовательской деятельности с доминированием внешних мотивов, знаниевая и операциональная составляющие сформированы недостаточно для творческого решения проблем образовательной практики.

Содержание методической работы по формированию исследовательской компетенции педагогов включало теоретический и практический аспекты. Комплекс мероприятий осуществлялся в режиме углубленного изучения таких предметных областей, как методы и методика прикладных исследований, исследовательская деятельность как ресурс профессионального роста педагогов, педагогические эмпирические исследования, диагностическая деятельность, нетрадиционные подходы к эмпирическому исследованию, деятельность экспериментальной площадки, культура исследовательской деятельности педагога. В ходе эксперимента использовалась совокупность форм работы, основанных на рефлексии педагогической деятельности – лекции, семинары, практикумы, круглые столы, информационно-обучающие занятия, тренинги, дискуссии, адаптационные организационно-мыслительные, теоретико-деятельностные игры, а также работа в режиме самообразования, что позволило обеспечить постепенное вхождение педагогов в исследовательскую деятельность. С целью помочь педагогу в самопознании и саморазвитии были проведены психологические тренинги профессионального роста [1]. Практическая направленность была реализована в ходе разработки и презентации: 1) индивидуальной программы диагностической деятельности педагога; 2) коллективного исследовательского проекта по обобщению опыта ДОУ, входящего в холдинг, в соответствии с требованиями исследовательской деятельности; 3) индивидуальной программы мониторинга в соответствии с заявленной проблемой; 4) программы исследовательского проекта целевой группы; 5) коллективного проекта «Модель психолого-педагогического сопровождения развития исследовательской компетенции и инновационного потенциала педагога».

Результаты контрольного диагностического этапа по итогам внедрения разработанных организационно-педагогических условий позволили выявить устойчивую положительную динамику по всем компонентам исследовательской компетенции.

Таблица 1

Динамика сформированности компонентов исследовательской компетенции

Показатели	Δ конст. / контр. этап, %
Аксиологический компонент	
Позитивное отношение к исследовательской деятельности	+ 16,0
Уровень мотивации исследовательской деятельности	+ 16,0
Уровень представленности внутренних мотивов исследовательской деятельности	+ 20,0
Мотивация достижения успеха в исследовательской деятельности	+ 16,0
Когнитивный компонент	
Уровень сформированности знаниевой составляющей	+ 20,0
Праксиологический компонент	
Уровень сформированности исследовательских умений	+ 64,0
Уровень развития рефлексии	+ 16,0
Уровень сформированности управленческого компонента	+ 16,0
Надситуативный уровень проблемности мышления при решении педагогических задач	+8,0
Уровень парциальной готовности к ППС (коммуникативный компонент)	+8,0

Анализ апробации системы мер в рамках создания условий формирования исследовательской компетенции педагогов на институциональном уровне показал, что процесс оптимально осуществляется в условиях сочетания теоретической и практической подготовки, мыслительной и поведенческой активности педагогов, интенсификации их поисково-исследовательской работы. Динамика исследуемых показателей свидетельствует о целесообразности разработки и внедрения модели психолого-педагогического сопровождения развития исследовательской компетенции педагогических работников холдинга МАДОУ № 37 с целью помочь педагогу в решении практических педагогических задач, адаптации в постоянно меняющемся кругу функциональных обязанностей, актуализации интереса к личностно-профессиональному саморазвитию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амренова М.М. Акмеологические ориентиры для создания самообучающейся организации // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 4. С. 82 – 85.
2. Васильева Е.В. Формирование исследовательской компетентности учителя как условие его успешной профессиональной деятельности // Приоритетные направления развития науки и образования : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 дек. 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 68 – 70.
3. Зданович О.В. О структуре и содержании исследовательской компетенции студентов – будущих учителей // Вестник ТГПУ. 2012. № 11 (126). С. 76 – 79.

И. С. Тимофеева

КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Во ФГОС дошкольного образования основой деления на образовательные области стали четыре основных направления развития детей дошкольного возраста. Одно из таких направлений – это познавательное развитие. Одно из направлений познавательного развития – пространственное мышление. В стандарте описано, что у ребенка старшего дошкольного возраста должно быть сформировано пространственное мышление, которое реализуется в разных видах детской деятельности и прежде всего в познавательной деятельности; ребенок ориентируется в пространстве, умеет создавать пространственные образы и оперировать ими [3].

По мнению И.С. Якиманской, пространственное мышление является специфическим видом мыслительной деятельности, имеющей место в решении задач, требующих ориентации в практическом и теоретическом пространстве [4]. И.Я. Каплунович указывает, что структура пространственного мышления – это совокупность множества операций, которые осуществляются в представлении над образами пространственных фигур [1]. Изучая работы авторов по развитию пространственного мышления, можно прийти к общему определению пространственного мышления. Пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающей создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения теоретических и практических задач. Детское мышление проходит определенные этапы в своем развитии. Как указывает известный детский психолог А.А. Люблинская, первым средством решения задач для маленького ребенка является его практическое действие. Очень важно развить пространственное мышление в дошкольном возрасте. Дошкольный возраст – это очень важный период для развития всех психических процессов.

– Основными качественными показателями пространственного мышления являются:

– тип оперирования пространственными образами

– широта оперирования с учетом используемой графической основы

– полнота образа (преимущественное отражение в нем формы, величины, пространственного положения объектов).

Существует много способов развития пространственного мышления, но один из них – это выполнение разных видов работ при помощи конструирования. Конструирование – это практическая деятельность, которая направлена на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению.

В процессе конструирования развиваются психические процессы (восприятие, мышление, воображение, внимание). Данный вид детской деятельности предоставляет широкие возможности для организации и проведения развивающей работы с детьми. В старшем дошкольном возрасте конструирование способствует становлению предпосылок учебной деятельности, таких как ориентация на правило и на способ действия, умение действовать по образцу. Совершенствуется мелкая моторика рук, развивается произвольность познавательных психических процессов. Поэтому важно как можно раньше начинать развивать конструктивные умения и навыки.

Успешность конструирования зависит от уровня развития мышления и восприятия ребенка. Чтобы построить конструкцию из любого материала, необходимо уметь обследовать объект, делить его на составные части – детали, оценить их размер, пространственное расположение, заменить одни детали другими, если в этом есть необходимость. Конструирование в старшем дошкольном возрасте имеет свои характерные возрастные признаки – процесс взаимоотношений друг с другом и со взрослыми усложняется, деятельность становится более содержательной. В поделках, созданных ребенком, отражается широкий круг его понимания и представления об окружающем, накопленных из наблюдений, полученной из разных источников информации. Это можно использовать для создания коллективных работ и работ с придуманными образами [2].

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе НДОУ «ЦРР «Соликамскбумпром» "Детский сад № 22» с детьми старшего дошкольного возраста. На первом этапе была проведена диагностика по выявлению уровня развития пространственного мышления. Результаты диагностики показали, что на высоком уровне находится 6 человек,

на среднем уровне – 7 человек, на низком уровне – 5 человек. С детьми, имеющими низкий и средний уровень развития ближе к низкому, мы провели работу по развитию пространственного мышления с использованием конструктора. Работа по развитию мышления включала в себя 10 различных видов деятельности, связанных с конструированием. В ходе работы дети были погружены в атмосферу творчества, которая помогала научиться ориентироваться в пространстве, работать с объемными фигурами, с помощью подручного материала преобразовывать предметы и придавать им новое значение.

Детям были предложены задания разной сложности с учётом их индивидуального развития. Мы использовали групповую и индивидуальную формы работы. Детям были предложены дидактические игры: «Сложи пазлы», «Собери кубики», «Подбери узор». Все дети успешно справились с играми, у них не возникало сложностей в выполнении. Была также проведена работа с детьми в ходе непосредственной образовательной деятельности. В рамках программного содержания детям было предложено выполнить полуобъёмные и объемные фигуры из бумаги. Задания были направлены на развитие у детей полноты образа через отражение формы, придания объема и величины предмету. Одной из наиболее сложных форм организации работы с детьми была коллективная деятельность детей. Все работы были выполнены в разных техниках. Используя индивидуально-взаимодействующую форму выполнения заданий, дети совместно с педагогом создавали постройки «Город», «Наш дворик», «Сказочный замок», на первом этапе индивидуально выполняя работу, а на заключительном – собирая общую конструкцию. Все дети были заинтересованы в конечном результате, успешно справлялись с работой

Таким образом, можно сказать, что работа с конструктором помогает развитию пространственного мышления детей. Развитое пространственное мышление у детей старшего дошкольного возраста будет иметь большое значение для успешности последующего школьного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каплунович И.Я. Развитие структуры пространственного мышления // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 34 – 36.
2. Люблинская А.А. Детская психология: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1971. 415 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]/ Министерство образования и науки РФ, Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования». URL: http://www.firo.ru/?page_id=11003,свободный.
4. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

А. А. Хорькова

ИГРОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста на сегодняшний день является актуальной, так как развитие личности во многом определяется благополучием в эмоциональной сфере.

Многие ключевые особенности и личностные качества ребенка формируются в период раннего детства. Повышенный уровень ситуативной тревожности может сорвать любую деятельность, что, в свою очередь, может привести к низкой самооценке, недостаточной уверенности в себе. Таким образом, это эмоциональное состояние может выступать в качестве механизма развития невроза, так как способствует углублению личностных противоречий (например, между высокими стремлениями и низкой самооценкой) [2].

Ситуативная тревожность может быть определена как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черта личности или темперамента. Наиболее полное определение дано А.В. Петровским, он считает, что ситуативная тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции [1].

А.М. Прихожан считает, что ситуативная тревожность это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствие грозящей опасности.

Исходя из его высказывания, можно сделать вывод о том, что проблема детской тревожности и ее своевременной коррекции на раннем этапе является очень важной. Игровая терапия – наиболее глубокое и успешное решение проблемы ситуативной тревожности детей дошкольного возраста [1].

Этот бесспорный факт доказан в работах великих педагогов, психологов Л.М. Костиной, Г.Л. Лэндрета, Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной.

Игра – универсальная форма деятельности, по определению Д.Б. Эльконина. Согласно исследованиям педагогов, психологов и с учетом федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) можно сказать, что именно ведущая в дошкольном возрасте деятельность важна для естественного развития ребенка.

Игровая терапия предназначена для работы как с детьми, так и со взрослыми, которые столкнулись с проблемами эмоционального расстройства, страхов, тревожностей, беспокойств и т.д. Игра была включена в методологию психокоррекции на основе заявления того факта, что игра – важный шаг развития индивидуальности [4].

Психолого-педагогическая обусловленность использования игровой терапии определяется В.В. Лебединским, который, в свою очередь, подчеркивает, что при планировании коррекционных мер упор следует делать на ведущую в данном возрасте деятельность. Поэтому при работе с дошкольниками большое распространение получили различные варианты игровой терапии – метода коррекции, в основе которого лежит игра [3].

По данной теме была проведена опытно-экспериментальная работа на базе НДОУ «ЦРР «Соликамскбумпром» "Детский сад № 45" с детьми старшего дошкольного возраста в количестве 31 человека. Были проведены диагностики на выявление уровня ситуативной тревожности (тест на выявление ситуативной тревожности, авторы – Р. Тэммпл, М. Дорки, В. Амен, цель – выявление уровня ситуативной тревожности у детей 4 – 7 лет; тест – опросник на измерение ситуативной тревожности, авторы – Ч.Д. Спилберг – Ю.Л. Ханин, цель – дифференцированное измерение тревожности как состояния (ситуативная тревожность)).

По результатам проведенных тестов было выявлено:

– 11 человек имеют высокий уровень ситуативной тревожности (35%);

– 19 человек имеют средний уровень ситуативной тревожности (61%);

–1 человек имеет низкий уровень ситуативной тревожности (4%).

С детьми, показавшими высокий и низкий уровень ситуативной тревожности, были проведены коррекционно-развивающие занятия, в основу которых легла игровая деятельность. Данные занятия были построены на основе коррекционно-развивающей программы Л.М. Костиной «Это – Я». Программа предназначена для коррекционной психологической работы с тревожными, неуверенными детьми с заниженной самооценкой.

Программа занятий по работе с тревожными детьми так же, как и программа Л.М. Костиной, была организованна в три этапа.

Первый этап включает в себя 4 занятия, направленные на снижение уровня тревожности, повышение самоценности и активности ребенка.

Второй включает в себя 3 занятия. В данный этап включены игры на снижение уровня тревожности, возникающей в процессе взаимодействия детей с внешним миром.

Третий этап включает в себя 3 занятия, также основанные на играх. Каждое занятие включает в себя 2 игры, основная цель которых – помочь ребенку различать и определять собственные чувства, переживания и развивать эмоциональное самовыражение.

Продолжительность проведенных занятий составляла 25 – 30 минут, на занятиях использовался заранее подготовленный наглядный материал, занятия проводились как в группах, так и индивидуально с каждым ребенком.

Анализируя проведенные занятия, можно сказать, что игровая терапия легко входит в жизнь ребенка. Ребенок устроен так, что практически невозможно вызвать у него желание для выполнения какого-либо задания, если оно его не интересует. И именно данный тип терапии является лучшим способом привлечь ребенка выполнять различные упражнения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астапов В.М. Тревожность у детей: учебник для студентов вузов. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 224 с.
2. Лебедева Н.Н. Игровая терапия: эволюция методов // Психолог в детском саду. 1998. № 1. С. 38 – 47.
3. Лебедева Н. Н. Принципы и методы игровой терапии: учебное пособие / под ред. А.Г. Лидерса. М.: Смысл, 1997. 153 с.
4. Полшкова Т.А. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II международной научной конференции (г. Челябинск, февраль 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. 107 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТО- И ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ

Н. Г. Бабаян

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РИТМОПЛАСТИКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Важное значение для психического развития ребенка младшего школьного возраста имеет общение его с другими детьми, характер устанавливаемых межличностных отношений. Одним из решающих факторов общественного воспитания в условиях школы является само общество детей, внутри которого и формируется человек как общественное существо. К шести годам ребенок становится значительно самостоятельнее, независимее от взрослого, расширяются, усложняются его взаимоотношения с окружающими, со сверстниками прежде всего.

Взаимоотношения со сверстниками не только доставляют удовольствие и положительные эмоции, но и способствуют личностному развитию школьника. Со сверстниками дети учатся быть наравне, а значит, строить особые (межличностные, оценочные, деловые) отношения, которых они не могут иметь со взрослыми.

В соответствии с исследованиями М.И. Лисиной, межличностные отношения детей младшего школьного возраста развиваются на основе потребности в доброжелательном внимании, сотрудничестве, стремлении к сопереживанию и взаимопониманию. Способности к общению в процессе межличностных отношений у детей развиваются в процессе познания окружающего социального мира сначала со слов взрослых, которые дают ребенку нормативные знания о взаимодействии людей. А затем межличностные отношения складываются исходя из личного опыта [1].

Немаловажную роль в межличностных отношениях имеет свобода самовыражения как в эмоциональном, так и в поведенческом планах. Свободе самовыражения через преодоление стеснительности, робости, замкнутости, снятие мышечных зажимов способствует метод ритмопластики.

И.Г. Малкина-Пых, Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова, А.И. Буренина утверждали, что ритмопластика совершенствует социальный опыт в межличностном взаимодействии; совершенствует социально приемлемое поведение, дополняя его средствами творческой невербальной коммуникации; положительно влияет на чувство уверенности в себе, на способность к установлению эмоциональных контактов с окружающими; развивает нравственно-коммуникативные качества личности [2].

Уточняя точку зрения И.Г. Малкиной-Пых, подчеркнем, что страдание ребенка от неспособности окружающих удовлетворять его потребность в признании, эмоциональном принятии, общении вызывает структурный дефицит границы «Я» как процесса ограничения «Я», решающей фазы развития образа «Я»-идентичности. Поэтому помощь ритмопластики в установлении границ физического «Я» положительно влияет на чувство уверенности, на способность к установлению эмоциональных контактов, а также на характер межличностных отношений детей в группе сверстников [2].

В.М. Бехтерев, характеризуя индивидуальные свойства и личностные черты, отрицательно влияющие на характер межличностных отношений, отмечал, что с помощью музыкального ритма и движений можно установить равновесие в деятельности нервной системы ребенка, умерить слишком возбужденные темпераменты и растормозить заторможенных детей, урегулировать неправильные и лишние движения.

И.Г. Малкина-Пых подчеркивает, что координация движений и энергетическая свобода – необходимое условие для достижения удовлетворительной социальной интеракции (межличностного взаимодействия) [2].

Различается определенная группа упражнений ритмопластического направления для работы над образом «Я», над системой представлений о себе и над отношениями к этим представлениям. Помимо компонентов образа «Я», существует развертка «Я» во времени и физическое «Я» – образ тела. По определению Ж. Шиадера, образ тела – это субъективное переживание человеком своего тела, психический пространственный образ, складывающийся в межличностном отношении.

Р.Ф. Беляускайте отмечает, что становление образа «Я» и характера межличностных отношений младших школьников тормозят такие симптомокомплексы, как чувство незащищенности, тревожность, недоверие к себе и окружающим, враждебность, конфликтность, депрессивность. Ритмопластика и оказывает как раз корректирующее влияние на перечисленные выше показатели неблагополучия межличностных отношений.

И.В. Лифиц отмечает, что в процессе формирования межличностных отношений младших школьников с использованием метода ритмопластики важно соблюдать определенные психологические условия. Во-первых, занятия должны соответствовать возрасту. Во-вторых, должны учитываться индивидуально-психологические особенности детей. В-третьих, на занятиях ритмопластикой должны быть созданы условия свободного самовыражения и раскрепощения, при отсутствии стесняющих ограничений. Это условие обеспечивается рядом факторов.

Прежде всего важно задавать позитивный тон взаимоотношений в процессе занятий ритмопластикой. Дети заряжаются и заражаются друг от друга (положительными или отрицательными) эмоциями. В основе данного фактора лежит «закон доброго отношения, терпимости, снисходительности к окружающим».

Необходимо развивать наблюдательность, т.е. важно внимательно наблюдать за отношениями (предпочтения в общении, содержательность интересов). При этом не надо спешить выносить увиденное на всеобщее обозрение. Ведь можно и ошибиться, а можно дать право на ошибку.

В процессе формирования межличностных отношений важно опираться на лидеров. Однако для того, чтобы лидеры могли реализовать свои претензии на лидерство и при этом быть успешными, требуется специальная работа с ними: консультации, инструктажи, просьбы, которые помогли бы выполнить возложенные на него обязанности. Поддерживая высокий социальный статус лидеров, публично демонстрируя уважительное к ним отношение, важно уберечься от заискивания и чрезмерного преувеличения заслуг.

Необходимо защищать выпадающих (аутсайдеров, изгоев и т.д.).

В деятельности по преодолению трудностей в сфере межличностных отношений посредством ритмопластики на первый план выносятся игровые приемы, творческие этюды, шуточные проигрывания проблемных ситуаций. Это позволяет без страха проиграть проблему, а затем перенести усвоенный опыт в реальность.

Нельзя оставлять без внимания детские страхи, неуверенность, слезы, обиды, проявляющиеся во время занятий ритмопластикой. Причины негативных переживаний можно выразить в движениях, обыграть.

Игровые приемы ритмопластики должны реализовываться в условиях совместной деятельности. Именно совместная деятельность учит детей сотрудничать, искать общие точки соприкосновения. Однако есть и обратная сторона: неудача в деятельности может сформировать негативное отношение к одному из ребят, стать причиной обидного прозвища и т.п., поэтому при продумывании каждого совместного упражнения, задания педагогу необходимо увидеть на фоне этого упражнения всех ребят, их индивидуальные особенности, спрогнозировать возможные поведенческие реакции.

Важно создать каждому ребенку ситуацию успеха, т.е. дать возможность каждому школьнику проявить себя с лучшей стороны, испытать успех, быть высоко оцененным окружающими.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что применение в работе с младшими школьниками ритмопластики положительно влияет на формирование межличностных отношений. Достигаемое в результате применяемого вида телесной терапии психологическое раскрепощение личности ребенка способствует установлению границ физического «Я», эффективному координируемому установлению межличностных отношений, проявлению в общении собственных индивидуально-личностных качеств, стремлений, желаний, выработке адекватных способов поведения. При этом двигательно-игровая деятельность под музыку является одним из самых привлекательных видов деятельности для детей младшего школьного возраста; она тренирует подвижность нервных процессов, позволяет приемлемо реализовать ребенку свою энергию – максимально эффективно и для физического, и для психического совершенствования, что в целом закономерно положительно отражается на характере межличностных отношений детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 318 с.
2. Малкина-Пых И.Г. Телесная терапия: справочник практического психолога. М.: ЭКСМО, 2007. 752 с.

Т. А. Басклеин

ОПТИЧЕСКАЯ ДИСГРАФИЯ КАК НАРУШЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Овладение письмом – сложный и длительный по времени процесс. Успешность овладения письмом зависит от многих факторов и в первую очередь от сформированности устной речи. Дети часто допускают ошибки при письме в начальный период обучения грамоте, но в отдельных случаях ошибки надолго сохраняются и имеют специфический характер. Системное нарушение письменной речи называют дисграфией.

Проблема нарушений письменной речи у детей изучается давно и является актуальной для настоящего времени. Впервые нарушения чтения и письма как самостоятельную патологию речи выделил А. Куссмауль в 1877 году. Изучением данной проблемы занимались А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Г.Г. Мисаренко, Р.И. Лалаева, Ф.А. Рау, И.Н. Ефименкова, Р.Е. Левина, О.А. Токарева и другие.

«Дисграфия – частичное специфическое нарушение процесса письма, обусловленное недоразвитием (распадом) высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухопроизносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультивных процессов, эмоционально-волевой сферы» [2, с. 458, 461].

Следовательно, основу дисграфии составляет недостаточная «зрелость» психических процессов и нарушения в развитии устной речи. Причинами возникновения могут служить как генетические предпосылки, так и вредные воздействия в процессе онтогенеза.

О наличии дисграфии можно говорить по определенным признакам. Такими признаками принято считать стойкие ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые никак не связаны с умением пользоваться правилами орфографии. Особо следует отметить, что ошибки при дисграфии являются специфическими, часто повторяющимися, многочисленными и сохраняющимися на протяжении длительного времени.

Существует несколько видов дисграфии: 1) дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания, 2) артикуляторно-акустическая дисграфия, 3) дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока, 4) аграмматическая дисграфия, 5) оптическая дисграфия [1, с. 39].

Оптическая дисграфия не зависит от состояния устной речи и может проявляться у детей даже с высоким уровнем ее развития. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительно-пространственного восприятия, анализа и синтеза и выражается в заменах оптически сходных букв, в зеркальном написании букв и в недописывании или в искажении их элементов.

В результате при письме ребенок одни буквы по оптическому сходству заменяет другими, изменяет начертания букв. Неточность зрительного восприятия приводит к тому, что отдельные буквы смешиваются на письме, особенно те, в написании которых имеются схожие элементы. Часто возникают трудности в узнавании букв и соотнесении их с нужными звуками. Поэтому в разное время буквы могут восприниматься совершенно по-разному. Наиболее часто наблюдаются смешения следующих рукописных букв: п – н, п – и, у – и, ц – щ, ш – и, м – л, б – д, п – т, н – к. В особо трудных случаях оптической дисграфии ребенок не может писать слова, а не только отдельные буквы [2, с. 467].

Чаще всего при оптической дисграфии ошибки на письме выражаются следующим образом (имеются ввиду письменные буквы):

– замена букв, которые отличаются разным количеством одинаковых элементов («ц» и «щ», «п» и «т», «л» и «м»);

– замена букв, которые отличаются пространственным расположением некоторых элементов («в» и «д», «б» и «д», «ш» и «т»);

– недописывание (пропуски) элементов букв («и» вместо «у»);

– зеркальное изображение букв, когда они перевернуты в другую сторону. Например, «с» и «з»; «ч» и «р». Часто такое написание букв наблюдается у левшей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что оптическая дисграфия является довольно распространенным специфическим нарушением письменной речи. При этом уровень развития устной речи у ребенка может быть высоким. Предпосылками оптической дисграфии являются: несформированность зрительного восприятия, пространственной ориентации и зрительно-моторной координации.

Своевременное выявление предпосылок оптической дисграфии у детей позволяет предупредить ее возникновение еще в дошкольном возрасте. При обучении в школе

данные недостатки являются серьезным препятствием и труднее поддаются коррекции.

И все же при целенаправленной логопедической помощи многих проблем в обучении ребенка с оптической дисграфией удается избежать.

Мы провели экспериментальное исследование с целью выявления оптической дисграфии у испытуемых младших школьников.

Экспериментальная база исследования – МАОУ «Гимназия №1» г. Соликамска Пермского края.

Время проведения эксперимента – с 01.12. 2015 по 25.12.2015 года.

В экспериментальном исследовании с согласия родителей участвовали 27 детей восьми – девяти лет с нормальным интеллектом, слухом и зрением, с нормальным уровнем устной речи (2 «В» класс).

Методы исследования – изучение продуктов деятельности учащихся, (диагностирующие и контрольные работы), наблюдение, опытно-экспериментальная работа.

Для исследования письма использована методика Ирины Николаевны Садовниковой, которая предлагает деление специфических ошибок на три группы: ошибки на уровне буквы и слога; ошибки на уровне слова; ошибки на уровне предложения (словосочетания) [3, с. 97 – 104].

Анализ результатов эксперимента.

В результате изучения школьных тетрадей выявлено: в работах детей встречаются как орфографические, так и специфические ошибки, что говорит о недостаточном уровне сформированности письма и наличии дисграфии.

Характер типичных специфических ошибок:

– пропуски элементов букв («лир – мир, шавель – щавель, тарта – парта»); замена и смешение сходных букв («дутло – дупло, затасы – запасы, иишки – шишки»);

– лишние элементы букв («орежи – орехи, тирог – пирог, тшгр – тигр»).

Данные результаты позволили предположить, что среди учащихся есть дети с оптической дисграфией.

Далее для уточнения структуры дефекта у учащихся мы провели несколько проб на различные виды письма:

– списывание с печатного текста;

– письмо под диктовку;

– запись слов под диктовку на пары оптически и кинетически сходных букв (и – ш, п – т, л – м, в – д, ш – т, х – ж).

Оценивая выполнение письменных работ учащимися, мы учитывали среднее количество неисправленных дисграфических ошибок в одной работе. К специфическим ошибкам оптической дисграфии мы относили: регулярные ошибки (замены букв: й – и, ё – е); оптические ошибки (замены букв: и – ш, п – т, л – м, в – д, ш – т, х – ж); моторные ошибки (замены кинетически сходных букв, графический поиск начертания буквы, лишние элементы и их недописывание, неточность передачи графического образа буквы); ошибки зрительно-моторной координации (зеркальное написание букв, неадекватное начертание букв).

По результатам обследования можно сделать следующие выводы:

– оптико-пространственные ошибки встречаются у 12 детей;

– из них:

зеркальное письмо – 0 человек;

пропуски элементов букв – 6 человек;

лишние элементы букв – 8 человек;

замена и смешение оптически сходных букв – 6 человек.

В том числе у 4-х детей оптико-пространственные ошибки встречаются наиболее часто (Ярослав Б., Дарья Б., Надежда Б., Лера Р.).

Для проведения коррекционной работы по устранению оптической дисграфии нами целенаправленно подобрана серия игр и упражнений с учетом структуры речевого дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей детей. Данный материал может быть рекомендован к использованию логопедам, педагогам и родителям в работе с младшими школьниками, что и составляет практическую значимость нашего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб.: Союз, 2001. 224 с.
2. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 680 с.
3. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 1997. 256 с.

Д. Ю. Белов

ВЛИЯНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА МОТИВАЦИОННУЮ ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность темы исследования видится в том, что в условиях изменений, происходящих в современном российском обществе, проблемы мотивационной готовности к обучению в школе приобретают общественную значимость. Вопросы необходимости и значимости мотивационной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста изучались и доказаны многими учёными — психологами и педагогами В.И. Андреевой, Л.И. Божович, А.Л. Венгер, И.В. Дубовиной, А.Л. Леонтьевым, и др., которые отмечали, что на первое место в содержании мотивационной готовности к обучению в школе поставлены вопросы формирования личностных механизмов поведения, соподчинения мотивов, предпосылок к самоконтролю и саморегуляции.

С другой стороны, актуальность исследования подтверждается тем, что ведущей деятельностью детей в дошкольном образовательном учреждении является игровая деятельность, следовательно, есть возможность использования разнообразного потенциала игры для формирования мотивационной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста. Многие учёные психологи и педагоги, например М.М. Безруких, О.В. Гударева, М.В. Ермолаева, М. Маханёва и др., особое внимание уделяли изучению возможностей сюжетно-ролевой игры как средства влияния на мотивационную готовность к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста. При этом учёные отмечали, что подготовка к обучению в школе должна быть результатом специально организованной деятельности детей, соответствующей их интересам, потребностям и желаниям.

Психолого-педагогические аспекты мотивационной готовности к обучению в школе рассмотрены в работах Н.Н. Акулиной, В.И. Василевского, Л.С. Выготского, Е.Е. Кравцовой и др. Результаты изучения методических вопросов формирования мотивационной готовности к обучению в школе через сюжетно-ролевую игру детей старшего дошкольного возраста представлены в работах В.Т. Кудрявцева, А.К. Марковой, Д.Б. Эльконина и др. Старший дошкольный возраст считается одним из самых ответственных периодов, т.к. у детей закладывается основа личности. Этот возраст особый в развитии личности еще и потому, что он завершает дошкольное детство и является переходной ступенью к школьному обучению. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить ряд основных теоретических аспектов по теме исследования.

Мотивационная готовность определяется степенью готовности принять на себя социальную роль школьника, которая формируется в несколько этапов. К критериям сформированности мотивации к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста относятся: желание ребенка идти в школу, мотивы обучения, умения, служащие предпосылками учебной деятельности.

К основным психолого-педагогическим особенностям сюжетно-ролевой игры относятся: эмоциональное разнообразие и насыщенность; увлечённость детей; подражание взрослым; самостоятельность; активность; изобретательность. Сюжетно-ролевую игру нужно рассматривать как средство подготовки детей старшего дошкольного возраста к учебной деятельности, оказывающей преобладающее влияние на мотивационную готовность к обучению в школе. На основе изучения и анализа нескольких классификаций психолого-педагогических особенностей, направленных на мотивационную готовность к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста, и с учетом критериев мотивационной готовности к обучению в школе в представленном исследовании были выделены следующие психолого-педагогические особенности:

1) создание мотивационно-потребностной среды;

2) использование системы сюжетно-ролевых игр на специально организованных занятиях;

3) использование принципов индивидуализации и дифференциации;

4) создание благоприятной атмосферы для раскрытия личностного потенциала ребёнка.

Опытно-экспериментальная работа, направленная на апробацию психолого-педагогических особенностей влияния сюжетно-

ролевых игр на мотивационную готовность к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста, проводилась в три этапа. На констатирующем этапе был выявлен первоначальный уровень мотивационной готовности к обучению в школе. На формирующем этапе была разработана и реализована система сюжетно-ролевых игр, влияющих на мотивационную готовность к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста. Формирование мотивационной готовности к обучению детей в школе осуществлялось в целостности при использовании разных сюжетно-ролевых игр. Всего было запланировано и проведено 11 сюжетно-ролевых игр. На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы был выявлен итоговый уровень мотивационной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста и получен результат в виде прироста показателей высокого и среднего уровней мотивационной готовности к обучению в школе детей экспериментальной группы на 15% и снижения показателей низкого уровня на 30%. В контрольной группе прирост составил по высокому и среднему уровню на 5 % в каждом и понижение показателя низкого уровня на 10 %.

Результаты исследования показали эффективность выявленных психолого-педагогических особенностей влияния сюжетно-ролевых игр на мотивационную готовность к обучению в школе. Выделенные критерии мотивационной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста могут быть окончательно сформированы только при условии систематического соблюдения психолого-педагогических особенностей, поэтому проведенными сюжетно-ролевыми играми работа ограничиваться не будет. Результаты исследования могут быть использованы воспитателями дошкольных образовательных учреждений, педагогами дополнительного образования для формирования мотивационной готовности детей к обучению в школе через сюжетно-ролевые игры.

А. В. Белова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Актуальность выбранной темы исследования обусловливается тем, что с переходом на федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования увеличиваются требования к развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста, которые выражаются в гибком продуктивном мышлении, развитом воображении для умения решать практические задачи. В отечественной психологии ценность формирования творческих способностей у детей младшего школьного возраста доказана рядом исследований Д.Б. Богоявленской, Н.К. Винокуровой, Л.С. Выготского, М.В. Ермолаевой и др. В их работах говорится о том, что полноценное развитие ребёнка возможно лишь при гармоничном развитии всех его способностей: учебных, логическо-мыслительных, творческих. Творческие способности могут проявляться в разных видах детской деятельности: художественной, спортивной, сочинительской, развлекательной и т.п.

С другой стороны, в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) говорится об обязательности внеурочной деятельности детей младшего школьного возраста. Психолого-педагогические аспекты организации внеурочной деятельности детей младшего школьного возраста рассматривались в работах А.В. Барановой, Д.В. Григорьева, И.Д. Демаковой, А.В. Кислякова и др. Методические аспекты организации внеурочной деятельности нашли своё отражение в исследованиях Т.И. Корнеевой, А.Н. Мукиной, Д.И. Семенкова, Д.В. Смирнова и др. Это

объясняется тем, что правильно организованная внеурочная деятельность позволяет увеличивать эффективность всего учебно-воспитательного процесса в начальной школе.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить следующие основные положения по теме исследования.

Творчество является одной из составляющих частей жизни любого человека, а творческие способности являются уникальными способностями, которые отличают людей не только от животных, но и друг от друга. Под творческими способностями детей младшего школьного возраста понимают комплексные возможности ученика в совершении какой-либо деятельности и действий, направленных на создание им новых интеллектуальных продуктов. К критериям сформированности творческих способностей у детей младшего школьного возраста относятся:

– когнитивный – представляют собой знания детей младшего школьного возраста о творчестве и творческих способностях;

– мотивационно-потребностный – характеризует стремление детей младшего школьного возраста проявить себя как творческую личность;

– деятельностный – выявляет умение детей младшего школьного возраста оригинально выполнять задания творческого характера, активизировать творческое воображение учащихся, осуществлять процесс мышления нестандартно.

ФГОС НОО имеют отличительную особенность в виде требования к организации внеурочной деятельности школьников как обязательной части образовательного процесса в начальной школе. Основными формами организации внеурочной деятельности являются: кружок, секция, студия, театр, мастерская.

В ходе исследования были выявлены четыре психолого-педагогические особенности, позволяющие сформировать творческие способности у детей младшего школьного возраста:

1) содержание внеурочной деятельности должно носить творческий характер;

2) внеурочная деятельность должна быть достаточно трудной, но выполнимой;

3) организация совместной внеурочной деятельности должна происходить на основе общения;

4) необходимо использовать проблемную ситуацию, требующую творческого решения.

Опытно-экспериментальная работа по формированию творческих способностей у детей младшего школьного возраста проводилась в МАОУ «Основная общеобразовательная школа № 13», в третьих классах. В работе принимали участие 47 детей младшего школьного возраста. Опытно-экспериментальная работа проводилась в форме литературно-творческого кружка. Занятия кружка были спланированы таким образом, чтобы реализовались все выявленные психолого-педагогические особенности, а формирование творческих способностей происходило в соответствии с выделенными критериями сформированности творческих способностей у детей младшего школьного возраста.

Каждое занятие кружка имело следующую структуру:

– вступительное слово – приветствие;

– повторение материала, пройденного ранее;

– изучение нового материала;

– творческое задание;

– подведение итогов.

В результате наблюдений за деятельностью детей младшего школьного возраста можно констатировать, что дети этого возраста очень любят творческую театрализованную деятельность. Им очень нравится проводить внеурочное время в коллективе одноклассников, при этом они с удовольствием занимаются предлагаемым видом деятельности, не пытаются пропустить занятия литературно-творческого кружка. Им также нравится русский фольклор, нравится проявлять творческие способности, использовать сообразительность, смекалку, искать творческие пути решения проблемы. Дети активны, бодры на протяжении всех занятий, использование элементов театрализации является дополнительным стимулом для активности на занятиях литературно-творческого кружка.

В результате проведённого исследования можно сделать вывод о том, что предложенная программа литературно-творческого кружка, направленная на формирование творческих способностей у детей младшего школьного возраста дала положительный результат. Проведённая работа, способствовала не только развитию творческих способностей у детей младшего школьного возраста, но и созданию положительной мотивации детей для обучения на уроках.

Е. Ю. Глушкова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Проблеме умственной отсталости в отечественной дефектологии всегда уделялось большое внимание (Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер, М.Г. Блюмина, И.Л. Юркова, М.М. Райская и др.).

Умственная отсталость – стойкое, выраженное, необратимое нарушение познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы ребенка вследствие органического поражения головного мозга в различные периоды его развития.

В настоящее время особо остро ощущается проблема увеличения количества детей с интеллектуальными нарушениями. Распространенность умственной отсталости в разных странах в середине XX века, по материалам ВОЗ, составляет примерно 1 – 3%. Такие же цифры (0,39 – 2,7%) приводят в разных странах и в настоящее время. Умственно отсталые дети в нашей стране составляют примерно 2,5 – 3% от всей детской популяции. Дети с олигофренией составляют значительную часть среди всех умственно отсталых лиц.

Умственно отсталые дети – многочисленная неоднородная разнохарактерная группа, наибольшее число которой составляют дети с легкой степенью умственной отсталости (МКБ-9 – дебильность от лат. debilis — «слабый»). В соответствии с МКБ-10 это легкая форма слабоумия (IQ 65 – 69).

Клинико-психолого-педагогическая характеристика умственно отсталых учащихся представлена в работах С.С. Ляпидевского.

У умственно отсталых детей отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхность мышления, замедленное развитие и качественное своеобразие речи, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы.

Нарушения психической деятельности при олигофрении составляют основу дефекта. Дети с легким нарушением интеллекта адекватно воспринимают окружающий мир, но сам процесс восприятия этого мира малоактивен. Пониженная активность коры приводит к тому, что представления у этих детей обычно нечетки и недостаточно дифференцированы. Слабость воли у многих детей выражается в том, что они легко подчиняются чужому влиянию (в том числе отрицательному), не проявляют самостоятельности и инициативы в достижении результатов и цели. Поведение часто носит импульсивный характер. Умственно отсталые дети сложно воспринимают логические связи между предметами, понятия «пространство», «время», сравнение понятий, предметов и явлений и т.д. Наблюдается системное недоразвитие речи, в том числе недоразвитие фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Лексика как часть языковой системы имеет особое значение для полноценного общения и развития личности ребенка. Словарный запас у этих детей значительно беднее, чем у их сверстников. Наблюдается большая разница между объемами пассивного и активного словарей. Речь детей состоит в основном из существительных и обиходных глаголов. Редко встречаются прилагательные, наречия, союзы. Отмечаются неточность употребления самых простых слов, отсутствие дифференциации в обозначении сходных предметов (например, пальто, шубу, плащ дети называют словом "пальто").

В связи с этим формирование лексической стороны речи у умственно отсталых детей является одной из главных задач коррекционного обучения и воспитания.

Проблему использования сюжетно-ролевой игры в развитии речи исследовали такие авторы, как Е.А. Аркин, П.А. Рудик, Д.В. Менжерицкая, А.П. Усова.

Для умственно отсталых детей характерно более позднее и своеобразное формирование всех видов деятельности, в том числе игровой. Из всех видов игр наиболее сложной для них является сюжетно-ролевая игра. Без специального обучения дети долгое время остаются на этапе простейших манипуляций с игрушками и предметами.

Сюжетно-ролевая игра может являться эффективным средством формирования лексической стороны речи у младших школьников с нарушенным интеллектом при следующих условиях:

– педагогическое руководство и целенаправленный подбор сюжетно-ролевых игр с учетом возраста детей, их индивидуальных особенностей и возможностей, структуры дефекта;

– создание специальной коррекционно-развивающей среды – той среды, в которой создаются условия для коррекции речи, стимуляции речевой деятельности и речевого общения. Учитывая, что у детей с нарушенным интеллектом резко снижено понимание обращенной речи, необходимо следить за тем, насколько ребенок понимает взрослого. С этой целью педагог просит его называть или показывать предметы, игрушки и др., о которых идёт речь в игре;

– создание в процессе сюжетно-ролевой игры предпосылок для развития у детей правильных рассуждений, особенно в тех случаях, когда они оперируют знакомым материалом. «Желание быть понятым, услышанным и получить ответ делает речь школьника в общении со сверстником связной, полной. Их взаимные связи более эмоциональны, что создаёт условия для разностороннего речевого развития». «Искусству речи ребёнка обучает не только взрослый, но и сверстники, хотя их речь далека от совершенства». Это «несовершенство» партнёра по общению в ходе сюжетно-ролевой игры может стать и развивающим фактором – такое сотрудничество становится условием развития речевой деятельности каждого. Но следует отметить, что важным условием развития речи в целом является взаимодействие детей с нарушенным интеллектом не только между собой, но и с нормально развивающимися сверстниками и с социумом.

Мы провели экспериментальное исследование лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта на базе МБ (К)ОУ С(К)ОШ VIII вида №3 г. Березники Пермского края.

Время проведения эксперимента – период с 11.12. 2015 по 12.12.2015 года. В эксперименте с согласия родителей приняли участие 6 человек, дети 8 лет (2 а класс). Для достижения поставленной цели изучена медицинская и психолого-педагогическая документация, в том числе речевые карты, психолого-педагогические характеристики, продукты деятельности детей; проведены беседы с детьми, их родителями и педагогами; осуществлено наблюдение детей в разных ситуациях и видах деятельности. Далее с уточняющей целью реализовано дополнительное обследование лексической стороны речи с использованием тестовой методики Т.А. Фотековой, которая имеет балльно-уровневую систему оценки. В результате выявлено: все испытуемые дети имеют низкий уровень сформированности лексической стороны речи. Кроме того, из 6 детей 4 человека характеризуются расторможенностью поведения и повышенной импульсивностью; 2 человека характеризуются заторможенностью поведения, повышенной утомляемостью и общей вялостью.

Таким образом, на основе анализа теоретического научного материала по исследуемой проблеме и проведенного экспериментального исследования лексической стороны речи у младших школьников с нарушенным интеллектом мы получили возможность целенаправленно подобрать серию сюжетно-ролевых игр с учетом структуры дефекта, индивидуальных и возрастных особенностей детей.

Я. Н. Гурова

РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПСИХОКОРРЕКЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Роль памяти в развитии ребенка огромна, так как усвоение знаний об окружающем мире и о себе, овладение нормами поведения и приобретение умений, навыков – все это связано с работой памяти. В период детства память не является самостоятельным психическим познавательным процессом, так как ребенок не обладает специальными действиями, направленными на сосредоточенность внимания на чем-либо [1].

Проблему развития памяти у детей исследовали в своих трудах Л.С. Выготский, П.П. Блонский, Л.М. Житникова, П.И. Зинченко, Н.А. Корниенко, З.М. Истомина, С.Г. Бархотова и другие.

В современной науке произвольное запоминание является целенаправленным опосредованным процессом, включающим в себя использование определенных приемов и средств для запоминания. У ребенка цель припомнить появляется раньше цели запомнить, развитие произвольной памяти начинается с развития произвольного воспроизведения и в конце только появляется произвольное запоминание. При этом важной предпосылкой развития произвольной памяти у детей является хороший уровень развития непроизвольной памяти [2].

Учеными доказано, что развитие произвольной памяти у детей происходит в разных видах игровой деятельности. Одним из средств являются развивающие игры, позволяющие создать игровую мотивацию, подчинить запоминание близкой и понятной ребенку цели. Е.И. Тихеева, А.П. Усова, Л.А. Венгер, Е.О. Смирнова, О.М. Дьяченко и другие считают, что развивающие игры являются одним из активных средств психокорреции произвольной памяти у детей именно в дошкольном возрасте. Это объясняется тем, что в процессе развивающих игр разнообразные умственные процессы активизируются и принимают произвольный характер [3]. При этом задачи, поставленные развивающей игрой, требуют сосредоточения внимания, активной деятельности анализаторов, процессов различения, сравнения, обобщения. В развивающей игре задействованы познавательные процессы, между которыми есть тесные взаимосвязи. Следует заметить, что в практике развивающие игры часто применяются без учета определенных условий для их проведения и без использования различных видов произвольной памяти (произвольной образной памяти, произвольного мнемического действия, опосредованной памяти).

На основе вышесказанного мы предположили, что развивающая игра является эффективным средством коррекции произвольного запоминания у детей старшего дошкольного возраста, если:

– систему мероприятий, включающую развивающие игры, задействовали разные виды памяти;

– содержание игр подразумевает использование различных способов и приемов запоминания;

– ребенок занимает активную позицию в игре.

Для проверки гипотезы нами была проведена опытно-экспериментальная работа. На констатирующем этапе нами были выявлены уровни развития произвольного запоминания у детей старшего дошкольного возраста и особенности произвольной памяти. Результаты исследования всех показателей произвольного запоминания показывают, что у детей почти по всем методикам не выявлено высокого уровня показателей произвольной памяти. Поэтому в экспериментальную группу были включены дети с низким уровнем развития произвольного запоминания, а в контрольную группу – дети с низким и средним уровнем развития произвольного запоминания. Нами был разработан комплекс мероприятий, включающий различные виды развивающих игр, которые проводились индивидуально и в групповой форме с детьми в разные отрезки времени (утром, днем и вечером), а также были рекомендованы родителям.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили необходимость осуществления целенаправленной педагогической работы по формированию произвольного запоминания у детей. В ходе формирующего этапа эксперимента была проведена система мероприятий, включающая развивающие игры, направленные на формирование произвольного запоминания у детей старшего дошкольного возраста, а также работу с родителями. Результаты контрольного эксперимента показали значительный рост всех данных по

произвольной памяти у детей по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Дети стали лучше осознавать мнемическую цель и использовать разные приемы запоминания. Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, с уверенностью можно сказать, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Развивающая игра является эффективным средством формирования произвольного запоминания у детей старшего дошкольного возраста. Полученные данные указывают на необходимость работы с детьми, направленной на развитие произвольного запоминания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блонский П.П. Память и мышление. М.: Просвещение, 2004. С. 2 – 145.
2. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студ. пед. институтов // под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 2009. 288 с.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 2006. №6. С. 5 – 8.

В. В. Дудина

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Определение тревоги и связанного с ним понятия тревожности является актуальной проблемой современной психологической науки. Проявление тревожности в психологической науке относится к нарушениям общего фона психологического здоровья ребенка, находящимся в зависимости от разнообразных факторов: социально-экономических, экологических, культурных, психологических и других.

По мнению Л.И. Божович, А.А. Бодалева, В.С. Мухиной и других, ребенок считается одной из самых чувствительных частей человеческого общества, социума, которая подвержена самым разным воздействиям негативной ориентированности [1]. Следствие такого влияния – проявления тревожности у детей в современных условиях, имеющие неуклонную тенденцию к росту, что подтверждено специальными экспериментальными исследованиями и подчеркнуто в трудах И.В. Дубровиной, Вилен.

Росту тревожности у детей дошкольного возраста способствуют ритм современной жизни, занятость родителей, трансформация программ и требований в ДОУ и их постоянное усложнение, необходимость подготовки детей к школе, особенности социального окружения и многое другое.

Тревожный ребенок постоянно испытывает беспокойство, повышенную утомляемость, скованность, напряженность, он не уверен в себе, у него формируется заниженная самооценка.

Значимость и распространенность тревожности у детей дошкольного возраста свидетельствует о необходимости оказания им психокоррекционной помощи, оказания поддержки таким детям – это и определяется как одна из важных задач, стоящих перед специалистами ДОУ, и в первую очередь перед психологом ДОУ. Эти вопросы раскрываются в работах А.М. Прихожан, А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой, Л.В. Пасечник и других, которыми предлагаются разнообразные средства коррекции тревожности у детей дошкольного возраста [2].

Одним из средств коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста является арт-терапия, которая в психологии активно применяется в настоящее время как средство психической гармонизации и развития личности, сочетающее в себе возможности невербальной экспрессии с вербальным взаимодействием. Вопросам использования арт-терапии в качестве средства коррекции тревожности посвящены работы О.А. Кара-

бановой, М.В. Киселевой, Л.Д. Коротковой, А.Ю. Татаринцевой, Л.Д. Лебедевой и других.

Между тем возможности арт-терапии в качестве средства коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста, с одной стороны, и недостаточность использования этого метода в практике психологической коррекции, с другой стороны, определяют актуальность исследования.

Проблема исследования: каковы возможности арт-терапии как средства коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста?

Цель исследования – изучение условий коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста средствами арт-терапии.

Теоретические основы исследования составили труды зарубежных (К. Изарда, К.Ф. Перлза, З. Фрейда, К. Хорни, Ч. Спилбергера и др.), и отечественных А.М. Прихожан, В.Р. Кисловской, С.В. Субботина, И.В. Имедадзе, Б.И. Кочубей и др.) психологов. Вопросы психологической коррекции, в том числе и тревожности, средствами арт-терапии рассмотрены в исследованиях Е.А. Басина, А.И. Копытина и др.

Арт-терапия – это направление в психотерапии, психокоррекции и реабилитации, основанное на занятиях клиентов изобразительным творчеством. Использование художественных приемов арт-терапии в процессе проведения коррекции позволяет глубоко изучать фантазирование и воображение, помогает достичь гармонии.

Арт-терапия как средство коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста обладает широкими возможностями:

– позволяет ребенку оставаться самим собой;

– помогает ему не испытывать неловкости, обиды от сравнения с другими участниками группы;

– дает ребенку возможность продвигаться в развитии сообразно своей природе [1].

Исцеляющий фактор преодоления тревожности – групповая сплоченность и поддержка, освоение новых ролей и проявление латентных качеств личности, получение обратной связи в условиях особой, демократичной, атмосферы, обусловленной равенством прав и ответственности.

Экспериментальное исследование арт-терапии как средства коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста проводилось в три этапа:

Констатирующий эксперимент проводился в октябре 2015 г. в целях определения уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста, формирования экспериментальной и контрольной групп для проведения коррекции тревожности.

Для диагностики тревожности у детей старшего дошкольного возраста мы выбрали две методики:

1) методику диагностики Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки «Тест тревожности», адаптированную Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной;

2) методику выявления тревожного ребенка – опросник Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко.

Диагностика тревожности ребенка в возрасте от 4 до 7 лет по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми проводилась по методике Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки «Тест тревожности»; результаты исследования: высокий уровень тревожности – у 20%, средний уровень – у 50%, низкий уровень – у 30%.

Диагностика тревожности у детей старшего дошкольного возраста проведена по методике выявления тревожного ребенка – опроснику Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко. Данный опросник в соответствии с его целевым назначением предъявлялся воспитателям и родителям. По результатам опроса воспитателей получены следующие данные: высокий уровень тревожности – у 20%, средний уровень – у 55%, низкий уровень – у 25%.

По результатам опроса родителей получены следующие данные: высокий уровень тревожности – 25%, средний уровень – 45%, низкий уровень – 30%.

По результатам диагностики по методикам, направленным на выявление уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста, мы сделали выводы: в группе детей с высоким уровнем тревожности – 20% (4 чел.); со средним уровнем тревожности – 50% (10 чел.); с низким уровнем тревожности – 30% (6 чел.).

По результатам исследования уровня тревожности у детей была сформирована экспериментальная группа коррекции, с которой проводились коррекционные занятия на основе арт-терапии. В состав экспериментальной группы включены дети со средним и высоким уровнем тревожности – всего 14 чел. Остальные дети дальнейшего участия в экспериментальном исследовании не принимали (всего 6 чел.).

На втором этапе экспериментального исследования в ноябре – феврале 2015 – 2016 гг. проводился формирующий эксперимент. Цель – разработка плана занятий по коррекции тревожности в старшем дошкольном возрасте средствами арт-терапии, проведение занятий с детьми экспериментальной группы в соответствии с составленным планом. Формирующий эксперимент проводился в целях подтверждения гипотезы, по которой мы предположили, что эффективной коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста способствует целенаправленная и планомерная работа средствами арт-терапии в условиях специально организованных занятий.

План занятий по коррекции тревожности в старшем дошкольном возрасте средствами

арт-терапии разрабатывался с использованием занятий и методических рекомендаций к ним, представленных в работах Н. Ещенко, Л. Мардер, Л. Лебедевой. Л. Постоевой, Г. Лукиной, Л. Ярославцевой, И. Грамматкиной, Н. Николаевой. Цель работы – использование арт-терапии как средства коррекции тревожности у детей, устранения психологического напряжения, формирования положительного образа Я и самооценки. Задачи работы состояли в снятии у детей эмоционального напряжения; в коррекции механизмов психологической защиты, тревожности, негативных установок, социальных барьеров; в формировании способов эффективного взаимодействия; в поощрении позитивных форм активности детей.

Период проведения занятий – ноябрь – февраль 2015 – 2016 г. Занятия проводились с детьми старшего дошкольного возраста, включенными в экспериментальную группу коррекции тревожности, по подгруппам.

В процессе занятий удовлетворяется актуальная потребность детей в признании, позитивном внимании, ощущении успешности и значимости.

Занятия выстраиваются по единой схеме. Сначала проводится беседа, которая вводит детей в рабочую ситуацию, рассматриваемую на занятии.

На втором этапе занятия детям предлагается графическое задание. На занятиях активно используются задания, направленные на создание ситуации успеха (нарисовать колпачок клоуна, придумать новые планеты с хорошим настроением), на снятие эмоционального напряжения (раздуть цветную воду на листе бумаги при помощи соломинок), на создание хорошего настроения (украсить нарисованный остров цветами).

В конце занятия подводится итог, где внимание детей акцентируется на преодолении негативного эмоционального состояния, вызывающего тревожность у ребенка, на создании положительного, радостного настроения и способах его достижения и поддержания.

На третьем этапе экспериментального исследования в марте 2016 г. проводился контрольный эксперимент. Он состоял в определении динамики уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста по результатам проведенной работы по коррекции тревожности средствами арт-терапии.

Для диагностики использованы те же методики, что и при выявлении уровня тревожности в констатирующем эксперименте. В контрольном эксперименте принимали участие только дети экспериментальной группы.

Данные, полученные до проведения коррекционной работы, мы сравнили с данными по результатам проведения этой работы, для того чтобы определить эффективность занятий.

По результатам исследования в экспериментальной группе выявлена положительная динамика, выраженная в снижении уровня тревожности у детей, составившая 72% (10 чел.). Качественные изменения отмечены у 10 детей старшего дошкольного возраста коррекционной группы: с высокого уровня – до среднего уровня, с высокого уровня – до низкого уровня, со среднего уровня – до низкого уровня. Изменений уровня тревожности не выявлено у 4 человек, поэтому с этими детьми необходима дальнейшая индивидуальная и групповая работа по коррекции тревожности.

Таким образом, полученные в результате диагностики данные свидетельствуют о результативности проведенных коррекционных занятий по снижению тревожности у детей старшего дошкольного возраста средствами арт-терапии. Эффективности снижения уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста способствуют целенаправленная и планомерная работа средствами арт-терапии в условиях специально организованных занятий. Это подтверждает гипотезу исследования.

Результаты исследования могут быть использованы для организации и проведения занятий по арт-терапии с целью коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Теоретические выводы и методические рекомендации могут использоваться психологами и воспитателями дошкольных образовательных учреждений, работающими с детьми старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арт-терапия / сост. и общ. ред. А.И. Копытина. СПб.: Питер, 2001. 320 с.
2. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. 304 с.

А. П. Ершов

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ УСТАНОВКИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Известно, что старший школьный возраст является периодом интенсивного становления системы ценностей, которые влияют на формирование характера и личности. Именно в это время система ценностей расширяется, развивается, происходит формирование нравственных ценностей, определяются жизненные ориентиры. При этом именно от правильной коммуникативной установки зависит построение планов и стратегий старших школьников в жизни [2, 3].

Вопросы, которые относятся к проблеме коммуникативных установок личности в старшем школьном возрасте, рассматривались в трудах Э.Г. Азимова, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, Д.Н. Узнадзе и др. Авторы подчеркивают, что формирование ценностных ориентаций в данном возрасте связано с коммуникативной установкой, при этом от преобладающих ценностных ориентаций зависит характер коммуникативной установки [1].

Коммуникативная установка представляет собой готовность реагировать на те или иные типы партнеров по взаимодействию определенным образом, обусловленная имеющимися опытом общения, оценками и переживаниями сущности, взглядов и поведения. При этом особенности проявления коммуникативной установки зависят от сформированной системы ценностных ориентаций старшеклассников. Однако в этом возрасте редко наблюдается сформированная система ценностей. Поэтому важно формировать правильную коммуникативную установку на различные виды ценностей (социальные, духовные, материальные, культурные, семейные, эгоистические и другие). Отсутствие чёткой картины норм и установок свидетельствует об отсутствии системы ценностей и социальной и духовной деградации значительной части молодого поколения, только вступающего во взрослую жизнь.

В ходе проведенного исследования были выявлены характерные особенности в проявлении коммуникативной установки у старшеклассников в зависимости от преобладающих ценностных ориентаций.

Анализ результатов исследования по Т-критерию Стьюдента показал, что существуют отличия в ценностных ориентациях у старшеклассников первой группы (15 – 16 лет) и старшеклассников 2 группы (16 – 17 лет). В частности, у первой группы старшеклассников (10 класс) выявлены более высокие показатели таких ценностей, как свобода в общении и поведении, проявление эгоизма и стремления к улучшению своего материального положения (индивидуальные ценности). У второй группы старшеклассников (11 класс) выявлены более высокие показатели таких ценностей, как познание себя, мира, общественное признание окружающих (нравственно-деловые ценности). При этом коммуникативная установка, направленная на эффективное общение, у старшеклассников зависит от преобладающих ценностных ориентаций. При наличии нравственно-деловых ценностей имеет место позитивная установка в коммуникациях (альтруизм), при наличии индивидуальных ценностей имеют место негативные установки (брюзжание, завуалированная жестокость).

Корреляционный анализ по методу К. Пирсона показал, что существующие взаимосвязи между показателями ценностных ориентаций и типами установок говорят об их взаимозависимости. При этом чем выше показатели ценностных ориентаций, тем выше показатели коммуникативной установки. В ходе анализа было выявлено то, что у старшеклассников 10 и 11 классов при сформированной коммуникативной установке имеет место определенная система ценностей. Среди доминирующих ценностей у старшеклассников 10 класса можно выделить такие индивидуальные ценности, как свобода, ориентация на деньги. Для них очень важен материальный достаток, поэтому многие понимают, что им надо стремиться к образованию, а также они склонны ценить сверстника, с которым желают иметь дружеские отношения. При этом иногда в процессе коммуникаций как со сверстниками, так и с другими людьми у старшеклассников могут наблюдаться негативные коммуникативные установки. Среди них – завуалированная жестокость к собеседнику и эгоизм.

У старшеклассников 11 классов в выявленных взаимосвязях преобладают нравственно-деловые ценности (стремление к счастливой,

благополучной семейной жизни, к познанию мира и самого себя и др.). Это обусловлено тем, что старшеклассники выпускных классов меньше тратят времени на развлечения, так как у них много времени занимает учебно-профессиональная деятельность, направленная на достойную сдачу экзаменов и поступление в престижный вуз. В их общении с окружающими чаще используются позитивные коммуникативные установки, нежели негативные.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Корсони Р.А. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. 1096 с.
2. Кошарная Г. Б., Афанасьева Ю.Л. Ценностные ориентации современной российской молодежи // Известия вузов. Поволжский регион. Общественные науки. 2008. №4. С. 24 – 39.
3. Розов М.А. Проблема ценностей и развитие науки. Наука и ценности. Новосибирск, 2007. 201 с.

Д. Д. Ефимова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ НА ЭТАПЕ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Проблема формирования у детей предшкольного возраста социальной активности, социально ориентированного поведения на сегодняшний день является актуальной, так как на этапе дошкольного детства у ребенка формируются и развиваются необходимые для социализации качества, свойства личности, а также способы поведения. Этому процессу способствуют значимые для ребенка социальные институты: семья, дошкольное образовательное учреждение, центры развития детей и т.д.

Говоря о роли социальных институтов, важно отметить, что необходимо создание для ребенка специальной среды жизнедеятельности, которая будет способствовать развитию желаемых качеств личности, формированию социально ориентированного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Изучением проблемы социально ориентированного поведения занимались Т.И. Бабаева, Н.Ф. Голованова, С.А. Козлова, Л.И. Сайгушева, Д.И. Фельдштейн и др.

Социально ориентированное поведение, согласно Д.М. Шигабиевой, это поведение, которое ориентированно как на интересы общественного развития, социального взаимодействия, так и на личностный рост и саморегуляцию личности [5].

Т.И. Бабаева, Н.Ф. Голованова, Р.Г. Казакова социально ориентированое поведение дошкольника определяют как поведение, проявляющееся «в интенсивной ориентировке дошкольника в социальных отношениях между людьми, в общественных мотивах их деятельности» [1].

Именно социально ориентированное поведение содействует накоплению первоначального опыта самостоятельных нравственных действий, которые опираются на этические нормы.

Социально ориентированное поведение дошкольника – поведение, связанное с возникновением и проявлением социально одобряемых, общественно значимых потребностей и мотивов, которые появляются в результате совместной деятельности, в межличностном взаимодействии, в оказании помощи сверстникам или взрослым, и при этом ребенком адекватно оцениваются свои возможности и способности [1].

Основой социально ориентированного поведения личности является социальная активность, которая характеризуется отношением к окружающему миру, готовностью включаться в различные виды общественной деятельности, при этом проявляя инициативность, самостоятельность, ответственность.

Основные структурные компоненты социально ориентированного поведения детей [3]:

– общественно ценные мотивы (мотив – это то, что побуждает человека к деятельности, направляя его на удовлетворение определенной потребности);

– самооценка (становление самооценки, нравственных качеств личности в значительной мере зависит от уровня усвоения детьми моральных знаний: более высокий уровень общего нравственного развития детей соотносится с более высоким уровнем сформированности рефлексивной самооценки);

– общение (посредством которого ребенок накапливает собственный социальный опыт, который является результатом взаимодействия с окружающим миром);

– совместная деятельность со сверстниками и со взрослыми (благодаря которой ребенок усваивает нормы человеческих взаимоотношений (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин));

– эмоционально-положительное отношение к различным моментам нахождения в дошкольном учреждении (которое оказывает влияние на формирование положительных поступков и развитие конструктивных взаимоотношений).

Формирование социально ориентированного поведения происходит под влиянием различных факторов, условий и предпосылок.

В.Г. Маралов, Р.Г. Казакова, Л.А. Герасимова, И.Ч. Христова выделили основные группы факторов, условий, влияющих на формирование социально ориентированного поведения личности:

– биологические аспекты (тип нервной системы и темперамента, тип личности (экстраверт – интроверт);

– социально-экономические аспекты (социальный статус семьи, ее обеспечение);

– психолого-педагогические аспекты (механизмы воздействия на ребенка, тип воспитания, психологический климат в семье).

Старший дошкольный возраст имеет особое значение в формировании основ социально ориентированного поведения. Именно в этом возрастном периоде происходят значительные изменения в социальном и личностном развитии ребенка. Данный феномен подтверждают научные труды Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, Е.Е. Кравцовой, В.С. Мухиной и др.

Б.Г. Ананьев, Т.И. Бабаева, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн и др. утверждают, что процесс социализации выступает основополагающим в формировании социально ориентированного поведения ребенка старшего дошкольного возраста. Процесс социализации приводит к тому, что ребенок преобразует свой социальный опыт в собственные ценностные ориентации и установки и на их основе строит свое собственное поведение, которое субъективно осознается дошкольником как необходимое, социально одобряемое и определяющее общую направленность его активности и поведения [3].

Исследования Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, М.В. Крулехт, З.А. Михайловой, О.В. Солнцевой и др. доказывают, что эффективность развития детей старшего дошкольного возраста связана с освоением ими позиции субъекта детской деятельности. Это дает ребенку возможность в наибольшей степени проявить свою индивидуальность, что выражается в самостоятельности, активности, избирательности и целенаправленности деятельности и т.д. [2].

Существенным моментом в формировании социально ориентированного поведения старшего дошкольника является тот факт, что собственное «Я» ребенка уже не так жестко фиксировано на своих достоинствах и качествах, оно становится открытым для других людей, для их радостей, переживаний, проблем [4].

Ряд авторов предлагают такие психологические условия, как [4]:

– создание психологически комфортной безопасной среды вокруг старшего дошкольника, которая даст возможность каждому ребенку активно включаться в процесс подготовки к школьному обучению;

– организация психологического сопровождения развития личности дошкольников, обеспечивающего формирование общественно ценных мотивов общения, познания, деятельности и поведения, эмоционально-положительного отношения к требованиям взрослых, способности к установлению конструктивных межличностных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, навыков саморегуляции, адекватной самооценки ребенка;

– оказание психологической помощи педагогам и родителям в процессе формирования социально ориентированного поведения дошкольников и их подготовки к учебной деятельности.

Таким образом, работа по формированию социально ориентированного поведения может включать в себя: психологическую диагностику социально ориентированного поведения, психологическое консультирование и просвещение родителей и педагогов, психологическую профилактику в виде тренингов как для ребенка, так и для взрослых, которые его окружают.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабаева Т.И. Социально-эмоциональное развитие дошкольников в детском саду: методические рекомендации к программе «Детство». СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002.
2. Крулехт М.В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской деятельности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Елец: Елецкий государственный университет им И.А. Бунина, 2010. 137 с.
3. Николаева А.Г. Развитие социальной активности старших дошкольников в образовательном пространстве дошкольного учреждения: дис. …канд. пед. наук. СПб., 2011. 241 с.
4. Пашкова Я.В. Психологические условия формирования социально ориентированного поведения детей на этапе предшкольной подготовки [Электронный ресурс]: дис. …канд. псих. наук. URL: http://www.twirpx.com/file/1707672/.
5. Шигабиева Д.М. Формирование социально ориентированной личности в общеобразовательном учреждении в ходе профилактического взаимодействия субъектов муниципального образования // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. Том II (Психолого-педагогические науки).

Я. В. Катаева

ВЛИЯНИЕ ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УСПЕВАЕМОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одной из ведущих тенденций нашего времени является признание важности человеческой личности. В настоящее время индивидуальный подход к человеку необходим во всех сферах жизни, в том числе в образовании. Учитывать индивидуальные особенности учащихся необходимо в отношении различных сторон его личности, в том числе в отношении особенностей темперамента. Темперамент, являясь наиболее ярким и устойчивым компонентом в структуре детской индивидуальности, понимаемый как типичный стиль поведения, имеющий природную основу, проявляет себя в деятельности, в том числе в учебной деятельности, создавая предпосылки для ее успешности или неуспешности.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что, учитывая влияние темперамента на успеваемость учебной деятельности, педагог может предупреждать неуспеваемость школьника, используя в своей профессиональной деятельности методы руководства в рамках индивидуального подхода, позволяющие сделать процесс обучения и воспитания наиболее эффективным с учетом темперамента ребенка. Основная задача педагога заключается в том, чтобы раскрыть индивидуальность учащихся, помочь ей развиться, устояться, проявиться. То обучение и воспитание, которое соответствует индивидуальности ребенка, его потенциальным возможностям, наиболее ценно. Учет особенностей темперамента способствует раскрытию индивидуальных особенностей личности, в связи с чем изучение особенностей темперамента младших школьников является актуальной проблемой.

Предмет исследования – типы темперамента младших школьников.

Объект исследования – успеваемость учебной деятельности младших школьников.

Цель работы – выявить влияние темперамента младших школьников на успеваемость учебной деятельности; сформулировать методические рекомендации для учителей в работе с детьми, обладающими различными типами темперамента.

Для изучения влияния типов темперамента младших школьников на успеваемость учебной деятельности нами были изучены различные методики.

Для проведения исследования по выявлению типа темперамента у каждого ученика мы выбрали адаптированный детский вариант методики «Личностный опросник Айзенка». Данная методика позволит нам определить

тип темперамента ребёнка с помощью шкалы нейротизма, экстраверсии и интроверсии и лжи. Анализ успеваемости учебной деятельности, т.е. общую характеристику младших школьников, мы проведём по итоговым оценкам (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно) за первую, вторую и третью четверти. Данный анализ позволит нам определить уровень успеваемости каждого отдельно взятого ученика, что поможет в исследовании определить, как тип темперамента ребёнка влияет на успеваемость учебной деятельности.

На основании проведённого исследования можно сделать вывод о том, что самая высокая успеваемость у учеников-сангвиников. Это объясняется тем, что они активны, быстро и легко усваивают материал. Немного ниже успеваемость у учеников-флегматиков: они менее энергичны, чем сангвиники, не проявляют активности на уроке, но любят умственную нагрузку и обладают устойчивым вниманием. На третьем месте по успеваемости ученики-холерики: такой показатель можно объяснить тем, что ученики постоянно отвлекаются на уроках, не любят занятия, требующие внимания и усердия, больше других типов темперамента склонны к совершению ошибок и даче неправильных ответов из-за своей поспешности. И на последнем месте по успеваемости ученики-меланхолики: показатель успеваемости ниже, чем у других типов темперамента, так как такие ученики медлительны, быстро утомляются, а, как известно, в большинстве случаев уроки ведутся в быстром темпе, опросы учителя требуют незамедлительных ответов в силу ограниченности времени урока.

Исходя из полученных данных, можно сделать выводы и дать следующие рекомендации в работе с детьми, обладающими разными типами темперамента.

У учеников, имеющих холерический тип темперамента невозможно просто потребовать внимание, поэтому учителю необходимо терпеливо напоминать, многократно повторять требования к ученику без упрёков и раздражения. Необходимо также воспитывать у обучающихся такое качество личности, как сдержанность. Нужно выработать умение слушать инструктаж учителя, перед тем как приступить к выполнению задания. По возможности нужно стараться использовать разнообразное содержание заданий, частые переходы от одного вида деятельности к другому, непродолжительные перерывы. Необходимо помочь обучающимся научиться регулировать свою деятельность и правильно её организовать. Важно поощрять инициативность.

Внимание учеников-сангвиников отличается подвижностью, поэтому крайне важно направлять внимание таких учеников на учебный процесс. На парте должно быть только всё необходимое к уроку. Важно использовать твёрдость в тоне замечания, воспитывать усидчивость, более серьезное отношение к любому делу. Необходимо поощрять напористость таких детей, старательность и целеустремленность и постепенно повышать планку требований, добиваясь устойчивости и результативности.

Важно с осторожностью оценивать неудачи учеников, обладающих меланхоличным типом темперамента, поскольку они сами очень болезненно переживают их; обязательно нужно поощрять, даже если результат не до конца соответствует требованию. Не стоит отвлекать, стараться не переключать внимание, создавать спокойную, располагающую к труду обстановку. Немаловажно научить школьника переживать неудачи. Нельзя создавать ситуацию, требующую незамедлительного ответа от ученика, требовать ответа по только что изученному материалу. Необходимо постоянно формировать уверенность в себе и своих силах.

Нельзя требовать от учеников-флегматиков незамедлительного включения в деятельность, так как их активность возрастает постепенно, торопить с изменением неудачных формулировок при устных ответах, т.к. им необходимо время на обдумывание, поскольку они чаще следуют принятым стандартам в ответах, домашним заготовкам, избегают импровизаций. Не стоит спрашивать флегматиков в начале урока, поскольку ученики с данным типом темперамента с трудом отвлекаются от предыдущих ситуаций (например, от дел, которыми они были заняты на перемене). Опрашивать ученика по новому материалу лучше на следующем уроке, чтобы у школьника было время осмыслить материал, позаниматься по данной теме дома. Во время выполнения задания не следует отвлекать такого ученика, переключать его внимание на что-либо другое.

Педагогу важно знать темперамент обучающихся для того, чтобы заранее предусмотреть, в каких учебных ситуациях, условиях проявления свойств темперамента окажутся более благоприятными для достижения успеха, а в каких – могут препятствовать ему. На основе этих представлений учителем подбираются методы обучения, которые будут направлены на повышение успеваемости обучающихся с разными типами темперамента.

А. А. Козарезова

АГРАММАТИЧЕСКАЯ ДИСГРАФИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В последние годы отмечается большое количество младших школьников, которые с трудом осваивают родной язык как учебный предмет. Среди возникновения причин такого рода трудностей у детей исследователи называют дисграфию как специфическое расстройство процесса письма.

По мнению Р.И. Лалаевой, доктора педагогических наук, дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [2, с. 127].

И.Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма, основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок.

По мнению Людмилы Георгиевны Парамоновой, предпосылки дисграфии – это признаки, по которым можно безошибочно предсказать неизбежность проявления дисграфии у детей еще до начала их школьного обучения. Предпосылки дисграфии у детей связаны в основном с речевым недоразвитием, которое может выражаться как в недостаточном дифференцированном восприятии речи окружающих, так и в несовершенстве собственной устной речи. Оптическая дисграфия не связана с недоразвитием речи у детей, она обусловлена недоразвитием зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза [3, с. 127].

Следовательно, дисграфия не возникает сама по себе и чаще всего бывает обусловлена недоразвитием речевой системы, в частности отдельных ее сторон.

В связи с этим рассмотрим следующие виды дисграфии:

1) дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания, в основе лежат трудности слуховой дифференциации звуков речи (т.е. акустическая дисграфия);

2) артикуляторно-акустическая дисграфия, в основе лежит неправильное звукопроизношение, которое находит свое отражение на письме;

3) дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза, связана с недоразвитием фонематического восприятия, анализа и синтеза. Ребенок затрудняется в определении количества и последовательности звуков в слове, определения места каждого звука по отношению к другим звукам в слове и др.;

4) оптическая дисграфия обусловлена недоразвитием зрительно-пространственных представлений. Дети с трудностью зрительно различают оптически сходные буквы и заменяют их друг другом на письме (типа «т» и «п» и др.). Этот вид дисграфии также выражается в зеркальном написании букв и в недописывании или в искажении их элементов;

5) аграмматическая дисграфия обусловлена несформированностью грамматического строя речи.

Грамматический строй – это система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают морфологический и синтаксический уровни грамматической системы [4, с. 25].

Морфологический уровень предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования.

Синтаксический уровень – это умение составлять предложения и грамматически правильно сочетать слова в предложении.

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов, в том числе А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Эльконина и других.

Аграмматическая дисграфия на письме проявляется: в изменении падежных окончаний; в неправильном употреблении предлогов, числа, рода; в пропусках членов предложения; в нарушениях последовательности слов в предложении; в нарушениях смысловых связей в предложении и между предложениями.

В письменной речи при аграмматической дисграфии выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые, грамматические связи между предложениями. Аграмматизмы на письме у младших школьников проявляются: в искажении морфологической структуры слова; в замене суффиксов; в изменении падежных окончаний; в нарушении предложных конструкций; в изменении падежа местоимений; в изменении числа существительных [2, с. 55].

Мы провели экспериментальное исследование с целью выявления у младших школьников аграмматической дисграфии. Для исследования процесса письма у 40 учащихся 3-х классов школы № 12 г. Соликамска нами использована методика И.Н. Садовниковой. Проведены беседы с педагогом, родителями и проанализированы письменные работы учащихся (тетради для контрольных работ, рабочие тетради по учебным предметам).

В результате проведенного эксперимента выявлено 13 детей с дисграфией, в том числе с аграмматической дисграфией – 5 детей. Результаты исследования обсуждены на методическом совещании с учителями начальных классов, доведены до сведения родителей учащихся.

Мы разработали практические рекомендации по коррекции аграмматической дисграфии у испытуемых детей, подобрали серию различных видов упражнений, игр, заданий, учитывающих структуру речевого дефекта, индивидуальные и возрастные особенности детей, что составляет практическую значимость нашего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 2006. 703 с.
2. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов В 5 кн. Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия / под ред. Л.С. Волковой. М.: ВЛАДОС, 2007. 303 с.
3. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб.: Лениздат; Союз, 2001. 240 с.

Н. П. Колегова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

Проблема агрессивности у детей изучается специалистами различных смежных наук на протяжении многих лет. Изучая данную проблему, З. Фрейд, К. Лоренц, Д. Доллард, А. Реан, Р. Бэрон, Д. Ричардсон, А. Басс, Д.В. Журавлев, А. Бандура и др. предложили свои теории, объясняющие природу, причины, условия и динамику проявления агрессивности у детей.

Современная психолого-педагогическая литература содержит множество исследований данной проблемы, и в центре внимания многих исследователей такие аспекты, как биологические и социальные детерминанты агрессии, механизмы ее закрепления, индивидуальные и половозрастные особенности агрессивного поведения, способы преодоления и предупреждения агрессии и др.

К наиболее известным теориям агрессивности отнесены теории В.Г. Можгинского, Р. Бэрона, Д. Ричардсона.

Многие авторы предлагают различать понятия «агрессия» и «агрессивность». «Агрессия» – специфическая форма поведения, «агрессивность» – психическое свойство личности.

Агрессивность – это мотивированное деструктивное поведение, которое противоречит нормам (правилам) сосуществования людей в обществе; наносит вред одушевленным и неодушевленным объектам нападения; приносит физический ущерб людям; вызывает психологический дискомфорт в виде отрицательных переживаний, состояния напряженности, страха или подавленности и др. [2, с. 62].

Агрессивность также определяется как индивидуальное или коллективное поведение, действие, которое направлено на на-

несение физического или психологического вреда, уничтожение человека, группы. Часто агрессивность может возникнуть как реакция субъекта на фрустрацию, сопровождаться эмоциональными состояниями гнева, враждебности, ненависти и др. [1, с. 121].

Значимый вклад в изучение проблемы агрессивности у детей подросткового возраста внесли А. Налчаджян, В.Д. Менделевич, И.П. Подласый, Г.Э. Бреслав, А.К. Осницкий, И.А. Фурманов, Е.К. Лютова-Робертс, Т.П. Смирнова, Г.Б. Монина, Н.В. Перешеина, М.Н. Заостровцева и др.

Агрессивность подростка рассматривается как способ разрешения противоречия между потребностью подростка в ощущении собственной независимости и его реальной зависимостью от взрослых. Специфическая особенность агрессивного поведения в подростковом возрасте – зависимость от группы сверстников на фоне крушения авторитета взрослых. Для подростков быть агрессивным часто означает «казаться или быть сильным».

А.А. Кибирев называет ряд психологических особенностей подростков «группы риска», которые, по мнению автора, являются во многом одновременно и причинами возникновения у них проблем в социальном взаимодействии: отсутствие ценностей, принятых в обществе (творчество, познание, активная деятельность); убеждение в своей ненужности в обществе, невозможности добиться в жизни чего-либо своими силами, своим умом и талантом, занять достойное положение среди сверстников, достичь материального благополучия; ощущение эмоционального отвержения со стороны родителей и одновременно психологическая автономия, потеря ценности образования в реальной жизни, повышенный уровень тревожности и агрессивности, преобладание ценности красивой, легкой жизни, стремления получать от жизни одни удовольствия, изменение направленности интересов к свободному времяпрепровождению (в подъезде, на улице, подальше от дома и т.п.); ощущение полной свободы (уход из дома, побеги, путешествия, ситуации переживания риска и т.д.), в отношениях с взрослыми характерны отклонения в общении, приводящие к переживанию своей ненужности, утрате собственной ценности и ценности другого человека.

Следовательно, у подростков «группы риска» образ жизни и ценностные ориентации, составляющие основу поведения, отличаются по многим проявлениям от нормы.

Коррекционная деятельность – сложное психофизиологическое и социально-педагогическое явление, охватывающее весь образовательный процесс, в том числе обучение, воспитание и развитие ребенка.

Т.В. Азарова, Н.Л. Васильева, М.Р. Битянова и Е.И. Афанасьева рассматривают психолого-педагогическое сопровождение как конкретную практическую деятельность соответствующих специалистов в школе. Трактуют психолого-педагогическое сопровождение как системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психического развития каждого ребенка в школьной среде.

Следовательно, сопровождение выступает как комплекс, как система, как особая культура поддержки естественного развития детей и помощи им в решении задач обучения, воспитания и социализации. Это происходит в ситуациях, когда ребёнок не может самостоятельно без помощи взрослых справиться с препятствиями, возникающими на его жизненном пути, с трудностями в обучении, общении и т.д.

Таким образом, условиями успешной коррекции проявлений агрессивности у подростков «группы риска» являются:

1) учет индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей подростков, которые могут быть сведены к следующему:

– опора на энергичность, упорство в достижении цели, стремление к престижу, первенству, организация деятельности в небольших коллективах по 2 – 3 человека, поручение руководства работой товарищей, приобщение к просоциальной деятельности и изменение отношения к делу, к себе, к товарищам и к взрослым;

2) организация благоприятной социальной обстановки и соответствующей коррекционно-развивающей среды, в которой включение подростка в исполнительскую и организаторскую деятельность выступает как условие выработки положительных личностных качеств;

3) реализация комплексного подхода с участием разных специалистов, поддержание ритмичной и напряженной социально одобряемой деятельности, в которой у подростка формируется интерес, желание самоутвердиться, проявить свое «Я», занять достойное место среди сверстников;

4) включение в систему социально признаваемой деятельности при условии систематической, последовательной и поэтапной работы, что вызывает у подростка положительные переживания и понимание значимых для себя личностных перспектив.

Экспериментальное исследование проведено в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель констатирующего эксперимента – оценка степени развитости у человека черты личности «агрессивность» и исследование видов агрессивных реакций у испытуемых подростков «группы риска» (70 подростков).

С этой целью изучили психолого-педагогическую документацию (характеристики,

заключения специалистов по итогам комплексной диагностики в начале учебного года), беседы и наблюдение, использовали методику "Агрессивность" (Модификация теста Розенцвейга) для оценки степени развитости у человека черты личности «агрессивность» и методику А. Басса и А. Дарки в адаптации А.К. Осницкого для исследования видов агрессивных реакций.

Из 70 испытуемых подростков выявлено 40 детей, относящихся к «группе риска». Из 40 подростков «группы риска» 20 человек проявляют агрессивные действия и 20 человек проявляют неагрессивные действия. Из 40 подростков 20 детей проявляют различные виды агрессивного поведения, большая часть которых – это физическая агрессия (50 %), выявленная у 10 подростков; 25 % (5 человек) проявляют раздражение; 25 % (5 человек) проявляют негативизм.

В формирующем эксперименте участвовали 20 подростков «группы риска» с агрессивным поведением. Разработаны тематический план занятий и программа мероприятий комплексного характера с участием разных специалистов. Проведено 16 занятий в течение 4 месяцев 2015 – 2016 учебного года.

Организация и методика контрольного эксперимента соответствовала организации и методике контрольного эксперимента не полностью, т.е. была использована одна методика А. Басса и А. Дарки в адаптации А.К. Осницкого. Цель методики в данном случае – контрольное определение видов агрессивного поведения у подростков.

На этапе контрольного эксперимента из 20 подростков с агрессивным поведением выявлено:

7 подростков (из 10 испытуемых) проявили физическую агрессию (положительная динамика – 30%);

4 подростка (из 5 испытуемых) проявляют чувство вины (положительная динамика – 20%);

3 подростка (из 5 испытуемых) не проявили раздражение (положительная динамика – 55%).

Таким образом, гипотеза исследования нашла своё подтверждение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берковиц Л. Д. Агрессия: причины, последствия. СПб.: Еврознак, 2007.
2. Бэрон, Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2008. 567 с.

Р. Г. Косякин

ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Актуальность исследования проблемы профилактики аддиктивного поведения обусловлена нарастанием темпов и масштабов его распространения в современной действительности, а также появлением новых форм аддиктивного поведения. Сегодня в мире в аспекте аддиктивного поведения наибольшее распространение приобрели употребление наркотических веществ, пищевые аддикции, гемблинг, а также аддикции в сфере использования современных информационно-компьютерных технологий. Суть аддиктивного поведения определяется желанием человека уйти от реальности, искусственным путем изменить свое психическое состояние, получив иллюзию безопасности, восстановив мнимое равновесие. Особую значимость профилактика аддиктивного поведения приобретает в подростковом возрасте.

Актуальным становится и поиск эффективных способов воздействия на подростков с аддиктивным поведением. В работе с подростками необходимо осуществлять социально-педагогическую поддержку, выявлять условия успешного вхождения в социум, выстраивать систему качественной социаль-

ной, психолого-педагогической помощи и поддержки.

Аддиктивное поведение – это поведение зависимое, деструктивное, оно захватывает человека полностью, начиная управлять его жизнью, тогда как сам он становится практически беспомощным перед пристрастием, его волевые усилия ослабевают, не давая возможности противостоять зависимости [1].

Аддиктивная личность характеризуется следующими особенностями: поиском универсального и одностороннего способа выживания, которым выступает уход от проблем; нарушением адаптационных возможностей на психофизиологическом уровне; ощущением психологического дискомфорта; стремлением искусственно изменить свое психическое состояние, получив субъективно приятные эмоций. Существует масса так называемых аддиктивных агентов, способствующих формированию у человека аддиктивного поведения. К аддиктивным агентам относятся изменяющие психическое состоянии человека вещества: алкоголь, наркотики, лекарственные препараты, токсические вещества. Искусственному изменению настроения способствует и вовлеченность в разные виды активности: азартные игры, компьютерные игры, общение в виртуальном пространстве, переедание, голодание, работа, прослушивание ритмичной музыки в течение длительного времени [2].

Подростковый возраст характеризуется качественными изменениями в становлении личности, незрелостью психики, риском аддиктивных проб. Аддиктивное поведение в подростковом возрасте могут спровоцировать высокая подражательность значимым сверстникам и взрослым при недостатке психологических ресурсов, любопытство, желание уйти от реальности. В группе риска возникновения аддиктивного поведения оказываются подростки с низким уровнем развития способности к личностной рефлексии, с затруднениями в преодолении негативного психоэмоционального состояния, не умеющие выстроить последовательность своих целевых действий.

Предупреждению аддиктивного поведения у детей старшего подросткового возраста способствует профилактика. Профилактика аддиктивного поведения у детей старшего подросткового возраста выполняет функции первичной профилактики и касается всех сфер жизни подростка: семьи, образовательной среды, общественной жизни в целом. Профилактическая деятельность должна носить «опережающий» характер. В профилактике аддиктивного поведения необходимо делать акцент на развитие возможностей подростков, на овладение их адекватными средствами решения возникающих проблем, на формирование здорового поколения [2].

Профилактика способствует ориентированию подростков на здоровый образ жизни, развитие высокоэффективных поведенческих стратегий, личностных ресурсов, креативных способностей и коммуникативных навыков; формированию готовности подростков, педагогов и родителей к взаимодействию в рамках педагогической профилактики аддиктивного поведения.

С учетом теоретических положений мы провели опытно-экспериментальную работу по профилактике аддиктивного поведения у детей старшего подросткового возраста. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» г. Оханска (Пермский край). В исследовании принимали участие 50 человек – учащиеся 9-х классов образовательного учреждения. Опытно-экспериментальная работа осуществлена в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

Для выявления детей старшего подросткового возраста, склонных к аддиктивному поведению, был использован комплекс диагностических методик: анкета «Наркотики», разработанная Е.В. Усенковой (изучение осведомленности подростков о наркотиках); личностный опросник – универсальная методика «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению», разработанная Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования (выявление склонности индивида к различным формам девиантного поведения); локус контроля Дж. Роттер (выявление локуса контроля респондентов по шкалам: экстернальность, интернальность); патохарактерологический диагностический опросник для подростков, разработанный Н.Я. Ивановым и А.Е. Личко (определение типов акцентуации характера и типов психопатий, сопряженных с ними личностных особенностей (психологической склонности к алкоголизации, делинквентности и др.)); опросник для определения склонности к употреблению наркотических средств и людей, употребляющих наркотики, разработанный Б.М. Гузиковым и А.А. Мейроняном [3].

Проведя исследование по указанным методикам и обобщив полученные результаты, мы выявили группу подростков, склонных к аддиктивному поведению. Эти подростки были включены в состав экспериментальной группы для реализации проекта профилактики склонности к аддиктивному поведению детей старшего подросткового возраста.

Разработанный в рамках исследования проект профилактики склонности к аддиктивному поведению детей старшего подросткового возраста носит практико-ориентировочный характер, нацеленный на социальные интересы участников проекта. Его направление – организация работы в области педагогики и социальной поддержки по профилактике

склонности к аддиктивному поведению детей старшего подросткового возраста. Цели проекта – разработка и реализация программы профилактики склонности к аддиктивному поведению детей старшего подросткового возраста. В ходе достижения поставленной цели предполагается также решение ряда задач: разработка программы профилактики склонности к аддиктивному поведению детей старшего подросткового возраста; проведение диагностического исследования с целью выявления подростков, склонных к аддиктивному поведению; организация целенаправленной работы с подростками по обеспечению личностного роста как условия избавления от склонности к аддиктивному поведению.

Содержание проекта включает следующие составные части.

Основные этапы и направления деятельности. Предполагаются определение целей и задач работы, встречи с педагогами школы, с родителями подростков, анализ и обработка полученной информации, планирование деятельности специалистов по профилактике.

Диагностические процедуры по профилактике склонности к аддиктивному поведению детей старшего подросткового возраста включают в себя: исследование личности подростка, индивидуальные встречи с родителями подростков (сбор сведений об условиях жизни и развитии подростков, об особенностях проведения свободного времени, о предполагаемых планах на будущее, оказание первичной помощи в решении проблем, активация родителей на позитивное вмешательство в развитие подростка), встречи с учителями (совместное обсуждение причин аддиктивного поведения подростков и возможности создания условий занятости в свободное от учебы время).

Рекомендации для педагогов и родителей по профилактике аддиктивного поведения детей старшего подросткового возраста.

Организуется также работа с подростками, для чего составлена программа «Верю в себя!», предназначенная для профилактики аддиктивного поведения подростков. Цели программы – профилактика и коррекция аддиктивного поведения на основе восстановления у подростков чувства доверия к себе, к другим, к миру; создание новой когнитивной модели жизнедеятельности; восстановление ощущения ценности собственной личности; социальная интеграция: развитие компетентности в социальном функционировании; осознание и предупреждение эмоциональных нарушений посредством поведенческих изменений. В процессе реализации этих целей достигается решение ряда задач: развитие, совершенствование навыков саморегуляции подростков; овладение способами взаимодействия с самим собой и окружающим миром; снятие мышечных зажимов – освоение методов релаксации; развитие эмоциональной сферы; поиск и активизация позитивных ресурсов через создание системы поддержки и формирование «проекции на будущее». Программа «Верю в себя!» включает в себя 14 занятий продолжительностью 30 – 40 минут. Занятия проводятся 1 раз в неделю. Направления занятий – «Добро пожаловать», «Наши особенности», «Я – это я, и это замечательно», «Доверие в жизни человека» и др.

В контрольном эксперименте, обобщив результаты исследования детей старшего подросткового возраста экспериментальной и контрольной групп, мы пришли к выводу о том, что у подростков экспериментальной группы сохранилась склонность к аддиктивному поведению, которая и стала основанием для включения их в состав данной группы и проведения профилактической работы. У детей старшего подросткового возраста контрольной группы результаты по всем методикам оказались значительно ниже, и склонности к аддиктивному поведению у них не наблюдается.

Полученные выводы позволили говорить о необходимости проведения профилактики склонности детей старшего подросткового возраста к аддиктивному поведению, а также о кратковременности и недостаточности проведения этой работы в формирующем эксперименте.

Исследование позволило подтвердить гипотезу, согласно которой эффективной профилактике аддиктивного поведения у детей старшего подросткового возраста способствует целенаправленная и планомерная работа педагога в условиях специально разработанного проекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика // Моск. псих.-соц. институт. Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2002. 240 с.
2. Леонова Л.Г., Бочкарёва Н.Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. Новосибирск: НМИ, 2008. 124 с.
3. Усенкова Е.В. Педагогические условия формирования нравственной устойчивости подростков, склонных к аддиктивному поведению [Электронный ресурс] URL: sovet.bspu.ru/sites/default/files/Диссертация%20Усенковой.pdf.

О. М. Кошман

СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Составляющими показателями психологической адаптации ребенка к школе являются формирование педагогом адекватного поведения, коммуникативных способностей у обучающихся, овладение навыками учебной деятельности. Однако адаптация к школе далеко не у всех детей протекает безболезненно. У некоторых она не наступает совсем, и тогда приходится говорить о социально-психологической дезадаптации, что ведет к серьезным последствиям (вплоть до невозможности получить полноценное образование и быть индивидуальностью в социуме).

Данную проблему адаптации рассматривали многие ученые (А.Л. Венгер, Г.А. Балл, В.Н. Грибов, А.И. Жукова, Н.И. Добрейцер, Р.В. Тонкова-Ямпольская, Н.Д. Ватутина и др.).

При поступлении ребенка в школу решающим фактором адаптации становится социометрический статус. Социометрический статус определяется числом выборов учениками друг друга.

В социометрической структуре наиболее полно отражаются групповые межличностные отношения. Исследованием формирования отношений в детском коллективе занимались Л.И. Божович, Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев, Л.И. Новикова, И.В. Страхов, Я.И. Уманский, А.Д. Шнирман, П.М. Якобсон и др.

Актуальность избранной темы исследования обусловлена социальными потребностями школы и общества, поскольку от адаптации зависят успешность в учебной деятельности, формирование адекватных механизмов приспособления к школе и жизни в целом.

Нами была определена проблема исследования: какова будет адаптация младших школьников в зависимости от их социометрического статуса? Объект исследования – адаптация младших школьников к обучению в школе. Предмет исследования – социометрический статус как фактор, определяющий адаптацию младших школьников к обучению в школе. Цель исследования – теоретически выявить и экспериментально определить влияние социометрического статуса на адаптацию младших школьников.

В ходе изучения теоретических основ проблемы мы выявили следующее. Адаптация к школе – перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению. При поступлении в школу в корне меняются условия жизни и деятельность ребенка; ведущей становится учебная деятельность. Школьная дезадаптация – это социально-психологический процесс отклонений в развитии способностей ребёнка к успешному овладению знаниями и умениями, навыками активного общения и взаимодействия в продуктивной коллективной учебной деятельности. По мнению А.С. Воронина, социометрический статус – положение человека в системе внутригрупповых межличностных отношений, в нашем случае в школе, определенное при помощи социометрического теста [1]. Самый простой прием выявления социометрического статуса – это прием тайного голосования. Социометрический статус характеризует индивидуальные свойства в группе. Это количество выборов, которые получает каждый член группы по результатам социометрического опроса. Исходя из этого опроса дети могут занимать разные позиции в классе: статус звезды, статус лидера, статус принимаемого или отвергаемого. С помощью социометрического теста можно выявить детей, которые нуждаются в помощи, и понять проблемы класса.

Экспериментальное исследование взаимосвязи адаптации на начальном этапе обучения в школе и социометрического статуса младшего школьника проведено на базе МАОУ "СОШ № 11" г. Березники (1 «В» класс). Выборку исследования составили дети младшего школьного возраста – 30 учеников в возрасте 7 лет. Из них 16 мальчиков, 14 девочек.

В качестве диагностического инструментария с целью определения социометрического статуса использованы методики "Социометрия", «Спортивная команда». С целью исследования уровня школьной адаптации определен уровень школьной тревожности с помощью опросника школьной тревожности Филлипса, проективного теста личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики».

В ходе работы выявлено, что высокий социометрический статус имеют 11 детей (36,6%), нейтральный социометрический статус имеют 5 детей (16,6%), низкий социометрический статус получили 14 детей (46,6%).

Исследование взаимоотношений детей младшего школьного возраста свидетельствует о невысоком уровне развития совместной деятельности детей обследуемого класса.

Дети с высоким социометрическим статусом обладают повышенной тревожностью. Дети с нейтральным и низким социометрическими статусами обладают более низким уровнем школьной тревожности.

Различия характера школьной тревожности у детей с разными социометрическими статусами связаны с тем, что у детей с высоким социометрическим статусом тревожность вызывают межличностные отношения с одноклассниками и успехи в учебе; а у детей с нейтральным социометрическим статусом тревожность вызывают социальное взаимодействие, общение; у детей с низким социометрическим статусом тревожность вызывают проблемы в выражении себя, своей индивидуальности в учебной деятельности и общении.

В целом для детей с высоким социометрическим статусом в большей степени, чем для детей с нейтральным и низким социометрическими статусами, характерно преобладание отрицательных эмоций. В данном случае высокий уровень тревожности говорит о том, что эмоциональная сфера детей находится на недостаточно развитом уровне, т.е. дети с высоким социометрическим статусом обладают недостаточно высоким уровнем адаптации к обучению в школе. Это может быть обусловлено слишком высоким уровнем учебной мотивации, установки на успех, высоким уровнем требований к себе, что, как выявлено в работе, провоцирует состояние низкого энергетического баланса детей вследствие переутомления и перевозбуждения и не позволяет ребенку полноценно адаптироваться к условиям обучения в школе. Высокий социометрический статус данных детей может быть обусловлен «образцовым» школьным поведением – высоким уровнем успеваемости, дисциплинированности, ответственности, самостоятельности. Ведущей деятельностью младшего школьного возраста является учебная деятельность, в связи с чем успехи именно в учебной деятельности являются залогом высокого социометрического статуса детей в коллективе сверстников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Самара, 2006.

М. А. Крякушина

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ АГРЕССИВНЫХ ПОДРОСТКОВ

Проблема агрессивности подростков – одна из самых значительных проблем современной педагогики и психологии. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с агрессивным поведением, проявляющимся в асоциальных действиях (алкоголизм, наркомания, нарушение общественного порядка, хулиганство, вандализм и др.). Усилилось демонстративное и вызывающее поведение по отношению к взрослым.

Агрессивность как инстинктивная форма поведения проявляется в определенной степени у каждого живого существа, обладающего разумом. Ее основная цель – обеспечить выживание в мире и самозащиту. Агрессивность свойственна и человеку, но от животного он тем и отличается, что у него появляется способность трансформировать, видоизменять агрессивные природные инстинкты в социально приемлемые способы реагирования, то есть социализировать свою агрессивность, делая ее приемлемой.

Подростковый возраст является наиболее сложным периодом жизни человека. Интенсивное развитие самосознания и самокритичности приводит к тому, что ребенок в подростковом возрасте обнаруживает противоречия не только в окружающем мире, но и в самом себе. Если ситуация усугубляется неблагоприятным семейным воспитанием, стихийно

складывающимся окружением друзей, алкоголизацией и наркотизацией, все это приводит к повышению агрессивности подростков, и, как следствие, росту числа преступности.

Социально-педагогическое консультирование – это процесс взаимодействия между помогающей стороной и обращающейся за помощью, который включает применение специалистом педагогических, психологических теорий и коммуникативных навыков для решения личных проблем, преодоление трудностей и реализации стремлений клиента.

Социально-педагогическое консультирование агрессивных подростков является технологией оказания помощи личности в решении ее социальных проблем и в налаживании межличностных отношений с окружающими. Изучение данной технологии становится необходимой в связи с ростом подростковой агрессивности и актуальной для нашего исследования [3].

П. Степанов агрессивность подростка рассматривает как способ разрешения противоречия между потребностью подростка в ощущении собственной независимости и его реальной зависимостью от взрослых.

По мнению А.И. Фурманова, в подростковом возрасте впервые появляется и становится предметом осознания и переживания подростка мощная биологическая потребность – половое влечение. Депривация влечения может фрустрировать подростка и объяснить некоторые особенности его самочувствия и поведения. Согласно исследованиям, происходящие физиологические процессы повышают эмоциональную возбудимость подростка, импульсивность, неуравновешенность, что является причиной проявления агрессивности подростка.

Можно выделить несколько причин проявления агрессивного поведения подростков и характеристику поведения в зависимости от них.

1. Агрессивность как форма взросления. Агрессивность – это обычный способ завоевания независимости подростком. Подростки стремятся избежать родительского контроля, обретая при этом самостоятельность. Усиление родительского контроля приводит к усилению противостоящей агрессии. Именно в этом случае агрессия носит инструментальный характер и является средством подростка обрести свободу.

2. Агрессивность как отголоски семейных проблем. Высок риск агрессивного поведения подростков в тех семьях, где родители равнодушно относятся как к самим детям, так и к действиям, которые те совершают. Одной из основных причин агрессивности является отвержение ребенка родителями. Первичную социализацию ребенок проходит в семье, где на примере взаимоотношений с родителями, сестрами и братьями учится взаимодействовать с окружающими, перенимает примеры доброты или агрессивности. Важным фактором воспитания ребенка является последовательность воспитательных мер, система поощрений и наказаний и эмоциональное принятие ребенка.

3. Агрессивность как самоутверждение. Главная цель – демонстрация себя. Эта демонстрация направлена на завоевание внимания сверстников, представителей другого пола, родителей.

4. Агрессивность как проявление страха. Неуверенные в себе подростки проявляют агрессию, потому что боятся быть отвергнутыми окружающими. Выход для них один: лучшая защита – это нападение.

5. Агрессивность как реакция на школьные трудности. На развитие подростка действуют такие особенности школьной среды, как учебная программа, взаимоотношения со сверстниками, с учителями-предметниками.

6. Агрессивность как результат воздействия внешних факторов. Зачастую агрессию могут порождать и внешние факторы, характеризующие окружающую действительность. СМИ все чаще стали представлять агрессивных персонажей в выгодном свете, отрицательные герои становятся более привлекательными, чем положительные. Трансляция телепередач со сценами насилия развивает в детях бесчувственность [2].

Главная цель социально-педагогического консультирования – способствовать личностному росту ребенка, развитию его способности анализировать и видеть жизненные ситуации в различных ракурсах, уметь разрабатывать стратегии поведения и осознанно им следовать. Необходимость решения этих задач обусловлена многочисленными переменами в индивидуальной жизни ребенка, а также случайными обстоятельствами.

Специфика социально-педагогического консультирования агрессивного подростка – диалогичность, информационный обмен между социальным педагогом и людьми, обратившимися за помощью. Суть социально-педагогического консультирования агрессивных подростков – помощь подросткам с проявлениями агрессивности в решении различного рода внутри- и межличностных затруднений в процессе специально организованного взаимодействия (беседы, консультации). Социально-педагогическое консультирование рассматривается как форма помощи, призванная вызвать прежде всего поведенческие изменения у агрессивного подростка, связанные с основными сферами его жизнедеятельности [1].

Процесс социально-педагогического консультирования включает в себя следующие этапы:

– подготовительно-информационный, на котором социальный педагог определяет график консультирования. По возможности он также осуществляет сбор информации о семье и окружающих ребенка людях;

– основной этап – это беседа-интервью, которая представляет собой живой непрерывный процесс, тактично направляемый социальным педагогом;

– заключительный – происходит обсуждение результатов консультаций.

Е.Л. Мягкова выделяет следующие методы социально-педагогического консультирования: методы диагностирования, наблюдение, внушение, убеждение, педагогическое информирование.

Таким образом, социально-педагогическое консультирование агрессивных детей и подростков – профессиональное вмешательство, направленное на разрешение или предупреждение психологических проблем у детей с проявлением агрессивного поведения. Социально-педагогическое консультирование агрессивных детей и подростков проводится различными методами, но, как правило, предполагает установление межличностного контакта, доверительных отношений и вербального общения с ребенком, а также наличие определенного теоретического подхода, которым психотерапевт руководствуется в своей работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баканёва О.А. Социально-педагогические подходы к индивидуальному и семейному консультированию // Воспитание школьников. 2011. №4. С. 33 – 37.
2. Белова Е.Г. Девиантное и агрессивное поведение подростков: гендерные различия // Вестник магистратуры. 2015. № 6-1 (45). С. 125 – 128.
3. Иванов А.В. Социально-педагогическая работа с агрессивными подростками // Цитисэ. 2015. №2. С.26
4. Мягкова Е.Л. Сущность, формы и виды социально-педагогического консультирования // Актуальные проблемы и перспективы развития экономики, менеджмента и образования: материалы II Международной научно-практической конференции / под общ. ред. О.А. Титовой. 2015. С. 92 – 95.

А. В. Охотникова

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ИХ САМООЦЕНКИ

Младший школьный возраст составляет особый этап в развитии личности ребенка. В этом возрасте личное развитие ученика в большей степени обусловливается учебной деятельностью и ее результатами. От полученной оценки будет зависеть развитие учебной мотивации, именно на этой основе в отдельных случаях возникают тяжелые переживания учеников. На самооценку ученика также влияет школьная оценка. Ученики, смотря на оценку учителя, сами думают, что они отличники, двоечники и троечники, считают себя хорошими и средними учениками, наделяя каждую группу набором соответствующих качеств.

Для своей экспериментальной работы я выбрала следующую тему, мотивации учебной деятельности детей младшего школьного возраста в зависимости от уровня их самооценки.

Цель экспериментального исследования – определить и выявить возможности психодиагностики в исследовании влияния учебной деятельности на самооценку младших школьников.

Методики исследования:

– тест «Мотивация», автор Н.Г. Лусканова [1];

– тест «Самооценка», автор Л.П. Пономаренко [2].

Ученика были предложены анкеты с целью выявления ценностных ориентиров.

Результаты теста «Мотивация» показали, что 15% школьников имеют высокий уровень мотивации. Учащиеся имеют высокие познавательные интересы, а также стремятся успешно выполнять поставленные школой задачи. Они следуют всем указаниям учителя, внимательны, отзывчивы и ответственны, сильно переживают, если получают низкие оценки или замечания педагога.

У 54% учеников выявлена хорошая мотивация. Они хорошо справляются с учебной деятельностью. Дети проявляют положительное отношение к школе, но школа больше нравится внеучебными сторонами. Учащиеся чувствуют себя в школе благополучно, но чаще посещают школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем.

У 6% учеников выявлена низкая мотивация. Они посещают школу без желания учиться, любят опаздывать и пропускать занятия. Ученики испытывают серьезные проблемы в школе: не справляются с учебной деятельностью, испытывают затруднения в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. К школе испытывают неприязнь, пребывание в школе для них невыносимо. Часто у подобных школьников отмечаются нарушения нервно-психического здоровья.

Тест «Самооценка» позволил мне выявить следующие результаты.

У учащихся 1 «а» класса уровни самооценки имеют практически равные доли. Личности этого типа активны, ответственны, инициативны. Ученики с очень высокой и высокой самооценкой (29,2% и 33,3% соответственно) ищут способы преодоления препятствий. Продуктивность деятельности и степень ее активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Отличаются настойчивостью в достижении цели. Склонны планировать свое будущее на большие промежутки времени.

Средний уровень встречается у 37,5% учащихся. Они предпочитают брать на себя средние по трудности или же слегка завышенные, хотя и выполнимые обязательства. Ставят перед собой реально достижимые цели. Если рискуют, то расчетливо. Обычно такие качества обеспечивают суммарный успех, существенно отличный как от незначительных достижений при заниженных обстоятельствах, так и от случайного везения при завышенных.

Таким образом, зависимость самооценки и мотивации школьника прямая. Уровень мотивации зависит от самооценки ученика. В исследуемом классе дети, имеющие средний уровень мотивации, обладают средним уровнем самооценки. Для того, чтобы повысить самооценку ученика и мотивировать его к учебной деятельности, необходимо разработать некоторые рекомендации.

Задача учителя состоит не только в передаче суммы знаний, но и в том, чтобы пробудить у учащихся желание усваивать новый материал, научиться работать с ним.

Принято считать, что внутренняя мотивация учащегося подходить к проблеме с исследовательской, творческой позиции задается прежде всего учителем, который, имея организационной опыт, создает условия и формат учебно-исследовательской деятельности. Действительно, учитель является базовым агентом образовательного процесса как транслятор знаний, методики и опыта, но столь же базовый статус агента в образовательном процессе имеет и ученик. Его социальный опыт и познавательные запросы и потребности выступают той необходимой моральной мотивацией, когда он говорит себе: «Я тоже так думаю», «Я тоже так могу», «Я за это могу взять ответственность» и т.д. Определяющая роль учителя, на мой взгляд, заключается именно в способности аккумулировать и стимулировать социальный и познавательный опыт учащихся, предоставить площадку для его реализации, отработки учащимися навыков в решении текущих проблем и открытии нового.

Проблема формирования мотивации имеет еще один важный аспект: учебно-познавательная деятельность для учащегося не должна стать проходящим событием или одноразовой акцией. Целью учебно-познавательной деятельности является овладение необходимыми навыками и умениями, которые выступают уже как «сущностные силы» ученика, которыми он готов воспользоваться и в дальнейшем. Поэтому результативность деятельности является едва ли не важнейшим фактором мотивации учащихся к исследовательской, творческой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лусканова Н.Г. Пути психологической коррекции аномалий развития личности // Здоровье, развитие, личность. М.: Медицина, 1990. 64 с.
2. Пономаренко Л.П. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе // Методические рекомендации для школьных психологов. Одесса: Астра-Принт, 1999. 36 с.

Ю. И. Пегушина

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

Вопросы определения понятия и сущности самооценки рассматриваются в работах В.Б. Абдрахмановой, И.С. Кона, А.И. Липкиной, Л.В. Бороздиной и многих других.

Так, В.Б. Абдрахманова определяет самооценку как особую ступень в развитии самосознания личности, на которой возникает оценочное отношение человека к самому себе, к своим способностям и к продуктам деятельности.

А.И. Липкина под самооценкой понимает осознание личностью своих способностей, физических характеристик, а также степени нравственности совершаемых поступков и присущих качеств [2].

В соответствии с положениями Большого психологического словаря самооценка может быть охарактеризована по нескольким параметрам:

– по уровню или величине (высокая, средняя и низкая самооценка);

– по реалистичности – адекватная и неадекватная (завышенная и заниженная) самооценка;

– по устойчивости и т д. [1, с. 87].

Проанализировав подходы к определению самооценки, мы можем сделать вывод о том, что самооценка является оценкой личностью себя, своих собственных качеств, возможностей, а также места среди других людей. Составляя ядро личности, самооценка является регулятором поведения, определяя взаимоотношения человека с миром.

Подростковый возраст связан с постепенным обретением детьми чувства взрослости. Для этого возраста характерны проявления ряда признаков, а именно: усиление независимости, проявление негативизма как стремления противостоять влияниям, не поддаваться им. В этом возрасте происходит смена ведущих видов деятельности – учебной на деятельность общения как установление доверительно-дружеских отношений со сверстниками.

Подростковый возраст характеризуется тем, что установленные взрослыми социальные нормы поведения теряют былую значимость, дети постепенно переходят на внутригрупповые нормы поведения, т.е. нормы, определяемые сверстниками. Подростков отличает выраженное стремление к получению личного авторитета среди сверстников. Это приводит к активному поиску подростками образца для подражания [1, с. 87].

И.Ю. Кулагина отмечает, что центральным новообразованием личности подростков выступает становление нового уровня самосознания, Я-концепции. Подросток стремится понять себя, оценить свои возможности, различить то, чем он похож на других и чем отличается от них. У подростков постепенно вырабатываются собственные критерии оценивания себя, формируется сложная система самооценок. Для детей подросткового возраста на смену оценке его со стороны окружающих постепенно приходит самооценка. У подростков формируется представление о Я-идеальном, которое при сопоставлении его с Я-реальным, становится основой Я-концепции. Между тем представления подростка о себе отличаются неустойчивостью.

Следовательно, формирование самооценки у подростков «группы риска» имеет ряд особенностей, которые определяются своеобразием этой категории детей и их характеристиками.

Определение научного понятия «дети группы риска» сформулировано А.С. Ворониным, Л.Я. Олиференко, М.Е. Масловой, Н.Ю. Абраменко.

Дети и подростки «группы риска», по определению А.С. Воронина, – это дети с разнообразными формами психической и социальной дезадаптации, поведением, неадекватным нормам и требованиям ближайшего окружения.

Л.Я. Олиференко считает, что дети группы риска – это категория детей, которая в силу определенных жизненных обстоятельств в большей степени, чем все остальные категории детей, подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних.

М.Е. Маслова к «группе риска» относит категорию детей, которые отличаются низким уровнем сопротивляемости относительно воздействия разнообразных факторов социального риска из-за своих возрастных и психофизиологических особенностей.

Делаем вывод из сказанного: дети группы риска – это понятие обобщающее, которое включает в себя категорию детей и подрост-

ков, более других подверженных влиянию негативных факторов – реальных и потенциальных.

В работах Л.Н. Антоновой, И.Ф. Дементьевой, Е.И. Казаковой, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульги и др. выделены основные психолого-педагогические характеристики детей «группы риска», указаны причины, которые представляют для детей факторы риска. Специалистами отмечается, что у детей группы риска имеются выраженные особенности поведения, интеллектуального развития, эмоционального реагирования, которые отличаются разнообразием, но для всех детей данной категории характерны в разной степени проявления педагогической запущенности.

О.И. Шудегова отмечает, что социальное и психическое развитие детей группы риска часто деформировано, что проявляется в наличии низкого уровня социальной нормативности, не соответствующем возрасту ограниченном запасе знаний и умений, искажении ценностных ориентаций, норм поведения, отсутствии мотивов перспективы, развитии социогенного инфантилизма, иждивенчества.

Особенности и условия формирования самооценки у подростков группы риска, а в данном случае речь идет о формировании положительной адекватной самооценки, рассматриваются в работах А.Г. Удодова, О.И. Гербет, В.Ф. Сафина, М.Д. Сурикова и др.

Кроме того, А.Г. Удодовым предлагается использование в работе принципа комплексного воздействия, которое предполагает участие специалистов – психолога, педагогов, социального педагога.

Таким образом, формирование самооценки у подростков «группы риска» – это сложный и длительный процесс, который должен осуществляться поэтапно с учетом основных закономерностей протекания этого процесса, с одной стороны, и с учетом индивидуальных и возрастных особенностей подростков «группы риска», характера и структуры затруднений и недостатков развития, с другой стороны. Особенностями данной работы являются:

– адекватный выбор формы работы с подростками, в том числе психологический тренинг общения, который способствует реализации таких видов деятельности подростка, как познание, переживание;

– включение подростков в индивидуальную, коллективную и трудовую деятельность;

- участие и личностный контакт подростка с психологом, педагогами и другими специалистами (комплексный подход);

– организация соответствующего воспитательного пространства и коррекционно-развивающей среды, способствующей формированию у детей адекватной самооценки, культуры общения и поведения.

Проведенное нами экспериментальное исследование содержит три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

Цель констатирующего эксперимента – исследование общей самооценки у подростков «группы риска» (50 подростков).

Путем изучения документации (характеристик и заключения специалистов по итогам комплексной диагностики в начале учебного года), путем наблюдения и беседы с детьми, родителями и педагогами выявлены 16 подростков «группы риска».

Далее у 16 подростков «группы риска» мы исследовали общую самооценку по ее уровню, величине и реалистичности (высокая, средняя, низкая; адекватная, неадекватная) с помощью методики Г.Н. Казанцевой.

Неадекватная заниженная самооценка выявлена у 14 детей (87,5%), неадекватная завышенная самооценка – 2 подростков (12,5 %).

На этапе формирующего эксперимента мы разработали и провели комплексные мероприятия (16 занятий) по формированию самооценки у 14 испытуемых подростков "группы риска" с неадекватной заниженной самооценкой» в течение четырех месяцев текущего учебного года в форме психологического тренинга. При разработке мероприятий использованы методические материалы, отраженные в работах Т.В. Пановой, А.Г. Удодова, О.И. Геберт и др.

На этапе контрольного эксперимента проведено повторное исследование общей самооценки у 14 испытуемых подростков «группы риска» с неадекватной заниженной самооценкой. Организация и методика контрольного эксперимента полностью соответствует организации и методике констатирующего эксперимента.

Результаты контрольного эксперимента: из 14 – 10 испытуемых подростков по-прежнему имеют неадекватную заниженную самооценку (75%); 4 подростка имеют средний уровень адекватной самооценки (25%). Следовательно, отмечается положительная динамика в формировании общей самооценки у испытуемых подростков «группы риска» (25%).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. М.: Олма-пресс, 2009. 720 с.
2. Липкина А.И. Самооценка школьника. М.: Академия, 2012. 244 с.

В. В. Полежаев

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ С ПРЕОБЛАДАНИЕМ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Основное занятие детей дошкольного возраста – это игра. Через игру ребенок развивает духовные и физические силы, внимание, воображение, память. Помимо этого, игра является своеобразным, свойственным дошкольному возрасту способом усвоения общепринятых норм и опыта. Дети старшей группы отражают в своих играх отношение к окружающему миру. В сюжетно-ролевых играх лучше всего формируются механизмы самооценки, легче усваиваются нормы поведения и коллективных отношений. Поэтому психологи считают, что игра – ведущий вектор развития дошкольников.

Исследования отечественных и зарубежных ученых – философов, социологов, историков культуры (Г. Клаус, Г. Либшер, В.И. Истомин, В.И. Устименко, К.Г. Юсупов и др.) – рассматривают своеобразие игры, ученые отмечают ценность игры, ее условность и значимость в формировании социального поведения, самоутверждения и, как следствие, возможность прогнозирования поведения человека в определенной ситуации, связанной с общением и взаимодействием. Вопрос определения особенностей развития сюжетно-ролевой игры у детей с преобладанием агрессивного поведения остается в науке мало изученным.

Под агрессивным поведением понимается индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба объектам нападения. Довольно часто агрессивность сопровождается эмоциональными состояниями гнева, враждебности, ненависти, при этом агрессивность является, с одной стороны, устойчивой личностной чертой, а с другой – проявлениями в поведении ребенка. Неконтролируемое поведение в дошкольном возрасте может перерасти в поведение с асоциальными тенденциями в отрочестве. Своевременное выявление детей старшего дошкольного возраста, обнаруживающих признаки агрессивности, необходимо в целях предупреждения неблагоприятного варианта развития и организации необходимой психологической помощи по коррекции агрессивного поведения. Теоретические основы исследования составили работы специалистов в области исследования явления агрессивности у детей и подростков – как зарубежных – Д. Майерса, Р. Бэрона, Д. Ричардсона, А. Баса, А. Дарки, так и отечественных – Е.О. Смирновой, Г.Р. Хузеевой, Р.В. Овчаровой, И.В. Дубровиной, О.И. Истратовой, Р.С. Немова; вопросы изучения агрессивности у детей дошкольного возраста рассмотрены в работах Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко, С.Л. Колосовой и др. На основе изучения теоретических аспектов особенностей сюжетно-ролевой игры у детей с преобладанием агрессивного поведения были сделан ряд выводов.

Сюжетно-ролевая игра – вид деятельности, в процессе которой дети воспроизводят сферу деятельности и общения взрослых в условных ситуациях, цель которой состоит в усвоении важнейших социальных ролей, выработке навыков формального и неформального общения.

Агрессия представляет собой деструктивное поведение, которое противоречит нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносит вред и приносит физический ущерб людям, сопровождается эмоциональным состоянием гнева, ненависти или враждебности.

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа. В констатирующем эксперименте получен вывод, согласно которому особенности сюжетно-ролевой игры у детей с преобладанием агрессивного поведения характеризуются преимущественно тем, что дети называют роли и разделяют их функции в игре, однако выполнение роли сводится к реализации действий, связанных только с этой ролью; нарушение последовательности действий не воспринимается детьми и не опротестовывается, неприятие ничем не мотивируется, дети могут бросить игрушку, иногда с силой и выйти, из игры. Другая особенность сюжетно-ролевой игры детей с преобладанием агрессивного поведения проявляется в том, что правила сюжетно-ролевой игры регулируют последовательность действий детей, но не регулируют сюжетно-ролевые взаимоотношения, дети не выполняют правил в соответствии со своей ролью, также они не следят за выполнением правил игры со стороны других детей.

В формирующем эксперименте была разработана и апробирована система занятий с детьми, направленная на развитие сюжет-

но-ролевой игры и снижение проявлений агрессивного поведения. Работа рассчитана на 16 занятий. Длительность каждого занятия 20–30 мин. Занятия проводятся 1 раз в неделю в групповом помещении на протяжении 5 месяцев. При планировании системы занятий учтен тематический принцип использования сюжетно-ролевых игр (библиотека, семья, почта и др.); использованы игры бытового и производственного содержания. Проведение занятий носило комплексный характер и предполагало проведение тематических экскурсий, бесед, что позволяло познакомить детей с ситуацией, которая разыгрывается в сюжетно-ролевой игре. Подбор сюжетно-ролевых игр в системе занятий в соответствии с целями и задачами ориентирован на возможность повторного использования тех же материалов, но на более высоком уровне сложности. Это создает эффект узнаваемости детьми заданий, повышает их уверенность в собственных силах, в целом способствуя отработке навыков выполнения определенных действий на качественно новом уровне.

В контрольном эксперименте определено снижение уровня агрессивного поведения и качественное развитие сюжетно-ролевой игры с низкого уровня и уровня ниже среднего до среднего уровня в соответствии с методиками исследования. Это выразилось в том, что улучшилось взятие на себя роли ребенком. правила сюжетно-ролевой игры регулируют сюжетно-ролевые взаимоотношения; детьми выполняются правила в соответствии с ролью; они следят за выполнением правил игры со стороны других детей.

По результатам исследования мы пришли к выводу о том, что особенностью развития сюжетно-ролевой игры у детей с преобладанием агрессивного поведения является низкий уровень ее развития, который проявляется в несоблюдении правил, несоответствии поведения выполняемой роли; развитию сюжетно-ролевой игры у детей способствуют занятия с использованием ролевой игры.

Л. С. Полежаева

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Проблема адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) не теряет своей актуальности на протяжении нескольких десятилетий. Многие исследователи обращались к выявлению мер, способных обеспечить ребенку прохождение адаптации в кратчайшее время и с наименьшей травмой. Адаптация к детскому дошкольному учреждению – длительный, сложный и индивидуальный для каждого ребенка процесс, потому что с момента поступления в детский сад начинается более самостоятельная жизнь ребенка, который попадает не просто в новые условия, а в новую психологическую атмосферу, приобретая новый статус. Проблема адаптации в отечественной психологии рассмотрена в работах Г.М. Андреевой, Ф.Б. Березина, А.А. Бодалева, Л.И. Божович и других исследователей, в зарубежной психологии эта проблема рассмотрена в трудах А. Адлера, Э. Берна, У. Джеймса, Л. Филипса. Адаптации детей раннего возраста (1 – 3 лет) посвящены исследования Н.М. Аксарина, В.Г. Алямовской, Л.Г. Голубевой, А.И. Захарова, С.В. Паршуковой.

Адаптация детей раннего возраста к ДОУ в значительной мере обусловлена уровнем нервно-психического развития детей, которое является показателем зрелости нервной системы ребенка, его роста и развития. Нервно-психическое развитие как важный показатель развития детей раннего возраста не может не оказывать влияние на процесс их адаптации к условиям ДОУ. Однако в психологической науке этот вопрос остается мало изученным, что определило актуальность исследования. Показателями нервно-психического развития детей являются: моторное развитие

и зрительная координация, развитие речи, познавательная деятельность и социально-культурное развитие.

Особенности адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ в зависимости от уровня нервно-психического развития относятся к мало изученным в психологической науке вопросам. Общая закономерность этого процесса состоит в том, что адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ проходит легче и успешнее у детей с высоким уровнем нервно-психического развития.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме позволяет выделить следующие структурные компоненты адаптации:

1) реакция на общую ситуацию: общий эмоциональный фон в течение дня; уровень развития игры; принятие режима дня;

2) характер взаимоотношений ребенка с воспитателем: частота проявлений ребенком инициативы; чувствительность ребенка к воздействиям взрослого;

3) взаимоотношения ребенка со сверстниками: частота проявления ребенком инициативы [2].

Показателями успешности адаптации являются:

– настроение (благоприятный эмоциональный фон ребенка в течение дня);

– аппетит (малыш хорошо ест);

– сон (быстро засыпает, спит весь тихий час);

– активность в игре и речи;

– общение со взрослыми и сверстниками (ребенок охотно общается, проявляет инициативу в общении) [1].

Цель экспериментального исследования состояла в определении особенностей адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения в зависимости от уровня нервно-психического развития.

По результатам констатирующего эксперимента сделан вывод о том, что уровень адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ зависит от нервно-психического развития: легкая степень адаптации наблюдается у детей с высоким и средним уровнем нервно-психического развития; адаптация средней степени тяжести и тяжелая адаптация – у детей со средним и низким уровнем нервно-психического развития; очень тяжелая адаптация – у детей с низким уровнем нервно-психического развития.Следовательно, адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ зависит от нервно-психического развития детей: чем выше уровень нервно-психического развития, тем легче проходит адаптация.

В формирующем эксперименте была организована работа с детьми и родителями, имеющими проблемы с адаптацией к условиям ДОУ, направленная на повышение адаптации у детей раннего возраста. В формирующем эксперименте принимали участие 5 пар – ребенок и мама. Процедура приглашения к работе состояла в ознакомлении родителей с результатами диагностики детей, уровнем их адаптации и предложении организовать совместно с детьми и родителями занятия, которые будут способствовать успешной адаптации малышей. Занятия проводились экспериментатором в период адаптации детей (август – сентябрь). Всего было проведено 6 занятий. Занятия проводились через день в течение двух недель. Продолжительность занятия – 15 – 20 минут.

В контрольном эксперименте были исследованы особенности адаптации детей по результатам проведения работы с детьми и родителями, имеющими проблемы с адаптацией к условиям ДОУ. По результатам контрольного эксперимента был выявлен рост уровня адаптации детей раннего возраста, подтверждающий эффективность работы с детьми и родителями, имеющими проблемы с адаптацией к условиям ДОУ, в формирующем эксперименте.

На основании проведенного исследования сделан вывод о том, что особенности адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада зависят от уровня нервно-психического развития: у детей с высоким уровнем адаптации – высокий уровень нервно-психического развития; повышению уровня адаптации детей раннего возраста к ДОУ способствуют специально организованные занятия с детьми и родителями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ватутина Н.В. Ребенок поступает в детский сад. М., 1998. 224 с.
2. Хохрякова, Ю.М. Педагогика раннего возраста. Пермь, 2014. 308 с.

Я. С. Прилепская

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ШКОЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

На процесс школьной адаптации первоклассников оказывают влияние детско-родительские отношения, складывающиеся в семье.

Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, О.Ю. Люленкова определили позитивные и негативные факторы школьной адаптации первоклассников в аспекте детско-родительских отношений. По мнению психологов, успешной школьной адаптации первоклассников способствуют оптимальные методы семейного воспитания и отсутствие конфликтных ситуаций в семье. Затрудняют школьную адаптацию неудовлетворенность первоклассников в общении со взрослыми, низкий уровень образования родителей, а также неблагоприятный психологический микроклимат в семье. Соответственно, по мнению Я.Л. Коломинского, А.А. Панько, для облегчения процесса школьной адаптации первоклассников важно наладить хорошие взаимоотношения в семье, исключить конфликтные ситуации [4].

Начало школьного обучения практически всегда связано с наступлением у ребенка кризиса семи лет. Это обстоятельство, как отмечают Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, приводит к возникновению противоречия между новой социальной ситуацией развития, которая предъявляет новые требования к ребенку, и имеющимися у него возможностями, нарушением привычного образа жизни, сменой социального статуса, ведущего типа деятельности и т.д. Как считают А.Л. Венгер, Е.Е. Данилова, В.С. Мухина, первоклассник испытывает эмоциональное напряжение из за несоответствия поставленных школой задач и предыдущего опыта, что требует от него максимальной мобилизации физических и интеллектуальных сил [1].

Трудная жизненная ситуация сказывается и на родителях первоклассника, которые испытывают, по сути, ту же самую ситуацию, что подчеркивается многими исследователями. Так, Г. Боденманн поступление ребенка в школу считает отдельной причиной семейных трудностей, а В. Сатир данный период развития относит к категории семейных кризисов [2]. Трудности в семье, определяемые школьной адаптацией первоклассников, по мнению Р.М. Грановской, И.М. Никольской, Т.Л. Крюкова и др., связаны с тем, что в период вхождения ребенка в школьную среду в семью проникают элементы другого, школьного, мира. Это новый мир и для детей, и для родителей, что неизбежно сказывается на системе детско-родительских отношений. У ребенка напряжение растет в связи с включением в новый социальный институт и изменением требований, а у родителей, по мнению А.В. Черникова, по причине того, что продукт их воспитательной деятельности оказывается объектом всеобщего обозрения [2].

По мнению М.В. Сапоровской, качественными особенностями детско-родительских отношений как фактора успешности школьной адаптации первоклассников являются:

– эмоциональное принятие ребёнка родителями;

– высокий уровень родительских требований и запретов;

– отсутствие в семье конфликтов по поводу воспитания ребёнка [5].

Качественными особенностями детско-родительских отношений как фактора трудностей школьной адаптации первоклассников, как считает М.В. Сапоровская, выступают:

– эмоциональное отвержение ребёнка родителями;

– недостаточный уровень требований к нему со стороны родителей;

– гипопротекция;

– неустойчивость стиля воспитания [5].

Все это позволяет говорить о том, что школьная адаптация первоклассников и детско-родительские отношения имеют определенную связь и влияют как на ребенка, так и на родителей.

Рассмотрим особенности детско-родительских отношений, которые оказывают влияние на школьную адаптацию первоклассников.

Неблагополучные семьи, как правило, формируют детей по своему образу и подобию. С.В. Ковалев отмечает, что высок процент с равнодушными, безразличными взаимоотношениями между родителями в обычных семьях. Внешне семья кажется благополучной, но систематической воспитательной работы с детьми в таких семьях не проводится, а успехи детей часто поощряются материально. Анализ ситуации в таких семьях показывает, что эгоистическая, собственническая атмосфера, гипертрофирование роли материальных благ, царящие в таких семьях, – это благоприятная

почва для формирования у детей потребительско-собственнической ориентации, направленной на стремление побольше взять у общества и поменьше ему отдать, что также сказывается на неблагоприятном течении школьной адаптации первоклассников [3].

Таким образом, характер детско-родительских отношений оказывает влияние на школьную адаптацию первоклассников. Нарушения семейного воспитания, неблагоприятный психологический климат, конфликтность в семье, неадекватно завышенные или заниженные требования к ребенку негативным образом сказываются на школьной адаптации первоклассников, способствуя дезадаптации. И напротив, успешной школьной адаптации первоклассников способствуют благоприятный психологический климат в семье, адекватные требования к ребенку и соответствующий контроль. В целом, можно говорить, что детско-родительские отношения оказывают влияние на школьную адаптацию первоклассников, а именно: семьи с дисгармоничным стилем семейного воспитания, эмоциональное неблагополучие в семье, нарушения в личностной и в семейной сфере могут приводить к нарушениям школьной адаптации первоклассников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архиреева Т.В. Критическое самоотношение младших школьников и факторы его развития: Монография. Н. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2008. 158 с.
2. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу. М.: Сфера, 2009. 241 с.
3. Ковалёв С.В. Психология современной семьи. М.: Академия, 2002. 289 с.
4. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М., 2008. 320 с.
5. Сапоровская М.В. Родители и дети: к вопросу о детерминантах детско-родительских отношений // Сборник научных трудов / сост. В.А. Соловьёва. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. С. 73 – 85.

Е. Н. Пугачева

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗРЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ослабленным зрением является актуальной, так как с каждым годом в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ)увеличивается процент детей, имеющих нарушения зрительного анализатора. Дети с ослабленным зрением – это дети с ограниченными возможностями здоровья, и знание специфики их психофизического, психического, социального и личностного развития необходимо каждому взрослому, взаимодействующему с данной категорией детей. Ослабленное зрение является результатом таких зрительных отклонений, как миопия, косоглазие, нарушение сетчатки, иные нарушения рефракции и аккомодации и т.д., однако дети с ослабленным зрением не являются слепыми или слабовидящими, не отправляются для обучения в учреждения интернатного типа, а поступают в дошкольные образовательные учреждениях и обучаются в них [2].

На современном этапе развития социальных институтов, а именно ДОУ, педагогам-воспитателям необходимо овладевать методами и способами организации психолого-педагогического сопровождения развития и обучения в условиях ДОУ детей с ослабленным зрением.

Изучением проблемы детей с ослабленным зрением занимались такие психологи и педагоги, как М.И. Земцова, Б.И. Коваленко, Н.Б. Коваленко, Л.С. Ганджий, Н.Г. Крачковская и др.

Известно, что влияние даже незначительного ослабления зрения на процесс развития связано с появлением отклонений во всех видах познавательной деятельности и сказывается на формировании личностной и эмоционально-волевой сфер развития ребенка. Ослабленное зрение проявляется в снижении общего количества получаемой от внешнего мира информации, в изменении ее качества. Сокращение зрительных ощущений, восприятий, представлений в области чувственного познания ограничивает возможности формирования образов воображения, памяти [1].

С точки зрения специфических качественных особенностей развития ребенка следует в первую очередь указать на формирование психологических систем, их структур, связей, функций и отношений. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в формировании образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного в мыслительной деятельности, в мобильности и ориентации в пространстве и т.д. Значительные изменения происходят в физическом развитии – в точности движений, их интенсивности, становится специфической походка и другие двигательные акты [3].

У ребенка с ослабленным зрением формируется своеобразная психологическая система, качественно и структурно отличающаяся от любой другой системы ребенка со зрением в норме, так как она включает в себя процессы, находящиеся на различных уровнях развития из-за влияния на них первичного нарушения, а также его компенсации на основе создания новых альтернативных путей развития. Исходя из вышесказанного, компенсация зрительной недостаточности по своей сути не является простым замещением одних функций другими, это создание на каждом этапе развития ребенка с ослабленным зрением новых сложных систем связей и взаимоотношений различных структур, таких как сенсорные, моторные, логические, позволяющие воспринимать и исследовать информацию от внешнего мира для адекватного его отражения и поведения в соответствии с условиями жизни и деятельности, социальными и моральными требованиями [6].

Органические расстройства зрительного анализатора, нарушая социальные отношения, изменяя статус ребенка со зрительной недостаточностью, провоцируют возникновение у него ряда специфических установок, опосредованно влияющих на психическое развитие ребенка со зрительной депривацией. Трудности, с которыми сталкивается ребенок в обучении, в игре, при овладении двигательными навыками, в ходе пространственной ориентировки, вызывают сложные переживания и различные негативные реакции, которые проявляются в пассивности, самоизоляции, неуверенности в себе, неадекватном, зачастую агрессивном, поведении. Часто дети с ослабленным зрением находятся в астеническом состоянии, которое характеризуется сниженным желанием играть, повышенной утомляемостью и нервным перенапряжением. Дети с ослабленным зрением находятся в зрительной депривации и оказываются в стрессовых ситуациях намного чаще их видящих сверстников [4].

Своевременная и эффективная социально-психологическая помощь специалистов во многом определяет, какие личностные качества будут сформированы у детей с ослабленным зрением к началу их самостоятельной жизни.

Скорее всего, речь должна идти о целостной системе отношений личности, а не о качествах каждой личности. В эту систему включаются: представления о самом себе, отношения к окружающим людям и отношение к собственному развитию; отношения к социальному окружению и отношения с противоположным полом, а также отношение к индивидуальным жизненным целям и ценностям, к прошлому и будущему.

Эти отношения составляют начальные (базовые) структуры личности, такие как образ своего «Я», направленность личности и ее временная перспектива, отношения с другими [5].

Таким образом, дети с ослабленным зрением постоянно нуждаются в консультировании специалистов из офтальмологических клиник, правильном подборе оптических средств коррекции зрения, дозированных учебных нагрузках. В образовательных учреждениях необходимо создание психолого-педагогического сопровождения детей с ослабленным зрением для дальнейшей их социализации. Ведь компенсация ослабленного зрения происходит в условиях психолого-педагогического сопровождения, при котором процесс образования направлен на максимальное целостное развитие каждого ребенка с ослабленным зрением. Педагогу-психологу необходимо принимать активное участие в организации данного воспитательного и образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова И.В. Образовательный процесс как пространство взаимодействия толерантных и личностно-смысловых отношений: программа специального курса лекций. Ростов на Дону: Изд-во РГУ, 2002. 16 с.
2. Амонашвили Ш. А. Педагогика сотрудничества: гуманизация педагогического процесса // Перспективы: вопросы образования. 1990. № 4. С. 147 – 157.
3. Зотов А.И. Актуальные вопросы изучения личности слепых и слабовидящих детей. М.: [б. и.], 2007. 340 с.
4. Карвялис В.П. Модели интегрированного обучения детей с особыми потребностями // Дефектология. 1998. № 1. С. 53 – 61.
5. Ковалева Л.П. К вопросу о психолого-педагогическом изучении слабовидящих дошкольников, поступающих в сад // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. Л., 1981.
6. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М.,1948.

В. Г. Репина

СИСТЕМА МЕРОПРИЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

С позиции рассматриваемой темы важно определить возможности воспитательного и образовательного процессов в формировании качеств конкурентоспособной личности. Систему профессионального обучения органично дополняет система воспитательной работы в вузе, позволяющая закреплять такие качества, как стремление к профессиональному росту, высокая профессиональная культура, ценностные ориентации выпускника.

В данной статье представлены разработки занятий с использованием активных и интерактивных форм работы со студентами, значимых с позиции формирования конкурентоспособной личности будущего педагога.

План-конспект занятия по теме «Становление педагогики»

Цель занятия – содействовать формированию у студентов представлений о контекстах рассмотрения педагогики, осознанию ее значимости, готовности к реализации оформившихся ценностей педагогической профессии в непосредственной профессиональной деятельности в будущем.

Занятие начинается с проблемной ситуации «Что было бы сегодня, если бы много тысячелетий назад человек не стал передавать накапливаемое знание и опыт подрастающему поколению»? Организуется обсуждение в подгруппах, формулируются групповые позиции. Далее организуется обсуждение между группами.

Затем преподаватель приводит основные фамилии ученых, занимавшихся рассмотрением проблемного поля педагогики, основные периоды развития образования и педагогической мысли, сопровождая свое выступление тезисным изложением ключевых моментов.

Для закрепления материала студентам предлагается подготовить экспресс-выступления по таким вопросам, как становление педагогики как науки, становление педагогики как вида практической деятельности, становление педагогики как учебной дисциплины (на выполнение отводится 15 минут). Для этого студенты делятся на 3 группы, ищут информацию с помощью справочной литературы и информационных электронных ресурсов, обсуждают в группах по кругу (работа "жужжащих" групп), выделяют главное, фиксируют в тетрадях и озвучивают для других групп.

Завершение занятия предполагает формулировку выводов и закономерностей развития педагогики в различных ее аспектах.

План-конспект занятия «Образование как социокультурный феномен и процесс»

Цель занятия – содействие освоению студентами представлений об образовании как сложном явлении и процессе.

Содержание учебного материала предполагает ознакомление студентов с различными взглядами на понятие «образование», систематизацию авторских подходов в рассмотрении данного понятия.

Вводная часть, направленная на мотивацию студентов, сохраняется.

Приемами активизации познавательной деятельности может выступать частично поисковая деятельность студентов во время занятия. После характеристики нескольких определений образования (П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, Б.Т. Лихачев и др.) преподаватель предлагает студентам определить наиболее актуальное с позиции современной социокультурной ситуации определение, подготовив аргументы в защиту своей позиции. Выполнение задания возможно в подгруппах по 3 – 5 человек. Далее организуется обсуждение сформулированных студентами утверждений.

Следующим этапом поисковой деятельности студентов является самостоятельный поиск как минимум 8 – 10 определений понятия «образование», их систематизацию с выделением критерия и обоснованием предлагаемой систематизации.

После обсуждения предложенных студентами вариантов формулировки определения образования организуется индивидуальная работа: студенту необходимо придумать ключевые слова-сигналы, отражающие сущность систематизации определений понятия «образование». Далее – переход к работе в парах, в этой ситуации каждый становится экспертом работы другого студента. Для этого подгруппы обмениваются зафиксированными на бумаге ключевыми словами, отражающими сущность систематизации определений образования; организуется взаимный опрос. Далее преподаватель дает оценку работе студентов, результатам их работы.

Приемом активизации познавательной деятельности студентов может выступать задание разработать план-схему рассмотрения лекционного материала.

В конце занятия можно использовать прием обобщения в виде устных или схематичных выводов и закономерностей рассмотрения образования различными авторами.

План-конспект занятия «Педагогические технологии»

Цель занятия – содействие овладению студентами представлений о сущности понятия «технология», «педагогическая технология», формирование готовности использовать данные представления при организации педагогической деятельности.

Вводная часть занятия, направленная на ознакомление студентов с темой и структурой учебного материала, сохраняется.

Далее преподаватель вводит понятия «технология», «педагогическая технология», «методика», «метод», «прием». Далее организуются работа в парах по составлению ключевых слов для каждого определения, обсуждение и беглый фронтальный опрос по итогам работы с понятиями.

В презентации к занятию (или в печатном варианте в качестве раздаточного материала) отражена технология производства хлебобулочных изделий, автомобилей, мебели, консервов. Студентам формулируется задача – сформулировать признаки технологического процесса, организуется обсуждение вариантов ответов.

Далее преподаватель называет признаки технологичности. На презентации (или в печатном виде) студентам представляется обобщенная классификация педагогических технологий. Для студентов формулируется задача – выбрать одну из групп технологий, дать ей характеристику, привести примеры использования педагогических технологий в образовательном процессе школы. Далее организуется обсуждение.

В качестве домашнего задания можно попросить студентов выбрать одну из технологий, наиболее приемлемую, с их точки зрения, в решении конкретной образовательной задачи; обосновать свою точку зрения.

В конце занятия можно организовать фронтальный опрос – технология, ее суть. Подведение итогов занятия предполагает ответ на вопрос о том, какие технологии наиболее востребованы в настоящее время.

Представленные разработки занятий могут быть использованы в ходе изучения дисциплин психолого-педагогической направленности.

Основные направления воспитательной работы, значимые с позиции формирования характеристик конкурентоспособной личности, включают в себя:

– ориентацию будущих специалистов на формирование важнейших качеств личности – самостоятельности, ответственности и заинтересованности в получении профессиональных знаний и практической подготовки;

– разработку системы общевузовских мероприятий, направленных на формирование у будущих специалистов навыков и умений организации профессиональной педагогической деятельности по избранной специальности;

– развитие профессионального творчества будущих специалистов;

– формирование сплочённости и навыков коллективной деятельности будущих специалистов.

Реализация данных направлений осуществляется через систему мероприятий. Например, в СГПИ на сайте представлены обширные фотоматериалы, иллюстрирующие проведение профессионально ориентированных мероприятий и методик, обеспечивающих формирование общей культуры личности (адаптационный курс для первокурсников, "Плинтус", Новый год в детском саду, новогоднее представление «Дед Мороз в отпуске», фестиваль «Студенческая весна» и т.д.). Система воспитательных мероприятий на уровне вуза дополняется мероприятиями, проводимыми на факультете (Флеш-моб, посвященный Дню учителя, Новый год, турслет и т.д.). Кроме того, воспитательная работа проводится в рамках преподаваемых дисциплин.

Значимыми являются включение студентов в работу органов студенческого самоуправления, общественных организаций, объединений, клубов, формирующее гражданскую ответственность, правовую грамотность, чувство долга и навык коллективной деятельности, совместная деятельность органов самоуправления студенческих групп и совета студентов.

Формированию социальности студентов, их организаторских и коммуникативных качеств способствует сотрудничество вуза со школами города как в рамках организации производственных практик, так и в рамках воспитательной работы (проведение мероприятий для школьников города и совместных с ними мероприятий в вузе, участие в различных акциях, конкурсах творческих работ и проектов и др.). Все это обеспечивает конкурентные преимущества студентов.

В период обучения студентам предлагаются программы профессиональной переподготовки, позволяющие уже на этапе получения профессионального образования расширить свои конкурентные преимущества при окончании вуза и трудоустройстве.

Важым с позиции формирования конкурентоспособности личности является самовоспитание будущего специалиста в сфере образования. Правильно сформированный идеал учителя – условие эффективности его самовоспитания. Процесс профессионального самовоспитания чрезвычайно индивидуален. Однако в нем всегда можно выделить три взаимосвязанных этапа: самопознание, самопрограммирование и самовоздействие. Профессиональное самовоспитание, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников активности. Обычно движущей силой и источником самовоспитания будущего педагога называют потребность в самоизменении и самосовершенствовании. Способами осуществления самовоспитания для будущих педагогов на этапе профессионального обучения могут выступить: дневник самовоспитания, где отражены качества, нужные для будущей профессиональной деятельности, и необходимые для этого шаги; постоянное чтение профессиональной научной и периодической литературы, обсуждение прочитанного в группе, включение студента в научно-поисковую деятельность (подготовка рефератов, докладов, сообщений), работа над воспитанием профессионально важных качеств личности педагога [1].

Таким образом, формирование качеств конкурентоспособной личности происходит в образовательном и воспитательном процессе посредством обеспечения субъектной позиции самого студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абжан Г.М., Абылханова Г.А. Педагогические условия формирования нравственно-правовой культуры будущего педагога // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 3-1. С. 11 – 13.

О. Л. Репнина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ И АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ 6 – 7 ЛЕТ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ

Мотивационная сфера обучения у каждого конкретного ребенка представляет собой постоянно изменяющуюся, а иногда и различную структуру, состоящую из различных побуждений, где место доминирующего мотива занимает то одно, то иное побуждение – в зависимости от условий обучения, окружающей среды ребенка и т.п. Мотивационная сфера имеет сложное строение, поэтому для успешного учебно-воспитательного процесса необходимо оказывать воздействовать на каждую из ее сторон [1, с. 4 – 5].

Учебная деятельность, сложная и длительная по занятости во времени (7 – 11 лет), всегда полимотивирована: ее побуждают, направляют и придают ей разный смысл при помощи мотивов. От того, какие учебные мотивы будут преобладать у школьника, зависит и эффективность обучения, и некоторые черты развития его личности. Задача действительно трудна, поскольку «учебную мотивацию нельзя тренировать у учащихся непосредственно, как, например, навыки чистописания, нельзя мотивации и научиться, как чтению, ее можно лишь побуждать, развивать, повышать» [2, с. 160].

Учёный Л.И. Божович представил наиболее полное определение понятия мотив. "Мотив" – это предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания – все то, в чем нашла воплощение потребность. Мотивация – это сложный механизм соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, которые определяют возникновение, направления, а также способы осуществления конкретных форм деятельности». С.Л. Рубинштейн соотносит понятие мотива с переживанием потребности и ее удовлетворением. Мотивация – это совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности; к ним относятся мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы, которые детерминируют поведение человека. Особенностями учебной мотивации являются такие мотивы, при которых ребенок может хорошо пройти период адаптации, освоиться в образовательном учреждении и наладить отношения с одноклассниками.

Адаптация (в психологии развития) – заимствованное из биологии представление о процессе развития (в частности, психического) как все более совершенном уравновешивании организма со средой. Это представление является общепринятым применительно к развитию психики в филогенезе – ряд исследователей переносит его и на развитие психики в онтогенезе. Применительно к онтогенетическому развитию оно наиболее последовательно разработано в концепции Ж. Пиаже. Для Пиаже интеллект есть адаптация, т. е. то, "что обеспечивает равновесие между воздействием организма на среду и обратным воздействием среды". Согласно его взглядам, адаптация достигается благодаря взаимодействию двух взаимодополняющих процессов: ассимиляции (т.е. применения имеющихся у индивида схем действия к новым объектам) и аккомодации (видоизменения схем в соответствии с особенностями объектов).

В процессе обучения школьник, как правило, переживает два или три периода адаптации (приспособления). Наиболее известный и обычно самый тяжелый период – адаптация в 1-м классе, когда ребенок только начинает свою школьную жизнь. Периоды адаптации также происходят при переводе ученика в другой класс или другую школу.

Процесс адаптации предполагает перестройку на уровне физиологическом (уровень организма) и психологическом (уровень личности). Физиологические изменения – генерализованный адаптационный синдром – выявлены Г. Селье [1, с. 78]. Это реакция организма на стрессовую ситуацию, а стрессовой ситуацией становится, наряду со многими другими, изменившийся режим, новые виды деятельности и социальные связи при поступлении ребенка в школу. Следует иметь в виду, что на одну и ту же стрессовую ситуацию разные дети реагируют по-разному. Реакция организма зависит не только от стрессора, но и от отношения человека к нему, от особенностей (тяжести) переживаний. Поэтому один ребенок, пришедший в первый класс, адаптируется достаточно быстро, и этот период не будет иметь для него неблагоприятных последствий. Другой ребенок, тревожный, ответственный или мнительный, чувствует себя гораздо хуже и оказывается

ослабленным, подверженным разнообразным заболеваниям.

На психологическом уровне (уровне личности, а не организма) процесс адаптации наиболее полно проанализирован А.В. Петровским [3, с. 205]. Он отмечает, что перед ребенком, оказавшимся в новой социальной среде, стоит задача интеграции в группе: ребенок должен принять требования, нормы поведения, в этой группе существующие, а группа должна принять его таким, какой он есть. Достигнуть интеграции непросто, и вхождение в новую группу предполагает три фазы.

Первая фаза – адаптация. Ребенок понимает и осваивает правила поведения в группе, стремится быть таким, как все остальные.

Вторая фаза – индивидуализация. Это когда ребенок проявляет свои индивидуальные особенности, пытается реализовать потребность в персонализации. Когда ребенок как индивидуальность принимается группой, происходит интеграция, обеспечивающая развитие как личности, так и группы, что составляет третью фазу.

Возможна и дезинтеграция в классе. Тогда ребенок оказывается изолированным или, если группа неформальная, вытесняется из нее. В интересующем нас случае поступления в школу класс является формальной группой и ребенку грозит изоляция в группе сверстников. Дезинтеграция становится итогом неудачной адаптации или индивидуализации. Причем, если трудности на одной из этих фаз повторяются (скажем, ребенок не мог адаптироваться в детском саду, потом – в школе), это накладывает отпечаток на личность. Трудности адаптации приводят к развитию неуверенности в себе, дискомфортности и безынициативности; трудности индивидуализации – к развитию подозрительности, агрессивности, негативизма.

У ребенка при поступлении в первый класс адаптация является особой, это крайне сложный период в жизни школьника. Ребенок, осваивая новую роль в социуме – роль ученика, новый вид деятельности – учебную деятельность, приобретает новое социальное окружение, он адаптируется к новым правилам поведения, отношениям со взрослыми и сверстниками, к новому распорядку дня. Период адаптации при благоприятных обстоятельствах длится два – три месяца (В.С. Мухина). Если этот период затягивается и ребенок не может приспособиться к новому образу жизни в течение полугода – года, говорят о школьной дезадаптации.

В самом начале адаптации ребенка к школе все зависит от личности учителя и от того, какими будут взаимоотношения "учитель – ученик", которые станут одной из решающих ступеней на психическом уровне адаптации ребенка к школе, от чего будут зависеть формирование и улучшение мотивационной готовности к школьному обучению.

Приходя в первый класс, ребенок не имеет потребности в приобретении теоретических знаний, а именно эта потребность является главной в формировании учебной деятельности. В начальный период адаптации ребенок приходит в образовательное учреждение с мотивами, не связанными с той деятельностью, которую он обязан выполнять в школе, то есть мотивация и обязанности учебной деятельности не всегда находят общую точку соприкосновения, скорее всего, поэтому мотивация в связи с достаточно трудным адаптационным периодом постепенно теряет свою силу.

Таким образом, если период адаптации первоклассник прошел благополучно, то у него не возникнет проблем в дальнейшем обучении, в школе ему будет комфортно и на учебу ребенок будет идти воодушевленным. Но может наступить и период дезадаптации: когда школьник долго не мог адаптироваться к новым условиям жизни, у него возникают серьезные проблемы, которые коснутся учебной деятельности и взаимоотношений с окружающими. Чтобы не случилось периода дезадаптации, дошкольника обязательно нужно готовить к тому, что скоро он пойдет в школу, приобретет знания, заведет множество друзей и т.д., в общем, настраивать на учебу в школе только в позитивном плане, тогда ребенок с добром будет относиться к школе и поступление в первый класс для него будет праздником.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дикая Л.Г. Психология адаптации и социальная среда. Современные подходы, проблемы, перспективы: учебное пособие. М.: Пер Сэ, 2007. 78 с.
2. Зарубина Ю.Г. Адаптация ребенка в группе и школе : учебное пособие. М.: Теревинф, 2012. 205 с.
3. Якишева Н.М. Личностные особенности младших школьников: монография. М.: Прометей, 2011. 160 с.

Н. В. Стрыгина

ПАЛЬЧИКОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

По мнению Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова, «дизартрия – это нарушение произносительной и мелодико-интонационной стороны речи, при котором страдает просодическая сторона речи, фонетическая окраска звуков и неправильная реализация фонемных сигнальных признаков звукового строя речи» [1, с. 34].

В отличие от других нарушений, при дизартрии страдает вся произносительная сторона речи вследствие ограничений подвижности органов речи (мягкого неба, языка, губ) [1, с. 54].

Недостатки звукопроизношения при дизартрии выражены в разной степени и зависят от характера и тяжести поражения центральной нервной системы. В легких случаях отмечаются искажения отдельных звуков, в тяжелых случаях наблюдаются искажения, замены и пропуски многих звуков, страдают темп, внятность и выразительность речи. К признакам дизартрии относят также дефекты голоса, недостатки артикуляционной моторики и речевого дыхания.

При дизартрии выделяют и речевые, и неречевые симптомы, в том числе:

– проявления бульбарного и псевдобульбарного синдромов в виде расстройств сосания, глотания, жевания, физиологического дыхания и др.;

– двигательные нарушения;

– своеобразие эмоционально-волевой сферы, недостатки ВПФ (внимание, память, мышление), особенности познавательной деятельности и своеобразное формирование личности [3, с. 44].

Дизартрические нарушения речи наблюдаются при различных органических поражениях мозга. У детей частота дизартрии в большей степени связана с перинатальной патологией. Наиболее часто дизартрия наблюдается при детском церебральном параличе, что, по данным Е.Н. Правдиной-Винарской, Е.М. Мастюковой, составляет от 65 до 85% случаев [2].

При тяжелых формах детского церебрального паралича наблюдается поражение верхних и нижних конечностей, ребенок практически остается обездвиженным (двойная гемиплегия). В этих случаях выраженные дизартрии наблюдаются практически у всех детей. Существуют легкие (стертые) формы дизартрии, которые наблюдаются у детей без явных двигательных расстройств и тяжелых нарушений речи.

Дизартрия также может наблюдаться в клинике осложненной олигофрении, данные о ее частоте противоречивы. Причинами считают «поражение нервной системы при гемолитической болезни, инфекционные заболевания нервной системы, черепно-мозговые травмы, опухоли головного мозга, пороки развития нервной системы» [4, с. 54].

Таким образом, дизартрия является сложным нарушением речи, имеющим разнообразную структуру, степень выраженности и симптоматику.

В настоящее время наиболее распространенной является стертая форма дизартрии. Стертая дизартрия – одно из самых легких, но трудно поддающихся коррекции нарушений произносительной стороны речи. У детей со стертой дизартрией проявляются такие характерные особенности: дети в раннем возрасте плохо едят, обычно они не любят мясо, морковь, твердое яблоко, так как им трудно жевать.

Исследования Л.В. Лопатиной и других авторов отмечают у детей со стертой дизартрией нарушения иннервации мимической мускулатуры: наличие сглаженности носогубных складок, нарушения мышечного тонуса губ и их асимметрия, сниженный объем движений губ.

М.М. Кольцова подчеркивает, что кисть руки нужно рассматривать как орган речи: если движения пальцев рук соответствуют возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы. Ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать и высказывать свое мнение, у него достаточно развиты память и внимание, связная речь и графическое письмо [4].

Работа по развитию мелкой и общей моторики у детей с дизартрией позволяет улучшить качество речи, чёткость произношения звуков, расширить словарный запас, вызвать у детей интерес к познанию.

По мнению А.С. Болшева, Л.М. Веккер, «мелкая моторика – психомоторное качество, развивающееся на основе формирования оптимальной статики тела, оптимального двигательного стереотипа движений конечностей,

музыкально-ритмичных движений, которые включают в себя правильные движения кистей рук и пальцев».

Е.С. Борисова считает, что «пальчиковая игра – это изображение в воображаемой ситуации каких – либо рифмованных историй, стихов и сказок при помощи пальцев рук, отражающих реальности окружающего мира».

«Пальчиковые игры обеспечивают хорошую тренировку движений пальцев рук, они эмоциональны и просты, отражают реальность окружающего мира – предметов, животных, людей, их деятельность, а также процессы, происходящие в природе» [3, с. 74].

Мы провели экспериментальное исследование на базе МАДОУ « Детский сад № 41» г. Соликамска, Пермского края. Цель – исследование мелкой моторики у 5 детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. Использованы тесты Н.И. Озерецкова, Е.Я. Бондаревского, М.В. Серебровской.

В результате у всех испытуемых детей со стертой дизартрией выявлены недостатки по состоянию кинестетического праксиса (замедленность и нечеткость движений, напряжение мышц руки и пальцев), трудности поиска позы и синкинезии (содружественные с позой движения глазных яблок).

Целенаправленно подобрали серию пальчиковых игр с учетом структуры речевого дефекта, индивидуальных и возрастных особенностей детей, которые могут быть использованы специалистами учреждения в работе с детьми, что и составляет, на наш взгляд, практическую значимость нашего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие для вузов. М.: АСТ: Астрель, 2006. 319 с.
2. Винарская Е.Н. Дизартрия. М.: АСТ: Астрель, 2012. 359 с.
3. Диченкова А.М. Страна пальчиковых игр: идеи для развития мелкой моторики. Изд. 2-е. Ростов н/Д.: Феникс, 2012. 220 с.
4. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. СПб.: МИМ, 1998. 192 с.

В. О. Тарасова

РАЗВИВАЮЩАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МНЕСТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Как показывает опыт преподавателей, условия, необходимые для организации систематической работы по целенаправленному развитию мнестических процессов у младших школьников, очень трудно обеспечить на уроках, насыщенных учебным материалом. Этому могут служить организация внеклассной работы, занятия с родителями, где с помощью игры дети развивают память, а также в учреждениях дополнительного образования.

Многие представители российской психологии (Л.С. Выготский [1], П.П.Блонский, А.Н.Леонтьев и т.д.) занимались изучением и опытным исследованием памяти.

Актуальность и необходимость дальнейшего исследования проблемы формирования мнестических процессов у детей младшего школьного возраста посредством развивающей игры позволили написать данную статью.

Память играет важную роль в жизни каждого человека от младенчества до старости, а также она принимает непосредственное участие во многих процессах жизнедеятельности. Благодаря наличию памяти, человек способен запоминать предметы окружающей среды, важные события в своей жизни. Если предположить, что памяти у человека нет, то он бы воспринимал мир только в данный момент – «здесь и сейчас».

Развиваясь, память приобретает всё более усложнённые формы. И все мнемические процессы усложняются. Развитие памяти проходит поэтапно, при этом каждый следующий этап связан с последующим.

Память развивается по двум генетическим линиям. Во-первых, по мере общественного прогресса у всех цивилизованных людей совершенствуется память. Во-вторых, в процессе социализации у отдельно взятых индивидов происходит постепенное улучшение памяти.

Существует огромное количество форм и видов внеклассной деятельности, на которых можно развивать мнестические процессы. Их систематизировать весьма трудно, так как единая классификация в психолого-педагогической литературе отсутствует.

Внеклассная деятельность может помочь увеличить познавательную заинтересованность к предметам, содействует формированию различных возможностей у обучающихся – в этом и заключается основное и значительно важное многообразие видов внеклассной работы.

Хорошей эмоциональной разрядкой для ребёнка становится игра. Она привлекает детей. В процессе игры дети овладевают многими знаниями, умениями и навыками, у них формируется познавательный интерес.

В современном обществе, кроме игр, разработано огромное количество различных систем и методов, которые влияют на память человека с целью её улучшения. Одни из них направлены на регуляцию памяти, другие – на совершенствование восприятия материала, третьи предполагают упражняемость воображения, четвёртые базируются на развитии у детей способности осмысливать и структурировать данный материал, пятые направлены на использование специальных мнемотехнических приёмов и действий.

В конечном счёте, все эти методы основаны на фактах связи памяти с другими психическими процессами человека.

Эмоции также влияют на вспоминание материала. Положительные эмоции, как правило, способствуют лучшему припоминанию, а отрицательные – препятствуют запоминанию.

Привычка к осмысленному восприятию материала также связана с усовершенствованием памяти. В особенности огромную пользу в совершенствовании памяти младших школьников оказывают игры, упражнения и задания по пониманию различных текстов, составлению к ним планов. Применение записей (например, стенографирование), составление схем различных предметов с целью их запоминания, создание определенной обстановки – всё это примеры употребления различных мнемотехнических средств. Их выбор обусловлен персональными отличительными чертами и индивидуальными способностями учащихся. Лучше всего младшим школьникам при совершенствовании памяти опираться на то, что у них больше всего развито: зрение, слух, ощущение, движения и т.п.

Чтобы развить детскую память, нужно выработать целую систему подходов к воспитанию памяти. Порядок на рабочем месте, самоконтроль и планирование – это рационализация умственной и практической работы человека, которая ведет к воспитанию положительных качеств памяти.

Как показали исследования отечественных психологов, важным средством улучшения памяти можно считать формирование специальных мнемических действий, благодаря усвоению которых дети оказываются способными лучше запомнить предлагаемый им материал за счёт особой сознательной организации самого процесса познания.

Подводя итог, скажу, что немаловажно принимать во внимание возрастные и индивидуальные характерные черты памяти детей при её развитии, необходимо использовать всевозможные приёмы и способы, чтобы значительно повлиять на повышение уровня развития памяти у младших школьников в соответствии с современными условиями и требованиями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Психология : учебное пособие для студентов и преподавателей. М.: ЭКСМО-Пресс, 2010. 1008 с.

Л. И. Тютина

ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ИХ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС В КЛАССЕ

Каждый человек стремится реализовать свою потребность в самоутверждении, найти место в жизни, утвердиться как член общества в глазах окружающих и своих собственных. И все это становится возможным благодаря самооценке.

Человек становится личностью и обретает самооценку в результате деятельности и общения, то есть для формирования самооценки становится очень важен другой человек. Присматриваясь к окружающим, сравнивает себя с ними, обменивается мнениями о своих качествах. Отношение к себе, своей личности и поведению складывается постепенно, под влиянием мнений и отношений других людей. Человек научается оценивать себя и различные проявления своей психики.

Проблема. Исходя из вышесказанного становится ясным, что социальный статус человека важен для его самооценки. Младший школьный возраст, привлекший наше внимание, является особым периодом в развитии самооценки. В этом возрасте самооценка интенсивно развивается, что связано с включением ребенка в новую деятельность, которая оценивается, а также с существенным расширением круга общения. Именно в этом возрасте самооценка постепенно становится все более автономной и в меньшей степени зависимой от мнения окружающих.

Кроме того, именно самооценка играет одну из главных ролей в овладении ребенком учебной деятельностью, в реализации его возможностей и способностей, задатков и талантов, а также в установлении дружеских отношений с одноклассниками и в создании социометрической структуры класса.

Различными аспектами проблемы исследования самооценки ребенка младшего школьного возраста занимались такие психологи как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев [1], Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.И. Липкина [2].

Объект исследования – самооценка младших школьников.

Предмет исследования – влияние самооценки младших школьников на социометрический статус в классе.

Цель работы – изучение влияния самооценки младших школьников на социометрический статус в классе.

Задачи исследования:

– ыыявление теоретических основ самооценки школьников;

– выявление особенностей социометрического статуса школьников;

– подбор выборки исследования;

– подбор пакета методик;

– выявление влияния самооценки младших школьников на социометрический статус в классе.

Теоретическое значение: результаты работы расширяют знания о связи самооценки и социометрического статуса и делают вклад в такие области, как общая психология, психология личности, возрастная психология и др.

Практическое значение: результаты данной работы будут полезны учителям, школьным психологам, родителям.

Выборка: 25 школьников от 8 до 10 лет.

Методы: методика «Лесенка» (В.Г. Щур, С.Г. Якобсон), социограмма для школьников.

Гипотеза: самооценка младших школьников влияет на их социометрический статус.

Младший школьный возраст является периодом интенсивного складывания самооценки, ее качественного развития, что связано с включением ребенка в учебную деятельность и появлением значимости окружения: как взрослых, так и сверстников.

Самооценка играет большую роль в овладении ребенком учебной деятельностью, в реализации его возможностей и способностей, в установлении дружеских отношений с одноклассниками.

Кроме того, в данном возрасте становится видна четкая социометрическая структура группы, которая отчасти определяется именно самооценкой. В ходе нашей работы мы обнаружили, что теоретические данные о влиянии самооценки младших школьников на их социометрический статус разнятся. Это подтвердилось и в эмпирической части.

Большинство детей имеют адекватную и заниженную самооценку. Большинство детей в классе также имеют социометрический статус предпочитаемых. Однако однозначных связей самооценки и социометрического статуса нет.

Вывод о наличии или отсутствии влияния самооценки школьника на его социометрический статус на данном этапе сделать невозможно.

Таким образом, выбранная нами тема оставляет различные вопросы, которые требуют дальнейшего исследования: какими чертами личности может определяться самооценка, какими чертами личности может определяться социометрический статус, есть ли влияние социометрического статуса на самооценку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Проблемы возрастной психологии // ДиректМедиа Паблишинг. М., 2013 г.
2. Липкина А.И. Самооценка школьника. М., 2014 г.

К. А. Халиулин

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Работа по развитию логического мышления ребенка идет без осознания значимости психологических методов и инструментов в этом процессе. Это приводит к тому, что большинство школьников не могут освоить приемы систематизации знаний на основе логического мышления даже в старших классах, также эти методы применяются и для младших школьников: без них не происходит полное владение материалом. Дети младшего школьного возраста имеют значительные резервы для своего развития. С приходом ребенка в школу под влиянием обучения начинается восстановление всех его познавательных процессов. Младший школьный возраст является продуктивным в развитии логического мышления. Это связано с тем, что дети включаются в новые виды деятельности и системы межличностных отношений, это требует наличия новых психологических качеств.

Проблемы развития логического мышления детей младшего школьного возраста изучались многими зарубежными (Ж. Пиаже, Б. Инельдер, Р. Гайсон, Ф. Тайсон и др.) и отечественным (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, Б.М. Величковский, Г.Г. Вучетич, З.М. Истомина, Г.С. Овчинников и др.) исследователями.

Проблема заключается в том, что учеба в начальной школе для полного усвоения материала требует навыков логического анализа. Тем не менее исследования показывают, что даже в 4-м классе лишь небольшой процент учеников обладает навыками сравнения, обобщения, понимания, выведения следствий и т.д. Учитель начальной школы в первую очередь всегда использует упражнения на основе имитации, которые не требуют мышления.

Логическое мышление, по мнению А.А. Люблинской, обнаруживается в основном в ходе процесса мышления. В отличие от практического, логическое мышление является лишь словесным способом. Люди должны рассуждать, анализировать, чтобы выбрать и применить к конкретной задаче известные правила сопоставления, методы, действия. Необходимо сравнить и установить требуемую группу связи, и все это делается только с помощью умственных действий [3, с. 202].

Большое значение в учебной деятельности младшего школьника имеет операция сравнения, так как большая часть материала в младших классах построена на сравнении. Эта операцией является основой классификации явлений и их систематизации. Для овладения операции сравнения дети должны научиться видеть в одном предмете разные вещи. Исследования А.И. Кагальник, А.Л. Савченко, Е.Н. Шилова, Т. В. Косма и многих других убедительно показали, что ошибки при выполнении операции сравнения – это результат неспособности учеников достичь желаемого психического эффекта. Они просто не учились этому.

Исследование также показало, что логическое мышление детей младшего школьного возраста характеризуется еще одной особенностью – сравнением одной линии, т.е. установлением либо только разницы без обнаружения сходства (чаще всего), либо только общего и подобного без обнаруже-

ния разницы. К тому же действует заметное различие между выявлением практических сходств и различий и возможностью доказать, чтобы оправдать свое суждение, то есть чтобы объяснить, что такое "сравнение" и что значит "сравнить".

В начале года практически 38% учеников класса назвали 1 – 2 сходства, те же признаки могли объяснить только 3 – 9% учеников, когда находили сходные или отличительные черты [1, с. 3].

Совершенствование логического мышления сохраняется и в других процессах мышления: установлении причинно-следственных связей, классификации и ответах на вопросы, которые требуют планирования, догадок, поиска решений.

В начальных классах не всегда уделяют достаточного внимания развитию логического мышления и считают, что навыки мышления будут развиваться с возрастом. Это может привести к замедлению формирования логического мышления детей и, следовательно, к отрицательному влиянию интеллектуальных способностей на динамику их индивидуального развития в будущем [2, с. 49].

Поэтому существует объективная необходимость поиска педагогических условий, способствующих наиболее эффективному развитию логического мышления у детей младшего школьного возраста, значительного повышения уровня развития детей в процессе изучения материала.

Таким образом, принимая во внимание личные особенности ребенка младшего школьного возраста, можно найти более эффективные методы образовательного и развивающего воздействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Курбатов В.И. Как развивать свое логическое мышление. Ростов на Дону, 2011.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 2015.
3. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. М., 2013.

К. В. Чуклинов

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

В последние годы отмечается неуклонная тенденция увеличения числа детей, проявляющих агрессивное поведение в разном виде. Дети дошкольного возраста сегодня стали более шумными, неусидчивыми, драчливыми, отличаются неуступчивостью и легко вступают в конфликты.

Агрессивное поведение – это одно из распространенных нарушений поведения среди детей дошкольного возраста, представляющее собой наиболее быстрый и эффективный способ достижения своих целей. При агрессивном поведении ребенок склонен нападать на других детей, оскорблять словом для достижения значимой цели, а агрессия для детей выступает способом психологической разрядки, мотивом потребности в самоутверждении [2].

Причинами возникновения агрессивного поведения у детей становятся врожденные побуждения и задатки, потребности, активизируемые внешними стимулами; особенности протекания познавательных и эмоциональных процессов.

На проявления агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста оказывает влияние множество факторов. Среди них неблагополучная обстановка в семье, индивидуальные особенности ребенка в виде сниженной произвольности, низкого уровня активного торможения. Одним из важных факторов является уровень самооценки. При этом самооценка обусловливает динамику и направленность развития субъекта и зависит от активности ребенка, его успешности или неуспешности в разных видах деятельности.

Решающее влияние на формирование самооценки у детей оказывают отношение окружающих и осознание ребенком особенностей своей деятельности, ее хода и результатов [1].

Проанализировав научную литературу по проблеме агрессивного поведения и самооценки у детей старшего дошкольного возраста, можно сделать вывод о том, что исследования особенностей проявления агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста с разным уровнем самооценки является актуальным в теоретическом и практическом планах. Однако, достоверной взаимосвязи между проявлениями агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста и уровнем самооценки не установлено. Имеется определенная тенденция, состоящая в том, что проявления агрессивного поведения выше у дошкольников с неадекватной самооценкой (заниженной и завышенной), у детей с адекватной самооценкой проявления агрессивного поведения носят ситуативный характер [1].

Приняв за основу данное положение, мы провели экспериментальное исследование особенностей проявления агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста с разным уровнем самооценки.

В констатирующем эксперименте были изучены особенности проявления агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста и уровень их самооценки. Исследование показало, что у детей с высоким уровнем проявления агрессивного поведения отмечается неадекватная самооценка (неадекватно завышенная, завышенная и заниженная самооценка), у детей с низким уровнем проявления агрессивного поведения – в большинстве случаев адекватный уровень самооценки. Этот вывод подтвердил тенденцию, обозначенную в теоретической части нашего исследования.

С учетом полученных результатов в формирующем эксперименте была составлена и реализована программа коррекции проявлений агрессивности у детей старшего дошкольного возраста и формирования адекватной самооценки. Для этого использованы индивидуальные и групповые упражнения и игры, специально подобранные и реализованные в условиях трех направлений работы, а именно: коррекция защитной агрессивности, коррекция демонстративной агрессивности и коррекции деструктивной агрессивности. Занятия проводились с группой, в которую вошли дети с высоким уровнем проявления агрессивного поведения. Всего было проведено 15 занятий. Во время занятий использовались упражнения-приветствия, упражнения на расслабление и снятие эмоционального напряжения, упражнения на коррекцию проявлений агрессивности и рефлексия.

Результаты контрольного эксперимента подтвердили обнаруженную в констатирующем эксперименте тенденцию: у детей с высоким и средним уровнем проявления агрессивного поведения преобладающей является неадекватная самооценка (неадекватно завышенная, завышенная и заниженная самооценка), адекватной самооценки у детей с высоким и средним уровнем проявлений агрессивного поведения не выявлено.

По результатам проведения коррекционных занятий в рамках программы коррекции агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста наблюдалось снижение уровня проявления агрессивного поведения.

По результатам проведенного исследования был сделан общий вывод о том, что при заниженной и завышенной самооценке уровень агрессивного поведения у детей выше, чем при адекватной самооценке. Этот вывод подтвердил гипотезу исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глинчевская И.А. Взаимосвязь самооценки и агрессивного поведения у младших школьников [Электронный ресурс] URL: http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2015/05/01/vzaimosvyaz-samootsenki-i-agressivnogo-povedeniya-u.
2. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. 2001. № 1. С. 60 – 71.

М. С. Чуклинова

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПРОЯВЛЕНИЕ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одной из актуальных и значимых проблем современной психологии является проблема влияния стиля семейного воспитания на проявление страхов у детей старшего дошкольного возраста.

Понятие «страх» относится к основополагающим эмоциям человека и рассматривается как одна из первичных эмоций, так же как гнев, печаль, радость. Страх – это отрицательно направленное эмоциональное состояние, которое проявляется в случае возникновения воображаемой или реальной опасности [2].

Страхи у детей старшего дошкольного возраста связаны с приобретением ими социального опыта, с осознанием окружающего мира, с пониманием своей позиции в мире, а также с развитием образного мышления и когнитивных процессов. Об этом говорят исследования К.Э. Изарда, З. Фрейда, К. Хорни и др. В отечественной психологии вопросы страха рассматриваются в работах А.И. Захарова, А.Н. Леонтьева, Ю.А. Кочетовой, Л.В. Орловой, А.М. Прихожан и других.

На развитие и благополучие детей дошкольного возраста, их эмоциональное состояние, а также проявления страхов значительное влияние оказывает семья. Семья обеспечивает ребенку дошкольного возраста ни с чем несравнимый по своей воспитательной значимости процесс социализации. Атмосфера семьи, ее стиль, уклад, социальные установки и система ценностей становятся ведущими факторами в процессе воспитания ребенка и развития его личности [3].

Важным условием семейного воспитания детей являются установки родителей, их поведение, которые не связываются с конкретным ребенком, а характеризуют отношение взрослых к детям и проявляются в стиле семейного воспитания. При этом стиль семейного воспитания может оказывать и положительное влияние на развитие детей, и отрицательное, способствуя возникновению у детей различных страхов.

Стиль семейного воспитания влияет на проявления страхов у детей старшего дошкольного возраста. Это влияние исследовано в работах зарубежных (Э. Берна, К.Э. Изарда, С. Томкинса) и отечественных (Ю.А. Кочетовой, А.И. Захарова, Л.В. Орловой, Н.И. Шевандриной и др.) ученых. Это влияние проявляется в том, что при отсутствии эмоциональной близости родителей и детей, при отвержении детей со стороны родителей, при предъявлении родителями к ребенку повышенных требований, не соответствующих его реальным возможностям, у детей старшего дошкольного возраста могут возникать различные страхи [2].

При авторитарном и попустительском стилях семейного воспитания причинами проявления страхов у детей становятся низкий уровень эмоциональной близости и высокий уровень тревожности в детско-родительских отношениях. Наиболее благоприятным считается демократический стиль семейного воспитания.

В подтверждение гипотезы было проведено экспериментальное исследование по выявлению особенностей влияния стиля семейного воспитания на проявление страхов у детей старшего дошкольного возраста, в котором приняли участие 50 детей старшего дошкольного возраста и их родители.

В констатирующем эксперименте были выявлены преобладающие стили семейного воспитания и страхи у детей старшего дошкольного возраста. Наибольшее число страхов проявляется у детей, воспитывающихся в семьях с авторитарным стилем семейного воспитания. Этот показатель составил 62%. Меньше всего страхов проявляется у детей, воспитывающихся в семьях с демократическим стилем семейного воспитания. Среди разных типов страхов у детей старшего дошкольного возраста преобладают страхи перед животными и сказочными персонажами, пространственные и социальные страхи, медицинские, физические страхи и страхи перед кошмарами.
Спектр страхов у детей старшего дошкольного возраста достаточно широк, тогда как показатели их проявления практически одинаковы, за исключением страхов перед животными и страхов перед кошмарами. Это говорит о наличии разнообразных страхов у детей старшего дошкольного возраста.

Результаты констатирующего эксперимента стали основой для проведения формирующего эксперимента, в котором была разработана и реализована коррекционная программа по созданию условий для преодоления страха у детей старшего дошкольного возраста и гармонизации стиля семейного воспитания. Программа составлена на основе работ Л.В.

Орловой, Ю.В. Щербатых, Ю.А. Кочетовой и носит авторизованный характер. Цель коррекционной программы – создание условий для преодоления страхов у детей старшего дошкольного возраста через гармонизацию стиля семейного воспитания. Программа реализуется поэтапно: пропедевтический, вводный, развивающий и оценочный этапы [1].

На первом этапе предполагалось снятие тревожности и напряжения в отношениях между детьми и их родителями; развитие уверенности детей и родителей в своих собственных силах; устранение отрицательных эмоций участников коррекционной работы. Занятие проводились совместно с детьми и их родителями. В структуру занятия включались психологические игры, упражнения, направленные на релаксацию, например «Комплименты», «Интервью» [4].

На втором этапе осуществлялась работа, направленная на повышение родительской компетенции родителей; развитие умений их общения с детьми; гармонизацию стиля семейного воспитания. Работа с родителями включала в себя совместное изучение психолого-педагогической литературы по проблеме (как любить ребёнка); для просмотра и обсуждения им предлагался фильм «Страхи детей дошкольного возраста»; родители обсуждали свои страхи в детстве, в настоящее время, страхи своих детей, их причины и способы преодоления; с родителями проводились беседы о стилях семейного воспитания и о том, как воспитывать детей так, чтобы они не боялись. Работа с детьми на этом этапе включала в себя проведение этических бесед: как быть смелым и ничего не бояться; дети рисовали свою семью, страхи, учились уничтожать нарисованные страхи и больше ничего не бояться; в играх дети составляли образ идеальных отношений в семье.

На третьем этапе проводилась работа по развитию умения родителей общаться с детьми, строить с ними правильные взаимоотношения, оценивать детей в соответствии с их особенностями и возможностями; создавались условия, способствующие устранению негативных проявлений у детей (гнев, страх, тревожность).

Работа с родителями предполагала проведение дискуссии на тему «Роль родительских ожиданий». Родителям предлагались для решения педагогические ситуации, связанные с преодолением негативных отношений в семье, с проявлениями неправильных подходов к воспитанию детей; родители занимались созданием характеристики на ребенка: чего он боится, что любит, чем интересуется (составление коллажа). С родителями проводились упражнения на развитие родительской компетенции и гармонизацию стиля семейного воспитания, предполагающие их просвещение по стилям воспитания, коррекцию неадаптивных способов родительского воспитания, развитие эмоционального и физического контакта между родителями и детьми, принятие друг друга, формирование тактильного восприятия, создание позитивного настроения, сплочение, укрепление чувства принадлежности к семье и др.

На четвертом этапе проводился анализ взаимоотношений, эмоционального контакта между детьми и их родителями. По результатам работы с детьми и родителями обсуждались достигнутые изменения в отношениях между ними.

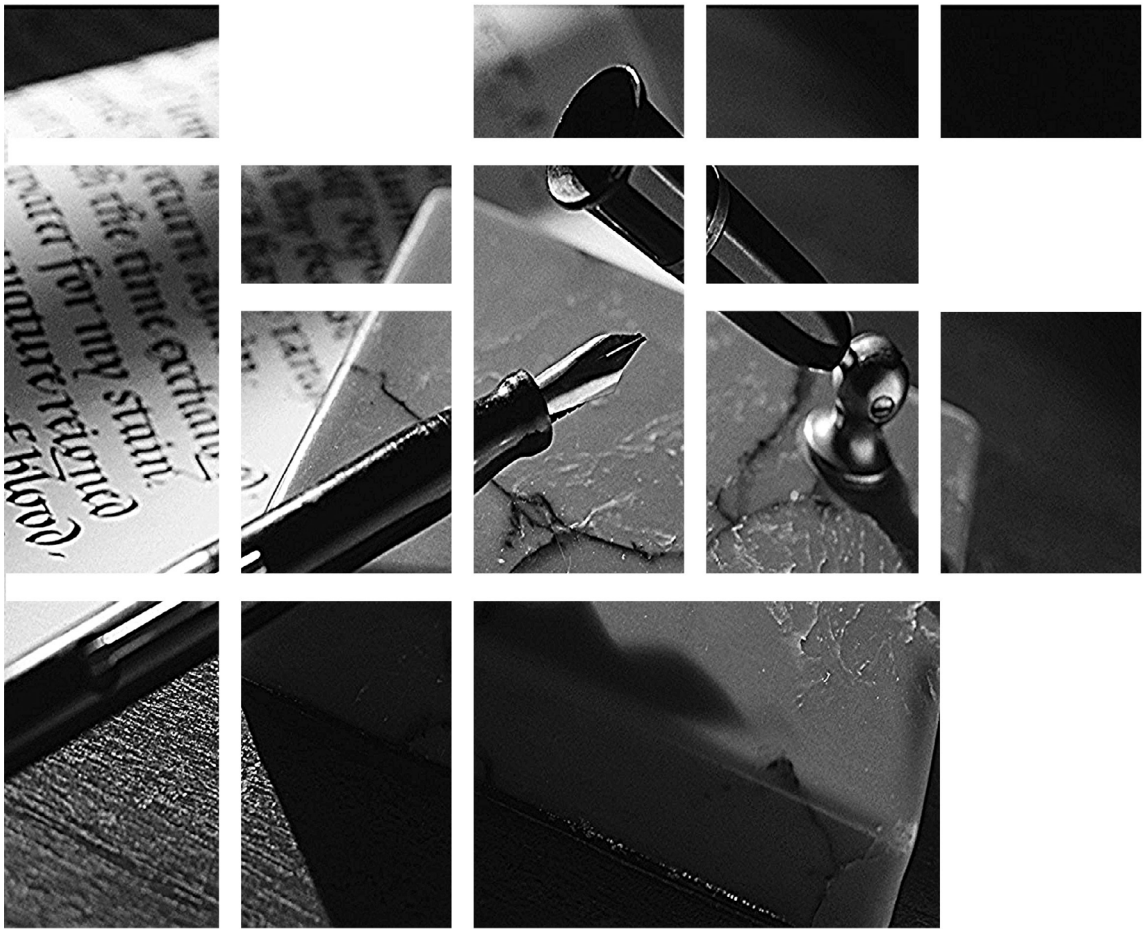
Эффективность проведенной работы оценивалась в условиях контрольного эксперимента. На завершающем этапе было выявлено снижение различных страхов у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семьях с авторитарным стилем семейного воспитания. Страхи у детей уменьшились на 20%, и в то же время снижения уровня страхов у детей, воспитывающихся в семьях с либеральным и демократическим стилями семейного воспитания, не было выявлено.

По результатам проведенного исследования был сделан вывод о том, что на проявления страхов у детей дошкольного возраста влияет стиль семейного воспитания, а именно: наибольшее количество страхов проявляется у детей, воспитывающихся в условиях авторитарного стиля. Этот вывод подтвердил выдвинутую нами гипотезу исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арефьева Т.А., Галкина Н.И. Преодоление страхов у детей: тренинг. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. 288 с.
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб. : Речь, 2009. 320 с.
3. Кочетова Ю.А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений // Психологическая наука и образование. 2012. №3. С. 77 – 87.
4. Орлова Л.В. Психологическая коррекция страхов у детей дошкольного возраста средствами сенсомоторной арт-терапии // Наука и школа. 2008. № 2. С. 55 – 56.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ



О. И. Богданова

КОННОТАЦИЯ ОППОЗИЦИИ «ВАВИЛОН – РАЙ» В РОМАНЕ «БЕРЛИН. АЛЕКСАНДЕРПЛАТЦ» А. ДЕБЛИНА

Тенденции негативного восприятия города, которые берут свое начало с эпохи романтизма, в начале XX столетия. достигают своего апогея. Ключевым образом литературы этого периода является город-Вавилон. Одним из первых романов литературы модернизма, посвященным этой проблеме, считается «Берлин. Александерплатц» А. Деблина. Сопоставляя Берлин с Вавилоном, автор акцентирует внимание на впечатляющих масштабах хаоса, беспорядка и пошлости, господствующих среди столичного общества. Л. Лапау трактует образ Вавилона как воплощение «богатства, уродства, аморальности, человеческих жертв и упадка» [2, с. 14 – пер. О.И. Богдановой]. Эта мысль находит подтверждение в «городском тексте» А. Деблина. Столица богатеет за счет обнищания населения, человек, чтобы выжить, должен жертвовать собственными принципами и духовностью. Облик столичного общества приобретает аморальные, бездушные, ужасные черты. Однако до полного упадка не доходит, и в этом отображается парадоксальность городской природы. Из руин вырастают новые строения, из хаоса и разрухи вырисовывается ландшафт обновленного города.

Следует констатировать, что эта проблема приобретает амбивалентный характер. С одной стороны, писатель изображает не Берлин, а город вне времени, город, который берет свое начало от Вавилона, перерастает в современный мегаполис, продолжает разрушать человека. С другой – А. Деблин описывает социальную ситуацию столицы того времени, политические события которого привели к дестабилизации, социальным неблагополучиям и бедности населения. Не случайно героем произведения становится преступный элемент, а атмосфера города имеет криминогенную природу. Криминальная субкультура демонстрирует социокультурную ситуацию в Германии 20-х гг. XX столетия, которую охватил кризис. Общество превращается в обездоленную, обнищалую массу, со множеством возможностей, но отсутствием понятия моральности.

Писатель постоянно проводит параллель между Берлином и Вавилоном, используя различные библейские мотивы, сюжеты и образы. Например, жители столицы в романе сопоставляются с вавилонами, которые отреклись от духовности и моральности и сосредоточились на повседневных, «низменных» делах. Все герои аморальны, а их жизнь переполнена грехами, которые уничтожают людскую душу и которым трудно сопротивляться, поскольку, согласно христианской традиции, человеческая природа является греховной. Очевидно, что изображение модерного общества писателем как криминальной, развратной среды в очередной раз подчеркивает разрушающее влияние мегаполиса на человека.

Главный герой романа показан как отстраненный наблюдатель, который перемещается по городу, словно турист с картой. Отсутствуют личные переживания, воспоминания, эмоциональное восприятие, детальные описания, привязанность к окружающему пространству. Это свидетельствует о страхе героя перед городом, дезориентации и растерянности человека, который после длительного заключения оказывается в чужом городе, в другую эпоху, во время перемены ценностей: («So ist kaputt Rom, Babylon, Ninive, Hannibal, Cesar, alles kaputt <…> und man kann nun wieder neue Stadte bauen» [1, с. 147].

А. Деблин подчеркивает амбивалентную природу большого города как пространства возможностей, удовольствий, перспектив, прогресса, с одной стороны, и катализатора негативных процессов (потеря моральных убеждений, обесценивание и отстраненность индивидуума) – с другой. Поиски идеального города и будущего в прозе писателя приводят к осознанию парадоксальной сущности города как ореола добра и зла, прогресса и провинциальности, жизни и смерти, рая и Вавилона.

Масштабы городского беспорядка писатель усиливает апокалиптическими мотивами. Так, в конце романа, после множества трудностей, которые пришлось пережить Францу, и душевных страданий звучит мысль о том, что «старый мир должен быть разрушен» («die alte Welt muß stürzen») [1, с. 420 – пер. О.И. Богдановой]. Такая интерпретация традиционного мотива апокалипсиса символизирует начало новой жизни главного героя.

Однако А. Деблин изображает апокалипсис не самого города, а человека, конкретнее

– души каждой отдельно взятой личности. Спасение следует ждать не от высших сил, а от самих себя. Франц понимает это, потеряв руку, отчаявшись, находясь в больнице на грани жизни и смерти. Он бредит, умоляет смерть прекратить его муки. В ответ Биберкопф слышит: «Ich habe nur ein Beil in der Hand. Alles andere hast du in der Hand» [1, с. 408]. Внутреннюю апокалиптическую борьбу протагониста олицетворяет борьба блудницы-Вавилона и персонифицированной смерти. Поэтому проигрыш Вавилона («Verloren hat die Hure Babylon, der Tod ist Sieger und trommelt sie davon» [1, с. 419]), символическая победа смерти и фактическая смерть самого Франца означают для него конец моральных страданий и поисков, обретение покоя и начало новой жизни. С поражением города грехов наступает прозрение героя, его освобождение от апокалипсиса, обретение нового себя в пространстве мегаполиса, нового восприятия и отношения к окружающему. Герой избавляется от грехов, прошлых неудач и разочарований. Стоя в конце романа на Александерплатц, он по-новому смотрит на столицу, заново знакомится с ней. Это его первый шаг в будущее, к гармоничным отношениям с городом, к примирению с противоречиями городской природы.

Следовательно, в контексте эпохи, времени массовых переселений в большие города, периода их молниеносного роста, в романе поднимается проблема человека, который оказался один на один с мегаполисом, вражеским и чужим для нее пространством. Отдельного внимания в этой апокалиптической битве за душу героя Франца заслуживает мотив страшного суда. Абсурдным является то, что судьей в произведении А. Деблина выступает не Бог, а смерть, что в очередной раз подчеркивает парадоксальность мегаполиса.

Нерелигиозное значение религиозных картин и образов в романе «Берлин. Александерплатц», по мнению М. Валленборна [3], используется для передачи повседневных проблем жизни в большом городе и в то же время подчеркивает противоречивую природу мегаполиса, которая объединяет в себе разруху и обновление, моральное падение и прогресс. Парадоксальность заключается еще и в том, что главный герой не в состоянии оставить город-Вавилон, в котором он чужой. Все-таки он принадлежит городу и сам несет грех и разруху. Это свидетельствует о подобности городской природы и природы человеческой души. Город и человек образуют единое целое, которому присущи неоднозначность, амбивалентность.

Греховному, развратному, преступному Вавилону в романе противопоставляется образ Рая (покоя), который стремится вернуть герой Франц Биберкопф. Исходя из этого тюрьма становится для протагониста «потерянным раем». Такой контраст порождает у Франца страх и растерянность. Символом психологической дисгармонии героя, его страха перед столицей являются, по мнению Л. Лапау [2], образы крыш, которые, как кажется Биберкопфу, падают с домов. Это подчеркивает панику и пограничное с сумасшествием состояние главного героя.

Писатель обращается также к образу Эдема, используя как метафору райского сада городской парк Трептов. Для главного героя Франца Биберкопфа, испуганного и растерянного после тюрьмы, парк – символ потерянного покоя и романтических переживаний. Именно тут Франц познакомился со своей возлюбленной Идой, тут проходили их волнующие встречи: «Das ist Treptow, Paradiesgarten mit Brillantfeuerwerk, wobei er sie traf <…>» [1, с. 27]. Потерянному раю в романе «Берлин. Александерплатц» А. Деблина противопоставляется греховный, развратный город, современный Вавилон. На фоне трагической реальности передается разочарование и отчаяние героя, который тщетно надеется найти свое место в шумном, хаотическом городе. Библейский образ райского парка символизирует успешное прошлое, которое стремится вернуть Биберкопф. Окунувшись в пьянство, разврат и криминал, Франц осознает нереальность собственных надежд на идеальную жизнь. Символичным является метафорический образ берега реки, протекающей недалеко от парка. После очередного преступления герой задает риторический вопрос: «<…> wer weiß, wann wir uns wiedersehen am grünen Strand der Spree» [1, с. 296].

В образах райского сада Трептова и греховного города Берлина воплощается идея о потерянном счастье, беспечности и убийстве, расплате, страдании; об утопии, которую невозможно вернуть, и реальности, с которой трудно смириться. Река и ее берег при этом символизируют быстротечность и безвозвратность жизни, навсегда потерянное прошлое. Образ Вавилона у А. Деблина становится важным интертекстуальным, а также апокалиптическим мотивом, характерным для литературы 20-х гг. XX столетия Пагубное влияние города на личность, которое ведет к духовному падению и самоуничтожению, является проявлением греховной Вавилонской сущности мегаполиса. В контексте города-Вавилона столичный социум приобретает облик подземного мира. Это низшие слои населения, «потерянное поколение». Герой Франц Биберкопф предстает в данном случае как человек новой формации: пережив душевные муки, внутренний апокалипсис и смерть, он перерождается и начинает новую жизнь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Döblin A. Berlin – Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf . Walter Verlag, 1989. 435 s.
2. Lapauw L. Berlin Alexanderplatz : modernistisches Großstadtepos oder homoerotische Love-Story? Ein formaler und inhaltlicher Vergleich zwischen Döblins Roman und Fassbinders Film [Onlineversion] // lib.ugent.be. UGent, 2009. 119 s. URL: http://buck.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/371/648/RUG01001371648_2010_0001_AC.pdf.
3. Wallenborn M. Apokalypse in Berlin. Die Elemente der Johannes-Offenbarung in Alfred Döblins Roman Berlin Alexanderplatz [Onlineversion] // Aroumah. URL : www.aroumah.net/agora/Wallenborn01%20-%20Apokalypse%20Alfred%20Doeblin.pdf.

Ю. В. Дмитриева

СЛОВЕСНОЕ ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКА ТЕЛА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Различные аспекты невербального поведения находят вербальное воплощение в художественных произведениях современных английских, немецких и русских авторов. Выбирая в качестве материала для исследования невербального поведения художественные произведения, ученые отмечают, что они выступают надежным источником для изучения несловесного поведения, поскольку «мастера художественного слова, глубоко понимая психологическую и социальную природу поступков своих героев, очень точно фиксируют не только вербальную речь персонажа, но и его параязык» [2, с. 5].

В устной коммуникации автор художественного произведения прибегает к использованию невербальных знаков, что является неосознаваемым приемом, однако письменная форма представляет собой в основном целенаправленно применяемый способ передачи кинесических явлений, невербального поведения языковыми средствами. В словесном построении акта коммуникации писатель передает все, что свойственно естественному коммуникативному процессу в устной форме.

Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров указывают, что одна кинема может быть выражена разными речениями, а их вариативность является [1, с. 37 – 39]: лексической *(переступать (переминаться) с ноги на ногу, to bang (to pound) one's fist on the table, am ganzen Körper (Leib) zittern (beben))*, синтаксической (поднял брови – брови поднялись, *smb.'s eyes darted (shot) around place (smb.'s eyes shift uneasily; smb. has shifty eyes) – to run one's eyes over smth., j-d. machte ein langes Gesicht (j-s. Gesicht wurde immer länger) – ein langes Gesicht machen)* и стилистической *(опустить глаза (очи) вниз (долу), раскрыть (разинуть) рот (пасть), to stare at smb. (to goggle at smb. (smth.); to peel one's peepers), die Augen aufreißen (Glotzaugen machen)).*

Кроме того, одно и то же речение может означать различные кинемы: например, жестовый фразеологизм *махнуть рукой – to wave at smb. (to hold up a hand; to give smth. up) – mit der Hand winken (die Hand erheben; etwas aufgeben)* означает кинему, которая используется в ситуациях приветствия, прощания, отчаяния, привлечения внимания и т.д.

К этой же группе принадлежат омонимичные и полисемантические кинемы: например, *рукопожатие (to shake smb.'s hand (to shake hands with smb.; to offer smb. one's hand) – j-m. die Hand geben (reichen, drücken) (j-n. mit einem Händedruck begrüßen) – пожимать руку к.-л. (приветствовать рукопожатием)) –*

жест приветствия, примирения, прощания, скрепления договор, может служить для выражения благодарности, одобрения, растроганности.

Таким образом, лишь контекст помогает понять, какая кинема выполняется в том или ином случае, так как по самой лексеме или фразеологической единице (ФЕ) довольно трудно определить значение мимического или жестового движения.

Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров констатируют, что кинемы выражаются речениями различной степени толкования: нулевая степень пояснения – в случаях, когда отражающее кинему речение является ФЕ. Речение *(у него) не все дома* никак не поясняет внешней формы жеста, если сравнить со свободным общеязыковым речением *покрутить пальцем у виска*, которое явно дает минимальное разъяснение [1, с. 42 – 43].

Общепринятые речения, включающие свободные словосочетания, обычно характеризуются минимальной степенью толкования: глагол определяет действие, а имена номинируют части тела, выполняющие действие, например, существует огромное количество сочетаний слов с существительным *рука: протягивать руку – to hold out (to extend; to give; to stretch out) one's hand (arm) to smb. – j-m. die Hand reichen (geben)* (просить милостыню, выражать благодарность, пренебрежение, смущение или используется в случае договоренности, поздравления к.-л. с ч.-л.), *разводить руками – to raise one's hands (to throw (to lift) up one's hands; to spread one's arms; to shrug) – die Arme ausbreiten* (в ситуации безнадежности или недоумения, при выражении обиды, растерянности), *всплеснуть руками – to throw up one's hands (to throw one's arms up; to clasp one's hands) – die Hände (über dem Kopf) zusammenschlagen* (от неожиданности, в знак восхищения, довольства, печали, удивления) и т.д.

А.В. Филиппов выделяет следующие варианты словесного представления невербального знака. По его мнению, кинема может быть представлена:

а) одной специализированной словесной единицей в лингвистическом предложении, находящейся среди прямых вербальных знаков: «Ну, полно», – *поморщился* толстый»;

б) специализированным фразеологическим оборотом: «Позвольте-с, – *развел* он *руками*, – да мне-то какое дело?»;

в) свободным сочетанием, если жест – иконический знак: «Комиссия с такими господами, ей-Богу!» – проворчал он, *растопыривая руки*»;

г) специализированной единицей в комбинации с дополнительными языковыми средствами, грамматически зависимыми от нее: «Ах, доктор, доктор!» – Бобров *досадливо поморщился*» [4, с. 188 – 189].

По мнению Е.С. Радионовой, единицы невербальной семиотики в подсистеме словесных представлений отражаются следующим образом:

1) одна кинема – одно речение, выраженное:

а) существительным (поклон, поцелуй, аплодисменты);

б) глаголом (причастием, деепричастием):

– в сочетании с лексемой, называющей часть тела (подобные двух- или трехсоставные общеязыковые свободные речения – самый употребительный способ вербального отражения кинем [1, с. 42]): *хмурить лоб, целовать кончики пальцев*. Большое количество таких сочетаний образуют фразеологизмы – *пожать плечами, всплеснуть руками, надуть щеки*;

– который может использоваться с такой лексемой и/или без нее: *кивнуть (головой), подмигнуть (глазом), топать (ногой), (лицо) побледнело (покраснело).*

Огромное количество вышеназванных лексем также указывает на часть тела, на которую направлено действие: *закрыть лицо руками, хлопать (руками) по бедрам, погладить себя (рукой) по животу;*

– обозначающим невербальное действие без такой лексемы: *кружиться, подскакивать, наклониться, подбочениться;*

в) фразеологизмом, название которого не выводится из внутренней формы кинемы: *голосовать, «ищу третьего»;*

г) глаголом (причастием, деепричастием) в сочетании с дополнением (обстоятельством): *с любопытством взглянуть, от радости захлопать в ладоши;*

д) эпитетом: радостная улыбка, задумчивый взгляд [3, с. 35 – 36];

2) одна кинема – несколько речений, выраженных:

а) глаголом (причастием, деепричастием) в сочетании с обстоятельствами: «Целый вечер я *внимательно и подозрительно смотрела* на матушку»;

б) сочетанием определений: «Это он обращается к своей подруге жизни, – *снисходительно-добродушно* добавил Буш, *пожав* могучими *плечами*»;

в) существительным, называющим часть тела, поясняющей одновременно несколько характеристик: *«лицо, готовое и плакать и смеяться, в котором не одно выражение, а множество и каждое доведено до предела»* [3, с. 39];

3) несколько (одновременных) кинем – одно речение, выраженное:

а) глаголом, обозначающим комплекс невербальных действий: *нахмуриться (нахмуренные брови, недовольный взгляд, сосредоточенное выражение лица), отшатнуться (отпрянуть) (резко отодвинуться с недовольным (возмущенным) выражением лица);*

б) эпитетом, подразумевающим комплекс неязыковых действий: *плутовской кивок* предполагает характерную мимику (улыбку, выражение лица, взгляд): «Тут господин Голядкин *плутовски кивнул* и, прищурясь, посмотрел на Крестьяна Ивановича»;

в) эпитетом к лексеме *вид*: недовольный/всем своим видом показать *недовольство (недовольный тон голоса, недовольное выражение лица, закрытая поза)*, а также *серьезный, потерянный* и др.: «Кажется, Семен Иванович все разобрал, ибо вздрогнул, когда выслушал заключение речи, и стал быстро и с совершенно потерянным видом озираться кругом»;

4) несколько (одновременных/последовательных) кинем – несколько речений, выраженных сочетанием разных способов словесного представления невербального поведения: «Было что-то ужасное в его *неподвижной позе, в мертвенном взгляде его глаз и в его напряженной улыбке»* [3, с. 41].

Таким образом, совокупность неречевых средств общения как явление объективной действительности реализуется в художественных произведениях, где представлена разнообразными вербальными средствами. Номинация одинаковых несловесных аспектов коммуникации в разных художественных текстах осуществляется по-разному согласно авторскому замыслу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами (на материале русского языка) // Вопросы языкознания. 1981. № 1. С. 36 – 47.
2. Музычук Т.Л. Структурно-семантическая организация и языковые средства выражения невербальной речи персонажа в эмоциональном диалоге художественной прозы : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: Рос. ун-т дружбы народов, 2004. 22 с.
3. Радионова, Е.С. Единицы невербальной семиотической системы в портретных описаниях человека: семантика и прагмалингвистика (на материале русской художественной, мемуарной, публицистической прозы): дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2009. 235 с.
4. Филиппов А.В. Жесты и их отображение в тексте художественного произведения // Лингвистический сборник МОПИ им. Н.К. Крупской. 1975. Вып. 4. С. 185 – 194.

О. В. Дуброва

СОВРЕМЕННЫЙ УКРАИНО-РУССКИЙ ДЕТЕКТИВ (КОМПАРАТИВНЫЙ АСПЕКТ)

Детективный рассказ или роман всегда являлись и являются не просто совершенно законным литературным жанром, но и одним из самых популярных, читательская аудитория которого является самой значительной и «разношерстной» (и по возрасту, и по социальному статусу). В то же время диапазон оценок детективных романов всегда был довольно разнообразным, варьируясь от полной негативной реакции, пренебрежения, пародии, насмешек до полного восторга, преклонения, коллекционирования. Поэтому неудивительным является тот факт, что даже в теоретических исследованиях этот жанр до сих пор не оставляет равнодушными ученых и критиков.

Такое противоречивое отношение к детективному жанру объясняется его парадоксальной природой (разновидностью жанров, близостью к другим жанрам и т.д.), особенно в наше время, когда происходит переоценка ценностей и проблема ниши, которую займет современный детектив в мировой литературе,

остается открытой. Поэтому в своей статье мы попытались рассмотреть современный украинский (на материале произведений Владислава Ивченко) и русский (на материале детективных произведений Бориса Акунина) детектив в контексте мировой и, особенно, отечественной литературы.

Украинский писатель Владислав Ивченко является довольно молодым, но очень интересным и перспективным детективистом. Любители детективов, прочитав его небольшие, но увлекательные рассказы про «наилучшего сыщика империи» Ивана Карповича Пидипригору, обязательно будут в восторге, потому что, по нашему мнению, это чтиво рассчитано и на «избранного» читателя, и на всех, кто увлекается жанром детектива как таковым.

С. Филоненко, например, полагает, что «Найкращий сищик імперії» – багатогранне літературне явище і дає чимало приводів для подальшої розмови» [2] и в будущем, мы считаем, не один раз станет причиной горячих дискуссий и научных полемик, потому что молодой автор только начинает набирать «обороты» на фоне современной украинской литературы. Я. Цымбал утверждает, что «Владислав Івченко запровадив новий жанр у масовому сегменті сучукрліту – історико-детективний серіал» [2], который имеет право на жизнь. Созвучным является мнение и А. Кокотюхи, который считает, что детективный жанр только начинает развиваться в Украине, потому что не хватает «хоча б зародків індустрії та літературних проектів» [2], поэтому надеемся, что произведения В. Ивченка станут одним из таких «литературных проектов», потому что рассказы о приключениях филера Киевского охранного ведомства и, который обладает уникальной способностью «встрявать» в самые непредвиденные истории и передряги, его неординарные способы спасения на самом деле «аванс: не всі історії в книзі рівні, деякі – навіть на межі поганого політичного смаку, проте разом вони відривають безмежне, неоране поле для цілого напрямку вітчизняної популярної і не тільки літератури, давно відрите по обидва боки наших кордонів: не аж таке далеке, зате дуже щедре на сюжети українське історичне минуле» [3].

Нужно заметить, что во время чтения о приключениях Ивана Карповича Пидипригоры все время мыслями возвращаешься к произведениям Бориса Акунина и к его непревзойденному Эрасту Фандорину. Изучив рецензии на произведения украинского писателя, нашла много положительных отзывов и рецензий (хотя есть и недостатки с литературоведческой точки зрения), в частности Андрея Кокотюхи, Евгения Стасиневича, Софии Филоненко, Ирины Цымбал и др. Так, современные ученые не исключают сходства Пидипригоры с Фандориным, однако, например, Е. Стасиневич считает, что герой украинского писателя превзошел русского героя «нашего времени», утверждая, что «Акуніну, чий проект вже стільки років бездарно конає, слід уважно придивитись до «Сищика» [4]. Что касается сходства Пидпригоры с Фандориным, то Я. Цымбал в свою очередь утверждает, что «порівнювати Івана Карповича з Ерастом Фандоріним – що ніби само собою напрошується – даремна справа. У них і спільного-то – служба Отєчєству та зв'язки в охранному відділенні. На відміну від вишуканого Ераста Петровича, пригоди якого старанно конструює Борис Акунін, за одним ходом вправляючись у постмодернізмі й начиняючи текст цитатами, алюзіями й ремінісценціями, Іван Карпович – сама тобі sancta simplicitas. Малограмотний простолюдин із нижчих чинів, він власноруч веде записи про свої приключки й походеньки, які приваблюють не інтелектуальним вивищуванням, а саме природною дотепністю, соковитою мовою і, звичайно, безмірно авантюрними сюжетами» [4].

Так кажется в начале знакомства с Иваном Карповичем, однако не такой простой, как кажется в начале, он есть на самом деле. Этот герой является настоящим медменом (Я. Цымбал), странным оригиналом, немного наивным, но не так-то просто обвести вокруг пальца лучших работников контрразведки великой Российской империи, играя роль шута и простака в большой и, что не менее важно, собственной игре, сценарий которой написан именно Иваном Карповичем, а не теми, на кого он якобы работает. Так, например, Форсов в рассказе «Два монологи, або Сміятися краще останнім» умозаключает: «Я остаточно переконався, що маю справу з надзвичайно талановитою людиною, майже генієм» [2, с. 480]. Чрезвычайно искусная сделка Пидипригоры с письмами к Елизавете Васильевне и тайные послания в конвертах с четкими указаниями и инструкциями доказывают слова Форсова о том, что дело читатели имеют не с простолюдином без рода и звания, а действительно с гением, потому что «не біжи за ядром солодким, бо шлях до раю веде через лушпину непримітну» [1, с. 487].

Однако если подтверждение про острый ум и непревзойденную интуицию Пидипригоры мы узнаем только на последних страницах одной из книг В. Ивченко «Найкращий сищик імперії на Великій війні», то Эраст Петрович Фандорин предстает перед читателем как образец совершенства не только в деле расследований и изобличении воров, но и как предмет обожания среди женского пола (хотя Ивану Карповичу Пидипригоре также не мешало его «мужицкое» происхождение иметь успех среди самых красивых и успешных женщин империи), как пример для

подражания для молодого поколения уже на первых страницах акунинских произведений: красивый, умный, скромный, изысканный, одевается богато и по последней моде, имеет нравственные принципы, благородный, воспитанный и тому подобное.

Оба героя во многом схожи (не только в том, что преданно служат родному «Отечеству»), нужно лишь «покопаться» в деталях: исповедуют высокие моральные принципы, никогда не врут (могут не договорить в пользу дела), доводят дело до конца (а в конце всегда, как в сказке, добро побеждает зло), оба немного циничны (понимают реальное положение вещей в государстве, но свое мнение чаще всего держат при себе), преданные своему делу, имеют острый ум и развитую интуицию, своеобразное чувство юмора, им присущи некая чудаковатость, граничащая с эпатажностью, решительность и самоуверенность, они очень осторожны и просчитывают на несколько ходов вперед. Оба довольно богатые, имеют хорошую прибыль из дел, потому что знают цену своей работе, однако иногда «проступает» благородство (а может, азарт) и ради удовлетворения собственного любопытства могут взяться за дело просто так.

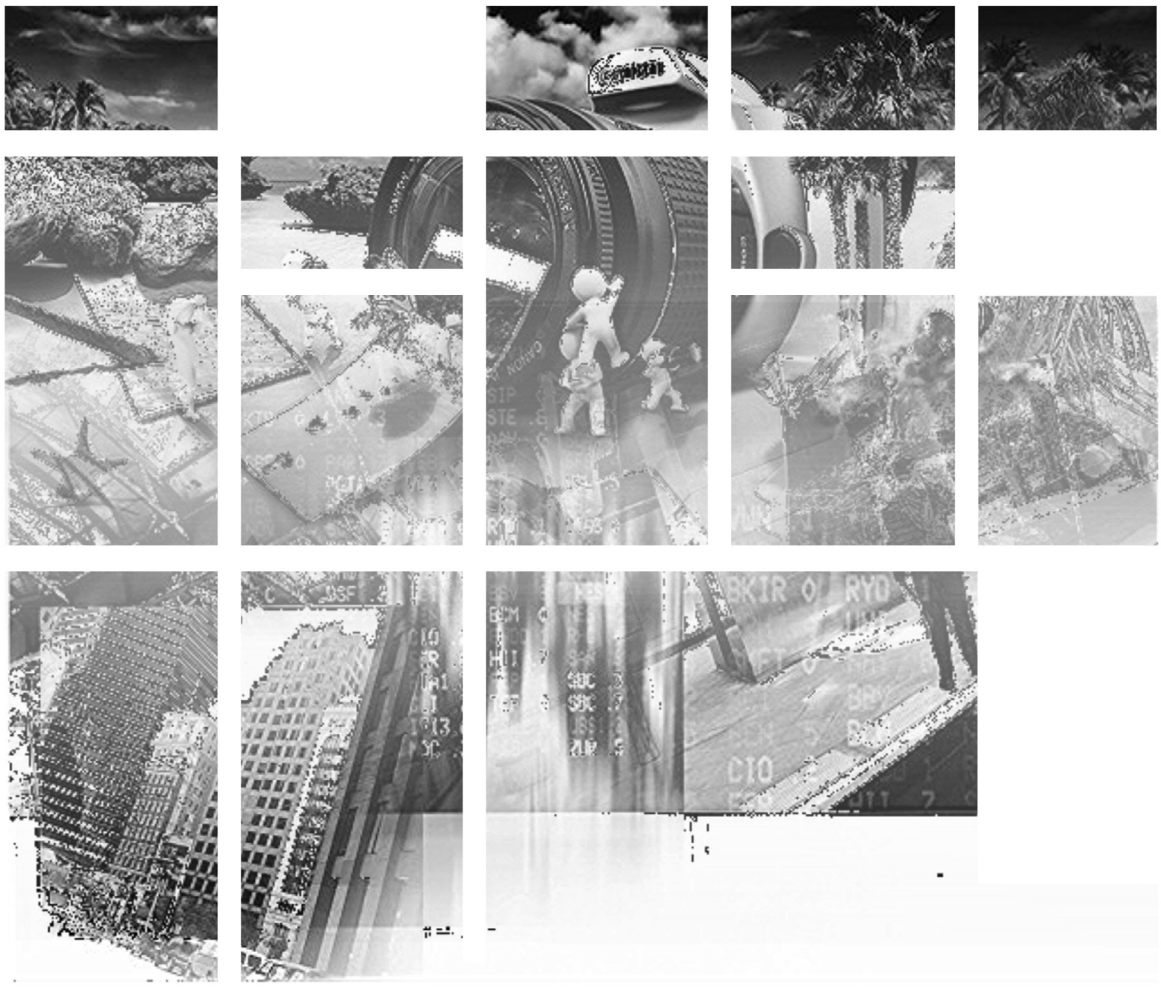
У обоих героев за плечами горький опыт любви с привкусом смерти (у Фандорина невеста трагически умирает в день их свадьбы, у Пидипригоры – после рождения дочери Моники). Как Пидипрыгора, так и Фандорин умело владеют оружием, различными видами боевых искусств (при случае всегда учатся чему-то новому), всегда имеют при себе любимое оружие (Пидипрыгора – манлихер, Фандорин – герсталь); оба в хорошей физической форме (нельзя, конечно, сказать это всегда о Пидипрыгоре, но он пытается). Как Иван Карпович, так и Эраст Петрович предпочитают отдых на природе, чаще всего в одиночестве, набираясь сил у природы и отыскивая в ней собственную внутреннюю гармонию (Пидипрыгора любит Крым, в свою очередь Фандорин предпочитает Японию).

Хотя оба писателя признаются, что их произведения не являются образцом «высокой и чистой» литературы а-ля Достоевский или Толстой, скорее, это популярные приключенческие истории о неординарных людях своего времени, однако их читательская аудитория настолько широка, что как Борис Акунин, так и Владислав Ивченко заслуживают звания писателей-«проектов».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Івченко В. Найкращий сищик імперії на Великій війні. К. : Темпора, 2015. 492 с.
2. Івченко В. Найкращий сищик імперії на службі у приватного капіталу: рецензії [Электронный ресурс]. URL: http : //www.avtura.com.ua›book/1223/reviews/.
3. Кокотюха А. ТОП-5 кращих українських детективів – 2011. [Электронный ресурс]. URL: http : bukvoid.com.ua.pass.ga›print/?11945.
4. Кокотюха А. Український детективний андеграунд [Электронный ресурс]. URL: http : // www.ukraine-diplom.com›2010/05/14/3016.html.

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ, СОЦИАЛЬНЫХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК



Д. О. Кипреев

ПЕРМСКАЯ ДЕРЕВЯННАЯ СКУЛЬПТУРА – ЗАГАДОЧНЫЙ СИМВОЛ ПЕРМСКОГО КРАЯ

Одним из главных и самых, пожалуй, загадочных символов Пермского края является пермская деревянная скульптура (так называемые «пермские боги»). Это поистине уникальный памятник скульптурного творчества, не имеющий более аналогов в мире.

Пермская деревянная скульптура была распространена в церквях на севере Пермской губернии в XVII – XIX веках. Местные народы, издавна придерживавшиеся язычества, даже перейдя в православие, не смогли поклонения плоским иконам. Поэтому они вырезали из дерева фигуры Иисуса и других святых, по сути продолжая традицию поклоняться деревянным идолам. Такие объемные изображения были им ближе и понятнее. Обычно эти скульптуры находились в христианских церквях внутри специально построенных деревянных "темниц" или просто ниш в стенах. Чаще всего встречаются скульптурные изображения Иисуса Христа. Лица и фигуры у Спасителей – коми-пермяцкие, с характерными чертами застывшей задумчивости, печали, удрученности, а зачастую и с выражением болезней, которыми страдали местные жители, – рахитом, артрозом.

Трудно объяснить, почему жители Пермского края испытывали такое пристрастие именно к деревянным изображениям, несмотря на запреты подобных религиозных скульптур церковными властями (православная церковь считает, что объемные изображения святых каким-то образом оскверняет Святой Дух), – «деревянные боги» на протяжении нескольких веков постоянно множились в церквях Урала, особенно в районах, где жили коми-пермяки. Вопреки указам сверху местные священники, боясь потерять свою паству, не сжигали деревянных Иисусов и не расправлялись с изготовлявшими их искусными мастерами, как это часто бывало в борьбе со старообрядцами.

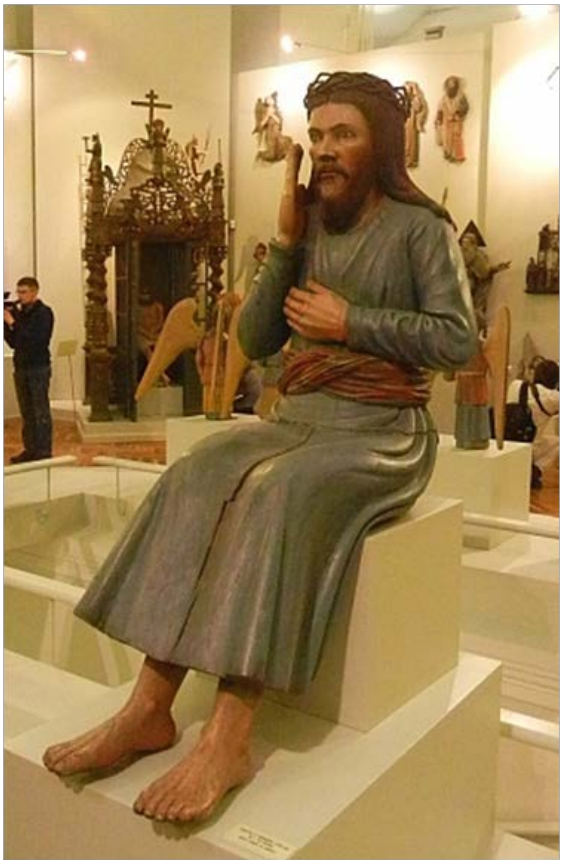
С некоторыми скульптурами связаны интересные предания и поверья.

Например, среди пермских скульптур особенно выделяется статуя Спасителя, которая находилась в Спасо-Преображенской церкви в с. Усть-Койва (конец XVIII в.). Для исследователей до сих пор загадкой остаётся необычное положение левой руки Христа, которую он прижимает к груди. Почему резчик изобразил Христа именно так?

У искусствоведов несколько версий. Одна из них: Спаситель таким образом защищается от ударов римских легионеров. Но это объяснение не очень вяжется с представлением о личности Христа.

Местные жители на вопрос «Почему же Христос так держит руку?» отвечают:

– А он муху защищает и оберегает.



– Какую муху?

– А когда к нему в темницу вошли стражники, то увидели у Спаса чёрную точку на груди. Они приняли её за рану, поэтому больше не трогали Христа: не стали снова протыкать его копьём. А это была муха. Вот Спас её и отблагодарил – прикрыл ладонью, – пояснила одна бывалая старушка.

Так или иначе, версий очень много, но все они неубедительны и загадочны.

Специалисты отмечают в пермской деревянной скульптуре не только необъяснимую таинственность и необычность выразительных решений, но и монументальность художественного стиля, яркую образность, высокую эмоциональность и подлинное мастерство. Вырезавшие скульптуры мастера словно вкладывали в свои творения всю душу, создавая настоящие шедевры.

Лица деревянных богов полны муки, жертвенности и сострадания. Может быть, поэтому коми-пермяки относились к скульптурам с трогательной заботой и трепетом. Они одевали и обували деревянных богов, как живых, приносили им угощения и дары. Пермяки верили, что по ночам скульптуры оживали и ходили по храму, поэтому регулярно меняли им обувь.

Уникальной коллекцией «пермских богов» мы должны быть обязаны Николаю Серебренникову. В 1920-е годы он организовал несколько экспедиций по древним селам на севере Пермской области для сбора необычных скульптур. Экспедиции были непростыми. Как вспоминал сам Серебренников, «во все поездки пришлось проехать 5083 версты, из них 2059 верст лошадьми, 2105 пароходом и 919 верст железной дорогой». Всего за шесть экспедиций было собрано 195 скульптур!

Первая выставка собранных Серебренниковым деревянных скульптур открылась в Перми 27 апреля 1924 года, вызвав большой интерес.

Если бы не Серебренников, то «пермских богов», как и прочую церковную утварь, ждала бы печальная участь быть поглощенными в огне во времена борьбы с религией.

Самая большая в мире коллекция пермской деревянной скульптуры находится, как и положено, в Перми – в Пермской художественной галерее. В настоящее время в коллекции Пермской галереи около 370 резных изображений.

В 2010 году часть уникальной коллекции экспонировалась во Франции. Выставка пользовалась огромным интересом среди французов. Многие известные общественные и культурные деятели Перми высказывались категорически против такой поездки «пермских богов» за границу, боясь их утраты и порчи в пути. Однако недавно все боги благополучно вернулись на свою родину.

Очевидно, что пермская деревянная скульптура должна занять достойное место среди общемирового культурного достояния. Необходимы дальнейшее изучение и расшифровка культурных кодов народов, населявших в древности Пермский край, ведь только понимая их таинственную и самобытную душу, мы сможем раскрыть загадки и тайны, которые таят в себе «пермские боги».

В. А. Кравченко

ПЕРМСКИЙ ЗВЕРИНЫЙ СТИЛЬ

Пермский звериный стиль (шаманские изображения, чудские образки, культовое литье) – художественная бронзовая металлопластика III – XII вв. н.э. Ареал распространения – лесная и лесо-тундровая зона северо-восточного Урала и западной Сибири от Камского и Вятского бассейна до Енисея и Оби.

Ученые считают, что это стиль местного происхождения. Можно предположить несколько центров возникновения стиля: Томское Приобье (Кулайская культура), Зауралье и Предуралье (Ананьинская культура). Собирание образцов пермского звериного стиля (ПЗС) и научная работа с ними ведутся с конца XIX века.

Пермский звериный стиль изучали Спицын, Шмидт, Чернецов, Рыбаков и другие исследователи.

Чернецов отмечал близость древнеуральских наскальных изображений к стилю ранних металлических изделий. Металлопластика пермского звериного стиля выполнена в бронзе путем литья в односторонних и двусторонних формах, резьбой на кости и дереве, в рисунках-гравировках на металлических и костяных предметах.

На изображениях представлены лоси, олени, медведи, пушные звери, кони, различные водоплавающие, хищные птицы, змеи, насекомые, множество комбинированных существ смешанной зоо- и орнитоморфной природы, смешанные зоо- и антропоморфные получеловеческие существа. Сюжеты пермского звериного стиля разнообразны: звери в профиль; плывущие птицы; птицы с распахнутыми крыльями и с человеческой личиной на груди; у некоторых птиц имеется на груди фигура человека в полный рост. Немало блях с медведем в жертвенной позе – голова между лапами; есть и человеческие фигуры – одна или несколько в различных сочетаниях; существуют и сложные двух- и трехъярусные композиции с центральным антропоморфным персонажем (богиней). Немало в пермском зверином стиле изображений всадников. Изделия найдены в кладах, святилищах, на костищах, в погребениях, в жертвенных комплексах и на местах металлургических мастерских.

Все ранние изделия, по-видимому, употреблялись в качестве культовых предметов при священных обрядах. Впоследствии ассортимент изделий и сферы применения расширились, изменилась технология изготовления. На изделиях с Гляденовского костища поверхность полируется, появляются петельки для крепления.

Ученые делят изделия пермского звериного стиля на две группы по сфере применения и функциональным особенностям.

Первая группа – это пермско-печорская бронзовая «ажурная» пластика культового назначения. Самыми выразительными являются трехъярусные космогонические композиции с персонажем – богиней в центре. Верхний ярус – головы лосей, небесный лик, птицы-души – ассоциируются с Верхним миром небесных божеств; средний – с земным миром людей и животных, повелителем которого является божество (богиня-мать) в центре; ящер под ногами персонажа, как правило комбинированный зверь из наземных и сухопутных существ, обозначает границу нижнего невидимого мира. Ящер сам наполовину невидим, это существо «половинник», у него, в отличие от существ земного мира, всегда показаны только две ноги, две другие скрыты в Нижнем мире.

Визитной карточкой пермского звериного стиля является образ человеколося, а точнее, сложный образ человека-птицы-лося, который нигде более не существует на просторах Евразии.

Вторая группа – зауральский, западносибирский звериный стиль. К этой группе обычно относят прикладные и декоративные изделия – украшения и принадлежности костюма: поясные пряжки, застежки, браслеты с зооморфными изображениями, подвески, пронизки; навершия рукоятей оружия, ножны кинжалов, игольницы, копоушки, кресала и гребни. Угорские мифологические сюжеты можно увидеть в пряжках с изображением «сложного» комбинированного медведя и пушных зверей, в фигурках-подвесках в виде водоплавающих птиц, коней, в изображении хищной птицы на рукоятях кинжалов.

В XII – XIII вв. происходят этнические изменения среди народов ареала пермского звериного стиля, падает роль рек Камско-Вятского бассейна в качестве торговых и культурных путей. Постепенно исчезает искусство пермского звериного стиля. Сначала в Предуралье, а затем и на запад Сибири все больше поступают привозные серебряные изделия, которые заменяют продукцию местных мастеров. Вместо художественных бронзовых изделий появляются массовые поделки из Руси и Булгарии.

Образы пермского звериного стиля сохраняются в фольклоре коми и угорских народов, а его изобразительный ряд – в богатом орнаменте вышивок и поделок из кожи, браслетов, в искусстве коми, удмуртов, манси и ханты.

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР КОМПЕНСАЦИИ РИСКОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

В. А. Белинская

АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Социально-экономические и политические преобразования в современной России явились предпосылкой гуманизации процесса воспитания подрастающего поколения, развития различных форм и видов образовательных учреждений, создания учреждений интернатного типа, решения проблем социальной защиты детей. Одновременно современное общество выявило главные социальные проблемы, требующие разработки практических и теоретических решений, а также механизмов реализации этих решений [8]. В частности, острой и актуальной является проблема социально-педагогической реабилитации воспитанников учреждений интернатного типа в общеобразовательной школе.

Ни одно государство не способно заменить обыкновенную, даже не очень благополучную семью. В организации жизни детей – воспитанников интернатных учреждений – есть факторы, препятствующие их нормальному развитию и социализации в обществе. Попадая в такие учреждения, ребёнок оказывается в непривычной для себя искусственной среде, где у него ломаются стереотипы и представления не только о семье и воспитании в ней, но и в целом об обществе и его структуре [3]. Исследования И.В. Дубровиной, Э.А. Минковой, М.К. Бардышевской показали, что общее физическое, психическое развитие детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, заметно отличается от развития сверстников, растущих в семьях. У воспитанников учреждений интернатного типа отмечается замедленный темп психического развития, а также ряд отрицательных особенностей: низкий уровень умственного развития, бедная эмоциональная сфера, низкий социальный интеллект, позднее формирование навыков саморегуляции и социального поведения [1]. Как следствие, эти особенности мешают воспитанникам учреждений интернатного типа адаптироваться к условиям общеобразовательной школы.

Диагностические исследования показывают, что для большинства детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, характерны следующие особенности личности и формы поведения в общеобразовательной школе:

– проблемы в общении, трудности установления контактов с одноклассниками и педагогами, отчужденность, недоверие к людям, отстраненность от них;

– эгоцентрическое поведение, опора только на свои желания и чувства;

– низкий уровень социализации, непринятие общественных норм, правил и необходимости соответствовать им;

– отсутствие ценностей, принятых в обществе (творчество, познание, активная деятельность в жизни);

– сниженная мотивация к обучению, нежелание проявлять активность на занятиях, отсутствие стремления получать новые знания и развиваться;

– тревожность, проявляющаяся в недоверии к окружающим и отчуждении по отношению к сверстникам;

– агрессивность, которая приводит к конфликтам и применению физической силы;

– заниженная самооценка, чрезмерная самокритичность;

– низкий уровень саморегуляции поведения, выражающийся в неумении самостоятельно планировать и контролировать свои действия;

– враждебность по отношению к сверстникам [2].

В процессе предупреждения и профилактики асоциального поведения воспитанников учреждений интернатного типа происходит ломка сложившихся до этого у ребенка жизненных стереотипов, развитие интереса и мотивации к процессу социализации, приобретаются коммуникативные навыки, создаются условия для активного вовлечения детей в проводимую с ними социально-педагогическую деятельность, а также формирования у них достаточно твердых взглядов, убеждений, социальных ориентаций [5]. Следовательно, для нормального, полноценного развития и становления личности ребёнка, воспитывающегося в учреждении интернатного типа, и его адаптации к условиям общеобразовательной школы необходима комплексная и динамическая система мероприятий реабилитационного характера, осуществляемая в рамках социально-педагогической реабилитации.

Основополагающий вклад в изучение социально-педагогической реабилитации внесли отечественные учёные: С.А. Беличева, М.В. Жданова, Н.С. Морова, Р.В. Овчарова, С.А. Расчетина и др.

З.И. Лаврентьева термин «социально-педагогическая реабилитация» определяет следующим образом: это «научение строить отношения с окружающими людьми и миром, определять социальную позицию и личностный статус в обществе. Социально-педагогическая реабилитация – это система мер воспитательного характера, направленная на формирование личностных качеств, значимых для жизнедеятельности ребенка, активной жизненной позиции ребенка, способствующих интеграции его в общество; на овладение необходимыми умениями и навыками по самообслуживанию, положительными социальными ролями, правилами поведения в обществе; на получение необходимого образования» [6].

Социально-педагогическая реабилитация воспитанников учреждений интернатного типа в общеобразовательной школе предполагает комплексную, многоуровневую, поэтапную и динамическую систему взаимосвязанных действий, направленных на восстановление ребёнка в правах, статусе, здоровье, дееспособности в собственных глазах и перед лицом окружающих. Она включает аспекты как профилактики, так и коррекции отклонений [5].

Выделяют ряд принципов, которым необходимо следовать при осуществлении социально-педагогической реабилитации воспитанников учреждений интернатного типа в общеобразовательной школе:

– использование возможностей дополнительного образования для вовлечения детей в общественно значимую деятельность и приобретения ими опыта общения со сверстниками;

– развитие активности через воспитание у школьников стремления к общественно полезному труду как одной из основных базовых ценностей;

формирование здорового образа жизни как в физическом, так и в нравственном отношении;

– формирование трудолюбия, чувства справедливости, любви к Отечеству;

– демократизм, основанный на взаимодействии, на установлении сотрудничества педагога и учащегося;

– гуманистическое отношение, предполагающее отношение к личности воспитанника как к самоценности, и направленное на формирование целостной личности, способной к саморазвитию;

– духовность, проявляющаяся в формировании у школьников духовных ориентаций, потребностей к освоению и производству ценностей культуры, соблюдению общечеловеческих норм гуманистической морали, интеллигентности и менталитета российского гражданина;

– конкурентоспособность, выступающая специфической особенностью демократического общества, предполагающая формирование соответствующего типа личности индивида;

– толерантность, являющаяся одним из важных факторов воспитания в условиях развивающейся демократии в России и предполагающая наличие плюрализма мнений, подходов, различных идей для решения одних и тех же проблем, терпимость к мнениям других людей, учет их интересов [7].

Таким образом, краткая характеристика социального портрета воспитанника интернатного учреждения в общеобразовательной школе позволяет сделать вывод о том что данная категория детей требует поиска путей адаптации и социализации, которые имеют первостепенное значение как проблема социально-педагогической реабилитации воспитанников учреждений интернатного типа в общеобразовательной школе. Критерием успешной реабилитации ребёнка из учреждений интернатного типа в условиях общеобразовательной школы является его адекватное, «безболезненное» вхождение в новый для себя школьный мир, в котором он чувствует него комфортно, способен развиваться и совершенствоваться как личность, самостоятельно планировать и контролировать свои действия [4]. Поэтому комплекс мероприятий по социально-педагогической реабилитации должен носить системный многоуровневый и динамический характер, а также опираться на основные принципы социально-педагогической реабилитации воспитанника учреждения интернатного типа в общеобразовательной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Т.Н. Формирование социально-правовой компетентности детей-сирот старшего школьного возраста интернатных учреждений: дис. …канд. пед. наук. Волгоград, 2010.
2. Аргунова Т.П. Интеграция детей-инвалидов в социум посредством социально-педагогической реабилитации // Наука и образование. 2011. №1. С. 105 – 111.
3. Дубровина И.В., Рузская А.Г. Психическое развитие воспитанников детского дома. М.: Педагогика, 1990.

4. Кащеева А.В. Социально-педагогическая реабилитация подростков в специализированных учреждениях посредством формирования толерантности // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2011. №3. С. 186 – 189.
5. Кислинская Е.В. Профилактика правонарушений среди подростков // Педагогические науки. 2015. №10. С. 50 – 52.
6. Нестерова А.А. Социально-педагогическая реабилитация и психосоциальное сопровождение детей, подвергшихся жестокому обращению в семье // Ученые записки. 2011. №10. С. 158 – 161.
7. Пятин В.Ф. К проблеме адаптации детей-сирот // Современные технологии образования. СПб. : РГПУ им. Герцена, 2010. 216 с.
8. Тищенко Е.Я. Социально-педагогическая реабилитация осужденных. 1 изд. Екатеринбург: Урал. ин-т соц. обр., 2012. 162 с.

Н. Ю. Белов

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛЕТНЕМ ЛАГЕРЕ С ДНЕВНЫМ ПРЕБЫВАНИЕМ ДЕТЕЙ

Условия жизни современного общества приводят к тому, что так или иначе увеличивается нагрузка на школьников, которые в последующем нуждаются в полноценном отдыхе и оздоровлении. В решении данного вопроса значительное место занимают детские оздоровительные центры, летние лагеря, санатории и т.д. Организуя процесс оздоровления и отдыха ребенка, не стоит забывать о процессе воспитания, так как его непрерывность позволяет повысить эффективность воспитательных воздействий. Кроме того, в летнем лагере встречаются разные категории детей, которые нуждаются в целенаправленной помощи и поддержке.

Необходимость организации социально-педагогической деятельности подчеркнута рядом нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность таких учреждений. В частности, в них говорится о том, что целями летних лагерей являются: оздоровление детей; формирование навыков здорового образа жизни и осознанного отношения к своему здоровью и окружающей среде; формирование адаптационных навыков и подготовка к жизни в обществе; активное приобщение к различным видам деятельности; развитие интеллектуального, духовного потенциала, творческих способностей и интересов детей [2].

Особое место среди летних оздоровительных лагерей занимает летний лагерь с дневным пребыванием. Особенность такого лагеря заключается в том, что, в отличие от других лагерей, ребенок пребывает в нем некоторую часть дня, после чего отправляется домой. Летние лагеря с дневным пребыванием детей в ходе своей деятельности должны создавать условия и всячески способствовать решению задач, о которых уже было сказано выше. Такие лагеря создаются на базе образовательных, медицинских и культурных учреждений. Длительность смены в таком лагере составляет 18 дней. Все дети и подростки, находящиеся в летнем лагере с дневным пребыванием, как и в любом другом лагере, делятся на отряды по 20 – 25 человек.

Выше мы уже сказали о том, что в летнем лагере с дневным пребыванием находятся также различные категории детей и подростков, нуждающихся в помощи и поддержке. Социально-педагогическая деятельность представляет собой вид профессиональной деятельности социального педагога, направленной на решение проблем нуждающихся. В качестве нуждающихся в летнем лагере с дневным пребыванием выступают как весь коллектив детей (им необходима помощь социального педагога и других педагогов по адаптации к условиям пребывания в лагере,

профессиональному самоопределению и решению других вопросов), так и дети и подростки «группы риска» и воспитывающиеся в семьях, находящихся в социально-опасном положении [1, с. 66]. Такое понимание объекта социально-педагогической деятельности в летнем лагере с дневным пребыванием детей позволяет говорить о том, что она должна быть направлена на создание условий для социально-педагогической коррекции и профилактики, так как основную проблему детей и подростков «группы риска» и детей, воспитывающихся в семьях, находящихся в социально опасном положении, составляют различные формы отклоняющегося поведения.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что в ходе социально-педагогической деятельности в летнем лагере с дневным пребыванием детей социальный педагог совместно с другими специалистами создает условия для того, чтобы изменить отклоняющееся поведение в соответствии с социально одобряемым поведением и способствовать тому, чтобы такой тип поведения был достаточно устойчивым. Необходимо также использовать весь имеющийся комплекс форм, методов, технологий социально-педагогической деятельности, которые будут способствовать предупреждению проявления различных форм отклоняющегося поведения у детей и подростков со склонностью к такому поведению; информировать и просвещать детей и подростков о мерах ответственности за проявление различных форм отклоняющегося поведения.

Важной составляющей социально-педагогической деятельности в летнем лагере с дневным пребыванием детей является то, что сам процесс носит больше досуговый характер. Это позволяет придать ему непринужденность и создать благоприятный социально-психологический климат в коллективе детей и подростков. Кроме того, в процессе социально-педагогической деятельности в летнем лагере с дневным пребыванием детей используются ресурсы ближайших учреждений социально-культурной сферы.

Таким образом, социально-педагогическая деятельность в летнем лагере с дневным пребыванием детей является продолжением работы, которая организована в течение учебного года с различными категориями нуждающихся детей. Основным отличием является то, что мероприятия могут совмещать в себе и профилактические, и досуговые цели. В летнем лагере с дневным пребыванием детей, как и в любом детском коллективе, происходит воспитание в коллективе и через коллектив, что является важным условием социально-педагогической профилактики и коррекции, организуемой в таких учреждениях. Это оказывает самое благоприятное влияние на социально-педагогическую коррекцию и профилактику, так как в процессе коллективного воспитания ребенок овладевает навыками адаптации и принимает те ценности и стереотипы поведения, которые присущи обществу, учится подчинять свои интересы и потребности интересам общества и коллектива.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галагузова М.А. Социальная педагогика: учебно-методическое пособие. М.: Владос, 2013. 416 с.
2. Положение о летнем оздоровительном лагере с дневным пребыванием [Электронный ресурс] URL: http://yuryevo.ru/article226.

Е. В. Брезгина

УГОЛОК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗГРУЗКИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Жизнь практически каждого человека пронизана контактами с другими людьми, осуществляемыми при помощи коммуникации. Потребность в коммуникации является одной из самых важных потребностей человека. В связи с этим проблема развития коммуникации у детей сегодня является одной из значимых в теории и практике педагогической науки.

Активные инновационные процессы в разных сферах жизни российского общества ставят перед системой дошкольного образования задачу пересмотра традиционных и поиска новых подходов к формированию личности детей дошкольного возраста, их разностороннего развития и социальной адаптации в современном обществе.

Важно отметить и то обстоятельство, что развитие коммуникации у детей старшего дошкольного возраста является одним из основных условий и факторов успешной социализации детей в детском саду и подготовки к обучению в школе.

Проблемой развития коммуникации у детей старшего дошкольного возраста занимались Т.П. Авдулова [1], А.Г. Арушанова, Т.В. Антонова, М.М. Алексеева, В.И. Яшина, А.А. Соколова, Г.Р. Хузеева [1] и др. Вопросам развития общения у детей посвящены труды М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой [3].

Коммуникация детей дошкольного возраста отличается несколькими основными чертами:

– во-первых, эмоциональной насыщенностью и раскованностью – в общении со сверстниками, сдержанностью и необходимостью следовать нормам и правилам – в общении со взрослыми;

– во-вторых, нестандартностью и нерегламентированностью общения со сверстниками, непринужденностью;

– в-третьих, преобладанием инициативных действий ребенка над ответными действиями сверстников, при этом общение предполагает взаимодействие с партнером, проявление по отношению к нему внимания, умения слушать, слышать, отвечать и т.п.

Ю.В. Егошкина, Т.Н. Счастная, Е.О. Смирнова определяют условия успешного развития коммуникации у детей дошкольного возраста как развитие познавательной сферы, самосознания на основе общения, формирование произвольного поведения, умения опосредовать свое поведение нормами и правилами.

Уголок психологической разгрузки является элементом пространственной предметно-развивающей среды как условия реализации личностно-ориентированной модели взаимодействия между детьми и взрослыми.

Т.В. Попова, З.Г. Сидорова определяют основные задачи уголка психологической разгрузки в дошкольном образовательном учреждении:

1) создание условий для эмоционального благополучия всех субъектов образовательного процесса (доброжелательность к другу, преобладание взаимного положительного оценивания);

2) создание положительного психологического климата в группе, обеспечение позитивного отношения ребенка к взрослым и сверстникам;

3) организация систематической работы с детьми по коррекции и развитию эмоциональной сферы детей;

4) развитие в детском коллективе дружеских взаимоотношений, способствование сплочению детей [2].

Можно сделать вывод о том, что уголок психологической разгрузки является фактором развития коммуникации у детей дошкольного возраста при соблюдении следующих условий: реализации работы в условиях проектной деятельности, систематичности и целенаправленности работы, использования игр, игровых ситуаций и компонентов уголка в целях развития коммуникации детей.

Мы провели опытно-экспериментальное исследование уровня развития коммуникации детей старшего дошкольного возраста в уголке психологической разгрузки. Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. База исследования – МАДОУ «Детский сад № 44 «Кораблик» г. Соликамска Пермского края. Выборка составила: 40 чел. – дети старшего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной групп (в каждой по 20 чел.).

Были определены критерии (личностный, содержательный, рефлексивный) и диагностики уровня развития коммуникации детей старшего дошкольного возраста. Подобраны соответствующие методики исследования: методика изучения коммуникативной компетентности дошкольников «Картинки» по Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной, методика изуче-

ния представлений дошкольника о состояниях сверстника по Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой, методика «Изучение коммуникативных умений детей» по Е.О. Смирновой.

По результатам констатирующего эксперимента, проведенного в экспериментальной и контрольной группах, средние значения уровня развития коммуникации в экспериментальной и контрольной группах (как среднее по трем методикам исследования) составили: высокий уровень развития коммуникации в экспериментальной группе – 3%, в контрольной группе – не выявлен; средний уровень в экспериментальной группе – 60%, в контрольной группе – 37%; низкий уровень в обеих группах – по 37%.

Таким образом, по итогам констатирующего эксперимента мы сделали вывод о необходимости проведения целенаправленной и систематической работы по развитию коммуникации у детей старшего дошкольного возраста, средством чего может стать уголок психологической разгрузки.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы проводился формирующий эксперимент. Был разработан проект организации работы с детьми старшего дошкольного возраста в уголке психологической разгрузки «Путешествие по стране дружных ребят» по развитию коммуникации.

Цель проекта состояла в разработке плана работы с детьми старшего дошкольного возраста по развитию коммуникации в уголке психологической разгрузки, реализации этого плана в работе с детьми. Для достижения поставленной цели мы выделили три блока работы, направленные на развитие у детей умений распознавать эмоциональное состояние другого человека, называть его состояние и учитывать в процессе коммуникации, вести диалог со взрослыми и сверстниками, развитие умений принимать участие в совместных с другими детьми делах, развитие умений и навыков позитивного общения со взрослыми и сверстниками.

Была апробирована система занятий, направленных на развитие коммуникации у детей старшего дошкольного возраста в уголке психологической разгрузки. В совместной деятельности детям предлагались игровые ситуации и ролевые игры, которые направлены на формирование у них умения сотрудничества, умений понимать и выполнять задания взрослого. Работа с детьми организовалась в условиях уголка психологической разгрузки. С учетом этого работа по развитию коммуникации проводилась индивидуально или группами по 3 – 5 человек с периодичностью 1 занятие в неделю на протяжении 4 месяцев. На каждом занятии 1-го и 2-го блоков организовывались игры, направленные на развитие коммуникации детей, такие как «Мирилки», «Услышь свое имя», «Передай маску», «Рука дружбы» и др., проводилось обсуждение игры. На занятиях 3-го блока применялись игровые ситуации с использованием кукол.

Дети играли с увлечением, проявляли интерес к играм с использованием компонентов уголка психологической разгрузки. Наибольшие положительные эмоции вызвала игра с дидактическими пособиями «Мирилки».

Эффективность этой работы оценивалась в контрольном эксперименте. На данном этапе использовались те же формы работы, что и в констатирующем эксперименте. Средние значения уровня развития коммуникации в экспериментальной и контрольной группах (как среднее по трем методикам исследования) составили: высокий уровень развития коммуникации в экспериментальной группе – 17,5%, в контрольной группе – 2,5%; средний уровень в экспериментальной группе – 77,5%, в контрольной группе – 65%; низкий уровень в экспериментальной группе – 5%, в контрольной группе – 32,5%.

Сравнительный анализ показателей личностного, содержательного и рефлексивного критериев, полученных в результате проведения контрольного эксперимента позволяет говорить о росте критериев и показателей уровня развития коммуникации у детей экспериментальной группы.

Таким образом, это подтверждает эффективность проведенной работы. Уголок психологической разгрузки является способом развития коммуникации у детей дошкольного возраста. Для этого необходимо соблюдение следующих педагогических условий: реализации работы в условиях проектной деятельности; систематичности и целенаправленности работы; использовании игр, игровых ситуаций и компонентов уголка в целях развития коммуникации детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдулова Т.П., Хузеева Г.Р. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника. М.: Прометей, 2013. 138 с.
2. Сидорова З.Г. Уголки эмоциональной разгрузки детей: Работа с детьми дошкольного возраста по преодолению негативного эмоционального настроения [Электронный ресурс]. URL: http://ped-kopilka.ru/blogs/sidorovazoya55-sidorovazoya55/ugolki-yemocionalnoi-razgruzki-detei.html.
3. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. М.: Академия, 2000. 160 с.

Ж. Б. Байсеитова
А. Г. Гани

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО АДАПТИРОВАННЫХ ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Сиротство – одна из тех проблем, которые крайне остро стоят перед нашим обществом. Так, по данным Комитета по охране прав детей МОН РК, в республике функционирует 205 учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с охватом 48456 детей, в том числе 160 детских домов и школ-интернатов в системе образования для 14103 детей-сирот.

Государством и обществом принимаются меры по организации для детей-сирот воспитательных учреждений разного типа. На обеспечение их социальной защиты и воспитание государством и обществом затрачиваются значительные средства. Но результаты воспитания детей-сирот далеко не всегда оправдывают ожидания общества.

Существующие документы международного и казахстанского уровня, такие как Конвенция ООН «О правах ребенка», Закон «О правах ребенка в Республике Казахстан», Закон «О браке и семье», «Комплексная программа воспитания в организациях образования РК» и др., утверждая приоритет семейного воспитания и право на особую защиту детей, временно или постоянно лишенных семейного окружения, и помощь им, подчеркивают значимость подготовки ребенка к самостоятельной жизни в социуме, обеспечения его успешного развития, гарантий его прав и свобод, ориентируют современную педагогику на необходимость всестороннего научного осмысления и решения проблем детей-сирот, обновление теоретических взглядов и практических действий по их воспитанию.

Вопросы воспитания детей-сирот издавна привлекали к себе внимание и получили отражение в работах многих известных педагогов и психологов: В.М. Васильевой, И.И. Данюшевского, Я. Корчака, Й. Лайгмейера, А.С. Макаренко, В.Ф. Одоевского, В.Н. Сороки-Росинского, С.М. Шабалова, В.Я. Стоюнина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Г.В. Семья, Н.П. Вознюк, В.С. Басюк, И.В. Дубровиной, В.С. Мухиной, Л.Л. Митяева, Е.В. Орловой, Р. Рейнгольд, Л. Ярроу, Г. Гмайнер и др.

В последние годы в Казахстане появился ряд исследований, посвященных проблемам воспитания и развития детей-сирот (Г.З. Мусабекова, А.К. Султанов, О.Ю. Фадеева, Л.К. Макина и др.).

В большинстве работ речь идет о воспитании детей-сирот в учреждениях закрытого типа. В них утверждается, что традиционные интернатные учреждения очень слабо развивают в детях качества, необходимые им для самостоятельной жизни, и это становится проблемой как для самих выпускников, так и для общества.

Изучив состояние проблемы воспитания детей-сирот в социально-педагогической теории и практике, проанализировав состояние нормативно-правовой, социальной, психолого-педагогической помощи детям-сиротам, мы выявили, что существующие модели воспитания не отличаются системностью, комплексностью. Существующие учреждения для детей-сирот ведомственно разобщены, не учитывают специфику социальных и психолого-педагогических особенностей детей-сирот в их воспитании.

На наш взгляд, целесообразно в воспитании детей-сирот придерживаться социально-педагогических основ воспитания.

Под социально-педагогическими основами воспитания детей-сирот мы понимаем совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

Принципы воспитания – основные, исходные положения, на базе которых разрабатываются в теории и реализуются в практике содержание, формы и методы воспитания. Важнейшими принципами социально-педагогического воспитания детей-сирот являются: признание ребенка самоценной личностью и субъектом права; гуманизация отношения общества к ребенку; ненасильственное взаимодействие и принцип замещающей семьи.

В Казахстане сироты не остаются со своими проблемами один на один. В этом плане казахстанский закон более эффективен – после окончания детского дома или интерната выпускник может проживать до 23 лет в доме юношества – общежитии, которое есть в каждой области Казахстана. Но при условии, что выпускник работает официально или учится, при этом ему выделяют ежемесячное пособие на питание в размере 1500 тенге и обучают правильно составлять меню на месяц и закупать продукты. Дома юношества в Казахстане нескольких типов. Например, в Павлодарской области три дома юношества – для юношей, для девушек, для выпускников коррекционных интернатов.

Каков же уровень адаптации ребенка-сироты в обществе, уровень его подготовки к

самостоятельной жизни, а именно бытовая и социальная адаптация?

Большие возможности для реализации социально-педагогических основ воспитания в Казахстане представляет организация жизнедеятельности детской деревни SOS, в которой воспитание приближено к семейному за счет помещения детей в большие приемные семьи (SOS-семьи), возглавляемые матерями-воспитательницами (SOS-мамы). Вместе с тем SOS-мамам оказывается квалифицированная педагогическая и психологическая поддержка со стороны персонала детской деревни. Подобный подход позволяет решить двуединую задачу: с одной стороны, формирование потребности в самоактуализации и саморазвитии личности ребенка протекает в «естественных» семейных условиях; с другой стороны, с учетом психолого-педагогических особенностей таких детей, лишившихся родных семей, их воспитание протекает под контролем педагогов и психологов, к которым за консультацией может обратиться SOS-мама.

Реализуя принцип личностно ориентированного подхода в обучении и воспитании, социально-педагогическая служба осуществляет сопровождение групп развития, которые создаются с учетом интересов детей и пожеланий SOS-мам, возможностей детской деревни SOS и представляют собой систему кружков и дополнительных занятий по школьным предметам. Обучение детей осуществляется согласно их индивидуальным особенностям, общим и специальным способностям [1].

В соответствии с требованиями, предъявляемыми к педагогическому эксперименту, нами была спланирована опытно-экспериментальная работа по определению эффективности социально-педагогических основ воспитания детей-сирот детской деревни SOS.

На основе архивного метода, наблюдения, бесед с SOS-мамами, врачом детской деревни было выявлено, что 77 человек (70,6%) – социальные сироты. Под понятиями «сирота», "сиротство" мы понимаем негативное социальное явление, характеризующее образ жизни несовершеннолетних детей, лишившихся попечения родителей. «Социальный сирота (социальное сиротство)» – это ребенок, который имеет биологических родителей, но они по каким-то причинам не занимаются воспитанием ребенка и не заботятся о нем. Дети относятся к группе социального сиротства, когда их основные материальные, эмоциональные, медицинские и образовательные потребности не находят удовлетворения или когда дети подвергаются насилию из-за того, что их опекуны не способны/не желают обеспечивать адекватный уход за ними.

Исследуя исходное состояние зависимых переменных, нами были обнаружены низкие показатели по всем критериям (личностно-мотивационная, коммуникативная сферы и рефлексия) развития детей-сирот детской деревни SOS.

В ходе реализации социально-педагогической модели семейного воспитания детей-сирот в детской деревне SOS в экспериментальной группе произошли увеличения по конструктивным формам поведения на 6% («компромисс») и на 8% («сотрудничество»), также произошло снижение показателей по неконструктивным формам поведения в конфликтных ситуациях: «соперничество» (на 2%) и «приспособление» (на 6%).

Проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила выдвинутую гипотезу о том, что если в воспитательный процесс детской деревни SOS внедрить социально-педагогическую модель семейного воспитания детей-сирот, то это будет способствовать формированию потребности в самоактуализации и саморазвитии воспитанников, так как:

– произойдут положительные изменения в личностно-мотивационной сфере воспитанников;

– будут развиты коммуникативные навыки воспитанников;

– улучшится развитие рефлексии у воспитанников.

Воспитание детей-сирот – это процесс, входящий в сложные социальные, психолого-педагогические системы, зависящий от культурно-исторических, экономических, политических и других. факторов. Социально-педагогической основой воспитания детей-сирот является такой воспитательный процесс, в котором происходит взаимодействие взрослых и детей. В нем воспитанник является соучастником этого процесса, его субъектом, обладает своими целями и мотивами. При этом он является индивидуальностью, быстро растущей, изменяющейся, развивающейся под влиянием не только воспитателя, но и всей окружающей среды, жизни, содействия и психологической помощи всем субъектам воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Детские деревни – SOS как альтернативная форма воспитания детей-сирот // Вестник ПГУ. Педагогическая серия. 2007. № 3. С. 170 – 174.

А. Н. Гребешков

ФОРМЫ ФИЗИЧЕСКОГО САМОВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Физическое самовоспитание будущих педагогов представляет собой педагогический процесс, базирующийся на общепринятых методических принципах и методах обучения и воспитания и обусловленный, по мнению Н.В. Алябьевой, рядом педагогических условий:

– содержание образовательного процесса должно быть ориентировано на физическое самовоспитание будущих педагогов;

– необходима пропаганда профессионально значимых ценностей будущих педагогов в области физической культуры, ориентирами которых являются подготовка всесторонне и гармонически развитого человека, социально активного и сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство;

– важно обеспечить в образовательном процессе формирование у будущих педагогов компонентов готовности к физическому самовоспитанию и устойчивой потребности в нем [1, с. 34].

Основой содержания физического самовоспитания является формирование устойчивой потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями. Осуществляется физическое самовоспитание в три этапа: самопознание, определение на этой основе программы действий и практическая реализация.

Характеризуя процесс физического самовоспитания, следует указать:

– самовоспитание – это результат воспитания и одновременно условие его эффективности;

– процессы воспитания и самовоспитания взаимосвязанны и неразрывны;

– для самовоспитания необходим соответствующий уровень готовности личности;

– самовоспитание нуждается в целенаправленном педагогическом руководстве.

Эффективными формами организации физического самовоспитания будущего педагога являются:

– занятия по интересам;

– выполнение индивидуальных заданий с учетом отстающих и ведущих физических качеств;

– организация индивидуального двигательного режима;

– проведение здорового досуга; участие в разнообразных оздоровительно-культурных мероприятиях.

Все указанные выше формы физического самовоспитания могут выступать в качестве структурных компонентов учебно-тренировочного занятия по физической культуре в вузе.

Определяя в рамках нашего исследования педагогические условия реализации любой из форм физического самовоспитания будущих педагогов, мы установили, что ведущим в этой работе является формирование у студентов готовности к физическому совершенствованию. Готовность обусловливает мотивационную направленность и стремление будущего педагога к совершенствованию собственной физической культуры. Без соответствующих мотивов и стремлений физическое самовоспитание не будет реализованным.

Для того, чтобы сформировать у студентов готовность к физическому самовоспитанию, важно понимать, какие компоненты составляют содержание готовности и на какие критерии необходимо ориентироваться при оценке сформированности данной позиции.

На основе выявленных критериев и уровней готовности будущих педагогов к физическому воспитанию мы провели анкетирование студентов (30 человек) первых и вторых курсов на базе Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет». Нами была использована анкета «Оценка готовности студентов к физическому самовоспитанию» Т.К. Тихоновой [2, с. 104].

Анкетный опрос позволил выявить состояние готовности студентов к физическому самовоспитанию. Были получены следующие результаты:

предноминальный уровень – 4 человека (13 %);

номинальный уровень – 10 человек (33 %);

потенциальный уровень – 9 человек (30 %);

уровень «направленности на себя» – 5 человек (17 %);

творческий уровень – 2 человека (7 %).

Проанализируем результаты в соответствии с основными критериями сформированности физической культуры личности будущего педагога. Студенты с предноминальным уровнем готовности к физическому самовоспитанию (13 %):

– интеллектуальный критерий: отмечаются явные пробелы в знаниях в области физической культуры; знания проявляются на уровне поверхностного знакомства с учебным материалом посредством написания рефератов для получения зачета по дисциплине;

– деятельностный критерий: ситуативное проявление умений самопознания и самоуправления; недостаточное владение методами и средствами физического самовоспитания; занятия по физической культуре эти студенты не посещают. Имеют низкий уровень физических возможностей и общего состояния здоровья;

– психологический критерий: слабое развитие эмоционально-волевой сферы; мотив физического самовоспитания не выражен.

Студенты с номинальным уровнем готовности к физическому самовоспитанию (33 %):

– интеллектуальный критерий: знания ограниченны, поверхностны, бессистемны; недостаточное использование знаний в саморазвитии;

– деятельностный критерий: умения самопознания эпизодичны, обусловлены системой побуждений извне; сформированы элементарные умения и навыки физической культуры; на занятиях по физической культуре пассивны, часто пропускают без уважительной причины; участие в физкультурно-спортивной деятельности от случая к случаю по просьбе педагога;

– психологический критерий: индифферентное отношение к занятиям; средний уровень здоровья и физических возможностей

Студенты с потенциальным уровнем готовности к физическому самовоспитанию (30 %):

– интеллектуальный критерий: имеют высокую оценку знаний в области физической культуры;

– деятельностный критерий: при наличии общих основ знаний отмечается недостаточное владение двигательными умениями и навыками и недостаточное применение усвоенных знаний в собственном саморазвитии; низкая способность к организации собственной деятельности; занятия по физической культуре посещают неохотно;

– психологический критерий: в целом положительное отношение студентов к физической культуре.

Отметим, что у этих студентов при достаточном развитии интеллектуального компонента наблюдается отставание в развитии деятельностного.

Студенты с уровнем направленности на себя (17 %):

– интеллектуальный критерий: знания конкретны, явно выражены, успешно применяются в отношении «самого себя»;

– деятельностный критерий: занятия по физической культуре посещают охотно, но ориентированы на личные мотивы; пропуски занятий в основном по уважительным причинам;

– психологический критерий: мотив физического самовоспитания сформирован, выражается в понимании необходимости физического самовоспитания для реализации будущей профессиональной деятельности, но попытка реализовать его носит ситуативный характер.

Студенты с творческим уровнем готовности к физическому самовоспитанию (7 %):

– интеллектуальный критерий: знания конкретны, явно выражены;

– деятельностный критерий: комплексное владение методами и средствами физического самовоспитания и их реализация на практике; владение основными двигательными умениями и навыками; систематические занятия физической культурой и участие в физкультурно-оздоровительных мероприятиях.

– психологический критерий: мотив физического самовоспитания явно выражен и носит устойчивый характер; наличие волевых качеств личности обеспечивает систематическую реализацию физического самосовершенствования.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о недостаточном уровне развития готовности к физическому воспитанию у большинства студентов первых и вторых курсов (номинальный и потенциальный уровни). Со студентами необходима организованная и систематическая работа по формированию готовности к физическому совершенствованию, только в этом случае будут реализованы задачи физического самовоспитания будущего педагога. Такая работа имеет длительный характер и осуществляется, как правило, на протяжении всех курсов обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алябьева Н.В. Самовоспитание студентов педагогических вузов средствами физической культуры. М., 2006. 185 с.
2. Тихонова Т.К. Проблема физического самовоспитания студенческой молодежи // Международная научно-практическая конференция. Минск, 2007. С.104 – 105.

Н. Д. Дернова

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРАКТИКЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

В новых федеральных государственных стандартах внешкольная работа, наряду с учебной работой, является таким же целостным компонентом образовательной программы. Дополнительное обучение реализует дополнительные образовательные проекты ФГОС (Федеральный закон № 273с 29.12.2012 г. «Об образовании в РФ»).

Вопрос об организации досуга младших школьников беспокоит не только преподавателей, но и общество. К сожалению, у очень многих современных родителей детство прошло в не подходящей для воспитания атмосфере: те каноны, что предполагались в былые десятилетия обществу, стали, мягко сказать, несостоятельными. Взамен естественного стремления любого человека к непохожести, неповторимости, уникальности его личности предлагались стандартизация, единообразие.

Сегодня нам необходимо сформировать личность, которая бы восторгалась своими соотечественниками, достигшими высокого преуспевания в труде, искусстве, науке, имела бы возможность бороться, излагать собственное мнение, приводить аргументы, осознанно относиться к жизни. Все это возможно и необходимо формировать в семье, в родном доме.

В условиях быстрого развития современных социальных и экономических процессов, регулярно возрастает нагрузка на младших школьников. Обучение в начальной школе совпадает с возрастным периодом младшего школьного возраста – с 6 – 7 лет до 9 – 10 лет. Младшие школьники характеризуются физической активностью и энергичностью, большой впечатлительностью, конкретным мышлением, любознательностью и неумением долгое время сосредоточивать внимание. По этой причине им нужны полноценный отдых и оздоровление. Эту проблему разрешает организация досуга в семье [1].

Организация детского досуга в семье – значимый фактор в воспитательно-образовательном процессе. Организованная деятельность детей вне школы дает возможность сделать воспитательный процесс непрерывным на протяжении всего года. В организации досуга детей в семье основное – ребенок в процессе, его действия, его позиция по отношению к делу, к труду, к друзьям, к отцу с матерью, к взрослым людям, находящимся вокруг него.

Организация досуга младших школьников в семье – это процесс обучения, нацеленный на разностороннее формирование личности. Свободное время – это зона интенсивного общения, удовлетворяющая потребности младших школьников в контактах. Семейное воспитание должно обеспечивать полноценный, содержательный отдых и оздоровление школьников, а кроме того, разрешать трудности их формирования и воспитания.

Семья содействует формированию физических и нравственных качеств детей, они учатся дружить, сопереживать. В свободное от школы время младший школьник имеет возможность общаться с кем хочет, и этот выбор делает он сам. Главное – направить эти знакомства и взаимодействия в безопасное русло [3].

В наше время значимым считается противоречие между необходимостью в новых и эффективных средствах формирования общественно-коммуникативных возможностей младших школьников, с одной стороны, и дефицитом необходимых для этого научно-практических исследований – с другой. Все без исключения вышеупомянутое определило проблему исследования: каковы психолого-педагогические и методические условия успешной организации досуга младших школьников в практике семейного воспитания.

Младший школьный возраст считается наиболее ответственным периодом школьного детства. Полноценное проживание данного возраста, его положительные приобретения нужны для того, чтобы в последующем ребёнок благополучно сформировался и адаптировался к жизни в социуме, определил собственную роль в жизни. Главная цель взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста – формирование наилучших условий для выявления и реализации способностей ребенка с учетом его индивидуальности и интересов.

Понятия "досуг" и "свободное время" взаимозаменяемы, но но не тождественны по смыслу. Если заявляют о свободном времени, имеют в виду потенциальную возможность тратить его на то что нравится. Некоторые люди проводят его малоэффективно. Термин «досуг» предполагает применение человеком свободного времени с целью собственного индивидуального развития. Имеются разные

типы досуга в зависимости от времени и места его проведения; вида общественно-досугового института, занятого его организацией; формы организации; типа досуговой деятельности [2].

Досуг способен быть средством формирования личности ребенка, в чём заключен его воспитательный потенциал. Однако свободное время, не организованное надлежащим способом, может послужить причиной деструкции личности, ограничения внутреннего мира человека, разных проявлений девиантного поведения. Организация детского досуга должна перейти в крупномасштабную общественную акцию, задача которой – многоплановое формирование личности ребенка, предотвращение девиантного поведения.

Сущность досуга младших школьников в практике семейного воспитания – их творческое поведение в свободной с точки зрения подбора рода занятий и степени инициативности сфере, предопределенное потребностями и увлечениями, направляемое (но не навязываемое) преподавателями вместе с родителями и другими взрослыми.

Досуговая деятельность в условиях семьи обязана быть коллективной формирующей деятельностью ребенка, родителей и преподавателей. При этом значимы независимость, смена ролей и деятельности ребёнка, формирование его интересов, умений, возможностей.

При организации досуговой деятельности в практике семейного воспитания нужно принимать во внимание следующие условия: стремительную утомляемость учащихся, их неумение концентрироваться в течение длительного времени.

Досуговая деятельность детей в семье должна быть разнообразной, содержать разные формы образовательной, созидательной, спортивной деятельности, удовлетворяющей круг интересов ребенка. Во время досуга нужно совершенствовать у ребенка качества, от которых зависят его достижения в учёбе: умственные способности, образное мышление. Неумение родителей организовывать детский досуг, а также потеря семейных традиций некоторыми родителями, свидетельствуют о том, что досуг должен организовываться преподавателем, демонстрирующим разные его формы, которые можно использовать в семейном воспитании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Академия, 1999. 672 с.
2. Злыднева О.С. Особенности организации досуга младших школьников [Электронный ресурс]. URL: http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2015/06/05/osobennosti-organizatsii-dosuga-mladshih-shkolnikov.
3. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М., 1999. 164 с.

И. А. Дурило

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМИ ФОРМАМИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ

Проблема проявления агрессии у детей разного возраста всегда была и остается значимой как для общества, так и для психологической науки. Современный мир, общество, средства массовой информации постоянно демонстрируют проявления агрессии.

Проблема саморегуляции поведения значима для детей младшего школьного возраста. Начиная новый в своей жизни этап – период обучения в школе, дети младшего школьного возраста сталкиваются с совершенно новой для них социальной ситуацией развития. В таких условиях значимыми становятся умение постоять за себя, защита границ своей личности и т.п. Нередко средством такой защиты у детей младшего школьного возраста становится агрессия.

Младший школьный возраст характеризуется и активным развитием эмоциональной компетентности. Эта проблема раскрывается в работах О.В. Мавляновой, Е.И. Изотовой, А.М. Щетининой, М.А. Кузьмищевой, Е.И. Николаевой и др. Именно от развития эмоциональной компетентности, по мнению О.В. Мавляновой, Д. Големан, зависит успешность детей.

В проведенном нами исследовании предпринята попытка теоретического изучения и экспериментального исследования эмоциональной компетентности детей младшего школьного возраста с разными формами проявления агрессии.

Д. Големаном эмоциональная компетентность определена как способность человека воспринимать эмоции других людей и свои собственные, получать доступ к такого рода эмоциям. Это значимо для человека, поскольку определяет его способность правильно использовать свои ресурсы [1].

О.В. Мавлянова под эмоциональной компетентностью вслед за Д. Големаном понимает способность личности определять собственные чувства и чувства других людей для самомотивации, управления своими эмоциями и в отношениях с другими [2].

Эмоциональная компетентность детей младшего школьного возраста предполагает наличие у них способностей и умений понимать эмоциональные состояния – свои собственные и состояния других людей.

У детей младшего школьного возраста с разными формами проявления агрессии эмоциональная компетентность имеет определенные особенности.

О.В. Мавлянова пришла к выводу о том, что эмоциональная компетентность детей с высоким уровнем проявления агрессии определяется хорошо развитыми когнитивными способностями обработки эмоционального опыта: определять интенсивность, классифицировать эмоции, у них объемный словарь эмоций, богатый эмоциональный опыт. Детям с высоким уровнем проявления агрессии сложно распознавать эмоции. Это связано, по мнению исследователя, с их недостаточным вниманием к переживаниям другого человека, неспособностью поставить себя на его место. Эмоции высокой интенсивности дети хорошо распознают, что свидетельствует об их низкой чувствительности к выражению эмоций (другой человек для них заметен при проявлении высокой эмоциональности).

О.В. Мавляновой был сделан вывод и о том, что эмоциональная компетентность детей с низким уровнем проявления агрессии – это гармоничное развитие и сочетание перечисленных выше особенностей. Дети этой группы наиболее компетентны в эмоциях. В целом, О.В. Мавлянова подчеркивает, что детям с высоким уровнем проявления агрессии труднее дается распознавание эмоциональных состояний, чем детям с низким уровнем проявления агрессии. Дети с низким уровнем проявления лучше оценивают эмоциональный смысл ситуации, а объем эмоционального словаря и уровень определения собственного эмоционального состояния у них значительно выше, а значит, и выше уровень эмоциональной компетентности [2].

С учетом теоретических положений было проведено экспериментальное исследование эмоциональной компетентности детей младшего школьного возраста с разными формами проявления агрессии. В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста – учащиеся МБОУ «Пожвинская средняя общеобразовательная школа №1» (п. Пожва, Пермский край).

Экспериментальное исследование проводилось в целях подтверждения гипотезы исследования, по которой мы предположили, что эмоциональная компетентность является регулятором агрессивного поведения детей

младшего школьного возраста: у детей с высоким уровнем эмоциональной компетентности ниже уровень проявления агрессии, у детей с низким уровнем эмоциональной компетентности соответственно и уровень агрессии выше.

Для проведения исследования использовались методики «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, «Эмоциональная пиктограмма» А.Р. Лурия, «Критерии оценки агрессивности» (М. Алворд, П. Бейкер), анкеты для педагога «Критерии агрессивности ребенка» (Г.П. Лаврентьева и Т.М. Титаренко), а также методики диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (адаптация А.К. Осницкого).

Исследование показало, что дети младшего школьного возраста испытывают затруднение с распознаванием эмоций. Так, при использовании методики «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой верно определили все эмоциональные выражения персонажей, отображенные на рисунках, 32% детей, смогли правильно определить более половины отображенных эмоциональных выражений персонажей 24% детей, показали низкий уровень идентификации эмоций, затруднялись с ответами на вопрос о том, какую эмоцию отображает персонаж, 44% детей.

Вербальные проявления эмоций детей также находятся на недостаточном уровне. 52% детей не понимают базовые эмоциональные состояния и не умеют их передать; 26% – не умеют вербализировать все эмоциональные состояния; только 22% – правильно смогли передать все базовые эмоциональные состояния из числа указанных в методике. Выразительность и произвольность детей находится у половины из них на низком уровне. Дети не способны самостоятельно передать предлагаемый эмоциональный ряд. 36% детей способны передать некоторые виды эмоций, и только 16% детей смогли верно передать весь предложенный эмоциональный ряд.

Изучение особенностей эмоционального развития (когнитивно-аффективных компонентов) по методике «Эмоциональная пиктограмма» А.Р. Лурия показало, что адекватное кодирование и вербализация менее 6 эмоциональных модальностей характерны для 52% детей; незначительные затруднения в некоторых эмоциях (гнев, презрение, удивление), адекватное кодирование и вербализация лишь 8 эмоциональных модальностей были выявлены у 28% испытуемых, адекватное кодирование и вербализация более 10 эмоциональных модальностей наблюдается у 20% детей. Адекватное воспроизведение от 6 до 12 понятий с доминированием значений эмоционального отношения было зафиксировано у 24% детей, остальные – продемонстрировали результаты, не соответствующие норме развития в младшем школьном возрасте.

Исследование особенностей эмоциональной компетентности у детей младшего школьного возраста позволило нам сделать вывод о том, что у детей имеются отклонения в развитии эмоционального реагирования. Выявленные в ходе исследования отклонения характеризуются низким уровнем вербализации эмоций, неумением идентифицировать эмоции, отсутствием положительного эмоционального опыта, наличием факторов эмоциональной напряженности, при этом различий в особенностях эмоциональной компетентности у мальчиков и девочек младшего школьного возраста не наблюдается.

По результатам исследования детей младшего школьного возраста было определено, что высокий уровень проявления агрессии характерен для 32% мальчиков и 24% девочек; средний уровень – для 28% мальчиков и 16% девочек; низкий уровень – для 40% мальчиков и 60% девочек.

Сопоставив особенности эмоциональной компетентности детей младшего школьного возраста с разными формами проявления агрессии, мы пришли к выводу о том, что у детей с высоким и низким уровнем проявления агрессии эмоциональная компетентность недостаточно развита. Различий в особенностях эмоциональной компетентности у мальчиков и девочек с разным уровнем агрессии не выявлено.

Эмоциональная компетентность является регулятором агрессивного поведения детей младшего школьного возраста: у детей с высоким уровнем эмоциональной компетентности ниже уровень проявления агрессии, у детей с низким уровнем эмоциональной компетентности соответственно и уровень агрессии выше. Этот вывод подтвердил выдвинутую гипотезу исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мавлянова О.В. Особенности эмоциональной компетентности детей младшего школьного возраста с разными формами агрессивного поведения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование: Электронный журнал. URL: www.psyedu.ru/journal/2010/4/Mavlyanova.phtml.
2. Мавлянова О.В. Эмоциональная компетентность и целенаправленность поведения детей младшего школьного возраста с разными формами проявления агрессии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 26 с.

А. О. Жирнова

САМОУПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Одним из важных средств, с помощью которого должны осуществляться дальнейшая демократизация вузов, а также повышение качества высшего образования, является студенческое самоуправление. Это неотъемлемый элемент общей системы управления института. Студенческое самоуправление направлено на то, чтобы максимально учесть интересы и потребности студентов на основе регулярного изучения общественного мнения и выдвигаемых ими конкретных инициатив.

Согласно концепции Людмилы Новиковой и Владимира Караковского, самоуправление – это один из режимов протекания совместной деятельности людей наряду с руководством, соуправлением, саморегуляцией.

Руководство – это управление вузом администрацией. Администрация вуза взаимодействует с органами студенческого совета института на основе принципа демократизации. Решения по вопросам жизнедеятельности вуза представители органов управления института принимают с учетом мнения студенческого совета соответствующего уровня. Администрация оказывает методическую помощь органам самоуправления, отдельные информационно-обучающие мероприятия проводят проректор по воспитательной работе для председателей студенческих советов академических групп, проректор по учебной работе для старост, проректор по научно-исследовательской работе для заместителей председателей студсоветов групп.

Соуправление – это открытая совместная управленческая деятельность научно-педагогических работников и студентов. Соуправление реализуется через представительство студентов в Ученом совете.

Самоуправление – это самостоятельная управленческая деятельность обучающихся. Смысл студенческого самоуправления состоит не в создании его организационных форм, а в том, какие личностные образования соответствующая система самоуправления поддерживает, формирует, развивает.

История студенческого самоуправления СГПИ берет свое начало в студенческом клубе, в состав которого входили студенты-активисты, занимающиеся организацией и проведением культурно-массовых мероприятий. Студенческий клуб стал первой ступенью самоуправленческой деятельности студентов в СГПИ.

В 1996 году активистами студклуба был создан студенческий педагогический отряд «Мечта», основной целью деятельности которого стало совершенствование умений и навыков воспитательной работы с детьми разных возрастов; содействие профессиональному, социальному, культурному, духовному и физическому развитию студентов отряда.

Движение студенческих отрядов продолжилось в 2005 году, когда был основан сервисный отряд «SOS», в состав которого вошли студенты, обучающиеся по специальности «Социально-культурный сервис и туризм». А в 2008 г. на базе института заработал первый в крае психологический отряд. Деятельность отряда заключалась в проведении социально-психологических тренингов, организации психологического просвещения и мероприятий, направленных на развитие навыков психологического здоровья учащихся и студентов.

Другим видом самоуправленческой деятельности столо участие студентов в играх КВН. Так, в 1999 году появилась первая команда КВН «Мы». В дальнейшем это направление стало активно развиваться. Такие команды КВН СГПИ, как «Бред фактор», «Казус Кукотского», «Пацаны ваще ребята», «Новая сборная города Соликамска» и др., неоднократно становились чемпионами города и края.

В 2002 году при поддержке Соликамской городской территориальной организации профсоюза в СГПИ была основана профсоюзная студенческая организация, которая действует и в настоящее время. Свою работу профсоюзная организация строит в соответствии с Уставом первичной профсоюзной организации студентов и Соглашением администрации СГПИ и студентов СГПИ, положением «О первичной профсоюзной организации». Основной целью профсоюзной организации является представительство и защита социально-трудовых прав и интересов студентов, являющихся членами профсоюза.

Студенческий совет института был создан в сентябре 2008 года на студенческой конференции, делегаты которой избирались на общих собраниях студентов академических групп и студенческих общественных объединений. В состав Совета было избрано 15 человек. Первым председателем студенческого совета был Селиванов Игорь.

Основными направлениями деятельности Совета являются: участие в учебно-воспи-

тательном процессе; совершенствование студенческой НИР; объединение студенчества на основе традиций факультета, института; организация студенческого досуга и работа в общежитии.

По инициативе студенческого Совета был объявлен конкурс социально-педагогических проектов «Студенческие инициативы», по итогам которого были приняты Положения о конкурсах «Лучший студент года», «Лучшая академическая группа», сформированы показатели комплексной оценки достижений студента в учебной, научной, общественно полезной, культурно-массовой, спортивно-оздоровительной деятельности. В каждой группе были созданы студсоветы, которые организовывали и вели учет (в журналах активности) достижений студентов.

В 2012 г. члены студсовета представляли деятельность студенческого самоуправления СГПИ на IV Всероссийском студенческом форуме (г. Барнаул) и Всероссийском слете-лагере студенческого актива «Ступени» (г. Санкт-Петербург).

Студсовет активно включился в реализацию целевых программ вуза: Программы адаптации первокурсников, комплексной программы «Образование и здоровье», Программы психологического сопровождения личности в образовательном процессе, Целевой программы комплексной профилактики злоупотребления психоактивными веществами в студенческой среде СГПИ, комплексной программы гражданского образования студенческой молодежи.

Модель студенческого самоуправления прошла апробацию на Всероссийских студенческих научно-практических конференциях в г. Екатеринбурге (2008, 2009 и 2010 годы), в г. Туле (2008, 2009 годы), в г. Санкт-Петербурге (2010 год), в г. Иркутске (2015 год), на Всероссийском форуме студенческого самоуправления в г. Томске (2016 год).

Современную структуру студенческого самоуправления образуют студенческий совет академических групп, студенческий совет общежития, старостат и студенческий совет института – как высший орган студенческого самоуправления.

Студенческое самоуправление в условиях академической группы реализуется непосредственным вовлечением каждого студента в учебную и внеучебную работу за счет разветвленной структуры студенческого самоуправления; учетом мнения и защитой интересов каждого представителя студенческой молодежи; легитимным делегированием представителей студентов в состав органов управления учебным заведением и его структурными подразделениями, а также в объединения студентов на местном, региональном и федеральном уровнях; непосредственным лоббированием интересов студентов за счет ресурсов студенческого самоуправления: человеческих (большое количество активных студентов), моральных (защита законных прав обучающихся), дезорганизующих (проведение акций и митингов).

Состав студенческого совета избирается на студенческой отчетно-выборной конференции. Председатель студсовета института выбирается из числа членов студенческого совета института.

В студенческий совет института входят председатель студенческого совета института, председатель студенческого совета общежития, лидеры студенческих общественных объединений (организаций), председатель старостата института и председатель профсоюзной организации. В случае необходимости по решению студенческого совета института в его состав могут быть доизбраны члены совета из числа студентов вуза. Доизбрание происходит на собрании председателей студенческих советов всех уровней на срок полномочий студенческого совета института.

Представитель студенческого профсоюзного комитета в составе студсовета представляет интересы обучающихся института при заключении соглашения администрации и студентов СГПИ, при установлении условий обучения и назначения стипендий; контролирует соблюдение законодательства о гарантиях обучающихся, о правах, льготах и охране труда, о жилищно-бытовом обслуживании студентов; проводит работу по разъяснению целей и положений национальной доктрины образования; оказывает содействие в организации научно-исследовательской и культурно-досуговой деятельности студентов, в трудоустройстве обучающихся и выпускников.

Основными принципами взаимодействия студенческих объединений, входящих в состав студенческого совета института, являются следующие:

– принцип сочетания активности постоянных органов самоуправления с системой временных (групповых и индивидуальных) организационных единиц (советов дел, проектных групп, «должностей», поручений и т.д.) для решения конкретных задач в определенные промежутки времени;

– принцип гуманизма, предполагающий отношение к личности студента как к самоценности, уважение ее уникальности и своеобразия, защиту и охрану достоинства и прав; построение отношений в системе «человек – человек» на основе ненасильственного взаимодействия;

– принцип духовности, проявляющийся в формировании у молодого человека смысложизненных духовных ориентаций, интеллигентности и образа мысли российского гражданина, потребностей в освоении и про-

изводстве ценностей культуры, соблюдении общечеловеческих норм гуманистической морали;

– принцип профессиональной направленности, учитывающий овладение будущими специалистами этическими нормами профессионального сообщества, формирование ответственности за результаты своей профессиональной деятельности, содействие в развитии профессиональных склонностей, специальных способностей студентов;

– принцип демократизации, основанный на равноправии и социальном партнерстве субъектов воспитательной деятельности, предполагающий функционирование студенческого самоуправления и его взаимодействие с административно-управленческими структурами института;

– принцип добровольности, предоставляющий студенту право выбора разнообразных форм участия во внеучебной научно-исследовательской и творческой деятельности;

– принцип стимулирования, построенный на моральном и материальном поощрении студентов за их успехи в учебной, научной, творческой, спортивной, общественной и других видах деятельности;

– принцип гласности, информированности каждого члена коллектива о разработке и реализации управленческих решений.

Количественными показателями оценки эффективности работы студенческого самоуправления являются:

– количество студентов, активно участвующих в жизнедеятельности академической группы. В настоящее время этот показатель достаточно низкий (40%) в сравнении с 2008 – 2011 гг., когда он составлял 75%;

– участие студентов в ответственных группах (процент от общего количества). В 2008 – 2011 г.г – 25%, в настоящее время средний показатель 5 – 6%;

– анализ реализованных мероприятий осуществляется на заседании студенческого совета. Средний показатель оценки эффективности мероприятий составляет 50 – 60%;

– анализ каждого направления деятельности: количество текущих задач, находящихся на полном контроле студенческого самоуправления и решаемых совместно с администрацией учебного заведения. Данные имеются только по деятельности студенческого совета СГПИ. Все задачи, поставленные перед советом на текущий учебный год, решены;

– количество студентов, которым была оказана помощь из ресурсов студенческого самоуправления. Студенческий совет держит под контролем распределение социальной поддержки, возглавляет комиссию председатель прорфсоюзной организации Татьяна Сурсякова. Все средства, выделенные на оказание социальной поддержки, распределены между студентами;

– количество представителей студенчества в органах управления учебным заведением и его структурных подразделениях определяется в соответствии с положением;

– количество вопросов, решенных положительно: на уровне структурных подразделений учебного заведения, самого учебного заведения, на местном, региональном и федеральном уровнях (в коалиции с другими организациями). Члены студенческого совета входят в совет учащейся молодежи г. Соликамска. Все вопросы, поставленные перед студенческим советом, решены положительно;

– оценка академической группы студенческого самоуправления (анкетирование, мониторинг). Ежегодно проводится анкетирование студентов на конференции студенческого актива. Процент удовлетворенности в настоящее время 61%, а в 2008 – 2011 гг. – 85%.

Основной проблемой студенческого самоуправления является снижение активности студенческого совета общежития, который в прошлом работал очень продуктивно. Не решена проблема создания комиссии по качеству образования. Вызывает беспокойство и снижение активности студенческих коллективов в культурно-массовой, общественно полезной и спортивно-оздоровительной деятельности. Заполняемость спортивных секций и кружков ниже 50 %, за исключением хореографической студии. Важной проблемой является снижение ответственности у членов студенческого совета.

Таким образом, студенческое самоуправление дает возможность саморазвития и самореализации, выявляет организаторские способности у студентов и формирует чувство ответственности.

А. П. Костиков

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ

Отклоняющееся поведение, являющееся нарушением социальных норм, имеет в настоящее время массовый характер, в связи с чем данная проблема находится в центре внимания таких работников, как социолог, социальный педагог, психолог, медик, инспектор комиссии по делам несовершеннолетних. Под социальными нормами понимаются необходимые и относительно устойчивые элементы социальной практики, которые выполняют роли инструментов при социальном регулировании и контроле за поведением личности [2, с. 45].

На сегодняшний день можно констатировать тот факт, что неизменно растет число детей и подростков с различными формами отклоняющегося поведения. На наш взгляд, значительную роль в формировании таких форм поведения занимают семья и родители. В подтверждение данной позиции необходимо обратить внимание на исследования А.В. Мудрика, который указывал на то, что родители являются первыми и самыми важными агентами социализации в жизни любого человека. Именно они определяют и формируют у растущего человека привычки, ценности, стереотипы, взгляды [3, с. 66]. В процессе воспитания подрастающей личности родители сталкиваются с рядом проблем, которые заключаются в том, что сами по себе родители недостаточно способны демонстрировать ребенку социально-приемлемые образцы поведения, недостаточно понимают, каким образом конструктивно взаимодействовать со своим ребенком, как разрешить тот или иной конфликт. Родительское образование в данном случае может помочь разрешить данные вопросы.

Е.В. Бачева в научных трудах, посвященных вопросам организации родительского образования, отмечает, что родительское образование представляет собой процесс обогащения знаний, установок и умений, необходимых для ухода за детьми и их воспитания, гармонизации семейных отношений, выполнения родительских ролей в семье и обществе (участие в различных родительских объединениях и видах общественно полезной деятельности). Следовательно, можно сделать заключение о том, что родительское образование может рассматриваться как основа для решения проблем семьи, материнства и детства. По мнению Е.В. Бачевой, целью родительского образования выступает формирование и самокорректировка родительской позиции [1, с. 22]. Указанная позиция подтверждает наше предположение о том, что родительское образование можно рассматривать как фактор социально-педагогической коррекции отклоняющегося поведения детей.

Социально-педагогическая коррекция представляет собой реализацию комплекса мер, позволяющих исправить поведение индивида и привести его в соответствие с социально-одобряемым [2, с. 44]. В процессе социально-педагогической коррекции необходимо использовать весь имеющийся в арсенале специалиста инструментарий. Одним из таких инструментов становится организация образования родителей, о чем уже было сказано выше, так как именно родители выступают для ребенка эталоном поведения. Родительское образование не только представляет собой способ взаимодействия образовательного учреждения и семьи и форму педагогической поддержки, но и выступает фактором гармонизации детско-родительских отношений.

Грамотно организованное родительское образование может способствовать социально-педагогической коррекции отклоняющегося поведения детей в связи с тем, что в процессе родительского образования с родителями организуются различные консультации по вопросам обучения и воспитания детей, взаимодействия с детьми; реализуется комплекс тренинговых упражнений, которые способствуют гармонизации детско-родительских отношений. Корректировка родительской позиции, необходимость организации которой была отмечена Е.В. Бачевой, позволяет таким образом выстроить отношения между родителями и ребенком, что сами родители и их поведение становятся эталоном поведения для ребенка. В процессе организации образования родителей значительное внимание уделяется повышению духовно-моральной культуры родителей, происходит обучение их адекватным способам реагирования на различные проявления отклоняющегося поведения, организации своего досуга и досуга детей.

Таким образом, родительское образование можно рассматривать как фактор социально-педагогической коррекции отклоняющегося

поведения детей в связи с тем, что в процессе родительского образования используются различные формы и методы работы с родителями, которые позволяют им приобрести необходимые знания и умения в области воспитания детей, овладеть способами продуктивного взаимодействия с ребенком, творчески и духовно обогатиться, выработать модели поведения, которые будут способствовать снижению уровня отклоняющегося поведения среди детей, так как дети будут усваивать социально-одобряемые образцы поведения. Кроме того, родительское образование позволит родителям способствовать гармонизации детско-родительских отношений за счет того, что создаются условия для освоения родителями способов социально-педагогической коррекции, родителям предоставляется возможность оценить свое влияние на личность ребенка и обращается внимание на необходимость коррекции своего отношения к ребенку и способов взаимодействия с ним.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бачева Е.В. Хрестоматия по родительскому образованию: методическое пособие / Пермь, 2014. 100 с.
2. Мардахаев Л.В. Методика и технологии работы социального педагога. М., 2012. 387 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов вузов. М.: Владос, 2012. 314 с.

С. А. Крохалева
Ю. В. Перлова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ ГРУППЫ РИСКА И СОЦИАЛЬНО ОПАСНОГО ПОЛОЖЕНИЯ

Фундаментальное ядро содержания общего образования [4], федеральный государственный образовательный стандарт дикту.т необходимость формирования конкурентоспособной личности, в структуре которой органично сочетаются информационная, коммуникативная, гражданская, социальная и прочие виды активности. Такой подход к образованию личности определяет возможность получения качественного образования, которое продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан всех категорий, в том числе и подростков группы риска и социально опасного положения (СОП).

Одной из основных тенденций современной педагогической практики стал выход на первый план вопросов по организации работы с подростками группы риска и СОП с целью поддержки личности каждого обучающегося, содействия его развитию, становлению и самореализации. В исследованиях последних лет, посвященных вопросам социальной педагогики, достаточно подробно раскрыты технологии социально-педагогической поддержки, помощи, сопровождения, профилактики. Между тем, согласно требованиям ФГОС ООО, а также современной нормативно-правовой базе, включающей документы, определяющие виды социально-педагогических услуг в отношении детей, оказавшихся в социально опасном положении, эти технологии не всегда учитывают тенденции современного социума, той среды, где эти дети живут, школы, где они учатся. Принципы работы с детьми группы риска и СОП в образовательном учреждении определены

Федеральным законом №120 «Об основах системы профилактики беспризорности и правонарушений среди несовершеннолетних». В документе раскрыта сущность категории «несовершеннолетний, находящийся в социально опасном положении», а также объясняется принципиальность реализации системы мероприятий, программ, технологий, посвященных актуальным проблемам и интересам данной категории детей [3].

Исследователи утверждают, что подростки группы риска и СОП воспитываются и в условиях общеобразовательных школ города, где они проходят обучение, но зачастую группы сверстников, выбираемые ими для неформального общения, не отличаются социально позитивной направленностью, сто приводит к тому, что социальные интересы подростков аналогичны интересам референтных групп, а перед школой встает задача: включение таких детей в социально значимые, активные виды деятельности.

В работах М.А. Галагузовой, М.В. Шакуровой [2, 5] раскрывается сущность данной социально-педагогической проблемы, которая заключается в том, что в школе подростки проводят каждый день своей жизни на этапе взросления и именно данное учреждение обязано создать для них условия, которые позволят приобрести качества успешной личности. Ребенок, как только начинается становление его самосознания, должен чувствовать, что он активный участник некоторого пространства идей, традиций, коллективных и личностных успехов, пространства, где его понимают, принимают, гордятся его победами. И важно не просто жить в этом пространстве – важно учиться и стремиться его изменять. Такая установка учреждения на использование активных форм в работе с детьми позволит подростку самоутвердиться через проявление социальных интересов и инициатив успешного человека.

Вопросы использования в социально-педагогической деятельности активных форм и методов работы с детьми имеют достаточное теоретическое обоснование, которое представлено в работах Ю.В. Васильковой, Т.А. Васильковой [1]. Л.В. Мардахаева дает более полное представление о социально-педагогической сущности и возможностях активных форм работы с детьми и подростками группы риска и СОП.

Но, несмотря на представленные исследования, актуальным остается вопрос о внедрении в деятельность социального педагога активных форм работы с подрастающим поколением в условиях внедрения новых стандартов в образовании и переориентации общества на социально значимую личность.

Понятие «форма организации социально-педагогической деятельности» может употребляться в широком и узком смыслах. В широком понимании формы социально-педагогической деятельности характеризуют организацию социально-педагогической деятельности в целом, то есть в этом случае правомерно говорить о социально-педагогической деятельности в различных институтах воспитания, учреждениях социальной сферы с различными проблемными группами подопечных; о работе в городской, сельской, военной среде.

При такой классификации организационных форм имеются в виду не отдельные, разовые акции, а весь процесс социально-педагогической работы. В узком смысле классификация организационных форм социально-педагогической работы зависит от того, как организована эта работа: участвует ли в ней большинство населения в социуме, небольшая группа заинтересованных лиц или отдельные подопечные. С учетом этого рассматриваются такие формы социально-педагогической деятельности, как индивидуальная социально-педагогическая деятельность, групповая социально-педагогическая деятельность (с постоянным или меняющимся составом подопечных), социально-педагогическая деятельность в микросоциуме.

Можно классифицировать формы организации социально-педагогической деятельности в зависимости от методики воспитательного воздействия. При этой классификации формы подразделяются на группы психотерапевтического воздействия (трудотерапия, библиотерапия, арт-терапия, музыкальная терапия, скриботерапия, создание группы поддержки и др.), пассивной социальной помощи (консультирование, патронаж, социальное обслуживание на дому и др.), активной помощи (клубная и кружковая работа, участие в социально полезной общественной деятельности, в благотворительной работе, восстановление памятников старины и т.д.). Но в сложном процессе социально-педагогической работы с подростками группы риска и СОП нельзя довольствоваться какой-либо одной формой организации. Особое требование к социально-педагогической деятельности – разнообразие форм ее организации, адекватных конкретной социальной ситуации.

Среди форм работы с детьми группы риска и СОП, с точки зрения ученых-девиантологов С.В. Беличевой, Е.В. Змановской, Г.И. Колесниковой, В.Т. Кондрашенко, можно выделить следующие:

1) организация социальной среды;

2) информирование;

3) активное социальное обучение важным навыкам (тренинги);

4) организация деятельности, альтернативной девиантному поведению (привлечение терапии искусством, спортом, познавательной деятельностью);

5) организация здорового образа жизни;

6) активизация личностных ресурсов.

Согласно работам Е. Лисиной, А.Г. Самохваловой, интересной формой работы с подростками изучаемой категории следует считать привлечение терапии искусством, например сказкотерапии или песочной терапии. Данные виды терапии обычно называют социальными.

Еще одной формой работы является, по мнению М. Шипициной, сотрудничество с семьей через консультации, индивидуальные беседы, встречи, посещения семей.

В нашем образовательном учреждении используются следующие формы работы с детьми группы риска и социально опасного положения:

– организация дополнительного образования: обучающиеся 5 – 9 классов в вечернее время посещают секцию греко-римской борьбы, а на уроке физкультуры 1 час в неделю занимаются этим видом спорта. Некоторые имеют высокие показатели на соревнованиях муниципального, краевого уровней. Один из положительных примеров, когда результатом стало снятие с учёта, – Савелий Р., учащийся 9 класса, активно посещавший секцию греко-римской борьбы, получавший награды на соревнованиях разного уровня.

Обучающиеся также посещают театральную студию «Арлекин» и участвуют в представлениях как на базе школы, так и в театральных конкурсах муниципального уровня. Ярким примером проявления своих способностей является Алёна Л., учащаяся 9 класса, которая при своей природной скромности показывает удивительные сценические способности;

– Культурно-досуговые мероприятия: обучающиеся принимают активное участие в традиционных мероприятиях школы – праздничных концертах ко Дню матери, Дню 8 Марта, Дню защитников Отечества; новогодних представлениях. В этом году дети изучаемой категории стали активными участниками масленичных гуляний на базе «Музея истории соли». Обучающиеся приняли участие в социальных акциях «Будь здорова, Десяточка», «Ударим по курению!», в городской акции в сфере противодействия незаконному обороту наркотиков, во Всероссийской акции «Время доверять»;

организация летней оздоровительной кампании: в рамках летней занятости обучающихся в школе летом 2015 года были организованы профильные лагеря «Юные сотрудники музея» и «Школьная служба примирения», а также лагерь труда и отдыха, которые посещали подростки группы риска и СОП. Летом 2016 года для обучающихся изучаемой категории в рамках взаимодействия с СГПИ на базе школы планируется открыть муниципальный профильный лагерь историко-краеведческой направленности.

Результатами применения всех выше перечисленных форм в работе с подростками группы риска и СОП будут являться восстановление способностей индивида, достижение высоких результатов в значимой для него деятельности, преодоление негативных последствий во взаимоотношениях с окружающими людьми и, возможно, снятие обучающегося с учёта – перевод его в группу «норма».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василькова Т.А., Василькова Ю.В. Социальная педагогика: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2010. 240 с.
2. Методика и технологии работы социального педагога / Б.Н. Алмазов [и др.]; под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 2004. 192 с.
3. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: ФЗ от 24.06.1999 №120-ФЗ.
4. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 79 с.
5. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. М., 2009. 280 с.

Л. Л. Максимова

ЗАВИСИМОСТЬ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ ОТ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Актуальность исследования зависимости отклоняющегося поведения в подростковом возрасте от стиля семейного воспитания обусловливается тем, что такое поведение подростков является серьезной социальной и психолого-педагогической проблемой. Отклоняющееся поведение – явление социальное и психологическое, непосредственно связанное с антиобщественным поведением. Отклоняющееся поведение в подростковом возрасте является одним из симптомов неблагополучия в обществе и семье.

Понятие «отклоняющееся поведение» довольно широко рассматривается в работах Г.И. Колесниковой, Ю.А. Клейберга, Е.В. Змановской, Р.В. Овчаровой, И.С. Кона и других с той разницей, что одними используется термин «девиантное поведение», другими – «отклоняющееся поведение», а третьими – обе формулировки как синонимичные.

Отклоняющимся поведением, при всем разнообразии подходов к его определению, признается поведение, которое не соответствует социальным нормам, ожиданиям.

Отклоняющееся поведение представляет собой социальную и психолого-педагогическую проблему, специфический способ изменения социальных норм, ожиданий, форму социального поведения личности как взаимодействия со средой, опосредованного индивидуальными особенностями. Причины отклоняющегося поведения складываются из совокупности компонентов. Это компоненты социального, биологического и психологического планов. На появление отклоняющегося поведения в подростковом возрасте оказывает влияние стиль семейного воспитания.

Значимость стиля семейного воспитания определяется тем, что семья как малая социальная группа объединена рядом условий: совместным проживанием, бытовым устройством, наличием разной степени прочности эмоциональной связи, моральной ответственности, взаимопомощи. Семья реализует одну из важнейших своих функций – воспитательную. Воспитательное воздействие семьи на личность детей и подростков реализуется на основе совокупности способов воздействия и образа жизни, т.е. стиля семейного воспитания.

Стиль семейного воспитания в психолого-педагогической литературе определяется и как удовлетворенность потребностей ребенка; и как степень эмоциональной отзывчивости и воспитательной уверенности родителей; и как степень протекции и контроля; и как предъявляемые требования и способы общения с ним, санкции по отношению к ребенку и др.

В разное время исследователями предпринимались попытки определить характер, зависимость влияния стиля семейного воспитания на формирование отклоняющегося поведения в подростковом возрасте. Эти попытки предприняты в работах А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, К.А. Воробьевой, И.А. Еремкиной, Н. Эйзенберга, В.М. Целуйко, А.С. Спиваковской и других.

Влияние стиля семейного воспитания на акцентуированных подростков рассматривается в работах А.Е. Личко, где подробно характеризуются наиболее неблагоприятные сочетания отклонений характера с нарушениями взаимоотношений подростка с родителями [3].

Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис выявили наличие «механизма патологизирующего семейного наследования» в дисфункциональных семьях. По мнению исследователей, в дисфункциональных семьях прослеживаются определенные этапы усиления нарушений в семейных взаимоотношениях и личностном развитии. Так, исследователи выявили, что если в семье прародителей воспитание по типу эмоционального отвержения существовало примерно в 30% случаев из числа обследованных семей, то в родительских семьях этот показатель имел рост в 1,5 раза, в отношении воспитания детей и подростков – более чем в 2 раза [4].

К.А. Воробьевой характеризуются стили семейного воспитания, которые могут привести к формированию у подростков отклоняющегося поведения. К числу таких стилей исследователем отнесены:

1) стиль семейного воспитания с неблагоприятной эмоциональной атмосферой, при отсутствии эмоциональных контактов между членами семьи, с нездоровой нравственной атмосферой;

2) гиперопека, проявляющаяся в различной степени, гипоопека, переходящая в безнадзорность, ситуации, создающие «кумира» семьи или «золушек»;

3) семьи с недостатком воспитательных ресурсов, нравственно неблагополучные, педагогически некомпетентные [1].

А. Бандура, Р. Уолтерс, Е.В. Змановская отмечают, что родители подростков с отклоняющимся поведением чаще опираются на методы принуждения; отцы мальчиков с отклоняющимся поведением характеризуются резкостью и тенденцией к частым наказаниям детей, а матери – нетребовательностью при низкой общей согласованности требований и недостаточной сердечности отношений [2].

Влияние стиля семейного воспитания на проявление отклоняющегося поведения у детей подросткового возраста сказывается на формировании у них уверенности, чувствительности, самоконтроля, развитии адаптивных способностей. Оптимальными стилями семейного воспитания можно считать те, которые способствуют личностно-развивающим, доверительно-уважительным отношениям (авторитетный стиль) в семье. Остальные стили провоцируют множество нарушений в процессе формирования и становления личности ребенка и могут способствовать появлению отклоняющегося поведения в подростковом возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева К.А. Генезис агрессивных установок у подростков из полных и неполных семей // Воспитание школьника. 2008. №7. С. 48 – 55.
2. Змановская Е.В. Девиантология. М.: Академия, 2012. 288 с.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб.: Речь, 2010. 256 с.
4. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2009. 656 с.

А. О. Николаев

РОЛЬ СГПИ В РАЗВИТИИ КВН-ДВИЖЕНИЯ В Г. СОЛИКАМСКЕ

В наше время одной из наиболее актуальных проблем в деле воспитания подрастающего поколения может стать не создание новых массовых детских и молодежных общественных организаций под патронажем государственных органов, а разумное использование потенциала уже действующих эффективных массовых движений, в том числе и КВН.

Массовое молодежное явление КВН стало объектом исследования с конца 80-х годов. КВН изучают как телевизионный проект, как сферу коммуникации и игрового взаимодействия, как молодежное движение и как социально-культурное явление. В последние 40 лет КВН стал заметным элементом учебно-воспитательного процесса сначала в вузах, затем и в школьной практике. В 80 – 90-е гг., когда практически исчезли детские и молодежные организации, именно в командах КВН стали выявляться лидеры, обладающие творческими и менеджерскими способностями. КВН стал средством консолидации интересов молодежи. Анализ формирования молодежного движения КВН современного периода показывает необходимость социально-педагогической интерпретации этого феномена с использованием социологических и педагогических парадигм.

КВН как одно из самых масштабных явлений последних десятилетий, которое захватило все слои молодежи, начиная со школы и заканчивая студенчеством по всей России и даже за рубежом, не мог обойти и город Соликамск.

В Соликамском КВН были свои лидеры движения, такой "фабрикой" соликамских КВН-щиков стал Соликамский государствен-

ный педагогический институт. Так, в 1999 году здесь появилась команда КВН "Мы", которая приняла участие в одном из первых чемпионатов Соликамска, а уже в 2000 – 2001 гг. стала чемпионом сезона. В сезоне 2002 года команда КВН СГПИ стала обладателем диплома 1 степени региональной СТВ в г. Екатеринбурге. В январе 2003 года "Мы" приняла участие в международном фестивале команд КВН в г. Сочи "КиВиН-2003", по итогам которого команда попала в официальную лигу КВН "Сибирь", в которой дошла до 1/4 финала.

Наверное, самый большой вклад в развитие КВН в городе Соликамске внесла команда КВН "Бред-фактор", которая образовалась 8 ноября 2003 года, опять же по инициативе студентов СГПИ. Команда сразу "ворвалась" на сцену пермского КВН, что сильно повысило рейтинг соликамского КВН в крае. Уже в 2005 "Бред-фактор" стал чемпионом Березниковской городской лиги КВН, финалистом Чемпионата КВН Прикамья. Два года подряд, в 2005-м и в 2006-м, команда становилась победителем фестиваля "Виктория" в городе Лысьва. Здесь же в 2006-м, стала чемпионом Чемпионата КВН Прикамья, а на фестивале КиВиН в Сочи попала в список команд повышенного рейтинга, что дало право играть в Центральной Уральской лиге КВН, где дошли до 1/4 финала. В 2007-м, опять же на фестивале в Сочи команда вновь получила повышенный рейтинг, благодаря которому еще раз попробовала силы в Уральской лиге и на этот раз дошла до полуфинала.

В 2008 году состав сборной СГПИ обновился, а "Бред-фактор" стал упорно заниматься развитием КВН в Соликамске. Стали проводиться полноценные чемпионаты, по итогам которых чемпионов города отправляли в Пермь представлять город. Так, в 2008 году чемпионом города стала команда КВН "Провод" (сборная школы №17), которая впоследствии представляла город в Чемпионате школьных команд г. Березники и на школьной лиге Чемпионата КВН Прикамья.

В 2008 году, вновь в СГПИ, появляется команда КВН "Казус Кукотского". В этом же году команда становится обладателем зимнего кубка Чемпионата КВН Прикамья и по итогам его попадает в полуфинал Первой лиги Чемпионата. В 2009-м, представляет город на краевом уровне в городе Лысьва. В 2011 году "Казус" едет на фестиваль команд КВН "КиВиН-2011" в г. Сочи, по итогам которого попадает в официальную Центральную Уральскую лигу КВН.

В 2012-м "Казус Кукотского" меняет свое название на "Пацаны ваще ребята", под этим названием команда становится двукратным чемпионом города, в 2012-м, "Пацаны" становятся чемпионами Северной лиги Чемпионата КВН Прикамья в г. Лысьва, а впоследствии и чемпионами "Суперкубка Чемпионов Краевых лиг". В 2013 году команда вновь едет на фестиваль в Сочи, по итогам которого приглашается в Межрегиональную лигу КВН "Плюс".

Параллельно с развитием команды КВН "Пацаны ваще ребята" в городе стало появляться все больше молодежных команд КВН. Так, в Северной лиге появилась еще одна команда из Соликамска "Хосе Бабоа", которая впоследствии стала чемпионом города, что дало им право представлять город на краевом уровне в школьной лиге, где команда дошла до финала.

В 2013 году на сцене краевого КВН появилась команда КВН "3Twix" под руководством выпускника СГПИ, бывшего участника команды КВН «Бред-фактор» Даниила Кетова, которая "штурмовала" школьную и городскую лиги КВН.

В сезоне 2014 года команды КВН "Пацаны ваще ребята" и "Похудела" (бывшая "Хосе Бабоа") объединились и создали команду КВН "Новая сборная города Соликамска". Это тактическое объединение дало команде шанс пройти в финал Первой лиги Чемпионата КВН Прикамья, в котором, по итогам сезона, "Новая сборная" стала чемпионом.

В 2014 году команда КВН "3Twix", покорив Центральную краевую лигу в г. Очер и став чемпионом, получила шанс представить город в "Суперфинале Чемпионов краевых лиг Чемпионата КВН Прикамья", где тоже стала чемпионом.

По итогу сезона 2014 года команда КВН «Новая сборная города Соликамска» приглашается в г. Пермь для участия в игре на кубок губернатора Пермского края, откуда команда привозит в родной город «Малый кубок губернатора Пермского края». В конце игры администрация Чемпионата КВН Прикамья признает г. Соликамск столицей Пермского КВН.

В 2015 году «Новая сборная» продолжает свое победное шествие по Чемпионату КВН Прикамья и привозит в город «Кубок главы города Губаха» и становится чемпионом Северной лиги Чемпионата КВН Прикамья.

В 2015 году вновь в СГПИ под руководством Даниила Кетова (бывшего участника команды КВН «Бред-фактор») образуется команда КВН «ТотКомпот», и в первой же игре команда становится вице-чемпионом города Соликамска, а уже в 2016 году получает титул чемпиона Краевой лиги Чемпионата КВН Прикамья.

В данный момент множество КВНщиков выпускников СГПИ – продолжают заниматься развитием КВН-движения в г. Соликамске и Пермском крае. Так, Даниил Кетов не только занимается развитием КВН-движения в СГПИ, но и является представителем Чемпионата КВН Прикамья в г. Соликамске. Даниил также продвигает школьный КВН. Его команда КВН

«План Б» (школа №1) достойно представляет Пермский край на Всероссийской Юниор-лиге КВН, которая проходит в г. Екатеринбурге.

Сергей Никонов, выпускник СГПИ и бывший участник команды КВН «Бред-фактор», долгое время является редактором Чемпионата города Соликамска, а также бессменным ведущим Соликамской лиги КВН.

Владимир Сойма, Мария Наставникова и Максим Черемных – также выпускники СГПИ и бывшие участники команды КВН «Бред-фактор» – продолжают поддерживать соликамский КВН и принимают активное участие в организации игр Чемпионата города Соликамска.

Михаил Могильников, выпускник СГПИ, бывший участник множества команд г. Соликамска, в данный момент занимается развитием КВН в г. Соликамске и продвижением школьного КВН в МАОУ «СОШ №17».

Антон Николаев и Ярослав Голуб, также выпускники СГПИ и участники множества команд КВН, продолжают развитие КВН в г. Соликамске и продолжают принимать участие в играх Чемпионата КВН Прикамья.

Исследование социализирующего влияния КВН проводилось в сентябре – декабре 2013 года в образовательных учреждениях города Соликамска. КВН является фактором стихийной социализации и целенаправленного воздействия. В КВН дети начинают осваивать различные социальные роли, благодаря которым приобретают социокультурный опыт, который сильно отличается от опыта, освоенного в семье и системе образования. 48% опрошенных являются исключительно актерами в своей команде, 32% сказали что являются авторами, но в то же время и играют на сцене, по 8% выполняют роли администратора команды и звукооператора и 4% опрошенных являются реквизиторами своих команд. Сами игроки, как показал опрос, выполняют две и более роли в команде.

По данным нашего опроса, участники КВН отмечают следующие положительные изменения в своей жизни: стали более общительными (36%); стали чувствовать себя более раскрепощенно, открыто (32%); научились действовать в сплоченном коллективе (16%); после участие в КВН-движении стали больше понимать других людей (8%); перестали бояться выступать перед публикой (8%).

Данные опроса говорят о том, что КВН не только формирует в индивидах культуру использования форм социального взаимодействия, но и вырабатывает технологии использования таких средств. В процессе игр происходит освоение новых культурных и интеллектуальных стратегий, которые позволяют адаптироваться в современных условиях.

Прогнозы на ближайшее будущее соликамского КВН положительные: «На сегодняшний день в Соликамске 6 – 7 разновозрастных стабильно играющих команд. Нельзя сказать, что это большое количество команд для нашего города. Можно отметить, что за последний год 3 команды стабильно играют в краевых лигах. Для развития КВН в Соликамске необходимо в первую очередь развивать школьный и студенческий КВН. При полноценной лиге, где играют 6 – 8 школьных команд, а также при условии, что все 6 учреждений СПО будут играть, можно смело прогнозировать и большой успех команд в крае. Нужно отметить также, что само собой КВН-овское движение не может развиваться. Данную работу необходимо вести в системе, проводить «Школы КВН», тематические лагеря и т.д. Еще одним немаловажным аспектом является наличие команды или «личности», которая будет выполнять роль лидера (куратора) КВН-овского движения в городе».

Большие достижения команд КВН города Соликамска в крае за последние годы показывают высокий уровень развития и организации КВН в городе, а также повышенную заинтересованность молодежи города в играх КВН.

А. Г. Ознобишин

ВОЕННО-СПОРТИВНЫЕ КЛУБЫ КАК ФОРМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В условиях изменения и реформирования российского общества важным направлением государственной политики становится духовное возрождение нации, формирование национального самосознания и любви к родине. Духовная опустошенность, низкий уровень культуры в современной России привели к снижению патриотических чувств как одной из духовных ценностей народа.

Духовное возрождение общества неосуществимо без постановки и решения задач патриотического воспитания подрастающего поколения, которое выступает частью общей культуры государства.

В настоящее время идут поиски эффективных форм и методов патриотического воспитания, отвечающих вопросам и потребностям общества, а также возможностям тех, кто это воспитание осуществляет. Решением данной проблемы стало создание военно-спортивных клубов.

В толковом словаре «военно-спортивный клуб» – общественная или частная организация, объединяющая спортсменов, физкультурников, любителей спорта, деятельность которых ориентирована: на патриотическое воспитание молодёжи, их подготовку к службе в вооружённых силах, пропаганду здорового образа жизни и т.п. [4].

Военно-спортивный клуб – это уникальное общественное явление, которое стало результатом проявления народной инициативы в ответ на рост негативных тенденций в вооружённых силах и в молодежной среде [3].

Военно-спортивные клубы осуществляют начальную военную подготовку детей, подростков и молодежи, освоение ими военно-прикладных видов спорта (бег, плавание, отжимания, стрельба, рукопашный бой и др.), знакомство с различными видами вооружения [3].

Патриотизм является нравственной основой жизнеспособности государства, важным внутренним мобилизующим ресурсом развития общества, активной гражданской позиции личности, готовности ее к самоотверженному служению Отечеству [1].

Проблема патриотического воспитания детей младшего школьного возраста в условиях военно-спортивного клуба рассматривается в работах С.А. Алиевой, А.В. Баранова, О.В. Волковой, А.А. Лазарева и других.

Большинство авторов указывают на важность и значимость патриотического воспитания детей младшего школьного возраста, но не предлагают целостной системы работы в данном направлении в условиях военно-спортивных клубов. Между тем проблема патриотического воспитания детей младшего школьного возраста в условиях военно-спортивных клубов остается мало изученной.

А.А. Лазаревым определены принципы патриотического воспитания детей младшего школьного возраста в условиях военно-спортивного клуба: принцип историзма, принцип гуманизации, принцип дифференциации, принцип интегративности [2].

По мнению А.А. Лазарева, военно-спортивные клубы – это система общественных объединений. В отдельном аспекте их деятельность направлена на формирование у детей, подростков и молодежи:

– патриотического сознания;

– чувства верности своему Отечеству;

– готовности к выполнению гражданского долга, важнейших конституционных обязанностей по защите интересов Родины [2].

А.А. Лазаревым также отмечено, что учебная программа военно-спортивных клубов включает в себя несколько составляющих:

– спортивный элемент;

– военную подготовку, которая основана на опыте боевых действий;

– патриотическое воспитание;

– духовное воспитание [2].

Условиями патриотического воспитания детей А.А. Лазарев считает боевые традиции народа, формирование готовности к выполнению задач по защите Отечества, овладение необходимыми для этого знаниями, умениями навыками [2].

Опытно-экспериментальное исследование патриотического воспитания детей младшего школьного возраста в условиях военно-спортивного клуба проводилось на базе военно-спортивного клуба «Север» г. Чердыни Пермского края. В исследовании принимали участие учащиеся 4 класса (всего – 20 чел.) в период с сентября 2015 г. по март 2016 г.

Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

Первый этап – констатирующий эксперимент – проводился в сентябре 2015 – 2016

учебного года с целью выявления начального уровня патриотической воспитанности детей младшего школьного возраста.

Задачи констатирующего эксперимента – выявление начального уровня патриотической воспитанности детей младшего школьного возраста по нескольким критериям, выделенным О.В. Волковой: мотивационно-потребностному, когнитивно-интеллектуальному, эмоционально-чувственному и поведенческо-волевому.

На основании обозначенных критериев и соответствующих им показателей были подобраны и использованы три методики «Я – патриот», «Незаконченное предложение» и «Мое отношение к Родине».

Данные, полученные в результате исследования, были суммированы, и по ним был определен начальный уровень патриотической воспитанности детей младшего школьного возраста.

Вывод об уровне патриотической воспитанности детей младшего школьного возраста: высокого уровня патриотической воспитанности у детей младшего школьного возраста не наблюдается; средний уровень – 11 чел., что составляет 55%; низкий уровень – 9 чел., что составляет 45%.

На основании полученных данных мы сформировали 2 подгруппы детей младшего школьного возраста. В 1 подгруппу определили детей со средним уровнем патриотической воспитанности. В дальнейшем данную подгруппу мы будем именовать как контрольная группа. Во 2 подгруппу мы определили детей с низким уровнем патриотической воспитанности, это экспериментальная группа, с которой и проводилась дальнейшая работа.

Второй этап исследования – формирующий эксперимент – проводился в октябре – феврале 2015 – 2016 учебного года и состоял в разработке и реализации системы работы по патриотическому воспитанию детей младшего школьного возраста в условиях военно-спортивного клуба.

При организации и проведении формирующего эксперимента соблюдались указанные в гипотезе педагогические условия:

1) учет возрастных особенностей детей;

2) разработка системы работы по патриотическому воспитанию детей младшего школьного возраста;

3) использование коллективных методов воспитания, т.е. применение методов, воздействующих на сознание, волю и чувства детей: методов убеждения, методов формирования любви к Родине и готовности её защищать, методов стимулирования деятельности детей.

При реализации первого условия осуществлялся учет возрастных особенностей детей.

При реализации второго условия была разработана система работы по патриотическому воспитанию детей младшего школьного возраста, в которой определены цель, задачи, принципы работы, а также проводимые мероприятия и их содержательная наполненность в соответствии с возрастными особенностями детей.

При реализации третьего условия использовались коллективные формы воспитания, которые оказывают воздействие на сознание, волю и чувства детей. Это методы убеждения, методы формирования любви к Родине и готовности её защищать, методы стимулирования деятельности детей.

Первый метод воздействует на чувства детей младшего школьного возраста посредством включения культуры в воспитательный процесс, что позволяет решать блок важнейших задач в формировании патриотизма: воспитание любви к Отечеству, уважительного отношения к согражданам; воспитание чувства гражданина, которое проявляется в готовности служить Родине, защищать ее; воспитание любви к родному языку, культуре и истории своего народа, малой Родине.

Второй метод оказывает основное воздействие на сознание детей младшего школьного возраста, способствуя выработке у них правильных нравственных представлений, понятий и взглядов будущего гражданина и воина. Для реализации этого метода проводились беседы с детьми, объяснения, разъяснения, убеждение, приводились примеры из жизни и героического прошлого Отечества. Осуществилось убеждение детей словом и делом, основанное на личном опыте других людей (педагога-тренера, ветеранов, офицеров РА, сотрудников МЧС) и опыте самих детей, в качестве формы убеждения использовались также текущие события общественной и окружающей действительности.

Третий метод воздействует на волю детей младшего школьного возраста. Методы формирования любви к Родине и готовности её защищать были ориентированы на формирование у детей важнейших социально значимых качеств: гражданской зрелости, любви к Отечеству, ответственности, чувства долга, верности традициям, стремления к сохранению и преумножению исторических и культурных ценностей, готовности к преодолению трудностей, а также готовности к служению Отечеству в вооруженных силах. С детьми проводились беседы, обсуждение, посещение зала славы краеведческого музея, музея военной техники.

По результатам исследования получены выводы, согласно которым у детей экспериментальной группы высокий уровень патриотической воспитанности выше на 2%, а низкий уровень ниже на 2% в сравнении с данными детей контрольной группы, тогда как средний уровень в экспериментальной группе ниже на 4%, чем в контрольной группе.

Анализ итоговых результатов проведен с учетом того обстоятельства, что в состав экспериментальной группы вошли дети с низким уровнем патриотической воспитанности (100%), в связи с этим отмечен прирост показателей в экспериментальной группе: высокий уровень – на 11%, средний уровень – на 78%, снижение низкого уровня составляет 89%. Эти результаты говорят об эффективности проведенной работы, направленной на патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста в условиях военно-спортивного клуба.

В целом, можно говорить, что в результате проведенного нами исследования доказана эффективность системы работы по патриотическому воспитанию детей младшего школьного возраста в условиях военно-спортивного клуба.

Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста в военно-спортивных клубах будет эффективным при соблюдении ряда педагогических условий:

1) учет возрастных особенностей детей;

2) разработка системы работы по патриотическому воспитанию детей младшего школьного возраста;

3) использование коллективных форм воспитания, т.е. применение методов, воздействующих на сознание, волю и чувства детей: методов убеждения, методов формирования любви к Родине и готовности её защищать, методов стимулирования деятельности детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов А.В. Роль военно-патриотических клубов в духовно-нравственном воспитании молодежи в России // Среднее профессиональное образование. 2011. № 2. С. 28 – 30.
2. Лазарев А.А. Воспитание гражданского самосознания современной молодёжи через деятельность военно-патриотических клубов // Педагогика и психология развития современного детства: материалы Международной научно-практич. конф.: в 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. Т.Т. Щелиной. Арзамас, 2011. С. 37 – 38.
3. Лутовинов В.И. Патриотизм и проблемы его формирования у российской молодежи в современных условиях. М.: Гардарики, 2008. 48 с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Наука, 2012.

А. В. Охотникова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Современные педагоги не обходят стороной понятие «патриотизм».

С.А. Козлова определяет патриотизм как любовь к Родине, к ее природе, к людям, к культуре, к своему дому [1].

Патриотизм является нравственной основой жизнеспособности государства и выступает в качестве важного внутреннего мобилизующего ресурса развития общества, активной гражданской позиции личности, готовности ее к самоотверженному служению своему Отечеству [3].

Будучи органической частью нравственного формирования личности, воспитание патриотизма представляет собой целенаправленный процесс включения обучающихся в различные виды учебной работы, связанной по своему содержанию с развитием патриотизма, стимулирования их активности по выработке у себя этих моральных качеств.

Патриотизм представляет собой своего рода фундамент общественного и государственного здания.

Патриотизм характеризуется разнообразием и неоднозначностью. У патриотизма сложная природа, многоаспектное содержание, многообразные формы. Патриотизм – одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей, присущая всем сферам жизни общества и государства, являющаяся важнейшим духовным достоянием личности, характеризующая высший уровень его развития и проявляющаяся в активно-деятельностной самореализации на благо Отечества.

Опираясь на компоненты понятия «патриотизм» и патриотические качества, можно выделить следующие основные направления патриотического воспитания:

– отношение к государству (государственно-патриотическое воспитание, ориентированное на национальные интересы – патриотизм, чувство долга);

– отношение к обществу (воспитание социальных качеств личности, социальной активности и ответственности);

– отношение к культуре (приобщение к культурным ценностям и достижениям, воспитание духовности, национальной самобытности);

– отношение к природе, основам жизни;

– отношение к профессии (понимание общественной значимости своей профессии, ответственности за качество своего труда);

– отношение к своей собственной личности как к уникальной ценности [2].

Следует отметить, что музыкальное искусство является одним из важнейших средств в воспитании патриотического отношения к Родине, к окружающим тебя людям, к своему дому.

Осуществление патриотического воспитания предполагает использование системы средств, которая включает три основных компонента: материально-технический, образовательный и организационный. В материально-технический компонент включены учебные аудитории, памятники, соответствующие средства массовой информации, произведения литературы и искусства. В образовательные средства входят теоретические и научно-практические рекомендации по организации и проведению патриотического воспитания, по формированию взглядов, убеждений, потребностей и интересов, по выработке мнения. К организационным средствам относится весь комплекс мероприятий, осуществляемых с использованием материально-технических и образовательных средств, проводимых в соответствующих формах, максимально реализующих общие и специфические задачи по формированию и развитию личности патриота.

Самостоятельная работа (в том числе и со специальной литературой) выполняет познавательную, обучающую и воспитывающую функции, то есть расширяет и углубляет полученные на занятиях знания, развивает умения и навыки по изучению литературы, воспитывает самостоятельность, творчество, убежденность.

Таким образом, можно сказать, что музыкальное искусство как учебная дисциплина обладает огромным воспитательным потенциалом, который нужно применять для приобщения учащихся к осознанию культурного наследия своего народа. Использование краеведческих текстов, пословиц и поговорок, музыки, фильмов, творческих заданий и т.д. помогает учащимся приобретать патриотические знания. Со временем эти знания приобретают форму личных взглядов и выступают в качестве мотивов и установок поведения. Учащиеся учатся серьезно анализировать и подвергать нравственной оценке события, поступки, пытаются представить, как бы они поступили в подобных ситуациях. Подобного рода тексты, творческие письменные задания, проекты, дискуссии и ролевые игры позволяют подвести учащихся к нравственному выбору и способствуют формированию патриотических качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: учебное пособие для студентов факультетов дошкольного образования высших педагогических учебных заведений // под ред. С.А. Козловой. ACADEMIA, 2002. 192 с.
2. Савотина Н.А. Гражданское воспитание: традиции и современные требования // Педагогика. 2002. № 4. С. 39 – 44.
3. Федорова Т.И. Образ будущего и патриотизм // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы и пути повышения эффективности воспитания студенческой и учащейся молодежи». Барнаул: БГПУ, 2003. С. 115 – 117.

М. Г. Пашин

СПОРТИВНАЯ СЕКЦИЯ КАК ФОРМА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Физическое воспитание детей школьного возраста может быть организовано вне школы, совместными усилиями органов образования, спортивных организаций с привлечением молодежного физкультурного актива и представителей широкой общественности. Организованная во внешкольное время работа по физическому воспитанию, так же как классно-урочная деятельность, играет существенную роль во всестороннем воспитании детей, в подготовке их к будущей взрослой жизни и труду.

Н.Г. Беляев направленность в организации этой работы характеризует:

– преемственностью по отношению к школьному физическому воспитанию;

– содействием школе в организации здорового содержательного отдыха, в закреплении, углублении и расширении у детей знаний, умений и навыков в области физической культуры и спорта;

– разнообразием форм работы (физкультурно-массовой, спортивной, рекреационной и т.п.), соответствующих возрастным особенностям, интересам и уровню начальной физической подготовленности воспитуемых [1, с. 30].

К внеклассным формам физического воспитания школьников относятся спортивные секции. Занятия физической культурой и спортом в спортивных секциях не только расширяют возможности школьного физического воспитания, но и способствуют формированию у школьника активной жизненной позиции в современной жизни. Многие родители стремятся отдать своего ребенка в спортивную школу, и руководствуются они в этом стремлении потребностью воспитать детей не только физически развитыми, но и наделенными нравственно-волевыми качествами.

На первый план в процессе физического воспитания младших школьников в спортивных секциях выступает спортивная подготовка, которая формирует навыки спортивного стиля жизни, совершенствует культуру двигательной и спортивной активности, способствует повышению физической работоспособности, развитию физических качеств, интеллектуальных способностей и нравственных убеждений, а также психофизической подготовке к будущей профессиональной деятельности и подготовке спортивного резерва.

А.А. Гужаловский отмечает, что специфика воспитательной деятельности в рамках функционирования спортивных секций не сводится лишь к развитию основных физических качеств. Учебно-тренировочные занятия в секции способствуют:

– формированию устойчивого спортивного интереса и осознания детьми потребности в занятиях;

– закреплению спортивного интереса и переходу спортивных ориентаций в привычный образ жизни;

– формированию устойчивого стремления к высоким достижениям [2, с. 134].

В нашем исследовании были рассмотрены методические особенности организации физического воспитания на примере спортивной секции по хоккею с шайбой на базе «Дома спорта ОАО "СМЗ" г. Соликамска.

Контингент учащихся секции в зависимости от уровня спортивной подготовленности подразделяется на группы: спортивно-оздоровительные, начальной подготовки, учебно-тренировочные, спортивного совершенствования и высшего спортивного мастерства. Спортивно-оздоровительные группы формируются как из вновь зачисляемых в спортивную школу учащихся, так и из учащихся, не имеющих по каким-либо причинам возможности продолжать занятия на других этапах подготовки, но желающих заниматься избранным видом спорта. В группы начальной подготовки принимаются все желающие начиная с 6 лет.

Анализ результатов оценки когнитивного критерия показал, что у детей на момент зачисления в секцию недостаточно сформированы знания о здоровом образе жизни, о роли физической культуры и спортивной деятельности в жизни человека, а также представления о физических упражнениях, о технике их выполнения. Оценка мотивационно-потребностного критерия показывает, что у детей недостаточно сформированы мотивы занятий физической культурой и спортом и здорового образа жизни. На основе деятельностного критерия выявлено, что у детей еще недостаточно сформированы умения и навыки здорового образа жизни, базовые двига-

тельные умения и навыки, необходимые для занятий спортом, физические качества силы, ловкости, быстроты, выносливости. Результаты оценки эмоционально-волевого критерия показывают, что у детей недостаточно сформированы способность к преодолению трудностей физических занятий в секции, а также неопределенно эмоциональное отношение к учебно-тренировочному процессу.

В содержании учебно-тренировочного процесса в секции отмечаются следующие виды подготовки:

– теоретическая (направлена на осмысление физического совершенствования, технико-тактических приемов и игровых действий);

– физическая (направлена на совершенствование двигательных умений и навыков, физических качеств);

– технико-тактическая (направлена на овладение индивидуальным мастерством, командной тактикой ведения игры);

– психологическая (направлена на формирование психически уравновешенной, всесторонне развитой личности и межличностных отношений).

Основными формами работы спортивных секций являются учебно-тренировочные занятия, которые проводятся в спортивной школе, на учебно-тренировочных сборах и в оздоровительно-спортивных лагерях, а также спортивные соревнования. Выбор объема тренировочной нагрузки, средств воздействия и форм организации занятий обусловлен общими закономерностями физического воспитания детей младшего школьного возраста.

Анализ результатов оценки когнитивного критерия в конце учебно-тренировочного года показал:

– все дети из выборки нашего исследования продемонстрировали достаточный в соответствии с возрастом объем знаний о здоровом образе жизни, о роли физической культуры и спортивной деятельности в жизни человека;

– на основе проведенных наблюдений за выполнением упражнений в ходе тренировочных занятий, а также по результатам сдачи нормативов 32 школьника (80 %) имеют сформированные представления о технике выполнения физических упражнений и о технике безопасности.

Результаты оценки мотивационно-потребностного критерия показывают, что основными мотивами посещения занятий в спортивной школе к концу первого учебно-тренировочного года являются желание развить свои физические качества, желание проявить себя в спорте, т.е. мотивация вполне эффективна (29 человек). У трех детей был отмечен мотив престижа занятий в спортивной секции. Однако у остальной части детей нашей выборки по-прежнему доминируют внешние, побочные по отношению к тренировочной деятельности, мотивы (требования родителей и общение с друзьями).

Результаты оценки деятельностного критерия показывают, что у большинства детей уже сформированы основные навыки здорового образа жизни, базовые двигательные умения и навыки, необходимые для занятий спортом, физические качества силы, ловкости, быстроты, выносливости в соответствии с возрастом.

Результаты оценки эмоционально-волевого критерия показывают, что у большей части детей (28 человек) по-прежнему недостаточно сформирована способность к преодолению трудностей физических занятий в секции, но при этом 36 школьников демонстрируют в целом положительное эмоциональное отношение к учебно-тренировочному процессу.

К моменту завершения учебно-тренировочного сезона на льду при правильной организации тренировочных занятий в соответствии с задачами физического воспитания детей младшего школьного возраста удалось достичь более высокого уровня по всем четырем критериям. По результатам контрольных испытаний можно выявить претендентов на перевод в учебно-тренировочную группу соответствующего возраста.

Таким образом, деятельность спортивных секций является одной из ведущих форм внеклассного физического воспитания детей. Физическое воспитание младших школьников в спортивных секциях должно осуществляться в соответствии с возрастными возможностями, оно позволяет развивать индивидуальные склонности и способности детей к спорту, достигать высокого уровня общей физической подготовленности, оптимального уровня физического совершенства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляев Н.Г., Суворов О.В. Характеристика физического развития современных школьников // Актуальные проблемы развития физической культуры в современных условиях: материалы научно-практической конференции. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2008. С. 30 – 31.
2. Гужаловский А.А. Основы методики и теории физической культуры: учебник для техникумов физической культуры. М.: Физкультура и спорт, 2006. 352 с.

М. Н. Пашина

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПУТЕШЕСТВИЙ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В ПРАКТИКЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Воспитательный потенциал семьи – это круг факторов и условий, способствующих всестороннему развитию детей, включающий семейную микросреду, образ жизни семьи, а также возможности семьи в сфере духовно-практической деятельности.

Из всех форм в практике семейного воспитания образовательные путешествия занимают значительное место. Эти путешествия не совсем обычны, они отличаются от обычных семейных поездок, основной целью которых являются отдых, развлечения, новые впечатления. Цель образовательных путешествий в семье заключается не только в том, чтобы обогатить ребенка новыми впечатлениями, расширить его кругозор, дать возможность увидеть незнакомые места. Прежде всего они призваны научить его путешествовать в безграничном пространстве культуры: находить ориентиры, способные "приоткрыть" дверь в прошлое и объяснить настоящее, прокладывать собственные маршруты; читать те "послания", которые содержат объекты культурной среды. Не случайно такие путешествия получили название образовательных.

По определению И.В. Морозова, образовательное путешествие – «это педагогический метод, позволяющий преобразовать окружающую среду в среду развития личности путем непосредственного изучения объектов окружающего мира – выявления культурных смыслов, значений, образов, которые в них заложены» [2].

А.И. Барановский дает научное обоснование образовательным путешествиям в семейной практике и подкрепляет ведущими психолого-педагогическими концепциями:

– в соответствии с теорией Л.С. Выготского, актуализирует значимость и важность субъективного восприятия в процессе познания. «Метод образовательного путешествия превращает исследование артефакта в личное переживание, связанное с определенными усилиями, поиском и открытием. Получаемое в итоге представление о предмете исследования носит не фактический характер, а скорее «ощущение» жизни, один из фрагментов которой освоен и прожит»;

– с позиции эвристического подхода, образовательное путешествие позволяет создавать условия для непосредственного взаимодействия человека с объектами своего окружения, которые становятся основным средством получения информации о мире и человеке.

Согласно деятельностному подходу А.Н. Леонтьева, основными условиями осуществления путешествия является активность и самостоятельность его участников [1, с. 27].

Значимость образовательных путешествий раскрывается в том, что они позволяют сделать родителей активными участниками педагогического процесса.

В нашем исследовании представлена методическая разработка образовательного путешествия «Неизведанный Пермский край», включающая 3 выезда по местам родного края и 10 виртуальных путешествий. Суть образовательного путешествия в практике семейного воспитания состоит в том, что родители, вместе с детьми, выполняют несложные исследования по родному краю. Главное, что получается из такого интересного задания, – это общий интерес и совместный труд ребенка и родителей. Основные приемы образовательного путешествия находят свое отражение в этапах его организации: подготовка к путешествию, работа на маршруте и подведение итогов путешествия.

В процессе реализации комплекса образовательных путешествий проведена оценка эффективности представленной программы. В оценке мы опирались на определенные критерии семейного воспитания школьников и критерии общего уровня воспитанности младших школьников. Проведенный анализ анкетирования детей и родителей, бесед, исследование творческих работ позволили зафиксировать личностные изменения участников образовательного путешествия.

Сравнительный анализ анкетирования семей показал:

– 46 % семей (12 супружеских пар) продемонстрировали высокий уровень выполнения родителями воспитательной функции семьи. Это были те семьи, которые принимали активное участие в образовательном путешествии и по окончании его предоставили презентацию и фотоотчеты;

– 54 % семей (14 супружеских пар) продемонстрировали средний уровень выполнения родителями воспитательной функции семьи.

11 семей из этого процента не принимали участия в образовательном путешествии.

Семьи с низким уровнем выполнения родителями воспитательной функции в нашем классе не выявлено.

Полученные данные свидетельствуют о том, что по всем критериям, обозначенным в нашей работе, семьи, применяющие в своей воспитательной практике образовательные путешествия, демонстрируют более высокий воспитательный потенциал по сравнению с семьями, отказавшимися принять участие в эксперименте.

Сравнительный анализ анкетирования детей показал:

– когнитивный критерий: количество учащихся, освоивших умение выявлять логические связи в рамках образовательного путешествия в условиях семейного воспитания, составляет 54 % от общего числа класса; освоивших умение использовать алгоритм исследовательской работы – 46 %. У детей, не участвующих в образовательном путешествии, эти показатели ниже;

– информационный критерий: опыт поисковой деятельности детей, принявших участие в образовательном путешествии, выше на 34 %, чем у остальных детей класса; способность самостоятельно анализировать приобретаемую информацию и делать собственные умозаключения – выше на 22 %;

– социальный критерий: способность ориентироваться в любом незнакомом месте выше на 54 % у участников образовательного путешествия;

– коммуникативный критерий: у участников образовательного путешествия развитие «умения общаться и понимать друг друга» – 58 %; способности отстоять свою точку зрения – 64 %; у других детей эти показатели ниже.

Таким образом, образовательное путешествие в практике семейного воспитания как педагогический метод – это наиболее естественная среда для социальной адаптации детей младшего школьного возраста. Путешествие становится образовательным в том случае, когда эта цель реализуется, и оно из простого передвижения в пространстве в поисках новых впечатлений трансформируется в целенаправленный процесс познания мира, результатом которого является становление личности, ее самоопределение в культурном пространстве. Следовательно, усвоение норм и правил поведения в обществе происходит не на теоретическом, а на практическом уровне, жизненный опыт приобретается в процессе собственной деятельности, которая может быть реализована прежде всего в условиях семейного воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барановский А.И. Образовательный менеджмент: актуальные проблемы становления // Современные наукоемкие технологии. 2008. №1. С. 25 – 28.
2. Морозова И.В. Взаимодействие культур и образовательный туризм [Электронный ресурс] // Туризм и культурное наследие : межвуз. сб. науч. тр. [Б.г.]. Вып. 1. URL: http://tourlib.net/stattitourism/morozova.htm.

В. В. Дементьева,
С. В. Радыгин

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА)

Процесс обучения представляет собой динамичное, целенаправленное, последовательно и творчески преобразовывающееся взаимодействие преподавателя и учащегося, в ходе которого решаются основные задачи образования, воспитания и развития личности. Следует также отметить, что традиционно наряду с понятиями «педагогический процесс» и «процесс обучения» используется понятие «дидактический процесс».

Представленные в научной и методической литературе условия эффективной реализации требований ФГОС ВПО к образовательному процессу в вузе касаются общей организации образовательного процесса и требований, предъявляемых к отдельным видам занятий в вузе.

В рамках теоретической части проблемы Е.Н. Радулова, Г.В. Ерофеева выделили следующие условия, значимые для обеспечения субъектной позиции обучающихся и проблемного изложения материала. Во-первых, необходимость обеспечения мотивации, способной вызвать интерес к содержанию предложенной преподавателем проблемы, поиску способов ее разрешения и познавательной деятельности в целом. Во-вторых, отбор оптимальных с позиции имеющихся у студентов знаний и прикладных умений решения проблемных ситуаций (оптимальное соотношение известного и неизвестного – противоречие, лежащее в основании проблемного обучения). В-третьих, значимость информации, получаемой студентами при решении проблемной ситуации.

При проектировании учебного занятия, содержащего в своей организационной структуре проблемную ситуацию, необходимо соблюдать ряд рекомендаций, позволяющих оптимизировать технологию обучения в целом, а именно:

– учить студентов видеть проблему в стандартной ситуации, решение которой вроде известно, посредством подготовки специальных вопросов;

– учить видеть новые свойства, характеристики рассматриваемых педагогических объектов, явлений, ситуаций, связей между ними;

– формировать способность переносить ранее усвоенные знания и умения в новую ситуацию, достигая метапредметного результата обучения по той или иной дисциплине и обобщенного профессионального знания (педагогическое, психологическое, социально-культурное и др.);

– комбинировать ранее известные студентам способы решения той или иной проблемной ситуации с новыми способами и методами решения;

– предлагать студентам нестандартные решения той или иной ситуации, не используя ранее известные аналогичные методы.

Базовым условием успешной реализации технологии проблемного обучения, по нашему мнению, является знание преподавателем теории проблемного обучения, владение его технологией, специфическими приемами и формами обучения.

В сложившейся педагогической практике, в том числе и высшей школы, выделяют три основные формы обучения, которые можно совершенствовать посредством внедрения элементов проблемности:

– лекция (монологический режим) и семинар (диалогический режим), предполагающие проблемное изложение учебного материала;

– лабораторные занятия, предполагающие частично-поисковую деятельность обучающихся при выполнении экспериментальной работы в рамках разрешения той или иной проблемной ситуации;

– самостоятельная исследовательская деятельность, предполагающая развитие профессионально важных умений и навыков, формирование творческого мышления [1].

Учитывая необходимость алгоритмизации учебного занятия с позиции требований технологичности обучения, выделим условия организации обучения, которые можно конкретизировать с позиции дисциплины «Педагогика»:

1) активизация студентов к объяснению педагогических фактов и явлений (например, соотношение воспитания и социализации, развития и формирования личности и др.), связей и зависимостей между ними, объек-

тивно существующего несоответствия между ними;

2) использование в учебном процессе тех проблемных ситуаций, которые возникали непосредственно в студенческой группе, в педагогической практике или опыте школьной жизни обучающихся, что повышает мотивационную составляющую проблемного обучения и личную заинтересованность студентов;

3) отбор для обсуждения студентами педагогических ситуаций, ориентированных на поиск новых способов применения обучающимися того или иного изучаемого педагогического явления, понятия, знания, умения;

4) стимулирование студентов к анализу педагогических фактов и явлений действительности, порождающих противоречие между обыденными представлениями и научным знанием о рассматриваемых фактах и явлениях;

5) формулирование гипотез, выводов и их проверка в рамках педагогической практики, моделирования педагогических ситуаций;

6) активизация деятельности студентов, предполагающей сравнение, сопоставление и противопоставление фактов, теорий, явлений педагогической действительности, порождающих проблемные ситуации;

7) стимулирование предварительного обобщения студентами новых фактов на основании имеющихся знаний, что позволяет обозначить недостаточность знаний и объяснить особенности обобщаемых явлений и фактов;

8) знакомство обучающихся с такими фактами, которые привели в истории науки к постановке научных и практико-ориентированных проблем;

9) формирование понимания межпредметных связей студентами, что позволит расширить возможности рассмотрения и анализа различных ситуаций, поиска вариантов их разрешения;

10) переформулировка задач и вопросов, предлагаемых студентам для обсуждения в рамках представления научных фактов, явлений педагогической практики.

Проектирование системы занятий в вузе в контексте требований ФГОС ВПО предполагает использование активных форм и методов обучения:

– проблемная лекция – лекционная форма, в которой процесс обучения студентов приближен к поисковой, исследовательской деятельности;

– семинар-дискуссия, включающий элементы «мозгового штурма», который строится на основе диалогического общения участников в процессе обсуждения и разрешения теоретических и практических проблем;

– «круглый стол», ориентированный на выработку умений обсуждать проблемы, обосновывать предполагаемые решения и отстаивать свои убеждения;

– «мозговой штурм», актуализирующий организацию коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей и способов решения конкретной проблемы;

– тренинги, позволяющие обеспечить развитие способностей, творческого потенциала студентов и др.

Таким образом, основные требования ФГОС ВПО, касающиеся обеспечения активности студентов, реализуются в совокупности представленных условий. Обозначенные нами условия охватывают как организационную сторону образовательного процесса, так и содержательную, что определяет необходимость их рассмотрения в системе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М.: Высшая школа, 2006. 384 с.

Е. Н. Русинова

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Поступление ребенка в дошкольное образовательное учреждение (ДОУ) закономерно вызывает у него стрессовые реакции, так как происходит достаточно резкое изменение условий привычной для ребёнка социальной среды. Тенденции данного кризисного периода для детей раннего возраста также обусловлены тем, что не только в корне меняется режим дня ребёнка, привычный с рождения, но и полностью изменяются требования, предъявляемые ребёнку. Выход из диады «мать – дитя», большое количество новых людей, непривычная для ребёнка социально-психологическая атмосфера детского коллектива являются порождающими причинами возникновения у ребёнка, поступающего в ДОУ, стресса. Кроме того, адаптационный потенциал психики детей раннего возраста ещё не значителен, что и обусловливает определённые трудности вхождения детей раннего возраста в новые для них социально-психологические условия.

Адаптацию ребенка раннего возраста к условиям ДОУ можно обозначить и как процесс его активного приспособления к условиям социальной среды, и в то же время как результат этого процесса.

Н.М. Аксарина, Н.П. Жукова, Р.В. Тонкова-Ямпольская в своих работах подчёркивают, что динамика и особенности адаптации зависят от ряда факторов, как биологических, так и социальных: индивидуальных, возрастных особенностей, уровня психического и физического развития ребенка, состояния его здоровья, опыта и характера общения ребенка со сверстниками и взрослыми [1, с. 64].

Важно подчеркнуть, что дети, имеющие опыт взаимодействия с разными взрослыми и в различных ситуациях, имеют более высокие адаптационные возможности к условиям дошкольного образовательного учреждения [3].

Л.Б. Вершинина отмечает, что, по ее наблюдениям, для детей раннего и дошкольного возраста характерна нормальная (защитная) и патологическая адаптация [2].

Типичные формы защитного поведения детей [4]:

1) двигательное возбуждение и напряжение, беспокойство, суетливость или, напротив, безразличие, апатия. Подобное поведение ребенок может демонстрировать как в детском саду, так и дома. Ребенок может не плакать, не выражать внешне негативных проявлений, но и не идти на контакт с воспитателем, не играть с игрушками, он пассивен, подавлен. У ребенка возникает стремление «отгородиться» от травмирующей его ситуации, он начинает сосать палец, грызть ногти;

2) агрессия. Объектами агрессии могут выступать другие дети, близкие взрослые, предметы, реже – воспитатели. Проявления агрессии могут быть как ситуативными, так и генерализованными, т.е. направленными на несколько объектов.

Распространенной среди детей раннего возраста является оральная агрессия (кусает детей) и стремление ущипнуть, толкнуть, отобрать игрушку, разрушить постройку. Наиболее безопасной является агрессия, направленная на предметы – книги, игрушки, одежду;

3) психическая регрессия. Регрессия психической активности и поведения состоит в возврате к примитивным формам, характерным для предыдущих возрастных этапов. Чаще всего психическому регрессу подвержены функция речи и культурно-гигиенические навыки. Наиболее распространенным является вариант, когда в период адаптации ребенок не пользуется активной речью, за исключением эмоционально насыщенных ситуаций, например во время совместных забав или на занятиях;

4) активизация эмоционального воображения. Апатия ребенка часто сопровождается фантазиями, в воображении ребенок создает образы удовлетворения подавленных потребностей, и особое значение при этом приобретают предметы, принесенные из дома (носовой платочек, пустая пластиковая бутылочка, маленькая сумочка с мелкими игрушками, машинка, мягкая игрушка).

Другой формой активизации воображения могут выступать сновидения ребенка. В период адаптации родители отмечают тревожный сон ребенка – двигательную активность во время сна, крики, испуг, «видения» после пробуждения;

5) стереотипные навязчивые формы поведения – стереотипии, которые могут носить невербальный и вербальный характер

– ребенок может раскачиваться из стороны в сторону (вперед – назад), сидя на стуле, на полу, аналогичные действия может совершать стоя; повторять одни и те же фразы.

Все обозначенные формы защитного поведения имеют положительный характер в течение острой фазы адаптации, так как помогают ребенку справиться с психоэмоциональным напряжением, возникшим в ситуации фрустрации (отсутствия возможности реализовать потребности), и не допустить формирования невротических состояний.

Показателями успешности адаптации являются: настроение (благоприятный эмоциональный фон ребенка в течение дня); аппетит (малыш хорошо ест); сон (быстро засыпает, спит весь тихий час); активность в игре и речи; общение со взрослыми и сверстниками (ребенок охотно общается, проявляет инициативу в общении) [5, с. 28].

Процесс адаптации носит индивидуальный характер, и связан с изменениями социальной, психологической и физиологической сторон жизни ребенка, происходит постепенно. Степень лёгкости адаптации ребенка к ДОУ зависит от особенностей отношений ребёнка с родителями и стиля семейного воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алямовская, В.Г. Ясли – это серьезно. – М., 2001. 144 с.
2. Вершинина Л.Д. Особенности адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению // Детский сад от А до Я. 2009. № 2. С. 4 – 6.
3. Кошелева, А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А., Эмоциональное развитие дошкольников. М.: Академия, 2003. 176 с.
4 Роньжина А.С. Занятия психолога с детьми 2 – 4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению. М., 2014. 124 с.
5. Фуряева Т.В. Педагогика раннего сопровождения за рубежом // Детский сад от А до Я. 2009. № 2. С. 22 – 33.

Ю. В. Юрова

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Проблема формирования семейных ценностей у детей не вызывает сомнения и обусловлена негативными изменениями, происходящими в нашей стране в последние годы. На сегодняшний день отмечается рост неблагополучных семей, в которых дети оказываются брошенными на произвол судьбы, а также семей, где родители уклоняются от своих обязанностей, злоупотребляют спиртными напитками, ведут аморальный образ жизни, проявляют по отношению к детям жестокость и насилие.

А.М. Рогова понятие «семейные ценности» определяет как систему устойчивых социально значимых представлений, которые влияют на выбор мировоззренческих и нравственных установок, представлений о семейных отношениях, ответственного семейного поведения индивида, основанных на понимании института семьи [3].

В целом семейные ценности нужно рассматривать как способность сочувствовать, сопереживать, сострадать (духовное единство), этическую и психологическую культуру, терпение и снисходительность, великодушие и доброту, подавление собственного эгоизма, родовые и семейные связи между поколениями, послушание, уважение.

А.И. Кравченко пишет: «Юность является самым благоприятным временем формирования семейных ценностей. Именно в этот период личность наиболее открыта влияниям, а взгляды и впечатления, полученные в юности, – глубокие и сознательные» [2].

Возраст 15 – 17 лет приходится на период обучения в старших классах и является важным периодом жизни, когда окончательно формируются ценностные установки и складываются семейные ценности. Этот возраст характеризуется глубокой перестройкой всего организма и является этапом приспособления личности к семье, школе и группе сверстников.

Как отмечает Г.Ю. Айзенк, «старший школьный возраст – это возраст формирования собственных взглядов и отношений, поиск самоопределения, период, когда молодой человек завершает этот период взрослостью, он сам определяет для себя судьбу: путь развития и существования. Он планирует свое место среди людей, деятельность, образ жизни. Именно в юности происходит становление человека как личности» [1].

Формирование семейных ценностей у учащихся старших классов определяется как поэтапный, многослойный процесс передачи, освоения, усвоения и присвоения положительного семейного опыта, семейных отношений, традиций, семейных ценностей через создание необходимых социально-педагогических условий.

С целью доказательства значимости проблемы формирования семейных ценностей у учащихся старших классов на базе Усольской средней общеобразовательной школы № 1 (МБОУ УСОШ № 1) проведено исследование учащихся, направленное на выявление уровня сформированности представлений старшеклассников о той или иной семейной ценности.

Данные, полученные в процессе обработки результатов, позволяют отметить, что юноши и девушки испытывают затруднения в выстраивании взаимоотношений с членами семьи; представления о семейных ценностях у большинства учащихся старших классов МБОУ УСОШ № 1 сформированы слабо (находятся на низком и среднем уровне). У детей не сформированы представления о таких семейных ценностях, как уважительное отношение к родителям, заботливое отношение к старшему поколению, поддержка и помощь младшим; не укреплены семейные связи между поколениями и т.д., что требует комплексного подхода к работе над данной проблемой.

Для выявления социально-педагогических условий, способствующих формированию семейных ценностей, и для проверки эффективности этих условий была разработана и реализована соответствующая программа, направленная на формирование семейных ценностей у учащихся старшего школьного возраста. Основными условиями разработки и реализации программы являются:

– создание ситуаций для осознания и осмысления учащимися старших классов самих себя, своих отношений с окружающим миром;

– расширение возможности понимания старшеклассником своих родителей;

– воспитание у учащихся ответственности за своих близких;

– формирование системы ценностных ориентаций;

– формирование разумных отношений в любви, дружбе, семейной жизни.

В ходе реализации программы использовались следующие организационные формы: занятия, семинар, практикум, тренинг, диспут, тематический вечер, вечер вопросов и ответов, «круглый стол», конференция, семейная гостиная.

Методы, использующиеся в ходе подготовки и проведения занятий:

методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности: рассказ, беседа, написание письма, наказа, мини-сочинения, составление схем, таблиц, упражнения, групповые дискуссии, задачи, практические задания;

методы стимулирования и мотивации: создание эмоционально-нравственных переживаний, дискуссии, познавательные игры, анализ жизненных ситуаций, поощрения, требования;

методы контроля и самоконтроля: индивидуальная и групповая рефлексия при помощи методики "Незаконченные предложения".

Основная цель применения различных форм и методов, технологий при формировании семейных ценностей – развитие психологической готовности молодежи к браку и семейной жизни, формирование качеств будущего семьянина у старших школьников согласно федеральному закону «Об образовании», ФГОС общего образования, Концепции «Духовно-нравственного развития личности гражданина Российской Федерации» и приоритетному национальному проекту «Образование».

По окончании реализации разработанной программы по формированию семейных ценностей у учащихся старших классов была проведена контрольная диагностика с целью отслеживания динамики сформированности семейных ценностей и родственных чувств. После повторного анкетирования мы отметили рост числа детей с высоким и средним уровнем семейных ценностей и уменьшение – с низким уровнем. Таким образом, в контрольном эксперименте были доказаны эффективность разработанной программы и необходимость организовать педагогический процесс, направленный на нравственное воспитание у старшеклассников ценностного отношения к семье.

Данная работа осуществлялась социальным педагогом и психологом, включала социально-педагогическую и социально-психологическую коррекцию и поддержку. По итогам контрольного эксперимента пришли к выводу,

что совместная социально-педагогическая деятельность, т.е. взаимодействие общеобразовательного учреждения с родителями, является эффективной.

Многим родителям необходима профессиональная помощь в воспитании детей, поэтому основные усилия социального педагога, классного руководителя и других специалистов должны быть направлены на обеспечение успешной социализации, сохранение и укрепление здоровья учащихся, предупреждение отклонений в их развитии, формирование у детей и подростков семейных ценностей.

В настоящее время не стоит отрицать положительный опыт советской школы по подготовке подростков к созданию семьи, которую необходимо проводить заранее. Помимо основных вопросов, касающихся взаимоотношений в семье, целесообразно затронуть и такие аспекты: в правовой сфере – отличия и особенности гражданского и зарегистрированного брака; в сексуальной сфере – гедонистическую функцию секса; в сфере психологической грамотности – основы семейной конфликтологии и умение общаться в семье.

Формирование семейных ценностей у старшеклассников выступает базовой основой формирования у них готовности к семейной жизни и ответственному родительству. Это будет способствовать преодолению демографического кризиса, снижению социального сиротства, уменьшению числа разводов и проявлений асоциального поведения подростков.

Возможности семьи как института социализации определяются теми ценностями, которые зарождаются и поддерживаются в ней вначале родителями, а потом в случае, если «родительские ценности» принимаются детьми, воспроизводятся ими в следующих семейных поколениях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенк Г.Ю. Структура личности. СПб.: Ювента, 2012. 198 с.
2. Кравченко А.И. Семья и брак // Социология. М.: Проспект, 2011. С. 272 – 352.
3. Рогова А.М. Особенности формирования семейных ценностей у современной российской молодежи // Современные проблемы образования и науки. 2012. № 1. С. 66 – 69.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Е. С. Дичук

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПО ПРОГРАММЕ Н.М.КРЫЛОВОЙ «ДЕТСКИЙ САД – ДОМ РАДОСТИ»

*"<...> Леса без птиц. И земли без воды.
Всё меньше окружающей природы,
Всё больше – окружающей среды".
Р.И. Рождественский*

Такого ли будущего мы хотим для наших детей? Конечно, нет. Но все зависит от человека. Тот, кто способен вырубать леса в угоду своим прихотям и ради жажды обогащения, действует неразумно. Забирая что-то у природы, нужно обязательно давать что-то взамен. Иначе мы получим в итоге голую планету – без лесов и морей, без растений и животных.

Проблема экологии сегодня приобретает глобальный и общечеловеческий характер. Безответственная деятельность человека, направленная, казалось бы, на решение важных и нужных для человечества задач научно-технического прогресса, развития энергетики, увеличения производства продовольствия, привела некоторые регионы и мир в целом на грань катастрофы. Острота современных экологических проблем выдвинула перед педагогической теорией и практикой задачу воспитания молодого поколения в духе бережного, ответственного отношения к природе, способного решать вопросы рационального природопользования, защиты и возобновления природных богатств. Чтобы эти требования превратились в норму поведения каждого человека, необходимо с детских лет целенаправленно воспитывать чувство ответственности за состояние окружающей среды.

Ознакомление дошкольников с окружающим миром природы по программе Н.М. Крыловой «Детский сад – Дом радости» [1, 2] рассматривается в рамках образовательной области «Познавательное развитие» и предусматривает решение таких задач как, содействовать:

– обогащению развития любознательности, стремления глубже познавать явления природы, интереса к овладению способами познания; углублению интереса к природе – живой (растениям и животным) и неживой (разным минералам, климатическим явлениям и др.); развитию эмпатии к растению и животному; переживанию чувства единства с окружающей природой;

– развитию понимания необходимости охранять природу, проявлять инициативу действий по ее охране и предупреждению насилия над природой на основе систематизации и обобщения представлений о бережном и гуманном отношении человека к среде обитания (экономно расходует то, что в ней есть, защищает вымирающие растения, животных («Красная книга»), сохраняет заповедные места, воспроизводит затраченное на себя; разумность человека); овладения системными знаниями о многообразии мира профессий людей, сохраняющих, изучающих природу живую и неживую (биологов, ботаников, зоологов, геологов, минералогов, лесников и лесоустроителей и т.д.);

– эстетическому восприятию красоты природы; эмоциональному отклику, проявлению эстетических переживаний в процессе общения с природой;

– упражнению в практических умениях, необходимых, чтобы участвовать вместе со взрослыми в доступных способах природоохранительной деятельности.

Реализация задач предполагает конструирование педагогом развивающей предметно-пространственной среды. В групповой комнате есть «Экологическое окно», отражающее экосистему. Оно содержит изображения воздуха, воды, земли с растущими на ней травами, кустарниками, деревьями. На окно, в соответствии с технологией, выставляются силуэты представителей фауны и ведется работа по обогащению знаний детей о том или ином представителе живой природы. Работая с «Календарем природы», дети систематически наблюдают за сезонными изменениями природы, учатся ориентироваться по дням, неделям, месяцам, временам года и знакомятся со временем. Создана полочка экспериментальной деятельности, где ребенок проводит опыты с природным материалом.

В работе с детьми используем разнообразные формы и виды деятельности: беседы, чтение художественной литературы о природе, составление рассказов, выставки книг, знакомство с «Красной книгой», дидактические

игры по экологии: лото, домино, пазлы; изготовление кормушек, подкормка птиц, конструирование из бумаги животных, растений; ежедневная работа с календарем природы, театрализованные игры. На «Минутках тишины» дети слушают магнитофонные записи пения птиц, шум моря, шум ветра и другое. В ходе изобразительной деятельности, лепки, аппликации ребенок фиксирует результаты наблюдений за природой, проявляет своё отношение к окружающему миру. Лыжные прогулки, ходьба с препятствиями и Дни здоровья, спортивные состязания и тематический стол к завтраку – всё это вызывает эмоциональный отклик у детей. Но самые яркие впечатления – это праздники, занятия в клубе «Туристёнок» и походы (конечно, кратковременные), где дети могут понаблюдать за насекомыми, увидеть течение реки и даже прибрежных обитателей.

На тематических экскурсиях (недалеко от ДОУ находится парк) дети обязательно узнают интересные сведения о «растениях-защитниках», «растениях-ремонтниках». Они удивлялись, что сорняки (знакомые незнакомцы), такие как крапива, мать-и-мачеха, лопух подорожник, пастушья сумка, мощно держатся на выбранном месте, закрепляя повреждённые человеком участки земли, защищают воздух от пыли и газов, могут быть лекарством для человека.

Разностороннее развитие детей – главная задача педагогов. Воспитанники учатся видеть и понимать, почему и как надо соблюдать чистоту своего двора, детского сада, города. Узнают людей, которые заботятся о нас, знакомятся с их профессиями. В содержании каждой деятельности присутствуют вопросы экологии. Яркие впечатления у детей оставила экскурсия в ботанический сад. Они, конечно, не запомнили названий растений (их здесь около 2500), но восторг, который испытали дети, заставит их вернуться сюда много раз с разными целями. Дети восхищались этим райским уголком родного города. Цветут «альпийские горки», пахнут розы. По словам экскурсовода, в Соликамске всего 6 дубов. Один из них прижился в этом саду. Цесарки, гуси, черепахи, форель, которая водится в пруду, – всё это на ухоженной людьми территории ботанического сада.

Такая деятельность побуждает детей делать выводы о тех или иных явлениях, происходящих в живой и неживой природе, развивает двигательные навыки, укрепляет здоровье, дети учатся достойно вести себя в окружающем природно-предметном мире.

Под экологическим воспитанием детей я понимаю, прежде всего, воспитание человечности, т.е. доброты, ответственного отношения и к природе, и к людям, которые живут рядом, и к потомкам, которым нужно оставить Землю пригодной для полноценной жизни. Такие встречи с прекрасным помогают детям понимать и себя, и всё, что происходит вокруг. Дети учатся вести себя в природе и среди людей. Помочь ребёнку увидеть прекрасное вокруг себя, вызвать потребность создавать и сохранять красивое – задача не из лёгких. Процесс этот ежедневный и длительный.

В ФГОС ДО подчеркивается исключительная роль семьи в решении задач воспитания подрастающего поколения. Поэтому работа с родителями является важнейшим аспектом в реализации экологического воспитания, поскольку именно семья дает первый опыт взаимодействия с природой, приобщает к активной деятельности, показывает пример отношения к объектам растительного и животного мира.

На решение задач познавательной активности детей направлена проектная деятельность. Вместе с родителями мы стали участниками проекта «Мир вокруг нас». Проект предоставил каждому ребенку возможность не только получать знания, но и развивать творческие способности, формировать коммуникативные навыки, начальные предпосылки исследовательской деятельности. Результатом данного проекта стало создание «Красной книги» совместно с детьми и родителями, оформление выставки рисунков, поделок; оформление альбомов «Птицы моего города», «В мире животных и детенышей», «Животные леса», «Птицы моего города» и т.д. Родители организовали выставку «Коллекция ежей», создали фотовыставку по проекту. В процессе проживания темы проекта дети проявили активный познавательный интерес.

Дети совместно с родителями принимают участие и в городских экологических акциях "Сохрани жизнь ёжику", «Сохраним леса Прикамья», «В защиту тополя». Они собирали использованные батарейки, понимая, зачем это надо. Подсчитано, что одна пальчиковая батарейка, выброшенная в мусорное ведро, может загрязнить тяжёлыми металлами около 20 квадратных метров земли, а в лесной зоне это территория обитания двух деревьев, двух кротов, одного ёжика. Такие мероприятия, как праздники, семейные игры, конкурсы детского творчества, детского рисунка, фотографий, плакатов на экологическую тему, «Зеленые-субботники», стали традиционными.

Деятельность, направленная на развитие любознательности и умений расценивать состояние окружающей среды, поступки людей, очень важна в воспитании ответственного отношения к природе. А экологическая культура у ребенка формируется лишь при совокупности благоприятных условий в семье, детском саду, школе, ближайшем природном и социально-культурном окружении. Организационная работа по экологическому воспитанию в дошкольном учреждении способствует усвоению детьми экологических навыков и бережному отношению к окружающей среде, миру природы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРА

1. Крылова Н.М. Детский сад – дом радости: методические комментарии к примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования. М.: Сфера, 2013.
2. Крылова Н.М. Детский сад – дом радости: программа целостного, комплексного, интегрированного подхода к воспитанию дошкольника как индивидуальности. Пермь, 2005.

А. Л. Зайцев

ИГРА КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА НЕПОСРЕДСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Формирование экологической культуры развивающейся личности – актуальная задача общества. В современных условиях экологическое воспитание подрастающего поколения приобретает все большее значение, так как проблема воздействия человеческого общества на окружающую среду стала очень острой и приняла огромные масштабы. Результатом экологического воспитания личности является формирование экологической культуры. Одна из главных задач дошкольного образования – формирование у детей общечеловеческих духовных ценностей и ориентиров, воспитание нравственно-экологического отношения к окружающему миру [2]. Этим и обусловлена актуальность выбранной темы исследования. В соответствии с психофизиологическими особенностями дошкольников игра является основной формой их непосредственно образовательной деятельности.

В связи с этим нами была определена проблема исследования: какова эффективность игры как основной формы непосредственно образовательной деятельности старших дошкольников в процессе формирования основ экологической культуры. Данная проблема позволила сформулировать объект – формирование основ экологической культуры у старших дошкольников. Предмет исследования – особенности организации игры со старшими дошкольниками как основной формы становления у них основ экологической культуры. Цель исследования – теоретически обосновать и практически выявить эффективность игры как основной формы непосредственно образовательной деятельности в формировании основ экологической культуры старших дошкольников.

В ходе изучения научной, научно-методической литературы по теме работы нами рассмотрены теоретические аспекты понятия «экологическая культура», а также особенности формирования основ экологической культуры у старших дошкольников.

Понятие «экологическая культура» рассмотрено в работах С.Н. Николаевой, Н.Н. Моисеева, Е.В. Асафановой, С.В. Комова, В.А. Ситарова, Н.Ф. Реймерса, Т.С. Ребровой и др.

Экологическая культура представляет собой культуру единения человека и мира природы, тесного взаимодействия социальных нужд, потребностей человека с существованием и развитием самой природы; формирование экологической культуры предполагает становление нового сознания по отношению к природе и является длительным процессом, который напрямую связан с экологическими, социальными и другими условиями жизни общества [2, 3].

Формирование экологической культуры детей дошкольного возраста – одна из важных задач, стоящих перед педагогической наукой и практикой, которая способствует становлению экологической воспитанности.

Для экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста характерно:

– преобладание задач по формированию эмоциональной чувствительности относительно явлений природного мира;

– наличие тесной взаимосвязи экологического воспитания и элементов художественно-созерцательного освоения мира природы;

– преобладание игровой методики в приобщении к экологическим ценностям;

– значимость семейного воспитания в формировании начал экологической культуры детей.

Для решения следующей задачи была дана характеристика игры как основной формы непосредственно образовательной деятельности дошкольников. Игра – естественная и благоприятная среда для дошкольников. Она развивает их внимание, память, мышление, способствует навыкам общения. Чтобы правильно организовать игру, необходимо определить цель, этапы проведения, используемое оборудование, инструкции для участников, механизм контроля результатов. При работе со старшими дошкольниками необходимо создавать позитивную атмосферу одобрения, поддержки. Это формирует у детей положительное отношение к процессу познания окружающей действительности, ощущение радости творчества, при этом старшие дошкольники должны быть подготовлены к предстоящей учебе в школе, это указано в ФГОС ДО. Следующей задачей было выделить психофизиологические особенности детей старшего дошкольного возраста.

Физиологами доказано наличие тесной связи между созреванием и функционированием физиологических систем организма ребенка и развитием психики, а учет этой особенности развития ребенка в процессе осуществления воспитания обеспечит его эффективность. Это тем более правомерно в отношении детей старшего дошкольного возраста, когда происходит интенсивное развитие организма ребенка и развитие его психологических составляющих [1].

У старших дошкольников происходит активное развитие психической сферы, совершенствуются процессы восприятия, развиваются внимание, сенсорные системы, совершенствуется умение анализировать и обобщать информацию, полученную на основе зрительного анализатора. Познавательная потребность дошкольников реализуется в процессе общения, игры и наблюдения. Указанные психофизиологические особенности способствуют реализации процесса формирования экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры [4].

Экспериментальное исследование по формированию начал экологической культуры у старших дошкольников проводилось на базе МАДОУ « Центр развития ребенка – детский сад № 30 «Мишка» Управления образования администрации г. Соликамска. В экспериментальной работе приняли участие 25 дошкольников в возрасте 6 – 7 лет. Исследовательская работа включала в себя три этапа.

На первом этапе эксперимента мы определили исходный уровень сформированности экологической культуры у дошкольников. В качестве критериев сформированности основ экологической культуры у дошкольников, участвующих в эксперименте, были взяты следующие обобщенные показатели, лежащие в основе современных методик диагностики уровня сформированности экологической культуры:

– знания (представления) о мире животных;

– знания (представления) о мире растений;

– знания (представления) о живой и неживой природе;

– знания (представления) о временах года;

– отношение к миру природы и взаимодействие с ним.

При выборе методов диагностики исходного уровня сформированности начал экологической культуры у дошкольников были использованы следующие методики, позволяющие диагностировать одновременно все вышеназванные категории:

– диагностика природоведческих знаний детей старшего дошкольного возраста (А.М. Федотова);

– методика определения экологической культуры дошкольника (С.Н. Николаева и О.Н. Соломенникова [5]).

С помощью вышеуказанных методик мы диагностировали оценку уровня сформированности основ экологической культуры у дошкольников и получили следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1

Общие (средние) показатели уровней сформированности основ экологической культуры старших дошкольников (по методикам А.М. Федотовой, С.Н. Николаевой и О.Н. Соломенниковой) (констатирующий эксперимент)

Уровни	Уровни сформированности основ экологической культуры, %		
	Средние по методике А.М. Федотовой	Средние по методике С.Н. Николаевой и О.Н. Соломенниковой	Общие (средние) по двум методикам
Высокий	29	22	26
Средний	41	53	47
Низкий	30	25	27
Всего:	100	100	100

Так, у 73 % испытуемых выявлен средний и высокий уровень экологической культуры, имеется определенный объем фактических знаний о потребностях растений и животных. Дети уверенно отвечают на поставленные вопросы, могут привести примеры. Правильно называют последовательность времен года, знают отличительные признаки каждого сезона. Эти дети без особого труда распределяют представителей животного мира по видам, знают, как нужно ухаживать за домашними животными. Полными предложениями отвечают на поставленные вопросы. Понимают взаимосвязь между деятельностью человека и жизнью животных, растений, грибов. Но, несмотря на это, знания о природе у детей не подкрепляются достаточной аргументацией, а отношение к каким-либо группам природных объектов (растения, животные, грибы, природные комплексы) не имеет ярко выраженной осознанности. 27 % детей особенно требуют дополнительной работы по формированию основ экологически правильного отношения к окружающей среде. Именно поэтому вполне актуальным становится поиск средств, позволяющих устранить эти недостатки, целенаправленно и всесторонне развивать и формировать знания и позитивное отношение к природе [2, 3, 4].

На втором этапе эксперимента с целью проверки нашей гипотезы (игра, как основная форма непосредственно образовательной деятельности старших дошкольников в процессе формирования начал экологической культуры будет эффективной при условиях, если в ходе работы с детьми реализуются разные виды игр, игры по тематике взаимосвязаны между собой и организуются в соответствии с методикой их проведения, игры подбираются с учетом возрастных психофизиологических особенностей старших дошкольников) нами была организована и проведена следующая работа:

– подобран, разработан и реализован в ходе занятий адаптированный к экспериментальной группе дошкольников МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 30 «Мишка» г. Соликамска комплекс игр, направленных на повышение уровня экологической культуры детей (таблица 2). При этом учитывались возрастные психофизиологические особенности старших дошкольников;

– совместно с родителями организована и совершена экскурсия с детьми в зимний лес;

– организовано родительское собрание по теме «Роль игры в развитии детей».

Таблица 2

Комплекс игр, направленных на повышение уровня экологической культуры у старших дошкольников (формирующий эксперимент)

Название игры	Вид игры	Развитие экологических знаний (представлений)
Экосистема «Лес»	Игра-загадка	О живой и неживой природе, о мире животных, о растительном мире, об экологически правильном отношении к природным явлениям и объектам
«Грибная полянка»	Игра-путешествие	О мире грибов, о растительном мире, об экологически правильном отношении к природным явлениям и объектам

«Угадай, какой ты зверь»	Игра-превращение	О мире животных, о живой и неживой природе, об экологически правильном отношении к природным явлениям и объектам
«Зимний лес»	Экскурсия	О временах года, о мире животных, о растительном мире, о живой и неживой природе, об экологически правильном отношении к природным явлениям и объектам
«Четвертый лишний»	Дидактическая игра	О мире животных, о растительном мире, о живой природе.
«У медведя в гостях», «Земля, вода, огонь, воздух», « Я знаю»	Подвижные игры	О живой и неживой природе, о мире животных, о растительном мире, об экологически правильном отношении к природным явлениям и объектам

При составлении комплекса занятий с использованием игр для дошкольников учитывались результаты по каждому из 5 заданий констатирующего эксперимента. Особое внимание уделялось развитию тех экологических знаний (представлений), в освоении которых дошкольники испытывали затруднения, – о мире животных, о растительном мире, о живой и неживой природе, о временах года, об экологически правильном отношении к природным явлениям и объектам.

Игры проводились в определенной последовательности – их усложнение определяли развитием умений детей: от умения определить способ действия с конкретными предметами и их применение к способности самостоятельно загадывать о предмете загадку с описанием его функции и назначения и затем к умению устанавливать причинно-следственные связи между человеком и природой.

С целью определения эффективности проделанной нами работы и выявления уровня развития основ экологической культуры у дошкольников исследуемой группы после проведения комплекса игр (контрольный эксперимент) нами был использован тот же диагностический материал, что и в констатирующем эксперименте: диагностика природоведческих знаний детей старшего дошкольного возраста (А.М. Федотова) и методика определения экологической культуры дошкольника (С.Н. Николаева и О.Н. Соломенникова). Обобщенные результаты исследования представлены в таблицах 3, 4.

Таблица 3

Средние показатели уровней сформированности основ экологической культуры старших дошкольников (по методикам А.М. Федотовой, С.Н. Николаевой и О.Н. Соломенниковой) (констатирующий и контрольный эксперимент)

Уровни	Общий уровень экологической культуры по методике, разработанной А.М. Федотовой, %		Общий уровень экологической культуры по методике, разработанной С.Н. Николаевой и О.Н. Соломенниковой, %	
	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент
Высокий	29	62	22	50
Средний	41	32	53	39
Низкий	30	6	25	11
Всего	100	100	100	100

Таблица 4

Общие (средние) показатели уровня сформированности основ экологической культуры старших дошкольников (по методикам А.М. Федотовой, С.Н. Николаевой и О.Н. Соломенниковой)
(констатирующий и контрольный эксперимент

Уровни сформированности основ экологической культуры	Количество старших дошкольников, %	
	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент
Высокий	26	56
Средний	47	36
Низкий	27	8

Контрольный этап эксперимента показал положительную динамику в формировании основ экологической культуры у старших дошкольников. Выявлено количественное и качественное положительное изменение показателей уровня сформированности основополагающих понятий и понимания объектов природы: увеличение количества дошкольников с высоким уровнем экологической культуры на 30% (с 26% при констатирующем эксперименте до 56% при контрольном) вследствие снижения числа детей со средним уровнем экологической культуры на 11% (с 47% при констатирующем эксперименте до 36% при контрольном) и низким уровнем – на 19% (с 27% при констатирующем до 8% при контрольном эксперименте).

Исходя из этого, можно предположить, что игры обеспечивают не только точность и эффективность усвоения дошкольниками представлений о взаимосвязях в природе, о правилах поведения в природе, но и дальнейшее стремление к их соблюдению в реальном взаимодействии с природой. В сознании дошкольников заложилось ясное и точное представление о предметах, объектах и явлениях природы, о том, что в живой природе все взаимосвязано между собой, а организм и природная окружающая среда – неразрывное целое; человек, как часть природы, активно воздействует на природу.

Выдвинутая нами гипотеза получила подтверждение. В результате проведенного нами исследования у детей старшего дошкольного возраста в процессе их игровой и познавательной деятельности произошла положительная динамика в формировании начал экологической культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дубровинская Н.В. и др. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии. М.: ВЛАДОС, 2010. 144 с.
2. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учебное пособие для студентов высших учеб. заведений. М.: Академия, 2005.
3. Николаева С.Н. Формирование начал экологической культуры // Дошкольное воспитание. 2007. № 7. С. 44 – 46.
4. Реброва Т.С. Формирование у обучающихся основ экологической культуры [Электронный ресурс]. URL: http://yaroslavl.ecologyandculture.ru, дата обращения: 15.03.2013 г.
5. Соломенникова О. Диагностика экологических знаний дошкольников // Дошкольное воспитание. 2004. № 7. С. 21 – 27.

М. Ю. Калинина

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ ОБ ЭКОСИСТЕМАХ

Активизация познавательной деятельности учащихся – одна из актуальных проблем на современном уровне развития педагогической теории и практики. Одним из средств активизации познавательной деятельности учащихся на уроках «Окружающего мира» является выполнение самостоятельных работ. Ей отводится особое место на уроке, так как самостоятельная работа способствует активизации мышления, формированию самостоятельности как качества личности младших школьников и позволяет достичь высокого уровня сознательного и прочного овладения знаниями.

Значительный вклад в развитие проблемы самостоятельных работ при активизации познавательной активности школьников на уроках окружающего мира внесли такие ученые, как Л.Н. Никонова, М.А. Чучуева [3], П.А. Завитаев, М.А. Данилов, А.В. Миронов [1], Б.П. Есипов и другие.

М.А. Данилов рассматривает познавательную активность как деятельность, в этом отмечается некоторая тождественность понятий «активность» и «деятельность». П.М. Лебедев указывает, что «познавательная активность – это инициативное, действенное отношение учащихся к усвоению знаний, а также проявление интереса, самостоятельности и волевых усилий в обучении». По мнению М.А. Чучуевой, познавательная активность может рассматриваться как сложное педагогическое явление и двусторонний взаимосвязанный процесс: с одной стороны, результат организации познавательной деятельности учащегося со стороны учителя, с другой – проявление самоорганизации и самореализации школьника [3].

ФГОС второго поколения предъявляет особые требования к организации самостоятельных работ обучающихся в начальной школе. В соответствии с ФГОС нового поколения важнейшим качеством ребёнка является самостоятельность [2].

Самостоятельная работа учащихся на уроках является распространенным приёмом активизации мыслительной деятельности. Она представляет собой значимое средство формирования познавательной активности обучающихся в связи с широкими образовательно-развивающими возможностями. Результативность использования самостоятельной работы как средства развития познавательной активности определяется совокупностью требований к ее организации, отбором содержания и типов заданий, а также управлением данной деятельностью обучающихся со стороны учителя.

Как отмечают разработчики федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, курс «Окружающий мир» занимает особое место в связи с широкими воспитательными и образовательно-развивающими возможностями [2]. Это связано с особым построением курса, согласно которому познание окружающего мира осуществляется как совместный проект, предполагающий взаимодействие взрослого и ребенка: совместное чтение познавательной литературы, совместные наблюдения (за растениями, животными, звездами), совместные экологические действия (уборка двора, посадка деревьев), совместные прогулки и путешествия (экскурсии в музеи, поездки по родной стране и т.п.) и множество других ситуаций.

Учебно-методическое обеспечение предмета «Окружающий мир» позволяет использовать множество видов самостоятельной работы младших школьников, представленных в литературе (работа с учебником, пересказ текста, составление плана ответа по прочитанному тексту; краткий конспект текста; работа с энциклопедиями, справочниками, интернет-ресурсами).

Одним из распространенных видов самостоятельной работы выступают различные виды упражнений (тренировочные, воспроизводящие упражнения по образцу; реконструктивные упражнения; составление различных задач и вопросов и их решение; рецензирование ответов других учеников, оценка их деятельности на уроке; различные упражнения, направленные на выработку практических умений и навыков). Их включение в уроки окружающего мира возможно посредством работы с комплектами тетрадей и книг, входящих в учебно-методический комплекс.

Разнообразные по содержанию и уровню сложности задания для самостоятельной работы позволяют формировать не только знания об определенном объекте (в нашем случае – об экосистемах), но и в комплексе решать задачи развития личности, ее психических процессов и одновременно активизации познавательной деятельности.

Педагог может предлагать детям разнообразные задания для самостоятельного выполнения, тем самым учитель способствует повышению познавательной активности, интереса к изучаемому предмету. И в связи с этим обучающиеся, сами того не подозревая, в ходе выполнения самостоятельных заданий развивают свои познавательные способности, повышают общий уровень знаний, развивают в себе самостоятельность и активность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Миронов А.В. Технологии изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе: учебное пособие. — Ростов н/Д.: Феникс, 2013. 510 с.
2. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 N 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357 [Электронный ресурс] //Министерство образования и науки РФ. URL: http:// минобрнауки.рф/документы/922, свободный.
3. Чучуева М.А. Сущностно-содержательная характеристика развития познавательной активности младших школьников // Транспортное дело России. 2011. № 10. С. 156 – 157.

Е. В. Кибанова

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Проблема взаимосвязи человека с природой имела место всегда. Но сейчас экологическая проблема стала очень острой и приняла огромные масштабы. Своим потребительским отношением к природе люди уже нанесли ей непоправимый ущерб.

Поэтому в условиях надвигающейся экологической катастрофы актуально воспитание экологической культуры младших школьников. В начальной школе закладываются основы экологической культуры. Сложившееся в младшей школе отношение к окружающей природе впоследствии включается в мир жизненных ценностей подростков и станет основой их поведения в реальной жизни

Под экологическим воспитанием понимается формирование у широких слоев населения высокой экологической культуры всех видов человеческой деятельности, так или иначе связанных с познанием, освоением, преобразованием природы.

Цель экологического воспитания – формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания.

Необходимо выделить основные принципы школьного экологического воспитания: научность, гуманизация, интеграция, системность, регионализация.

Условиями реализации цели и принципов школьного экологического воспитания необходимо считать следующие:

1) отбор содержания экологического воспитания должен происходить в соответствии с выделенными компонентами (познавательный, ценностный, нормативный,

деятельностный), включая аспекты не только природного, но и социокультурного мира;

2) экологическое воспитание учащихся должно проводиться в системе, с использованием местного краеведческого материала, с учетом преемственности, постепенного усложнения и углубления отдельных элементов от 1 к 4 классу;

3) надо активно вовлекать младших школьников в посильные для них практические дела по охране местных природных ресурсов;

4) необходимо организовывать развивающие среды для обеспечения педагогического процесса экологического воспитания в школьном учреждении;

5) подготовка педагогов и родителей к осуществлению цели экологического воспитания детей должна включать социальный, специальный, психолого-педагогический и методический аспекты;

6) необходимо осуществлять постоянный мониторинг результатов экологического образования [2, с. 87].

Практический опыт в обучении и воспитании доказали, что одним из эффективных средств организации учебного процесса младших школьников, наряду с другими методами и приемами, используемыми на уроках «Окружающий мир», является дидактическая игра. Эти игры проводятся во время прогулок, экскурсий и на уроке для обобщения знаний о конкретных объектах и явлениях природы, формирования элементарных понятий о природе.

Согласно К.Д. Ушинскому, дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях обучения и воспитания детей. В ситуации дидактической игры знания усваиваются лучше. Однако в дидактических играх не только происходит усвоение учебных знаний, умений и навыков, но и развиваются все психические процессы детей, их эмоционально-волевая сфера, способности и умения [4, с. 174].

Прежде всего, дидактическая игра для ребенка – важный источник информации об окружающем мире. Одновременно развивается логическое мышление. В игре дети учатся наблюдать, сравнивать, классифицировать предметы по тем или иным признакам; упражняют память, внимание; проявляют сообразительность, находчивость, а главное – обретают вкус к учебной деятельности [1, с. 32].

Существенный признак дидактической игры – устойчивая структура, которая отличает её от всякой другой деятельности. Структурные компоненты дидактической игры – игровой замысел, игровые действия и правила.

На уроках окружающего мира в начальных классах наиболее распространены такие виды дидактических игр, как:

– игры с предметами. В таких играх используются как игрушки, так и реальные предметы; закрепляются знания об окружающей природной среде, формируются мыслительные процессы (анализ, синтез, классификация);

– игры с природным материалом. Этот вид игр наиболее эффективен при ознакомлении детей с природой; выделяют сюжетные и бессюжетные игры с природным материалом, которые максимально приближают детей к природе. Подобные игры всегда вызывают у детей живой интерес и активное желание играть. Семена растений, листья, камушки, разнообразные цветы, шишки, веточки, овощи, фрукты, почва и др. – все это используется в качестве природного материала при организации и проведении дидактических игр этого вида [3, с. 27].

– настольно-печатные игры – интересное занятие для детей при ознакомлении с миром животных и растений, явлениями живой и неживой природы. Они разнообразны по видам: «Лото», «Домино», «Парные картинки»;

– словесные игры (кроссворды, викторины, загадки, ребусы) построены на словах и действиях играющих. Дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи: описывают предметы, выделяя характерные их признаки, отгадывают их по описанию, находят сходства и различия этих предметов и явлений природы.

Руководство дидактическими играми осуществляется в трех направлениях: подготовка дидактических игр, их проведение и анализ [3, с. 28].

Таким образом, экологическое воспитание детей школьного возраста имеет особое значение, потому что именно в этом возрасте закладываются основы экологической культуры личности, что является частью духовной культуры.

В дидактических играх экологического содержания на уроках «Окружающий мир» дети лучше усваивают знания об объектах и явлениях природы, учатся устанавливать взаимосвязи между ними и средой.

Изучив психофизиологические особенности младших школьников, мы пришли к выводу о том, что на этом этапе возможно наиболее эффективное воздействие на интеллектуальную и личностную сферы ребенка. Использование различных игр и развивающих упражнений в работе с младшими школьниками оказывает благотворное влияние на развитие не только познавательной, но и личностно-мотивационной сферы учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемова Л.С. Окружающий мир в дидактических играх младших школьников. М., 2002. 65 с.
2. Виноградова Н.Ф. Экологическое воспитание младших школьников. М.: Просвещение, 1999. 232 с.
3. Карбышева О.А. Дидактическая игра как средство воспитания любви к природе родного края. М.: Высшее образование, 2004. 78 с.
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Учпедгиз, 1968. 493 с.

А. В. Коваленко

РОЛЬ ИГРОВЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИТУАЦИЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современные экологические проблемы выдвинули перед педагогической теорией и практикой задачу воспитания подрастающего поколения в духе ответственного и бережного отношения к природе, способного решать такие вопросы, как целесообразность природопользования, защита и возобновление природных ресурсов человечества.

С дошкольного детства начинает складываться ощущение окружающей действительности мира: ребенок получает эмоциональные впечатления о природной среде, накапливает представления о разнообразных формах жизни. Актуальная проблема современности – это взаимодействие человека с природой, и поэтому формирование экологического сознания нужно начинать с раннего возраста, т.к. в этот период закладывается позитивное отношение к природе.

Эффективность ознакомления детей с природой, по мнению Н.А. Рыжовой, наиболее зависит от их эмоционального и доброжелательного отношения к педагогу, который, в свою очередь, обучает, дает задания, организует наблюдение за растениями и животными и практическое взаимодействие с ними, погружает детей в любимую деятельность и создает благоприятную эмоциональную атмосферу для понимания «природного» содержания. Поэтому игровые обучающие ситуации для ребенка – это средство познания окружающего мира.

Проблема исследования – поиск и выбор педагогических и организационно-методических условий применения игровых обучающих ситуаций как средств экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования – теоретически обосновать и практически выявить возможности наиболее эффективного использования игровых обучающих ситуаций для экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

С.Н. Николаева и И.А. Комарова, используя теоретические положения Р.И. Жуковой, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, результаты исследований С.Л. Новоселовой, результаты собственных исследований, пришли к утверждению, что оптимальная форма использования игры в процессе ознакомления детей старшего дошкольного возраста с природой – это игровые обучающие ситуации (ИОС) [1, 2].

Игровая обучающая ситуация – это полноценная и специально организованная сюжетно-ролевая игра. С.Н. Николаева и И.А. Комарова в своих исследованиях выявили три типа игровых обучающих ситуаций:

ИОС с игрушками-аналогами;

ИОС с литературными персонажами;

ИОС-путешествия.

Игровые обучающие ситуации с игрушками-аналогами.

Игрушки-аналоги – это игрушки, которые изображают объекты природы: конкретных животных или растения, изготовленные из различных материалов – пластика, резины, ткани, пенопласта и др.

Цель использования таких игрушек – сопоставление живого объекта с неживым аналогом по внешнему облику или поведению.

Игровые обучающие ситуации с литературными персонажами.

Героев полюбившихся сказок, рассказов, мультфильмов дети воспринимают эмоционально, пытаются им подражать.

Использование кукол литературных персонажей помогает активизировать познавательную деятельность детей и решает ряд таких дидактических задач, как уточнение, повторение и закрепление пройденного материала. Для этих целей используют различные образы героев сказок, рассказов: Буратино, Незнайки, Айболита и др.

Игровые обучающие ситуации – путешествия.

Путешествия в этом случае – это собирательное название разного рода игр, заключающихся в посещении выставок, зоопарка и пр., в экскурсиях, походах, поездках.

Сюжет игры продумывается так, чтобы дети в качестве путешественников как будто бы побывали во многих местах. Педагог берет на себя роль экскурсовода или опытного путешественника и специальными приемами поддерживает воображаемую ситуацию, сообщая детям новые интересные сведения и знакомя с новыми природными явлениями и объектами.

Таким образом, экологическое воспитание через игровые обучающие ситуации является самым результативным и естественным. Оно помогает закрепить научные представления о взаимосвязях в природе, выработать основы экологических навыков. Дети видят живые объекты во всем многообразии их свойств и качеств. Игровые обучающие ситуации обеспечивают развитие личности каждого ребенка, углубляют, уточняют и закрепляют знания о живой и неживой природе. В процессе общения с природой в обучающей форме у детей старшего дошкольного возраста формируются умения беречь и защищать природу, воспитываются эмоциональная отзывчивость и понимание важности охраны природы.

Экспериментальное исследование игровых обучающих ситуаций как средства экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста проводилось в три этапа.

Констатирующий эксперимент проводился в сентябре 2015 – 2016 учебного года. Цель констатирующего эксперимента – определение уровня экологической воспитанности детей старшего возраста.

Для определения начального уровня экологической воспитанности мы использовали учебно-методический комплекс «Экологическое воспитание в детском саду», разработанный О.А. Соломенниковой, включающий в себя следующее:

– знания о растительном мире;
– знания о животном мире;
– знания о неживой природе;
– знания о временах года;
– знания об отношении к миру природы.

По результатам проведенного исследования было выявлено, что в группе есть дети с низким уровнем экологической воспитанности – 25%, преобладает средний уровень – 75% и вообще отсутствует высокий уровень. С целью повышения уровня экологической воспитанности мы решили использовать игровые обучающие ситуации как средство экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

На втором этапе экспериментального исследования проводился формирующий эксперимент. Сроки проведения эксперимента – с октября по февраль 2015 – 2016 учебного года.

Цель формирующего эксперимента – экологическое воспитание дошкольников посредством ИОС в различных формах: непосредственно образовательная деятельность, совместная деятельность педагога с детьми, самостоятельная деятельность; совершенствование компетенций воспитателей; организация развивающей предметно-пространственной среды.

Был составлен перспективный план использования таких игровых обучающих ситуаций: «Зимние встречи», «Пчела и пчелиное семейство» и др.

Таким образом, в ходе систематической целенаправленной работы по повышению уровня экологической воспитанности у детей старшего дошкольного возраста педагогическими работниками использовались игровые обучающие ситуации как одно из средств экологического воспитания детей.

В рамках выпускного квалификационного исследования проведен контрольный эксперимент. Срок проведения контрольного эксперимента – март 2016 года. Контрольный этап направлен на анализ полученных результатов и сопоставление их с результатами констатирующего этапа. Анализ и интерпретация результатов исследования аналогичны.

По результатам проведенного исследования было выявлено, что дети, которые имели низкий уровень развития, в процессе успешной образовательной работы и созданных педагогических условий повысили свой уровень экологической воспитанности до среднего уровня – 40%, дети со средним уровнем вышли на высокий уровень – 60%, а детей с низким уровнем не выявлено.

Таким образом, через целенаправленность педагогических условий, цель которых – реализация перспективного плана, детей старшей группы, имеющих минимальный уровень экологической воспитанности в сентябре, на конец марта не выявлено. Количество детей, имеющих средний и высокий уровень экологической воспитанности, увеличилось. Ана-

лиз результатов до и после формирующего эксперимента наглядно свидетельствует об эффективности методов и форм работы по реализации перспективного плана.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учебное пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 184 с.
2. Николаева С.Н., Комарова И.А. Сюжетные игры в экологическом воспитании дошкольников. Игровые обучающие ситуации с игрушками разного типа. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2008. 336 с.
3. Соломенникова О.А. Ознакомление с природой в детском саду. Старшая группа. ФГОС. М.: Мозаика синтез, 2015. 64 с.
4. Соломенникова О.А. Экологическое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации. М.: Мозаика синтез, 2009. 120 с.

Ю. В. Лебедева

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Самой важной задачей современного образования является формирование познавательных универсальных учебных действий образовательной деятельности, которые предоставляют ученикам возможность определять познавательную задачу, читать и слушать, извлекая информацию, необходимую для решения учебной задачи, сравнения, анализа, синтеза, классификации, установливать причинно-следственные связи, выполнять познавательные действия, которые определяют специфику уроков «Окружающий мир».

Нами была определена проблема исследования: при каких условиях формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках «Окружающий мир» будет эффективным. Объект исследования – формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников. Предмет исследования – урок «Окружающий мир» как средство формирования у младших школьников познавательных универсальных учебных действий по работе с информацией. Цель исследования – выявить условия формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроке «Окружающий мир».

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 – система способов познания окружающего мира, построение самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации [1].

По мнению С.А. Фролкиной, особое место в формировании познавательных универсальных учебных действий всех видов занимает урок, т.к. именно на уроке происходит дальнейшее развитие таких способов деятельности, которые способствуют самостоятельному усвоению новых знаний и умений [2].

Похожей проблемой формирования познавательных универсальных учебных действий непосредственно на уроках «Окружающий мир» активно занимается Людмила Георгиевна Петерсон. Ее основной концептуальной идеей становится сформировать у обучающихся познавательные универсальные учебные действия, научить школьников ставить

перед собой и формулировать проблемы. Прежде всего учителю нужно сформировать у обучающихся умение видеть проблему, а затем умение сознательно ее формулировать.

Характеристика возможностей уроков «Окружающий мир» в формировании универсальных учебных действий (УУД) у детей младшего школьного возраста определяет необходимость обращения к основной образовательной программе начального общего образования. В документе ФГОС отмечается, что уроки «Окружающий мир» содействуют: осознанию значимости чтения в развитии и дальнейшем обучении; формированию потребности в систематическом изучении материала; формированию собственной позиции в жизни, расширению кругозора; ознакомлению с культурно-историческим наследием страны и общечеловеческими ценностями.

Т.И. Шамова в работе «Формирование познавательных универсальных учебных действий в процессе обучения младших школьников» выделяет такие принципы, как [3]:

– поиск информации. В готовом виде знания обучающимся не даются;

– постановка учебной задачи. Необходимо искать новый способ решения новой задачи. Требования учитель не диктует обучающимся;

– содержательное обобщение. Учитель может направить обучающихся на новые поисковые действия (их пробные версии, мнения, вопросы и предложения) Внимание обращается не на внешние свойства вещей, а, в основном, на общий принцип их строения. Ошибка ученика рассматривается как попытка мыслить;

– моделирование. Модельный способ презентации;

– движение от общего к частному. Конкретизация ранее найденного общего способа. Самостоятельная конкретизация соответствующего понятия;

– соответствие формы и содержания.

Чтобы ученики смогли через персональный поиск открыть новые способы действия, необходима и особая форма организации совместной учебной деятельности учителя и класса. Общеклассная дискуссия – это основной этап организации. Каждое высказанное мнение и предложение оценивают сами участники конференции. Предложение учителя также подлежит контролю и оценке со стороны ученика. Учитель и обучающийся равны.

Наряду с учителем ученики участвуют в выборе критериев для контроля и оценки друг друга. Способность к самоконтролю и самооценке у обучающихся складывается как базисный компонент умения учиться.

Таким образом, познавательные УУД предполагают совокупность умений, включающих: извлечение информации из схем, иллюстраций, текстов; представление информации в виде схемы; выявление сущности, особенностей объекта; формулировку выводов на основе анализа объектов; обобщение и классификацию по признакам; ориентировку на развороте учебника; нахождение ответа на вопросы в иллюстрации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Урочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. 223 с.
2. Кузьмич А.П. Педагогические условия формирования познавательных универсальных учебных действий [Электронный ресурс]. URL: http://moyuniver.net/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-poznavatelnyx-universalnyx-uchebnyx-dejstvij.
3. Шамова Т.И. Формирование познавательных универсальных учебных действий в процессе обучения младших школьников [Электронный ресурс]. URL: http://nsportal.ru/nachalnayashkola/mezhdistsiplinarnoe-obobshchenie/2014/11/16/opyt-raboty-formirovanie.

Н. А. Лещинская

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СИСТЕМЫ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ

Под познавательными универсальными учебными действиями понимается система способов познания окружающего мира, построение самостоятельного процесса поиска, исследования, обработки, систематизации, обобщения и использования полученной информации. К познавательным действиям относятся общеучебные, логические действия, а также постановка и решение проблемы. Современный школьник должен уметь ориентироваться в большом количестве учебной информации, перерабатывать, усваивать, осуществлять ее поиск, осмыслять тексты; выбирать наиболее эффективные способы решения задач в зависимости от конкретных условий; осуществлять рефлексию способов и условий действия, контроль и оценку процесса и результатов деятельности; уметь ставить и формулировать проблемы [3].

Данная система способов позволяет определить познавательные универсальные учебные действия как важную составляющую ключевой компетенции обеспечивающей «умение учиться». Е.В. Бондаревская определяет ключевую компетенцию, как личностно осознаваемую, вошедшую в субъективный опыт, имеющую личностный смысл, систему знаний, умений и навыков. Она может быть использована в различных видах деятельности при решении множества жизненно значимых задач [1]. Основа формирования «умения учиться» закладывается еще в младшем школьном возрасте. Огромное значение здесь имеет домашняя работа обучающихся.

Р.И. Водейко, раскрывая понятие домашней работы, говорит, что под ней понимается форма организации деятельности обучающихся для самостоятельного выполнения заданий учителя дома. Как правило, они тесно связаны с темами уроков. К таким заданиям можно отнести виды работ, которые сложно организовать в условиях класса: длительные наблюдения, трудоемкие опыты, моделирование, а также выполнение заданий по тексту учебника и материалам учебных пособий в устной и письменной форме [2].

Домашнее задание носит характер как закрепления пройденного, так и опережения обучения материалу последующих тем. В ходе выполнения домашней работы по окружающему миру обучающиеся, непосредственно общаясь с природой, овладевают новыми знаниями, умениями и навыками.

По характеру деятельности домашнюю работу можно разделить на три типа:

а) устные (чтение текста учебника, пересказ);

б) письменные (выполнение заданий в рабочей тетради);

в) учебно-практические (проведение опытов, наблюдений, изготовление деталей, моделей).

При выполнении школьниками ряда заданий предполагается помощь со стороны родителей. Домашние задания бывают репродуктивного и творческого характера. Например, сбор дополнительного материала для изучаемой темы, подготовка сообщений, моделей и т.п. Есть также задания частично поискового типа. Они подразумевают применение школьником знаний в нестандартной ситуации [5].

В статье представлены примеры заданий, которые помогут педагогу формировать познавательные действия у детей во время их выполнения домашней работы по окружающему миру в начальной школе.

Общеучебные:

– задания на поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств: В дополнительной литературе, Интернете найди интересную информацию о каком-либо растении или животном тундры (по выбору), подготовь сообщение. Запиши основные сведения для своего сообщения. Укажи источник информации;

– осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме: В дополнительной литературе или Интернете познакомься с десятью принципами декларации прав ребенка. Выбери и запиши 2 – 3 принципа, которые ты считаешь наиболее важными. Вырази их смысл своими словами и расскажи ребятам в классе;

– классификация знания: С помощью учебника заполни таблицу «Животные Черного моря и его побережья». Основные поля таблицы: «Обитатели суши», «Обитатели суши, добывающие пищу в море», «Обитатели моря».

Логические:

– сравнение: Сравни старинные классные комнаты и классную комнату, в которой учишься ты. Чем они различаются? Чем похожи? Составь таблицу сравнения;

– классификации по родо-видовым признакам: Составь три схемы питания, характерные для тайги, тундры и морского побережья Кавказа;

– установление причинно-следственных связей: У Оли и Лены были семена томатов от одного и того же растения. Они насыпали землю в одинаковые горшки. Затем в каждый горшок посадили семена, вырастили рассаду, высадили рассаду в положенные сроки на грядки в саду. Через некоторое время дети сравнили растения и увидели, что они очень отличаются друг от друга в своём развитии (детям предлагается рассмотреть фотографии). Возможно, Оля и Лена по-разному ухаживали за своими растениями. В чём могло быть это отличие? Приведите два примера.

Постановка и решение проблемы:

– постановка и формулирование проблемы, отражение ее знаком. Придумайте и нарисуйте условные знаки, показывающие охрану природных сообществ: а) леса; б) луга; в) водоёма. Обсудите условные знаки, предложенные другими группами. Выберите наиболее удачные. Расскажите по условным знакам об охране природных сообществ;

– постановка решения проблемы и самостоятельное создание способов решения проблем творческого характера: Представь себя главой экологически чистого поселения. Нарисуй в рамке схему своего воображаемого хозяйства, где для отопления, освещения, для разных видов деятельности применяются сила воды, ветра, тепло солнца, переработка отходов и мусора, вновь засаживаются деревьями участки, предназначенные для вырубки. Используй опыт народов твоего края, который сохранился в сельских и дачных поселениях, в книгах о старинной и современной культуре народов России и мира;

– самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем: Представь, что тебя выбрали Президентом нашей страны. Опиши свою деятельность по пунктам плана: 1) моя цель, 2) мой первый указ, 3) мои помощники, 4) моя ответственность, 5) мой результат [4].

Такая система домашних заданий способствует не только повышению эффективности усвоения материала школьниками, но и проявлению интереса к процессу познания окружающего мира, в том числе самостоятельному, а также постоянному его поддержанию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11 – 17.
2. Водейко Р.И. Домашнее задание. М., 2004.
3. Петрова И.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий младшего школьника на уроках окружающего мира // Актуальные задачи педагогики. Чита, 2011. С. 113 – 116.
4. Плешаков А.А., Новицкая М.Ю. Окружающий мир. Рабочая тетрадь. 4 класс: учебное пособие. М., 2015.
5. Федорова Т. А. Организация домашней учебной работы младших школьников [Электронный ресурс]. URL: http://studopedia.org/1-23195.html.

Д. Н. Митраков

ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ПРАЗДНИКОВ В ДЕТСКОМ САДУ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Изучение учебной и методической литературы позволяет утверждать, что физкультурные праздники представляют собой интегрированную по содержанию форму содействия физическому развитию ребенка, что определяется возможностью сочетания физических упражнений, игр с элементами спорта, подвижных игр, игр-эстафет, занимательных викторин и загадок, спортивных танцев и т.д.

По мнению О.Н. Моргуновой, физкультурные праздники способствуют развитию мышления, воображения, целеустремленности, а также формированию чувства ответственности, приучают сдерживать свои желания, проявлять решительность. Физкультурные праздники позволяют педагогу, не снижая общего эмоционального состояния, стимулировать активность каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей; дифференцированно подходить к оценке результатов его действий; не разочаровывать излишними замечаниями и критикой, а давать возможность испытать приятное ощущение радости от выполняемых им и другими детьми движений; радоваться успехам другого [4].

При проведении физкультурных праздников и досугов, как отмечает В.Н. Шебеко, все дети приобщаются к непосредственному участию в различных состязаниях, соревнованиях, с увлечением выполняют двигательные задания, при этом дети ведут себя более непосредственно, чем на физкультурном занятии, и эта раскованность позволяет им двигаться без особого напряжения. Более естественно при проведении физкультурных праздников использовать те двигательные навыки и умения, которыми дети дошкольного возраста уже прочно овладели, что позволит им проявить своеобразный артистизм, эстетичность в движениях. Использование музыкального сопровождения при проведении физкультурных праздников благотворно влияет на развитие у детей чувства прекрасного, закрепляет умения двигаться под музыку, понимать характер музыкального произведения, развивает музыкальный слух, память [5, с. 6].

Авторы отмечают, что использование знакомого для детей содержания, физических упражнений в рамках проведения физкультурного праздника позволяет в необычных условиях разнообразить двигательную деятельность детей. При этом важно, чтобы содержание праздника соответствовало общему уровню физического развития детей, их двигательным возможностям.

При разработке содержания праздника необходимо учитывать программно-методические требования, предъявляемые к физическому, гигиеническому, эстетическому, нравственному воспитанию детей старшего дошкольного возраста. Кроме того, необходимо учитывать требования федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования относительно физического развития, а именно – содействие приобретению детьми опыта в двигательном поведении, правильному формированию опорно-двигательной системы организма, формированию представлений о некоторых видах спорта, овладению подвижными играми с правилами, становлению целенаправленности и саморегуляции в двигательной деятельности, овладению элементарными нормами и правилами здорового образа жизни [1].

Требование ФГОС ДО к интеграции образовательных областей в рамках воспитательно-образовательного процесса в детском саду органично сочетается с вариативностью выполняемых детьми заданий и упражнений в рамках физкультурного праздника, что еще раз подтверждает актуальность подобной формы физического воспитания и развития дошкольника. При этом частота проведения физкультурных праздников – 1 – 2 раза в год, длительность праздника – 60 – 80 минут. Редкое проведение физкультурных праздников определяется, с одной стороны, сложностью его подготовки. С другой стороны, возрастные особенности детей дошкольного возраста не позволяют использовать физкультурные праздники чаще. Как отмечают В.Н. Шебеко, Н.Н. Ермак, В.А. Шишкина, проведение массовых спортивных праздников с дошкольниками нецелесообразно из-за негативного влияния на здоровье детей (нарушение режима дня дошкольника, завышенные требования к ребенку в период подготовки и проведения праздника, длительное пребывание на улице во время репетиций праздника); чаще всего наблюдается переутомление детей [5, с.129].

Проведению физкультурного праздника предшествует длительная работа, включаю-

щая на первом этапе разработку программы, которая призвана отобразить основную идею праздника, его концепцию, вопросы взаимодействия с различными субъектами физкультурно-оздоровительной деятельности, распределение обязанностей между ними, план работы каждого. Четкость планирования и контроля за выполнением этапов подготовки к физкультурному празднику определяет успешность мероприятия в целом и возможность своевременной корректировки действий по его подготовке и проведению [3].

В программе традиционно выделяются несколько разделов, отражающие: цель и задачи праздника; дату и время его проведения, предполагаемую длительность, место проведения праздника и отдельных номеров программы – парада участников, массовых выступлений, соревнований по разным видам игр и упражнений, конкурсов; определение ответственных за подготовку и проведение праздника; количество участников, возрастные группы детей – из дошкольного учреждения, школы, класса, которые примут в нем участие; указание привлеченных к подготовке и проведению праздника, а также приглашенных на праздник в качестве гостей; порядок подведения итогов конкурсов и соревнований (индивидуальных и коллективных), награждение участников праздника.

При разработке сценария праздника необходимо четко сформулировать его основную идею, что позволит осуществить целесообразный отбор содержания, выбор места и определение особенностей подготовительной работы. При подготовке физкультурного праздника необходимо учесть и природно-климатический фактор, задающий фон праздника, его наполнение. В методике физического воспитания накоплены опыт и рекомендации по организации физкультурных праздников в различное время года [6].

Одним из требований при составлении сценария физкультурного праздника является следующее требование к его содержанию: содержание должно быть разнообразным, интересным, обеспечивая возможность активного участия всех групп детей, доставляя радость и удовольствие не только детям – участникам праздника, но и зрителям – детям и взрослым, приглашенным на праздник в качестве гостей.

Методика организации и проведения физкультурного праздника может быть представлена следующим образом:

открытие праздника, парад участников;

показательные выступления групп, команд, сводные гимнастические упражнения;

массовая часть праздника с участием всех детей и присутствующих гостей в играх, эстафетах;

окончание праздника, подведение итогов, награждение, закрытие праздника [6].

Таким образом, физкультурные праздники обладают широкими воспитательно-развивающими и образовательными возможностями, которые кроются в содержании, методике подготовки и проведения. Целесообразное использование данной формы физкультурно-оздоровительной деятельности детей дошкольного возраста создает дополнительные условия для поддержания устойчивого интереса детей к занятиям физической культурой, формирования ЗОЖ и культуры активного досуга.

Цель констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы была сформулирована как изучение уровня сформированности ЗОЖ детей старшего дошкольного возраста. Чтобы выявить уровень сформированности основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста, нами был использован комплекс диагностических методик:

– методика «Незаконченные предложения», цель – изучение особенностей ценностного отношения детей старшего дошкольного возраста к своему здоровью и здоровью человека, здоровому образу жизни;

– беседа «Мотивации здорового образа жизни дошкольников». Цель – изучение особенностей отношения ребенка к здоровью и мотивации здорового образа жизни, особенностей знаний детей о здоровье человека;

– диагностическое задание «Полезная покупка» [2]. Цель – выявление представлений о полезных для здоровья предметах.

В процессе выполнения задания выявили, что у 34% детей низкий уровень, у 46% средний уровень. Высокий уровень показали 20% детей. Можно сделать вывод о том, что дети не имеют четкого представления о полезных для здоровья предметах, частично или полностью не могут объяснить и доказать свое мнение.

Таким образом, результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о необходимости целенаправленной и систематической работы с детьми по формированию ЗОЖ.

Цель формирующего этапа опытно-экспериментальной работы – изучение методики организации и поэтапная подготовка к проведению физкультурных праздников для детей старшего дошкольного возраста. Для характеристики методических основ использования физкультурных праздников как средства физического развития детей старшего школьного возраста обратились к опыту практикующих специалистов дошкольного образования, представленному в периодической литературе, на основании которого разработали сценарии данной формы работы с детьми и формирования ЗОЖ.

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы был организован в марте 2016 года с целью изучения динамики сформиро-

ванности ЗОЖ детей старшего дошкольного возраста. Нами использован тот же комплекс методик, что и на констатирующем этапе. Обобщенные результаты контрольного этапа исследования в сопоставлении с результатами констатирующего этапа представлены в таблице 4, данные которой иллюстрируют увеличение числа детей с высоким и средним уровнем сформированности ЗОЖ. Большинство старших дошкольников имеют элементарные представления о здоровье и здоровом образе жизни, связывая его с некоторыми видами деятельности, необходимыми для сохранения здоровья; некоторые представления о факторах вреда и пользы для здоровья, о некоторых мерах предупреждения заболеваний, о возможных причинах заболеваний. Они способны к осознанию значения для здоровья некоторых проявлений образа жизни, факторов среды, при этом детям требуется помощь в виде наводящих вопросов и конкретных житейских примеров. Дошкольники способны выявлять направленную на формирование здорового образа жизни сущность некоторых видов деятельности, предметов, объектов и явлений окружающей действительности. Они проявляют инициативу и самостоятельность в ходе оздоровительных, закаливающих и санитарно-гигиенических мероприятий на основе их положительных эмоционально-чувственных переживаний или же подражания другим детям, но осознанности и потребности в этих мероприятиях нет. Частично присваивают переданный опыт, затрудняются переносить его в самостоятельную деятельность.

Таблица 4

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы по методике «Незаконченные предложения»

Уровни сформированности ЗОЖ	Констатирующий этап	Контрольный этап
	%	%
Высокий	17	20
Средний	51	56
Низкий	32	24

Таким образом, контрольный этап опытно-экспериментальной работы свидетельствует о положительной динамике сформированности ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гордина С.В. Формирование здорового образа жизни у дошкольников [Электронный ресурс]. URL: http://nsportal.ru/detskiy-sad/zdorovyy-obraz-zhizni/2013/05/10/formirovanie-zdorovogo-obraza-zhizni-u-doshkolnikov.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 24 с.
3. Марков В.В. Основы здорового образа жизни. М.: Сфера, 2001. 198 с.
4. Мяктинова О.А. Пути формирования у дошкольников основ здорового образа жизни [Электронный ресурс]. URL: http://dohcolonoc.ru/cons/1361-puti-formirovaniya-u-doshkolnikov-osnov-zdorovogo-obraza-zhizni.html.
5. Шебеко В.Н, и др. Физическое воспитание дошкольников: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 4-е изд. М.: Академия, 2000. 176 с.
6. Шебеко В.Н. Физкультурные праздники в детском саду: творчество в двигательной деятельности дошкольника: кн. для воспитателей дет. сада. 2-е изд. М.: Просвещение, 2001. 93 с.

Н. А. Петрова

РАСШИРЕНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Развитие общества в эпоху XXI века характеризуется преобладанием потребностей человека и их удовлетворением, не учитывающими интересы как общества, так и природных ресурсов. Все это привело к тому, что выживание человека стало главной проблемой данной эпохи. Глобальные изменения в экономике мира, усовершенствование технологических процессов производства и повседневной жизни человека оказывают огромное влияние на развитие личности человека.

Необходимость выживания человека и цивилизации в будущем актуализирует формирование системы социальных отношений, которая возьмет на себя функцию сохранения и развития окружающей среды за счет разумной человеческой деятельности на основе мировоззрения. В итоге общество получает возможность на формирование и восстановление личности, развитой культурно и просвещенной интеллектуально. Основную роль в данном процессе играют институты образования, которые способствуют развитию мировоззрения, направленного на систему «Человек – Природа – Общество».

Мировоззрение – система взглядов на проявления природы, на развитие общества, на собственное развитие и место в мире, на отношение к окружающей действительности. Можно также отметить, что мировоззрение – совокупность идеалов и убеждений человека в правовой, философской, научной, нравственной и эстетической сфере. Мировоззрение способствует определению характера деятельности и поведения человека в будущем.

Окружающий нас мир – курс занятий, направленных на формирование мировоззрения ребенка младшего школьного возраста, который способствует личностному развитию ребенка. Преподавая данный курс младшим школьникам, Е.М. Потапова преподносит знания в научной сфере, развивая у ребенка научный взгляд на окружающую действительность. Цель данного курса занятий – объяснить и научно доказать младшему школьнику существование мира, показать, как он развивается и какие способы познания можно использовать. Еще одним немаловажным фактором данного курса является то, что в ходе занятий ребенок формирует и усваивает нормы эстетического поведения. Главная задача курса занятий – ознакомление младшего школьника с природным окружением, способствование социализации личности, повышение коммуникативных навыков ребенка. Данный курс занятий позволяет сделать период адаптации ребенка к школе и процессу обучения более продуктивными, поскольку занятия проходят при помощи материалов, ранее преобладавших в жизни ребенка.

Формирование мировоззрения школьников – процесс длительный и многосторонний. Он зависит не только от различного уровня овладения знаниями и соответствующего им уровня выработки взглядов, убеждений и идеалов, но и от возрастных особенностей учащихся. Он носит целостный и интегративный характер, или, иначе говоря, начинается с формирования у младших школьников простейших элементов мировоззренческих представлений, которые с возрастом обогащаются, усложняются и закладывают основы убеждений в старших классах. И.Т. Огородников писал, что мировоззренческие идеи осваиваются не поочередно, одна за другой, а в тесном переплетении, в комплексе. Практически они начинают усваиваться почти одновременно, лишь постепенно усложняясь по мере развития физических и умственных сил учащихся, расширения их образовательной подготовки.

Работа по формированию мировоззрения учащихся требует знания и учета не только возрастных особенностей, но и индивидуальных различий школьников. Исследования показывают, что у школьников отчетливо проявляются различия в успеваемости, в глубине усваиваемых знаний, в развитии эмоциональной сферы, которые так или иначе отражаются на выработке у них взглядов и убеждений.

Объем заданий педагог выбирает в соответствии с темой внеклассного занятия, создает спокойную обстановку и развивает у детей желание выполнять данные задания. Педагог зачитывает задания либо выдает каждому ученику лист, книгу или тетрадь, где прописано время выполнения задания и трактовка самого задания для младших школьников 3 класса

Внеклассное занятие на тему «Природные зоны нашей страны».

Цель – расширение мировоззрения младших школьников об окружающем мире.

При выполнении задания выделяют три уровня результатов работы учеников:

– высокий уровень – младшие школьники самостоятельно называют важные даты из истории страны и лиц, связанных с ними, называют четыре – пять событий;

– средний уровень – младшие школьники самостоятельно называют важные даты из истории страны и лиц, связанных с ними, называют три – четыре события;

– низкий уровень – младшие школьники называют важные даты из истории страны и лиц, связанных с ними, называют три события, указывая неточные данные.

Анализ проведенной работы направлен на сравнение сформированной модели с реальным воплощением, выявление удачных и проблемных моментов, их причин и последствий. Очень важен элемент постановки задачи для дальнейшей воспитательной работы. Данный этап очень важен для корректировки воспитательных задач, содержания, форм и планирования дальнейшей внеклассной работы.

Подведение итогов проведенного воспитательного мероприятия – важный момент, который нередко недооценивается. Здесь особенно ответственна роль учителя и методиста, которые должны сделать квалифицированное заключение, оценить достоинства и недостатки проделанной работы.

Е. Н. Рустамова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ГТО

Важность здоровья и его ценность для человека очевидны. Здоровье является одним из компонентов благополучия и счастья человека, важнейшим условием социального и экономического развития страны. Не менее значимым выступает процесс формирования культуры здорового образа жизни, который необходимо осуществлять с детства.

Формирование культуры здорового образа жизни осуществимо при использовании самых разных средств, одним из которых выступает физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО), с 1 сентября 2014 года признанный на уровне Президента РФ В.В. Путина программной и нормативной основой физического воспитания населения. Вопросы формирования культуры здорового образа жизни у старших подростков средствами ГТО рассмотрены в исследованиях А.И. Апиной, Ю.И. Биктугановой, А.Г. Вихревой, Л.Н. Сухановой и др. [1, 2, 3].

Все это представило для нас научный интерес и определило цель исследования, состоящую в теоретическом обосновании и практическом определении педагогических условий формирования культуры здорового образа жизни старших подростков средствами ГТО.

Культура здорового образа жизни представляет собой сложное системное образование, которое включает несколько составляющих: осознание человеком здоровья как ценности, развитие устойчивой мотивации к его сохранению и укреплению, знание сущности здоровья как системы и его компонентов, владение умениями и навыками сохранения, укрепления здоровья и самоконтроля его состояния. Культура здорового образа жизни имеет большое значение для человека, определяя его активное состояние, которое требует проявления волевых усилий, осмысления поступков и поведения. Все это в совокупности должно приводить к сохранению и укреплению здоровья человека и к поддержанию необходимого уровня работоспособности.

Формирование культуры здорового образа жизни необходимо начинать с детства.

В сфере формирования культуры ЗОЖ подрастающего поколения есть ряд проблем. Это:

– и необходимость реализации работы в детском и подростковом возрасте как наиболее эффективном для усвоения норм и ценностей ЗОЖ,

– и необходимость сохранения и укрепления здоровья как личная и социально значимая проблема,

– и поиск эффективных средств формирования культуры ЗОЖ подрастающего поколения,

– и определение самого понятия «культура здорового образа жизни».

Но особенно это значимо для подростков. Именно подростковый возраст характеризуется, с одной стороны, тенденцией к ухудшению состояния здоровья и прекращением в определенной степени заботы о нем, с другой стороны, возможностями подросткового возраста в формировании установок культуры ЗОЖ, становлении осознанного понимания необходимости заботы о здоровье, гибкости в плане усвоения норм и правил культуры ЗОЖ, поддержании своего здоровья на оптимальном уровне.

Культура здорового образа жизни старших подростков обусловливается их психолого-педагогическими особенностями. На здоровье старших подростков, а точнее на его ухудшение, влияет ряд факторов: пассивный образ жизни, неправильное питание, плохая экологическая ситуация, неразвитость психологической сферы личности и другие.

Качественно изменить такое положение вещей способен процесс формирования культуры ЗОЖ старших подростков. В результате проведенного исследования мы сформулировали определение этого понятия. Так, культура здорового образа жизни старших подростков представляет собой системное образование, которое предполагает осознание подростками здоровья как ценности, знание ими сущности здоровья как системы и его компонентов, владение умениями и навыками здоровьесберегающей деятельности, самоконтроля состояния своего здоровья.

Для успешного формирования культуры ЗОЖ старших подростков существует множество средств, одним из которых в современных условиях выступает комплекс ГТО. Педагогическими условиями эффективности и результативности этого процесса, как показал анализ литературы по теме исследования, выступают:

– последовательность, поэтапность всей работы;

– использование разнообразных форм и методов работы (организация самостоятельной физической активности, овладение системой необходимых знаний и умений, комплексное развитие основных двигательных качеств как условия сдачи норм ГТО, совершенствование двигательных качеств, умение создать необходимые условия для выполнения физических упражнений, ознакомление с психологическими основами физической культуры, изучение вопросов профилактики травматизма, организации работы по подготовке к выполнению норм ГТО с младшими школьниками и др.);

– выполнение самостоятельных творческих заданий (тесты для развития двигательных качеств, ведение дневника самоконтроля, составление и выполнение комплекса упражнений и др.).

Полученные теоретические выводы были проверены в ходе опытно-экспериментального изучения процесса формирования культуры здорового образа жизни у старших подростков средствами ГТО, которое проводилось в три этапа (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты) в период с сентября 2015 г. по март 2016 г. на базе малокомплектной МОУ «Кушмангортская основная общеобразовательная школа» Чердынского района Пермского края.

По результатам проведенного констатирующего эксперимента были сделаны выводы о наличии у старших подростков представлений о ЗОЖ и неготовности изменения собственного жизненного уклада, о наличии проблем в состоянии здоровья и отсутствии заботы о нем, а также о наличии проблем в следовании принципам ЗОЖ, обусловленных внутренними и внешними причинами. Эти выводы стали основой для проведения дальнейшего исследования.

В формирующем эксперименте была разработана программа по формированию культуры ЗОЖ старших подростков средствами ГТО и проведена ее апробация. Работа в рамках данной программы предполагает:

– формирование у подростков основных знаний о культуре ЗОЖ;

– становление устойчивой жизненной позиции по сохранению и укреплению здоровья;

– совершенствование знаний о здоровьесбережении, об индивидуальных особенностях развития организма;

– получение знаний о способах организации учебно-тренировочного процесса комплекса ГТО.

Для реализации данной программы используются разнообразные методы (беседа, диалог, демонстрация, информирование, убеждение, поощрение и др.), формы (личный пример, тренировка, спортивно-массовая работа и др.) и средства (физические упражнения, утренняя гимнастика, соревнования) формирования культуры ЗОЖ старших подростков средствами ГТО.

Результативность реализации данной программы доказана в ходе контрольного эксперимента. Проведение контрольного эксперимента позволило сделать несколько выводов.

У старших школьников, принимавших участие в исследовании, сформировано представление о сущности здоровья, о культуре здорового образа жизни, о сохранении и укреплении здоровья, о комплексе ГТО и его сущности, об особенностях организации и проведения самостоятельных занятий по физической подготовке.

Эффективности формирования культуры здорового образа жизни у старших подростков средствами ГТО способствуют такие педагогические условия, как:

– осуществление мониторинга уровня сформированности культуры здорового образа жизни старших подростков;

– поэтапность и целенаправленность работы;

– ориентированность работы на результат в виде достижения нормативов ГТО, предусмотренных для возрастной ступени 15 – 16 лет;

– использование разнообразных методов и форм работы (организация самостоятельной физической активности, ознакомление с психологическими основами физической культуры, изучение вопросов профилактики травматизма, организации работы по подготовке к выполнению норм ГТО с младшими школьниками и др.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апина А.И., Суханова Л.Н. Пути формирования физкультурной самостоятельности учащихся в рамках подготовки к сдаче норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) // Актуальные проблемы и подходы к внедрению ВФСК «Готов к труду и обороне»: материалы Всероссийской научно-практической конференции / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 138 с.
2. Биктуганова Ю.И., Вихрева А.Г. Значение подготовки и сдачи нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) при реализации программы Свердловской области «Подготовка молодежи к военной службе в Свердловской области до 2020 года» // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 10 – 14.
3. Биктуганова М.Ю. Терентьев А.Е. Условия внедрения и пропаганды Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в процессе организации духовно-нравственного воспитания в системе высшего профессионального образования [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-vnedreniya-i-propagandy-vserossiyskogo-fizkulturno-sportivnogo-kompleksa-gotov-k-trudu-i-oborone-v-protsesse-organizatsii.

Е. И. Чернова

ВЛИЯНИЕ ЗАКАЛИВАНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Охрана и укрепление здоровья детей в соответствии с ФГОС дошкольного образования является одной из важнейших задач дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). На современном этапе развития общества здоровье ребенка выступает на первом плане как проблема, которую можно отнести к главным проблемам цивилизации. Поэтому здоровье подрастающего поколения определяет состояние общества и государства в целом.

В педагогическом аспекте здоровье человека представляет собой формирование у него индивидуального способа сохранения и укрепления здоровья с самого детства. Одним из направлений работы педагогов сегодня выступает создание безопасной и здоровьесберегающей среды в обучении, воспитании и развитии ребенка.

Образ жизни играет существенную роль в сохранении здоровья человека. Важно придерживаться здорового образа жизни, что заключается в рациональном питании, занятиях спортом, отказе от вредных привычек и многом другом. Не менее важную роль в процессе поддержания здорового образа жизни играет закаливание. Закаливание – это научно обоснованное систематическое использование естественных факторов природы для повышения устойчивости организма к неблагоприятным агентам окружающей среды. Рост числа часто болеющих детей в нашей стране за последние годы делает проблему использования закаливания детей чрезвычайно актуальной и вызывает необходимость применения этого средства начиная с раннего возраста. Процесс закаливания как проце-

дура, направленная на выработку у детей дошкольного возраста способности противостоять охлаждению, относится к числу актуальных и насчитывает многовековую историю своего изучения и применения. Проблемы закаливания детей теоретически и практически изучены в работах таких специалистов, как В.А. Александрова, В.Г. Алямовская, Ю.А. Андреев, В.М. Бехтерев, И.П. Брязгунов, Л.Г. Голубева, И.А. Прилепина, А. Колтушинский, И. Соснина, О. Уймина и другие [1,5].

В ходе исследования мы выдвинули гипотезу и предположили, что систематическая и целенаправленная организация закаливания старших дошкольников с помощью разных методов во взаимодействии с родителями способствует снижению уровня заболеваемости, тем самым оказывая влияние на сохранение и улучшение здоровья детей.

Исследовательская работа проводилась на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 2» г. Соликамска Пермского края в период с октября 2015 года по апрель 2016 года. В эксперименте принимали участие старшие дошкольники – 25 чел. (экспериментальная группа), 25 чел. (контрольная группа) и родители дошкольников.

Цель констатирующего эксперимента состояла в определении уровня заболеваемости и состояния здоровья детей старшего дошкольного возраста, а также в изучении отношения родителей к закаливанию. Для изучения родительского отношения к закаливанию родителям была предложена анкета, разработанная А.К. Подшибякиным и модифицированная экспериметатором [4]. Цель анкеты – определить отношение родителей к закаливанию детей. С помощью анкеты выявлено:

– основную причину частой заболеваемости детей, в основном, родители видят в том, что ребенок часто простывает (48%);

– укреплению здоровья детей способствуют прием витаминов, укрепляющих средств (32%) и закаливание (28%);

– родители положительно относятся к закаливанию (84%);

– сведения родителей о закаливании состоят в том, что они знают, что закаливание укрепляет здоровье (84%), мнения о возрасте, с которого можно начинать закаливание, – в диапазоне с рождения до младшего школьного возраста; основные средства закаливания: вода, солнце (42%), контрастные водные процедуры (22%), сон на свежем воздухе (32,2%);

– гимнастика и физические упражнения, а также спортивные игры в семье родителями не организуются (90%);

– родителям мешают проводить закаливающие процедуры две причины – отсутствие знаний о правильности проведения (50%) и отсутствие времени (26%);

– 92% родителей выразили согласие на проведение процедур закаливания с их детьми;

– родители недостаточно осведомлены о методах закаливания, а также не все готовы осуществлять его со своими детьми.

Нами также нами проведена работа, направленная на определение условий и возможностей закаливания. Для этого был осуществлен мониторинг состояния здоровья детей обеих групп: выделены группы здоровья детей, проанализированы посещаемость детского сада и частота заболеваемости. Результаты исследования были проанализированы, систематизированы и обобщены. Получены данные о заболеваемости и состоянии здоровья детей старшего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной групп. При этом мы учитывали общую тенденцию относительно позиции родителей по вопросам отношения к закаливанию.

Мониторинг заболеваемости и состояния здоровья дошкольников экспериментальной и контрольной групп включал в себя:

– анализ состояния здоровья детей;

– анализ посещаемости ДОУ в период с 2014 г. по 2015 г., т.е. в период от 4 до 5 лет, что позволило объективно подойти к оценке и анализу состояния их здоровья.

Выявлена тенденция ухудшения состояния здоровья детей как экспериментальной, так и контрольной групп. Полученные данные свидетельствуют о необходимости организации целенаправленной и систематической работы, направленной на улучшение состояния здоровья детей старшего дошкольного возраста, которое может быть осуществлено в процессе закаливания детей. Поэтому формирующий эксперимент состоял в разработке систематической и целенаправленной организации закаливающих процедур старших дошкольников. Использованы разные методы закаливания во взаимодействии с родителями.

Система закаливания детей старшего дошкольного возраста разрабатывалась на основе работ Н. Бурцева, Л.Г. Голубевой, И.А. Прилепиной, А.В. Желновой, И.К. Конева, Т.В. Праздниковой и др. [3]. При планировании работы учитывались положения о правилах и принципах закаливания, сформулированные Н.Г. Сперанским в 1910 году и актуальные сегодня. К этим принципам относятся:

– осуществление процедуры закаливания только при полном здоровье детей старшего дошкольного возраста;

– постепенное увеличение интенсивности закаливающих процедур в соответствии с возрастающими в процессе закаливающей тренировки компенсаторными возможностями растущего организма детей старшего дошкольного возраста;

– систематичность и последовательность при проведении закаливания детей старшего дошкольного возраста.

В системе мероприятий предусматривались традиционные методы закаливания, к числу которых относятся воздушные ванны, водные ножные ванны, полоскание горла, основанные на основных факторах внешней среды, расположенных по степени воздействия в определенной последовательности: воздух, вода, солнце. Все обозначенные методы и факторы закаливания применяются как отдельно, так и в комплексе [2].

В процессе реализации эксперимента нами использованы следующие методики проведения закаливающих процедур:

– методика контрастного воздушного закаливания, которая предусматривается в системе с выполнением основных методических принципов проведения физкультурной непосредственно образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста;

– дыхательные упражнения на свежем воздухе, в хорошо проветренном помещении;

– «игровые дорожки», предусматривающие хождение босиком по специально оборудованным дорожкам с галькой, с наклеенными камешками, коврикам резиновым, шерстяным, холодным, влажным, сухим. После такого хождения необходимо встать в таз, наполненный водой с морской солью;

– хождение босиком с постепенным увеличением времени ежедневно на 1 мин.;

– водные ножные ванны с попеременным местным обливанием ног водой из двух емкостей, имеющих контрастную температуру;

– полоскание горла прохладной водой со снижением ее температуры.

В условиях формирующего эксперимента была организована работа по взаимодействию ДОУ и семьи в отношении закаливания детей старшего дошкольного возраста.

Результативность работы и изучение влияния закаливания на здоровье детей оценивались в контрольном эксперименте, цель которого состояла в оценке результативности реализации программы закаливания дошкольников во взаимодействии ДОУ и семьи.

В ходе контрольного эксперимента повторно проводился мониторинг заболеваемости и состояния здоровья детей старшего дошкольного возраста по результатам проведения формирующего эксперимента и с учетом ранее полученных сведений (на апрель 2016 г.). Для этого была проведена оценка отнесенности детей к группам здоровья и проанализировано, как изменились показатели посещаемости детского сада и частоты заболеваний в экспериментальной и контрольной группах на апрель 2016 г. в сравнении с предшествующими периодами. Контрольный эксперимент показал улучшение здоровья детей экспериментальной группы. Это выразилось в снижении заболеваемости, увеличении числа детей, отнесенных ко второй группе здоровья, и снижении числа детей с третьей группой здоровья. Эти изменения коснулись детей экспериментальной группы. У детей контрольной группы, которые не участвовали в целенаправленном закаливании, улучшения в состоянии здоровья не выявлено.

Таким образом, нам удалось подтвердить гипотезу экспериментального исследования: систематическая и целенаправленная организация закаливания старших дошкольников, с помощью разных методов во взаимодействии с родителями способствует снижению уровня заболеваемости, тем самым оказывая влияние на сохранение и улучшение здоровья детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурцев Н. Правильное закаливание детей от рождения до школы. М.: Феникс, 2013. 128 с.
2. Голубева Л.Г. Особенности физического развития и воспитания ребенка второго года жизни // Дошкольное воспитание. 2005. № 10. С. 102 – 111.
3. Голубева Л.Г., Прилепина И.А. Закаливание дошкольника. М.: Просвещение, 2007. 229 с.
4. Подшибякин А.К. Методические рекомендации по закаливанию детей 5 – 7 лет. Киев, 2008. 22 с.
5. Соснина И. Многолетний опыт закаливания [Электронный ресурс]. URL: http://dob.1september.ru/article.php?ID=200200208.

Т. О. Чуклинова

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

В «Концепции духовно-нравственного воспитания гражданина России» идея нравственного воспитания представлена как одна из приоритетных. Нравственное воспитание приобретает особую актуальность в младшем школьном возрасте в связи с изменениями в эмоциональной сфере, становлением системы нравственных норм и ценностей личности.

Исследованием вопросов нравственного воспитания занимались такие ученые, как Б.Т. Лихачев, Л.И. Маленкова, В.А. Сластенин, Н.И. Щуркова и др. Авторами описаны сущность, цель и задачи нравственного воспитания, формы и методы его реализации, тем не менее этого недостаточно.

Предмет «Окружающий мир» предоставляет воспитательно-развивающие возможности как посредством содержания, так и посредством используемых форм, методов и средств обучения, что определяет его значимость в нравственном воспитании. Нравственность детей рассматривается как интегративное системное качество, затрагивающее не только отдельные компоненты деятельности, но и целый ряд параметров [4]. По мнению исследователей, духовно-нравственная личность рассматривается с позиции интегрального системного единства с характерными компонентами и параметрами. Нравственное воспитание отражает педагогическую деятельность по формированию у воспитанников нравственных знаний, чувств и оценок, правильного поведения [5].

Как показывает изучение примерной основной образовательной программы начального общего образования, курс «Окружающий мир» выполняет интегрирующую функцию и обеспечивает формирование у обучающихся целостной научной картины природного и социокультурного мира, отношений человека с природой, обществом, другими людьми, государством, осознания своего места в обществе, создавая основу становления мировоззрения, жизненного самоопределения и формирования российской гражданской идентичности личности.

Н.В. Лещенко выделяет педагогические предпосылки эффективного нравственного развития в процессе начального обучения: расширение круга общения и видов деятельности, воспринимаемых ребенком как социально значимое явление; разнообразие жизненных обстоятельств, в которых ребенок должен самостоятельно принимать решение, не нарушая предъявленного ему требования [3, с. 119].

Таким образом, психолого-педагогические характеристики возрастного развития детей младшего школьного возраста определяют содержание нравственного развития, т.к. именно в этом возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение нравственных норм, формируется внутренняя позиция личности.

Многообразие авторских образовательных программ для начальной школы объективно определяет необходимость краткой характеристики одной из программ – образовательной программы «Школа России». Принципами построения учебно-методического комплекса «Школа России» являются: приоритет воспитания в образовательном процессе, личностно ориентированный и деятельностный характер обучения. Эти принципы реализуются в учебниках по всем учебным предметам, среди которых нет главных и второстепенных. Именно деятельностный характер обучения, учет интересов личности и признание значимости воспитания выступают основанием для формирования целей и задач курса и конкретного урока, отбора форм и методов организации обучения.

Методы нравственного воспитания выполняют функции организации процесса нравственного развития и совершенствования личности, управления этим процессом. Б.Т. Лихачев выделил группы методов воспитания [1, с. 100]: воздействия на сознание личности; организации деятельности и опыта общественного поведения; стимулирования поведения и деятельности. Для наиболее полной реализации этих методов могут быть использованы разнообразные средства: художественные, природные, деятельность детей [2, с. 85]. Таким образом, методы нравственного воспитания на уроках по дисциплине «Окружающий мир» представлены как методами воспитания, так и методами обучения, имеющими характер духовно-нравственного воздействия на личность обучающегося.

Изучение научной, справочной и методической литературы позволяет сформулировать следующие выводы. Младший школьный возраст характеризуется сложными преоб-

разованиями всех сфер личности – когнитивной, эмоциональной, интеллектуальной, физической и др. Уроки окружающего мира можно характеризовать как условие накопления ребенком нравственного опыта, перерастающего постепенно в систему нравственных ценностей. Многообразие методов нравственного воспитания на уроках по дисциплине «Окружающий мир» содействует закреплению и становлению своеобразных регуляторов отношений ребенка к тому или иному явлению окружающего мира на основе освоенного опыта нравственной деятельности и норм нравственности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Величко О.Ю. Методы стимулирования нравственного развития младших школьников // Начальная школа. 2010. № 7. С. 97 – 100.
2. Емельянова Т.В. Нравственное воспитание младших школьников в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4.
3. Лещенко Н.В. Особенности нравственного развития младших школьников // Интеграция образования. 2007. № 3 – 4. С. 119 – 122.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2007.
5. Сильнова Ю.А. Духовно-нравственное развитие младшего школьника – педагогическая сущность современного воспитания // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 5 частях. ООО «АР-Консалт». М., 2014. С. 85 – 91.

М. А. Шмальц

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В ФГОС дошкольного образования ведущая роль в образовательной области «Физическое развитие» отведена формированию общей культуры личности детей, включая развитие физических качеств [1].

Дошкольное образование в нашей стране реализует воспитательно-образовательную деятельность, направленную на обеспечение условий для достижения главной цели – воспитания гармонично развитой личности, способной к саморазвитию, быстрой адаптации к условиям деятельности в общеобразовательной школе, что достигается, в том числе, и благодаря развитию у детей физических качеств.

Развитию у детей физических качеств способствует двигательная деятельность. К числу физических качеств относятся быстрота, сила, ловкость, выносливость и гибкость. Эти вопросы рассматриваются в работах В.П. Дудьева, В.И. Козлова, В.И. Лях, Е.В. Ольховой, В.Н. Шебеко и др.

Сензитивным периодом для развития физических качеств является старший дошкольный возраст.

Развитию физических качеств у детей способствуют подвижные игры. Вопросы использования подвижной игры в физическом развитии в целом и в физическом развитии детей дошкольного возраста в частности раскрыли П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, Д.Б. Эльконин, Л.В. Былеева, Ю.М. Коротков, Ф. Лебедь, Е.А. Покровский, Н.И. Пономарева, А.П. Усова и другие.

Цель исследования состояла в выявлении условий, при которых подвижная игра является средством комплексного развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста.

Между тем, несмотря на значимость подвижной игры как средства комплексного развития физических качеств детей стар-

шего дошкольного возраста, в практической деятельности дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) ей не всегда уделяется достаточное внимание, что и определило актуальность темы исследования.

В ходе исследования мы выдвинули гипотезу и предположили, что подвижная игра как средство комплексного развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста будет эффективной при соблюдении следующих условий:

– при диагностике уровня развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста и учете ее результатов;

– при использовании разнообразных подвижных игр с учетом их направленности на комплексное развитие физических качеств детей;

– при систематическом использовании подвижных игр с учетом их направленности на комплексное развитие физических качеств детей.

Экспериментальная часть проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

1 этап – проведение констатирующего эксперимента – сентябрь 2015 г.;

2 этап – проведение формирующего эксперимента – разработка и апробация системы работы по использованию подвижной игры как средства комплексного развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста – октябрь 2015 г. – январь 2016 г.;

3 этап – проведение контрольного эксперимента; анализ результатов исследования (февраль - март 2016 г.).

Исследования проводилось с детьми старшего дошкольного возраста подготовительной группы (6 – 6,5 лет).

В соответствии гипотезой исследования мы предположили, что подвижная игра как средство комплексного развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста будет эффективной при соблюдении условия осуществления диагностики уровня развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста и учете ее результатов.

Для оценки уровня развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста использованы критерии оценки достижений детей в сфере физического воспитания, составленные Э.Я. Степаненковой и определенные в соответствии с ФГОС дошкольного образования, прописанными в «Программе воспитания и обучения в детском саду». Для проведения исследования были использованы контрольные упражнения (тесты) для определения развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста [2].

Контрольные упражнения (тесты) для определения развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста

Физическое качество	Способ определения	Контрольное упражнение (тест)	Условие оценки
быстрота	время пробегания 30 метров с высокого старта	бег 30 метров с высокого старта	секунды, минуты
ловкость	время челночного бега (3 х 10 м), выполняемого с двумя поворотами, дистанция 30 метров	бег 3 х 10 м, ловля мяча двумя руками (расстояние 1 м)	секунды, минуты
гибкость	стоя на скамейке, выполняется наклон туловища вперёд, руки вниз, колени не сгибать	наклон туловища вперед из положения стоя согнувшись	угловые величины (градус), линейные меры (см, м)
выносливость	время пробегания дистанции 50 метров с высокого старта	бег 150 метров	секунды, минуты
сила	бросок набивного мяча из-за головы двумя руками на дальность, стоя в узкой стойке	метание мяча весом 1 кг на дальность	линейные меры (см, м), секунды, количество объема (раз)
скоростно-силовые качества	прыжок в длину с места, прыжок в длину с разбега, прыжок в высоту с разбега, метание предмета	прыжки в длину с места, прыжки в высоту с разбега	линейные меры (см, м), секунды, количество объема (раз)

В констатирующем эксперименте, проведенном в начале учебного года, был изучен уровень развития физических качеств у детей старшего дошкольного возраста подготовительной группы. По результатам констатирующего эксперимента сделан вывод о преобладании у детей среднего уровня развития физических качеств – быстроты, ловкости, гибкости, выносливости, силы. При этом уровень развития всех физических качеств у детей примерно одинаков, более высокого уровня развития одного физического качества по сравнению с другими не наблюдается.

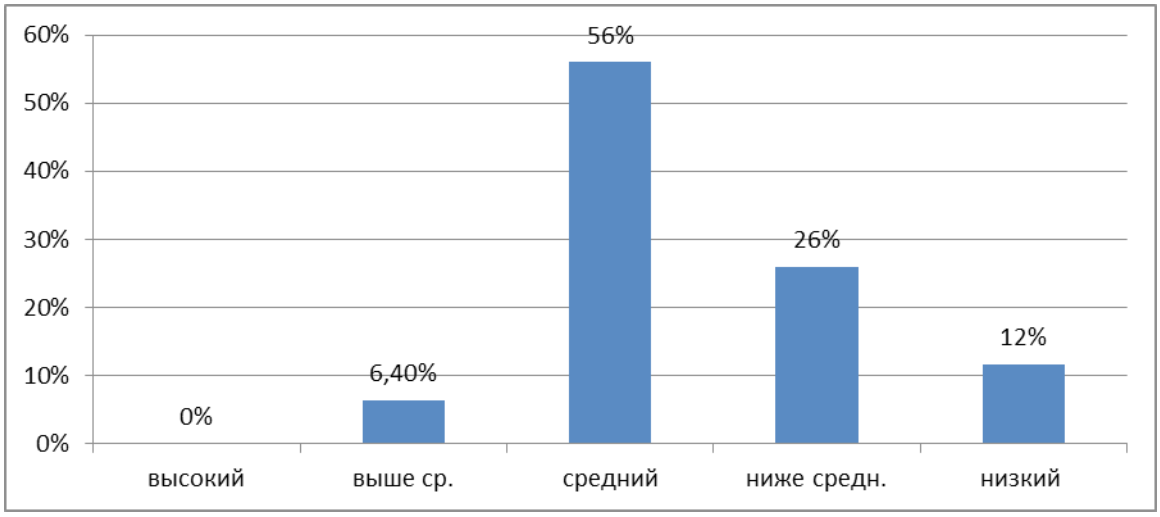


Рис. 1. Уровень развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста, в среднем, %

Полученные в констатирующем эксперименте результаты развития физических качеств у детей старшего дошкольного возраста учитывались при проведении формирующего эксперимента.

В условиях формирующего эксперимента разработана и практически реализована система работы по использованию подвижной игры как средства комплексного развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста.

Цель формирующего эксперимента состояла в разработке и практической реализации системы работы по использованию подвижной игры как средства комплексного развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста.

Система работы по использованию подвижной игры как средства комплексного развития физических качеств предполагала комплексный подход к выбору форм и методов проведения занятий с использованием подвижных игр.

Это обеспечивает обучение детей двигательным умениям и навыкам, комплексное развитие физических качеств (ловкости, быстроты, выносливости, силы, гибкости), развитие координации движений, пространственной ориентации и способствует укреплению их физического и психического здоровья. Так, например, в рамках одного занятия проводится следующая работа: разминка (ходьба и бег разных видов, игровые упражнения), интенсивная подвижная игра и в заключение подвижная игра малой или средней интенсивности.

Соответственно структура занятий включает в себя следующие элементы:

1) вводная часть (разминка);
2) основная часть (подвижная игра);
3) заключительная часть (игра малой подвижности).

Занятия проводились 2 раза в неделю в физкультурном зале.

При планировании системы занятий с использованием подвижных игр учтены необходимость организации двигательной активности детей на дневной прогулке, потребность в оптимизации физкультурно-оздоровительной работы в ДОУ на основе удовлетворения потребности ребенка в движении, оздоровления посредством пребывания на свежем воздухе в сочетании с физической нагрузкой, организуемой в игровой форме. Для этого используются все природные факторы: воздух, солнце, земля.

При отборе подвижных игр учитывались продолжительность и интенсивность двигательной активности детей, обогащение содержания и увеличение количества основных движений.

Подвижные игры и игровые упражнения, разученные на занятиях, были включены в

работу воспитателей в подготовительной группе и использовались в свободное время на прогулке и в группе, повторяясь не менее 2 – 3 раз за время проведения формирующего эксперимента.

Упражнения подготовительного типа и игровые упражнения включались в комплекс утренней гимнастики и по возможности в физкультурные занятия. Такой подход позволил в полном объеме реализовать поставленные задачи комплексного развития физических качеств у детей старшего дошкольного возраста.

Эффективность проведенного формирующего эксперимента оценивалась в контрольном эксперименте.

В контрольном эксперименте был изучен уровень развития физических качеств у детей старшего дошкольного возраста подготовительной группы. Полученные в контрольном эксперименте данные показывают рост трех уровней развития физических качеств у детей – высокого, выше среднего и среднего уровней – и снижение уровней ниже среднего и низкого.

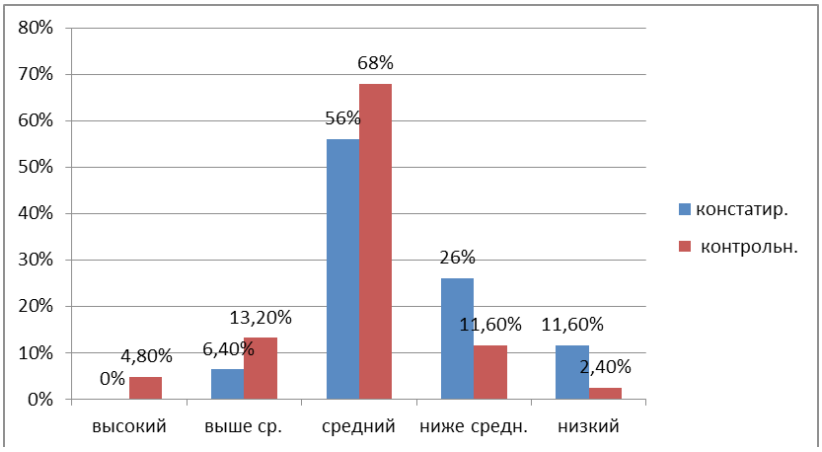


Рис. 2. Уровень развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста в среднем по результатам констатирующего и контрольного экспериментов, %

Эти результаты свидетельствуют об эффективности проведенной в формирующем эксперименте работы.

По результатам проведенного эксперимента мы пришли к выводу о том, что подвижная игра как средство комплексного развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста эффективна при соблюдении нескольких условий:

– при диагностике уровня развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста и учете ее результатов;

– при использовании разнообразных подвижных игр с учетом их направленности на комплексное развитие физических качеств детей;

– при систематическом использовании подвижных игр с учетом их направленности на комплексное развитие физических качеств детей.

Полученный вывод подтвердил выдвинутую гипотезу исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_154637/.
2. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: ечебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2011. 368 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ В СФЕРЕ ТУРИЗМА, РЕКЛАМЫ И СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

И. С. Окулова

АНАЛИЗ СПРОСА НА РЫНКЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ ЭКСКУРСИЙ Г. СОЛИКАМСКА

Профориентационная деятельность является неотъемлемым элементом воспитательной работы любой образовательной организации, особенно для выпускающих классов общеобразовательных школ. Именно на этом этапе закладываются основы успешности освоения профессии индивидом для дальнейшей успешной социализации [1].

На рынке г. Соликамска давно существует такое предложение, как комплексная экскурсия в г. Пермь по вузам столицы Прикамья. Этот увлекательный и крайне полезный экскурсионный продукт помогает будущим студентам определиться с местом получения высшего профессионального образования. Однако в стороне остается сегмент учащихся и их родителей, которые видят свое будущее и будущее своих детей в среднеспециальном профессиональном образовании и готовы покинуть стены школ уже после 9 класса. С целью уточнения действительной потребности в экскурсиях данной тематики нами было проведено исследование потенциальных потребителей г. Соликамска на предмет заинтересованности в такой экскурсии, как «Дорога в будущее! Найти свою профессию», содержание которой подразумевает посещение ссузов г. Соликамска.

В опросе учавствовало 105 человек – это учащиеся 9 классов школ города Соликамска и их родители или законные представители.

Распределение состава опрашиваемых по половому признаку представлено на рисунке 1.

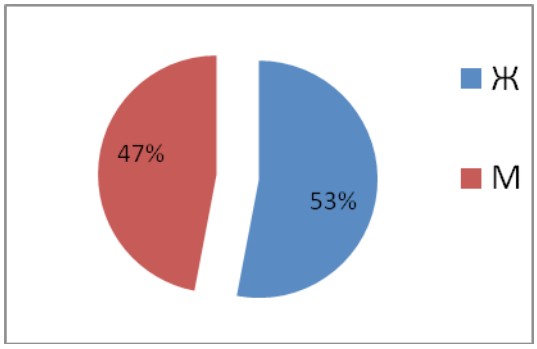


Рис. 1. Распределение участников опроса по половому признаку

Возрастные особенности приведенной выборки обозначены в диаграмме на рисунке 2.

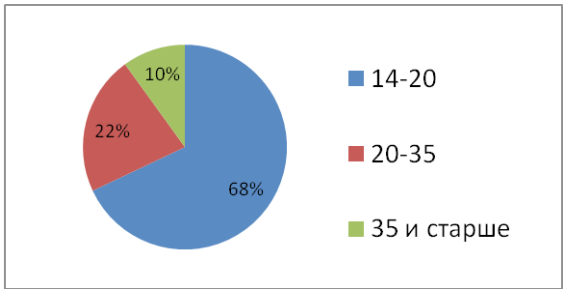


Рис. 2. Распределение участников опроса по возрасту

100% опрашиваемых ответили утвердительно на вопрос о желании посетить профориентационную экскурсию по ссузам г. Соликамска, что говорит о необходимости разработок экскурсионных услуг в данном тематическом направлении.

На вопрос о том, что конкретно интересует в такого рода экскурсии, респонденты ответили следующим образом (см. рисунок 3):

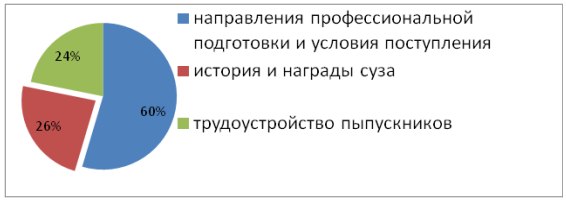


Рис. 3. Мотивация посещения профориентационной экскурсии по ссузам г. Соликамска

Представленные выше в диаграмме результаты показывают те подтемы, которые должны быть отражены в содержании экскурсионного продукта. Именно стремление быстро, из первоисточника, наглядно разобраться в существующем предложении образовательных услуг является главным мотивом спроса [2].

Отношение респондентов к продолжительности такой экскурсии представлено в диаграмме на рисунке 4.

Рис. 4. Продолжительность экскурсии

Очевидно, важность поднимаемого в содержании экскурсии вопроса определяет потребность в обстоятельности его рассмотрения. Поэтому экскурсанты готовы уделить экскурсии достаточно значительное количество времени, что может быть условием её большей экономической эффективности, так как ввиду значительных трудозатрат цена может быть предложена выше, чем обычно.

Мнения о потенциальной цене, которую потребители готовы были бы заплатить за экскурсию, представлено в диаграмме на рисунке 5.

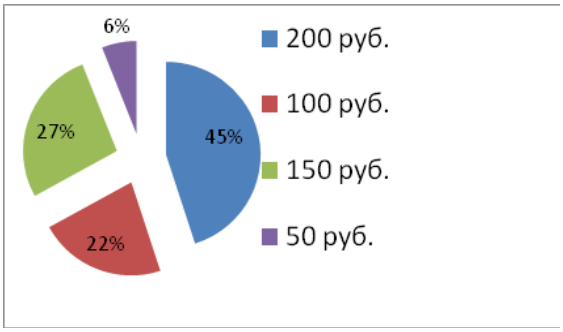


Рис. 5. Цена экскурсионного предложения

Как видно из приведенных значений, готовность заплатить 200 – 150 руб. за путевку в суммарном значении больше. А при себестоимости такой экскурсии на большом автобусе в 100 руб. это неплохое значение рентабельности.

Подводя итог проведенному исследованию, можно сказать, что разработка данной тематической экскурсии вполне может существовать на рынке города Соликамска и занять свое место в ассортименте экскурсионного предложения туристских организаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акутина А.Н. Подготовка специалистов в системе непрерывного профессионального образования: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]: материалы международной заочной научно-практической конференции, 26 ноября 2010 года. Электрон. текстовые данные. Киров: Вятский государственный гуманитарный университет, 2011. 256 с. URL: http://www.iprbookshop.ru/6008.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.
2. Курило Л.В., Смирнова Е.В. Основы экскурсионной деятельности [Электронный ресурс]: учебное пособие. Электрон. текстовые данные. М.: Российская международная академия туризма, Советский спорт, 2012. 208 с. URL: http://www.iprbookshop.ru/14290.— ЭБС «IPRbooks», по паролю

М. А. Орехов

ИССЛЕДОВАНИЕ РЫНКА ПРОМЫШЛЕННЫХ ЭКСКУРСИЙ Г. СОЛИКАМСКА

Промышленность – это основа экономики любого города, а насколько хорошо его жители осведомлены о её особенностях?

Общее понимание характера производств, осуществляющихся на территории города или вблизи его, дает возможность обеспечить более высокий уровень гражданской обороны в случае ЧС, знание о величине предприятий и их месте на национальных и международных рынках поднимает чувство патриотизма и значимости малой родины [1].

Изучать специфику промышленности родного города по книжкам не самое увлекательное занятие, а вот экскурсия, где не только узнаешь, но и можешь увидеть, – гораздо более интересное занятие в свободное от основной деятельности время.

Однако оказание услуг невозможно без затрат, а значит, понимание востребованности в такого рода услугах имеет существенное значение в вопросе актуальности их разработки и включения в ассортимент туристских организаций [2]. Несмотря на риски, нами была разработана экскурсия «Соликамск – промышленный город», содержание которой заключается в рассказе об особенностях промышленности города и значимости её для экономики не только Пермского края, но и страны и даже мира.

Данное предложение мы проанализировали на предмет значимости для рынка г. Соликамска.

В целевую аудиторию маркетингового исследования вошли жители города в возрасте от 13 лет и старше. Всего было опрошено 150 человек. Для проведения опроса был выбран метод анкетирования.

Структура опрошенных по полу представлена в диаграмме на рисунке 1.

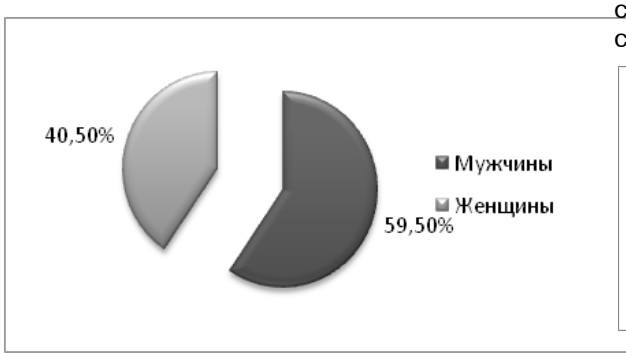


Рис. 1. Структура опрошенных по полу

Возрастная структура отражена в диаграмме на рисунке 2.

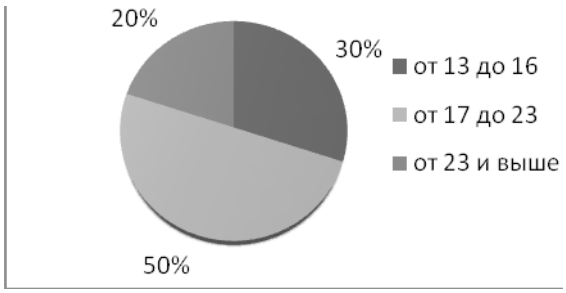


Рис. 2. Возрастная структура опрашиваемых

В диаграмме на рисунке 3 представлено отношение опрашиваемых к промышленным экскурсиям.

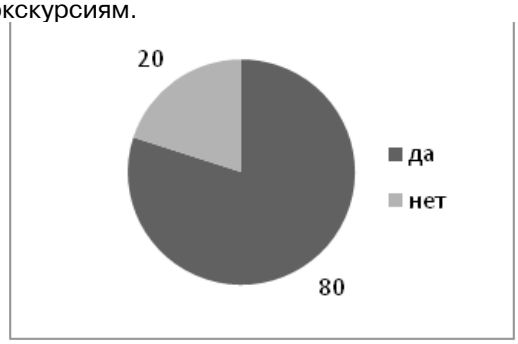


Рис. 3. Отношение опрашиваемых к промышленным экскурсиям

Ответ на вопрос «Хотели бы вы посетить экскурсию с промышленной тематикой?» даёт нам понять, что в целом на рынке города Соликамска есть интерес к таким экскурсиям среди потенциальных потребителей.

Вопрос о подтемах промышленной экскурсии, на которые нужно сделать акцент, дал следующие результаты (см. рис. 4):

Рис. 4. Интересующие потребителей подтемы промышленной экскурсии

Данная диаграмма показывает, что большинство экскурсантов может привлечь процесс производства в г. Соликамске, а также информация о том, как были основаны предприятия, и их история. Этот вывод помогает понять нам, на что следует обратить внимание в ходе совершенствования данной экскурсии.

Мнения о том, какую цену готовы заплатить потенциальные потребители за экскурсионный продукт, приведены в диаграмме на рисунке 5.

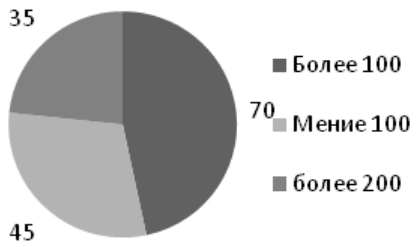


Рис. 5. Предпочтения респондентов по уровню цены путевки на промышленную экскурсию

Ответ на вопрос даёт понять нам, какую цену готовы заплатить потенциальные покупатели за предоставляемую услугу. Полученный результат говорит о том, что большинство респондентов могут позволить себе экскурсию, цена которой будет составлять более 100 рублей. В целом неплохо. Однако, если цена путевки будет ниже 100 рублей, это будет критично с точки зрения организации экскурсии, так как себестоимость услуги на автобусе в 40 мест составляет 90 рублей.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1) большинство респондентов хотели бы посетить промышленные экскурсии;

2) основным содержанием экскурсии должны стать история предприятия и особенности производства;

3) в целом проект может оказаться достаточно прибыльным.

На основе полученной после проведения маркетингового исследования информации можно сказать, что экскурсия «Соликамск – промышленный город» может быть представлена на рынок экскурсионных услуг.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мавлютов Р.Р., Лукьяница М.В., Чижо Л.Н. Трансформация промышленных территорий крупного города как ключевой фактор его социально-экономического развития (на примере г. Волгограда) [Электронный ресурс]: монография. Электрон. текстовые данные. Волгоград: Волгоградский государственный архитектурно-строительный университет, 2013. 80 с. URL: http://www.iprbookshop.ru/21364.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.
2. Журавлева М.М., Шиш Е.А. Экскурсоведение [Электронный ресурс]: курс лекций. Электрон. текстовые данные. Иркутск: Иркутский филиал Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодёжи и туризма, 2011. 123 с. URL: http://www.iprbookshop.ru/15686.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.
3. Черевичко Т.В. Экономика туризма [Электронный ресурс]: учебное пособие. — Электрон. текстовые данные. М.: Дашков и К, Ай Пи Эр Медиа, 2012. 264 с. URL: http://www.iprbookshop.ru/6003.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.

А. А. Павличенко

ИЗУЧЕНИЕ СПРОСА НА ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЕ ЭКСКУРСИИ В Г. СОЛИКАМСКЕ

Искусство – уникальная область применения творческих способностей человека. Это попытка иначе взглянуть на мир, полный тайн, часто невидных глазу рядового обывателя [2]. Пытаясь осмыслить место «уездного» города в развитии искусства-пространства отечественной истории, мы смогли разработать экскурсию «Искусство сквозь время». Этот продукт по замыслу своему предназначен для жителей г. Соликамска – ценителей творчества и истории родного города.

Однако, придерживаясь маркетинговых принципов научности, мы не можем утверждать, что данный продукт будет востребован так, как считаем мы. Для того, чтобы развеять сомнения, нами было проведено исследование рынка экскурсионных услуг города Соликамска на предмет востребованности в искусствоведческих экскурсиях в целом и в данной теме в частности [1].

Была сделана выборка в 100 человек. Количество опрошенных достаточно для оценки востребованности экскурсии «Искусство сквозь время» в г. Соликамске.

Для проведения маркетингового исследования выбран один из методов полевых исследований – анкетирование. В анкете было представлено 5 вопросов.

Результаты ответа на вопрос «Нравится ли Вам ходить на экскурсии?» представлены в диаграмме на рисунке 1.

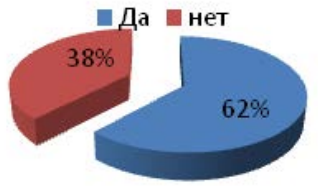


Рис. 1. Результаты ответа на вопрос «Нравится ли Вам ходить на экскурсии?»

Исходя из выше представленной диаграммы, можем сделать вывод, что большая часть опрошенных, а именно 84%, посещает экскурсии. Именно эта часть респондентов поможет прийти к цели данного маркетингового исследования.

Мнение в отношении близости темы творчества респонденты выразили следующим образом (см. рисунок 2):

Рис. 2. Заинтересованность в виде экскурсии

Можем сделать вывод о том, что большей части опрошенных, а именно 51%, близка тема творчества и, следовательно, данному проценту респондентов будет близка тема экскурсии.

Желание посетить экскурсию именно данной тематики представлено в диаграмме на рисунке 3.

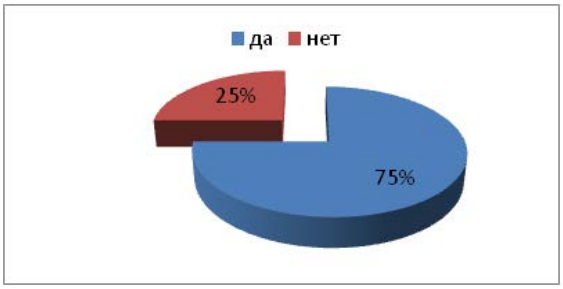


Рис. 3. Заинтересованность респондентов в теме экскурсии

Ответы этих респондентов дают возможность выявить точные результаты, которые помогут прийти к достижению цели данного маркетингового исследования. Диаграмма показывает интерес потенциальных покупателей к предлагаемой услуге.

Уточняющий вопрос о желаемом времени осуществления экскурсии показал следующие результаты:

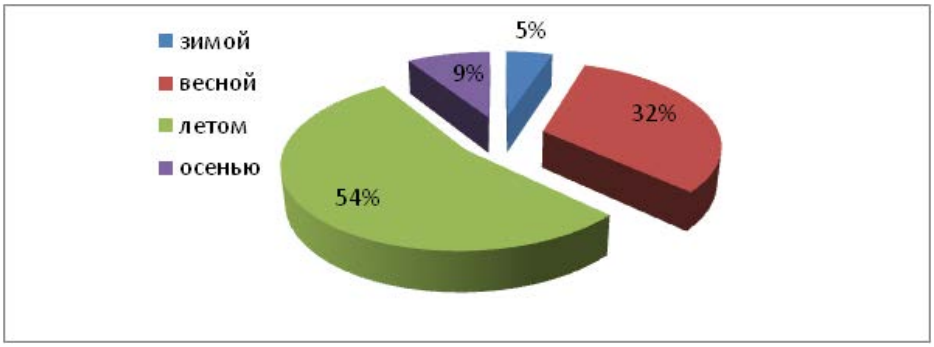


Рис. 4. Желаемое время осуществления экскурсии

Благодаря диаграмме на рисунке 4 мы можем определить, что экскурсия «Искусство сквозь время» будет востребована в основном в летнее время года. Это объяснимо большим количество свободного времени у жителей Соликамска в это время года.

Проведенное исследование показало:

1) большинство респондентов любят посещать экскурсии;

2) большинство из тех, кто любит посещать экскурсии, заинтересовались идеей посетить экскурсию «Искусство сквозь время»;

3) данная экскурсия будет пользоваться спросом на территории города Соликамска у определенного круга лиц.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Курило Л.В., Смирнова Е.В. Основы экскурсионной деятельности [Электронный ресурс]: учебное пособие. Электрон. текстовые данные. М.: Российская международная академия туризма, Советский спорт, 2012. 208 с. URL: http://www.iprbookshop.ru/14290.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.
2. Сиднева Т.Б., Долгова Н.Б., Булычева Е.И. История и философия культуры и искусства [Электронный ресурс]: учебное пособие. Электрон. текстовые данные. Нижний Новгород: Нижегородская государственная консерватория (академия) им. М.И. Глинки, 2013. 52 с. URL: http://www.iprbookshop.ru/23643.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.

Т. С. Седолюбова

АНАЛИЗ РЫНКА ЭКСКУРСИОННЫХ УСЛУГ Г. СОЛИКАМСКА

Экскурсия – это услуга, и, как любая из них, она достаточно легко поддается копированию и рутинизации [1]. Данный факт вынуждает производителей экскурсий постоянно искать возможности модернизации и дифференциации имеющегося предложения. В свою очередь, это невозможно без исследования рынка как фактора снижения бизнес-рисков в данном направлении хозяйственной деятельности [2].

Проводя предварительную аналитическую работу по изучению рынка, мы пришли к выводу о том, что на территории г. Соликамска отсутствует экскурсионное предложение, которое позволило бы в легкой и непринужденной форме рассказать об имеющихся возможностях культурной сферы города. С этой целью нами была разработана экскурсия под названием «Дворцы культуры (далее ДК) и центры творческого развития (далее ЦТР) как старт к созидательному совершенствованию личности».

Однако главным условием коммерциализации проекта является его востребованность у потенциальных потребителей. Для уточнения

данной информации мы провели маркетинговое исследование в виде анкетирования.

Исследование проводилось в полевых условиях. Была сделана выборка в 120 человек из жителей г. Соликамска и Соликамского района, а также жителей других городов, не входящих в состав территории Пермского края, в возрасте от 12 лет. Участникам были предложены анкеты, в которых представлен список из семи вопросов. Результаты исследования рассмотрим ниже.

В опросе приняло участие 120 человек, из них: 45 человек – мужчины, 75 человек – женщины. Среди респондентов: 78 человек – учащиеся школ, 35 человек – учащиеся высших и средних профессиональных учебных заведений, 7 человек – профессионально состоявшиеся люди в возрасте от 23 лет.

Ответ на вопрос «Любите ли Вы посещать экскурсии?» дал понять нам, результаты каких анкет рассматривать дальше, т.к. если человек не разделяет любви к данному способу времяпровождения, то вряд ли его заинтересует посещение нашей экскурсии. Поэтому ответы тех респондентов, которые ответили «Нет» на вопрос № 4 «Любите ли Вы посещать экскурсии?», не будут учитываться в дальнейшем. Следовательно, анкеты 89 человек проверялись нами далее.

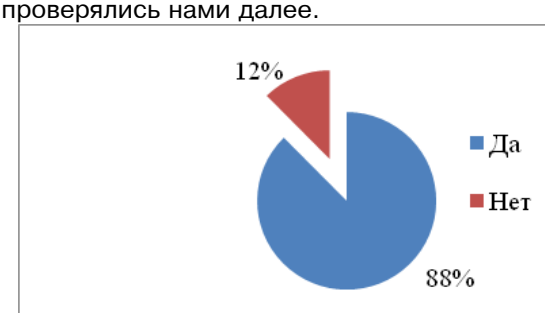


Рис. 1. Отношение потенциальных покупателей к предлагаемой экскурсии

78 человек, которые составили 88 % диаграммы 1, изъявили бы желание посетить предлагаемую нами экскурсию. 11 человек, которые составили 12 %, не заинтересовались бы данной темой. Ответы тех людей, которые составили в диаграмме 12 %, не учитывались нами далее, т.к. они не заинтересованы в теме предлагаемой экскурсии.

Из 78 опрошенных 22 человека заинтересует история ДК и ЦТР, 15 человек – информация о группах и иных творческих объединениях, находящиеся в них, а 41 человек обратит внимание и на то, и на другое. Ответ на вопрос № 6 даёт понять нам, что заинтересует наших потенциальных покупателей. Диаграмма показывает, что большинство экскурсантов может привлечь и история ДК и ЦТР в г. Соликамске, и информация о том, какие творческие объединения в них находятся. Этот вывод помогает понять нам, на что следует обратить внимание в ходе совершенствования данной экскурсии.

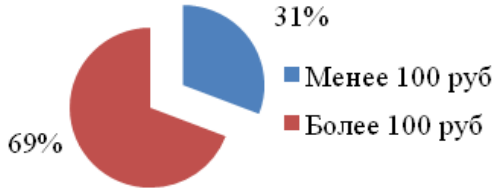


Рис. 3. За какую цену потенциальные покупатели готовы приобрести услугу

Ответ на вопрос № 7 дал понять нам, какую цену готовы заплатить потенциальные покупатели за предоставляемую услугу. Полученный результат говорит нам о том, что большинство респондентов могут позволить себе экскурсию, цена которой будет составлять более 100 рублей.

Благодаря проведённому маркетинговому исследованию мы пришли к следующим выводам:

1) большинство респондентов любят посещать экскурсии;

2) большинство из тех респондентов, кто любит посещать экскурсии, заинтересовались идеей посетить экскурсию по г. Соликамску, целью которой является знакомство её участников с историей основания местных дворцов культуры и Центров творческого развития, а также рассказ о том, какие творческие объединения в них есть;

3) экскурсантов может привлечь история ДК и ЦТР в г. Соликамске и информация о том, какие творческие объединения в них находятся;

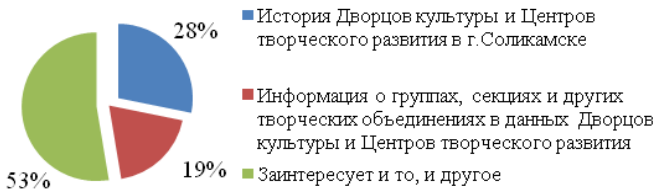


Рис. 2. Какие темы заинтересуют потенциальных покупателей в предлагаемой экскурсии

4) экскурсанты готовы заплатить за данную экскурсию более 100 рублей.

На основе полученной после проведения маркетингового исследования информации можно констатировать, что экскурсия «Дворцы культуры и центры творческого развития как старт к созидательному совершенствованию личности» может быть представлена на рынок экскурсионных услуг. Респондентов заинтересовала данная тема, которая ранее никем не была раскрыта.

В ходе анкетирования респондентами также была выдвинута одна интересная идея, которая поможет нам в дальнейшем с работой данной экскурсии. Мы пришли к ещё одному выводу, по которому экскурсию можно разделить на две отдельные и самостоятельные темы:

1) экскурсия для родителей, которые желают узнать о творческих объединениях соликамских ДК и ЦТР с целью найти своему ребёнку внеклассные занятия для развития в нём определённых способностей (также эта идея может быть предложена детям и подросткам в возрасте от 11 до 15 лет);

2) экскурсия, затрагивающая только историю соликамских ДК и ЦТР.

В связи с этим внедрение на рынок экскурсионных услуг экскурсии «Дворцы культуры и центры творческого развития как старт к созидательному совершенствованию личности» может быть целесообразной идеей в случае, если она будет конкретизированной под определённый круг экскурсантов с определённой целью её проведения.

Предлагаемая нами модель экскурсии может быть обозначена как «Экскурсия-рекламы» и использована в других сферах деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Журавлева М.М., Шиш Е.А. Экскурсоведение [Электронный ресурс]: курс лекций. Электрон. текстовые данные. Иркутск: Иркутский филиал Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодёжи и туризма, 2011. 123 с. URL: http://www.iprbookshop.ru/15686.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.
2. Курило Л.В., Смирнова Е.В. Основы экскурсионной деятельности [Электронный ресурс]: учебное пособие. Электрон. текстовые данные. М.: Российская международная академия туризма, Советский спорт, 2012. 208 с. URL: http://www.iprbookshop.ru/14290.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.
3. Черевичко Т.В. Экономика туризма [Электронный ресурс]: учебное пособие. Электрон. текстовые данные. М.: Дашков и К, Ай Пи Эр Медиа, 2012. 264 с. URL: http://www.iprbookshop.ru/6003.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.

Н. В. Штифель

ИЗУЧЕНИЕ СПРОСА НА РЫНКЕ ЭКСКУРСИЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ТЕМАТИКИ Г. СОЛИКАМСКА

В современных условиях многоконфессиональности и нарастающего экстремизма, подменяющего истинные ценности религии, крайне необходимы воспитание среди подрастающего поколения религиозной толерантности, понимания другой веры как иного образа жизни, а не противоборствующей стороны и напоминание об этом людям старшего возраста [1].

Школьный формат занятий на данную тематику в виде дисциплины «Концепции мировых религий» не всегда дает нужный эффект. Видя традиционные одеяния и обряды иноверцев, сложно ощутить их дружелюбие и невраждебность. Поэтому, по нашему мнению экскурсия на данную тему могла бы более эффективно представить изучаемый образ и сформировать более «объемное» эмоциональное представление о предмете разговора [2].

Востребованность в подобных экскурсиях на рынке г. Соликамска стала темой данного исследования, результаты которого представлены в таблице 1.

Таблица № 1

Результаты анкетирования

Вопросы	Ответы
Укажите Ваш возраст:	15% – до 15 лет (школьники) 46% – 16 – 25 лет (учащиеся, студенты, активная молодежь) 31% – 26 – 35 лет (самостоятельная аудитория работающих, молодые семьи) 14% – 36 и более (люди среднего, а также предпенсионного и пенсионного возраста)
Ваш пол:	63% – женский 37% – мужской
Хотели бы Вы познакомиться с религиями представленными на территории г. Соликамска?	76% – да, хотелось бы 24% – нет, не заинтересован (а)
В данных экскурсиях Вы бы хотели больше услышать:	60% – об истории религий и обрядах 14% – об особенностях национальных традиций верующих 20% – об особенностях культовой архитектуры данной религии 6% – об экстремистских течениях в рамках данной религии
В какое время года Вы предпочитаете посетить экскурсию?	21% – зимой 18% – весной 39% – летом 22% – осенью
Какая цена за путевку на такого рода экскурсии Вас бы устроила?	68% – 150 руб. 32% – 200 руб.

Как видно из приведенных данных, обозначенная выше тематика экскурсии может быть востребована жителями г. Соликамска. Нужно отметить, что содержание экскурсии в целом миролюбиво. Большая часть потенциальных потребителей хочет узнать об истории религии, культовой архитектуре, традициях. Данный интерес характеризует опрашиваемых как достаточно толерантных и любознательных людей. Время проведения экскурсии выбрано экскурсантами совершенно не случайно. Именно в это время года у среднестатистического жителя города ожидается отпуск, который он может провести и на территории г. Соликамска. Стоимость экскурсионной путевки также отражает возможность организаторов такого рода экскурсий успешно её реализовать. Так, при себестоимости экскурсионного продукта в 150 рублей и себестоимости при 40-местном автобусе в 100 руб. мы можем говорить о прибыльности проекта.

Делая заключение по проведенному исследованию, можно сформулировать следующие выводы:

– предлагаемая тематика экскурсии актуальна и востребована на рынке экскурсионных услуг г. Соликамска;

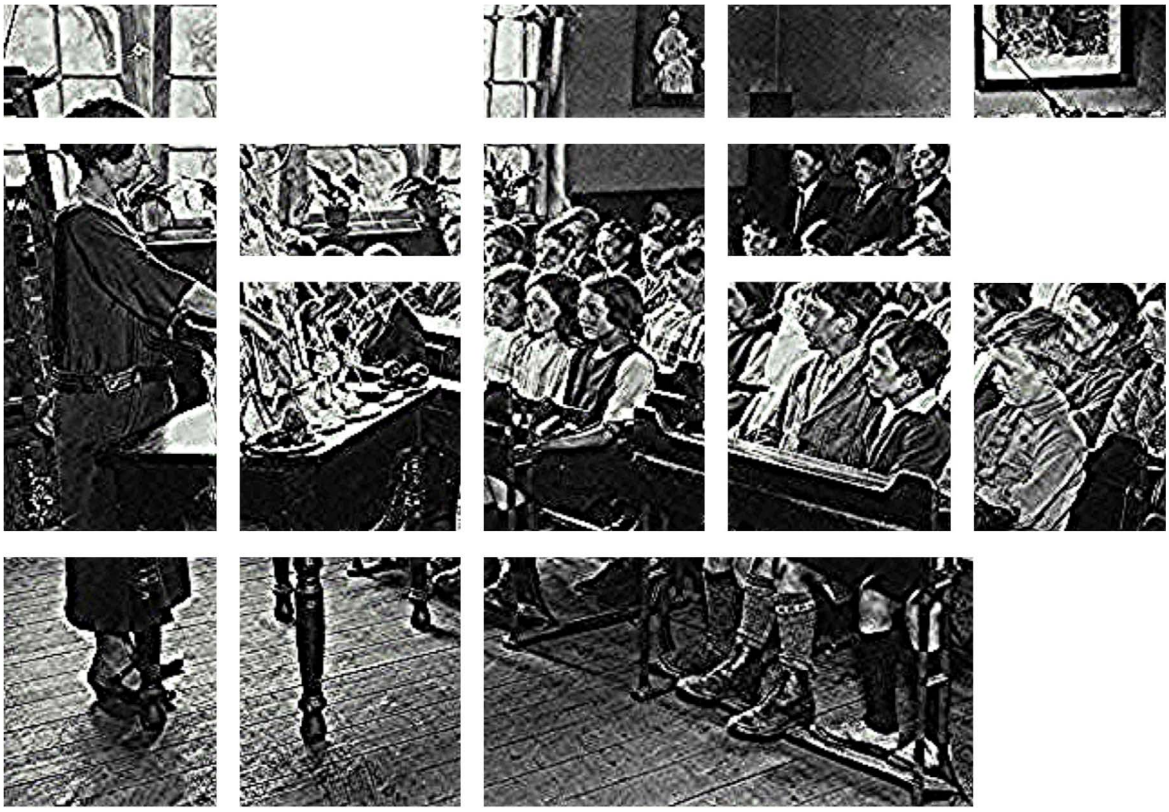
– ключевыми элементами содержания экскурсии должны стать история религий, традиции апологетов, культовая архитектура;

– при прочих равных условиях и неизменности социально-экономического положения в государстве данный проект оказывается рентабельным и может быть использован туристскими организациями города.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Козловская Н.В. История религии [Электронный ресурс]: хрестоматия, учебное пособие. Электрон. текстовые данные. Минск: Вышэйшая школа, 2012. 288 с. URL: http://www.iprbookshop.ru/20213.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.
2. Курило Л.В., Смирнова Е.В. Основы экскурсионной деятельности [Электронный ресурс]: учебное пособие. Электрон. текстовые данные. М.: Российская международная академия туризма, Советский спорт, 2012. 208 с. URL: http://www.iprbookshop.ru/14290.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ



АНТИПИН Александр Михайлович, студент 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Дементьева Виктория Владимировна***, кандидат политических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

АНТОНОВ Владимир Анатольевич, студент 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Оксана Анатольевна***, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

АНТРОПОВА Ольга Геннадьевна, учитель начальных классов МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №17», Соликамск, Россия. Научный руководитель: Нарыкова Галина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БАБАЯН Наталья Геннадьевна, студентка 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Попова Лилия Владимировна***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БАЙБАКОВА Ольга Игоревна, студентка 4 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Никулин Юрий Григорьевич***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БАКЕЕВА Светлана Олеговна, студентка 6 курса (специальность «Социальная педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Оксана Анатольевна***, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БАЛАБАНОВ Алексей Викторович, студент 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Никулин Юрий Григорьевич***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БАСКЛЕИН Татьяна Александровна, студентка 3 курса (направление «Специальное дефектологическое образование», профиль «Логопедия») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Олейникова Тамара Васильевна***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БАСТРИКОВА Анастасия Владимировна, студентка 4 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Питенко Светлана Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БАШКИРЦЕВ Сергей Александрович, студент 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Нарыкова Галина Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БАШКИРЦЕВА Юлия Владимировна, студентка 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Нарыкова Галина Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БЕЛИНСКАЯ Виктория Алишановна, студентка 4 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Оксана Анатольевна***, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БЕЛОВ Дмитрий Юрьевич, студент 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Петрова Ольга Анатольевна***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БЕЛОВ Николай Юрьевич, студент 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Перлова Юлия Вячеславовна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БЕЛОВА Антонина Владимировна, студентка 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Петрова Ольга Анатольевна***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БЕЛОЗЕРОВА Елена Ивановна, студентка 6 курса (специальность «Социальная педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Перлова Юлия Вячеславовна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БОГДАНОВА Ольга Ивановна, кандидат филологических наук, Бердянский государственный педагогический университет, Бердянск, Украина.

БРАНДНЕР Павел Эдмундович, студент 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Нарыкова Галина Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БРЕЗГИНА Елена Владимировна, студентка 6 курса (специальность «Дошкольная педагогика и психология») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Перлова Юлия Вячеславовна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БУДЗЫК Игорь Дмитриевич, студент 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Нарыкова Галина Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

БУРЫГИН Сергей Михайлович, студент 6 курса (специальность «Социальная педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Нарыкова Галина Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ВАСИЛЬЕВА Ирина Олеговна, студентка 2 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Пантелеева Лилия Михайловна***, кандидат филологических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ВИШНИКОВА Юлия Михайловна, студентка 6 курса (специальность «Социальная педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Оксана Анатольевна***, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ГАНИ Азада Ганикызы, студентка 1 курса факультета педагогики и спорта Павлодарского государственного педагогического института, Павлодар, Казахстан. *Научный руководитель*: ***Байсеитова Жанар Байсеитовна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Павлодарского государственного педагогического института, Павлодар, Казахстан.

ГИЛЕВА Светлана Юрьевна, студентка 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Нарыкова Галина Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ГЛУШКОВА Екатерина Юрьевна, студентка 3 курса (направление «Специальное дефектологическое образование», профиль «Логопедия») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Олейникова Тамара Васильевна***, старший преподаватель

кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ГОНОШИЛОВ Станислав Юрьевич, студент 4 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: **Питенко Светлана Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ГРЕБЕШКОВ Александр Николаевич, студент 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Протасова Елена Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ГУРОВА Яна Николаевна, слушатель программы профессиональной переподготовки «Психология образования». *Научный руководитель*: ***Медведева Татьяна Николаевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ДЕМЕНТЬЕВ Владимир Юрьевич, студент 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Никулин Юрий Григорьевич***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ДЕМИДОВА Анна Владимировна, студентка 4 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Парамонова Светлана Павловна***, доктор философских наук, профессор кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ДЕРНОВА Надежда Викторовна, студентка 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Протасова Елена Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ДИЧУК Екатерина Сергеевна, воспитатель НДОУ «ЦРР «Соликамскбумпром» Детский сад №25», Соликамск, Россия.

ДМИТРИЕВА Юлия Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ДРОБИЛОВ Андрей Николаевич, студент 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Оксана Анатольевна***, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ДУБРОВА Оксана Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики преподавания Института филологии и социальных коммуникаций Бердянского государственного педагогического университета, Бердянск, Украина.

ДУДИНА Виолетта Валерьевна, студентка 6 курса (специальность «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Мальцева Наталья Владимировна***, заведующая очным отделением, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ДУРИЛО Ирина Александровна, студентка 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Мальцева Наталья Владимировна***, заведующая очным отделением, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ЕПАНЧИНА Алла Владимировна, студентка 6 курса (направление "Социальная педагогика") Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Дементьева Виктория Владимировна***, кандидат политических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ЕПИШИНА Ангелина Сергеевна, студентка 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Парамонова Светлана Павловна***, доктор философских наук, профессор кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ЕРШОВ Алексей Павлович, студент 4 курса ("Психология и социальная педагогика") Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Медведева Татьяна Николаевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ЕФИМОВА Дарья Дмитриевна, студентка 4 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Церковная Ирина Анатольевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ЖИРНОВА Алла Олеговна, специалист по методике клубной работы Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ЖУКОВ Сергей Николаевич, студент 6 курса (специальность «Социальная педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Нарыкова Галина Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ЗАЙЦЕВ Александр Леонидович, студент 5 курса ("Дошкольное образование") Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Чугайнова Лариса Валентиновна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ЗАХАРОВА Надежда Яковлевна, студентка 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Парамонова Светлана Павловна***, доктор философских наук, профессор кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ИВАНИЦКИХ Ольга Николаевна, студентка 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Мальцева Наталья***

Владимировна, кандидат психологических наук, заведующая очным отделением, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КАЛИНИНА Мария Юрьевна, студентка 4 курса (направление «Педагогическое», профиль «Начальное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Чугайнова Лариса Валентиновна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КАТАЕВА Яна Владимировна, студентка 3 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Попова Лилия Владимировна***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КИБАНОВА Екатерина Владимировна, студентка 4 курса (направление «Педагогическое», профиль «Начальное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Чугайнова Лариса Валентиновна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КИПРЕЕВ Дмитрий Олегович, студент 2 курса ("Туризм") Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Дементьева Виктория Владимировна***, кандидат политических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КИШМЕРЕШКИНА Наталья Александровна, студентка 2 курса (направление «Педагогика») Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, Пермь, Россия. *Научный руководитель*: ***Хохрякова Юлия Михайловна***, кандидат педагогических наук, доцент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия.

КОВАЛЕВСКАЯ Елена Александровна, студентка 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Перлова Юлия Вячеславовна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КОВАЛЕНКО Анастасия Васильевна, студентка 6 курса (специальность «Дошкольная педагогика и психология») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Гилева Анжела Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КОЗАРЕЗОВА Ангелина Александровна, студентка 3 курса (направление «Специальное дефектологическое образование», профиль «Логопедия») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Олейникова Тамара Васильевна***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КОЛЕГОВА Наталья Петровна, студентка 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Олейникова Тамара Васильевна***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КОЛЕСНИКОВА Дарья Сергеевна, студентка 4 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Петрова Ольга Анатольевна***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КОРОЛЕВА Евгения Владимировна, студентка 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Милькевич Оксана Анатольевна***, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КОСТИКОВ Антон Павлович, студент 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Лебедева Галина Анатольевна***, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КОСЯКИН Андрей Геннадьевич, студент 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Гилева Анжела Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КОСЯКИН Роман Геннадьевич, студент 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Ватина Елена Викторовна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КОСЯКОВА Анастасия Валерьевна, студентка 2 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Гилева Анжела Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КОЧКИНА Наталья Сергеевна, студентка 6 курса (специальность «Социальная педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Перлова Юлия Вячеславовна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КОШМАН Ольга Михайловна, студентка 3 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Петрова Ольга Анатольевна***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КРАВЧЕНКО Виталий Александрович, студент 2 курса ("Туризм") Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Дементьева Виктория Владимировна***, кандидат политических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КРАМАРЬ Лия Андреевна, студентка 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Никулин Юрий Григорьевич***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КРОХАЛЕВА Светлана Анатольевна, студентка 6 курса (специальность «Социальная педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Перлова Юлия Вячеславовна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КРЯКУШИНА Марина Александровна, студентка 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Никулин Юрий Григорьевич***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КУЗЬМИНЫХ Анна Александровна, студентка 4 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Питенко Светлана Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

КУРЧЕНЯ Екатерина Юрьевна, Гродно, Беларусь. *Научный руководитель*: **Кавинкина Ирина Николаевна**, кандидат филологических наук, зав. кафедрой естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Беларусь.

ЛЕБЕДЕВА Юлия Васильевна, студентка 4 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Чугайнова Лариса Валентиновна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ЛЕЩИНСКАЯ Наталья Александровна, студентка 4 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный*

руководитель: ***Чугайнова Лариса Валентиновна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

МАКСИМОВА Людмила Людвиговна, студентка 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Мальцева Наталья Владимировна***, заведующая очным отделением, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

МЕЛЬЦЕЛЬ София Владимировна, студентка 6 курса (специальность «Дошкольная педагогика, психология») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Гилева Анжела Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

МИЛЬКЕВИЧ Надежда Анатольевна, воспитатель МАОУ «Детский сад № 28», Соликамск, Россия.

МИТРАКОВ Дмитрий Николаевич, студент 5 курса ("Дошкольное образование") Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Чугайнова Лариса Валентиновна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

МОРЕВА Надежда Александровна, студентка 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Нарыкова Галина Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

НИКОЛАЕВ Антон Олегович, педагог-организатор МАОУ «ООШ № 16», Соликамск, Россия.

ОЗНОБИШИН Алексей Голеевич, студент 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Протасова Елена Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ОКУЛОВА Ирина Сергеевна, студентка 1 курса (направление «Туризм») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Захаренко Григорий Николаевич***, кандидат экономических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ОРЕХОВ Михаил Андреевич, студент 1 курса (направление «Туризм») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Захаренко Григорий Николаевич***, кандидат экономических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ОХОТНИКОВА Анастасия Валерьевна, студентка 3 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Кочергина Татьяна Владимировна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ОХОТНИКОВА Анастасия Валерьевна, студентка 3 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Мальцева Наталья Владимировна***, заведующая очным отделением, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ПАВЛИЧЕНКО Антонина Александровна, студентка 1 курса (направление «Туризм») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Захаренко Григорий Николаевич***, кандидат экономических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ПАНТЮХИН Олег Викторович, студент 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Оксана Анатольевна***, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала)

федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ПАРАХИНА Светлана Игоревна, студентка 4 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Питенко Светлана Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ПАШИН Максим Геннадьевич, студент 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Протасова Елена Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ПАШИНА Маргарита Николаевна, студентка 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Протасова Елена Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ПЕГУШИНА Юлия Ивановна, студентка 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Олейникова Тамара Васильевна***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ПЕТРОВА Екатерина Сергеевна, студентка 4 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Питенко Светлана Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ПЕТРОВА Наталья Андреевна, студентка 4 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Чугайнова Лариса Валентиновна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры

математических и естественнонаучных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ПОДГАЙСКАЯ Лейла Абдулловна, студентка 6 курса (специальность «Педагогика»), Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Перлова Юлия Вячеславовна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ПОДГАЙСКИЙ Александр Александрович, студент 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Перлова Юлия Вячеславовна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ПОЛЕЖАЕВ Василий Васильевич, студент 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Церковная Ирина Анатольевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ПОЛЕЖАЕВА Лариса Сергеевна, студентка 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Церковная Ирина Анатольевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ПРИЛЕПСКАЯ Яна Станиславовна, студентка 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Попова Лилия Владимировна***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ПУГАЧЕВА Елена Николаевна, студентка 4 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Церковная Ирина***

Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

РАДЫГИН Сергей Владимирович, студент 6 курса (специальность "Педагогика") Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Дементьева Виктория Владимировна***, кандидат политических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

РЕПИНА Валентина Геннадьевна, студентка 6 курса (специальность "Педагогика") Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Дементьева Виктория Владимировна***, кандидат политических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

РЕПНИНА Ольга Львовна, студентка 3 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Петрова Ольга Анатольевна***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

РУСИНОВА Екатерина Николаевна, студентка 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Мальцева Наталья Владимировна***, заведующая очным отделением, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

РУСТАМОВА Елена Николаевна, студентка 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Перлова Юлия Вячеславовна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

САПОЖКОВ Дмитрий Владимирович, студент 5 курса (направление «Психолого-педагогическое образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный

исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Оксана Анатольевна***, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

СЕДОЛЮБОВА Тамара Сергеевна, студентка 1 курса (направление «Туризм») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Захаренко Григорий Николаевич***, кандидат экономических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

СИЕНКО Николай Николаевич, студент 6 курса (специальность «Социальная педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Нарыкова Галина Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

СТРЫГИНА Наталья Вячеславовна, студентка 3 курса (направление «Специальное дефектологическое образование», профиль «Логопедия») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Олейникова Тамара Васильевна***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

СУШКО Ксения Николаевна, студентка 6 курса (специальность «Педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Оксана Анатольевна***, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ТАРАСОВА Валерия Олеговна, студентка 3 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Олейникова Тамара Васильевна***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ТИМОФЕЕВА Ирина Сергеевна, студентка 4 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный

национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Питенко Светлана Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ТЮТИНА Лилия Ильдусовна, студентка 3 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Попова Лилия Владимировна***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ХАЛИУЛИН Кирилл Альбертович, студент 3 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ХОРЬКОВА Анастасия Алексеевна, студентка 4 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Петрова Ольга Анатольевна***, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ЧЕРНОВА Екатерина Ивановна, студентка 5 курса ("Дошкольное образование") Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Чугайнова Лариса Валентиновна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ЧУКЛИНОВ Кирилл Владимирович, студент 5 курса (специальность "Дошкольная педагогика и психология"), Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Медведева Татьяна Николаевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ЧУКЛИНОВА Мария Сергеевна, студентка 5 курса (специальность "Дошкольная педагогика и психология") Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Медведева Татьяна Николаевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ЧУКЛИНОВА Татьяна Олеговна, студентка 4 курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Чугайнова Лариса Валентиновна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ШМАЛЬЦ Максим Андреевич, студент 5 курса ("Дошкольное образование") Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Чугайнова Лариса Валентиновна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ШТИФЕЛЬ Наталья Владимировна, студентка 1 курса (направление «Туризм») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Захаренко Григорий Николаевич***, кандидат экономических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

ЮРОВА Юлия Владимировна, студентка 6 курса (специальность «Социальная педагогика») Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Протасова Елена Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

3 ■ **НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

4 ■ ***А. М. Антипин***
ВОЗМОЖНОСТИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

6 ■ ***В. А. Антонов***
К ВОПРОСУ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОЙ ГРУППЫ

7 ■ ***О. Г. Антропова***
ТЕХНОЛОГИЯ «ПАСПОРТ ЧАСТИ РЕЧИ» КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

10 ■ ***О. И. Байбакова***
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

12 ■ ***С. О. Бакеева***
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ "ГРУППЫ РИСКА" В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

14 ■ ***А. В. Балабанов***
САМОВОСПИТАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

16 ■ ***А. В. Бастрикова***
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

18 ■ ***С. А. Башкирцев***
МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

19 ■ ***Ю. В. Башкирцева***
К ВОПРОСУ О ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

21 ■ ***Е. И. Белозерова***
ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ МАЛЬЧИКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

23 ■ ***П. Э. Бранднер***
УСЛОВИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМУ НАПРАВЛЕНИЮ

25 ■ ***И. Д. Будзык***
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ ПО РАЗВИТИЮ АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ

27 ■ ***С. М. Бурыгин***
ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

28 ■ ***И. О. Васильева***
ОПЫТ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУРСУ «РУССКИЙ ЯЗЫК И РИТОРИКА»

30 ■ ***Ю. М. Вишнякова***
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

32 ■ ***С. Ю. Гоношилов***
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

33 ■ ***В. Ю. Дементьев***
СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

35 ■ ***А. В. Демидова***
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

37 ■ ***А. Н. Дробилов***
К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

39 ■ ***А. В. Епанчина***
СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К СИСТЕМАТИЧЕСКОМУ ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

40 ■ ***А. С. Епишина***
ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО УЧИЛИЩА

42 ■ ***С. Н. Жуков***
МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ

44 ■ ***Н. Я. Захарова***
УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА

46 ■ ***О. Н. Иваницких***
ПОВЫШЕНИЕ УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ

48 ■ ***Н. А. Кишмерешкина***
ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА, В ПЕРИОД, ПРЕДШЕСТВУЮЩИЙ ИХ ПОСТУПЛЕНИЮ В ДОШКОЛЬНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ

50 ■ ***Е. А. Ковалевская***
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОТРЯДОВ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

52 ■ ***Д. С. Колесникова***
АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ТРЕВОЖНОСТИ

54 ■ ***Е. В. Королева***
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

56 ■ ***А. Г. Косякин***
НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

58 ■ *А. В. Косякова*
ИГРУШКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

59 ■ *Н. С. Кочкина*
РУССКАЯ НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

62 ■ *Л. А. Крамарь*
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

64 ■ *А. А. Кузьминых*
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

66 ■ *Е. Ю. Курченя*
КУРС «КОМПЬЮТЕР – ПОМОЩНИК В ЖИЗНИ», ИЛИ КАК ОБУЧАТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНФОРМАТИКЕ

68 ■ *С. В. Мельцель*
ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ПРИ КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

70 ■ *Н. А. Милькевич*
ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

71 ■ *Н. А. Морева, С. Ю. Гилева*
СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

75 ■ *О. В. Пантюхин*
ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

76 ■ *С. И. Парахина*
ОРИГАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

78 ■ *Е. С. Петрова*
РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЛЕПКИ

80 ■ *Л. А. Подгайская*
СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

82 ■ *А. А. Подгайский*
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВКЛЮЧЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

85 ■ *Д. В. Сапожков*
К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЯХ «ГРУППЫ РИСКА»

86 ■ *Н. Н. Сиенко*
ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

88 ■ *К. Н. Сушко*
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

91 ■ *И. С. Тимофеева*
КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

93 ■ *А. А. Хорькова*
ИГРОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

95 ■ **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТО- И ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ**

96 ■ *Н. Г. Бабаян*
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РИТМОПЛАСТИКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

98 ■ *Т. А. Басклеин*
ОПТИЧЕСКАЯ ДИСГРАФИЯ КАК НАРУШЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

100 ■ *Д. Ю. Белов*
ВЛИЯНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА МОТИВАЦИОННУЮ ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

101 ■ *А. В. Белова*
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

103 ■ *Е. Ю. Глушкова*
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

105 ■ *Я. Н. Гурова*
РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПСИХОКОРРЕКЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

106 ■ *В. В. Дудина*
АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

109 ■ *А. П. Ершов*
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ УСТАНОВКИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

110 ■ *Д. Д. Ефимова*
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ НА ЭТАПЕ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

112 ■ *Я. В. Катаева*
ВЛИЯНИЕ ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УСПЕВАЕМОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

114 ■ *А. А. Козарезова*
АГРАММАТИЧЕСКАЯ ДИСГРАФИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

115 ■ *Н. П. Колегова*
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

117 ■ *Р. Г. Косякин*
ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

120 ■ *О. М. Кошман*
СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

121 ■ *М. А. Крякушина*
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ АГРЕССИВНЫХ ПОДРОСТКОВ

123 ■ *А. В. Охотникова*
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ИХ САМООЦЕНКИ

125 ■ *Ю. И. Пегушина*
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

127 ■ *В. В. Полежаев*
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ С ПРЕОБЛАДАНИЕМ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

128 ■ *Л. С. Полежаева*
ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

130 ■ *Я. С. Прилепская*
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ШКОЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

131 ■ *Е. Н. Пугачева*
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗРЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

133 ■ *В. Г. Репина*
СИСТЕМА МЕРОПРИЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

136 ■ *О. Л. Репнина*
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ И АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ 6 – 7 ЛЕТ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ

138 ■ *Н. В. Стрыгина*
ПАЛЬЧИКОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

139 ■ *В. О. Тарасова*
РАЗВИВАЮЩАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МНЕСТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

141 ■ *Л. И. Тютина*
ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ИХ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС В КЛАССЕ

142 ■ *К. А. Халиулин*
РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

143 ■ *К. В. Чуклинов*
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

145 ■ *М. С. Чуклинова*
ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПРОЯВЛЕНИЕ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

147 ■ **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ**

148 ■ *О. И. Богданова*
КОННОТАЦИЯ ОППОЗИЦИИ «ВАВИЛОН – РАЙ» В РОМАНЕ «БЕРЛИН. АЛЕКСАНДЕРПЛАТЦ» А. ДЕБЛИНА

150 ■ *Ю. В. Дмитриева*
СЛОВЕСНОЕ ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКА ТЕЛА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

152 ■ *О. В. Дуброва*
СОВРЕМЕННЫЙ УКРАИНО-РУССКИЙ ДЕТЕКТИВ (КОМПАРАТИВНЫЙ АСПЕКТ)

155 ■ **ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ, СОЦИАЛЬНЫХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК**

156 ■ *Д. О. Кипреев*
ПЕРМСКАЯ ДЕРЕВЯННАЯ СКУЛЬПТУРА – ЗАГАДОЧНЫЙ СИМВОЛ ПЕРМСКОГО КРАЯ

158 ■ *В. А. Кравченко*
ПЕРМСКИЙ ЗВЕРИНЫЙ СТИЛЬ

159 ■ **ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР КОНПЕНСАЦИИ РИСКОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

160 ■ *В. А. Белинская*
АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

162 ■ *Н. Ю. Белов*
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛЕТНЕМ ЛАГЕРЕ С ДНЕВНЫМ ПРЕБЫВАНИЕМ ДЕТЕЙ

164 ■ *Е. В. Брезгина*
УГОЛОК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗГРУЗКИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

166 ■ *Ж. Б. Байсеитова, А. Г. Гани*
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО АДАПТИРОВАННЫХ ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

168 ■ *А. Н. Гребешков*
ФОРМЫ ФИЗИЧЕСКОГО САМОВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

170 ■ *Н. Д. Дернова*
ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРАКТИКЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

172 ■ *И. А. Дурило*
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМИ ФОРМАМИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ

174 ■ *А. О. Жирнова*
САМОУПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

177 ■ *А. П. Костиков*
РОДИТЕЛЬСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ

178 ■ *С. А. Крохалева, Ю. В. Перлова*
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ ГРУППЫ РИСКА И СОЦИАЛЬНО ОПАСНОГО ПОЛОЖЕНИЯ

181 ■ *Л. Л. Максимова*
ЗАВИСИМОСТЬ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ ОТ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

182 ■ *А. О. Николаев*
РОЛЬ СГПИ В РАЗВИТИИ КВН-ДВИЖЕНИЯ В Г. СОЛИКАМСКЕ

185 ■ *А. Г. Ознобишин*
ВОЕННО-СПОРТИВНЫЕ КЛУБЫ КАК ФОРМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

187 ■ *А. В. Охотникова*
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

189 ■ *М. Г. Пашин*
СПОРТИВНАЯ СЕКЦИЯ КАК ФОРМА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

191 ■ *М. Н. Пашина*
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПУТЕШЕСТВИЙ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В ПРАКТИКЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

193 ■ *В. В. Дементьева, С. В. Радыгин*
УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА)

195 ■ *Е. Н. Русинова*
ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

196 ■ *Ю. В. Юрова*
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

199 ■ **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

200 ■ *Е. С. Дичук*
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПО ПРОГРАММЕ Н. М. КРЫЛОВОЙ «ДЕТСКИЙ САД – ДОМ РАДОСТИ»

202 ■ *А. Л. Зайцев*
ИГРА КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА НЕПОСРЕДСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

207 ■ *М. Ю. Калинина*
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ ОБ ЭКОСИСТЕМАХ

208 ■ *Е. В. Кибанова*
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

210 ■ *А. В. Коваленко*
РОЛЬ ИГРОВЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИТУАЦИЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

212 ■ *Ю. В. Лебедева*
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

214 ■ *Н. А. Лещинская*
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СИСТЕМЫ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ

216 ■ *Д. Н. Митраков*
ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ПРАЗДНИКОВ В ДЕТСКОМ САДУ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

219 ■ *Н. А. Петрова*
РАСШИРЕНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

220 ■ *Е. Н. Рустамова*
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ГТО

222 ■ *Е. И. Чернова*
ВЛИЯНИЕ ЗАКАЛИВАНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

225 ■ *Т. О. Чуклинова*
НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

226 ■ *М. А. Шмальц*
ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

230 ■ **МОДЕЛИРОВАНИЕ В СФЕРЕ ТУРИЗМА, РЕКЛАМЫ И СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**

231 ■ *И. С. Окулова*
АНАЛИЗ СПРОСА НА РЫНКЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ ЭКСКУРСИЙ Г. СОЛИКАМСКА

233 ■ *М. А. Орехов*
ИССЛЕДОВАНИЕ РЫНКА ПРОМЫШЛЕННЫХ ЭКСКУРСИЙ Г. СОЛИКАМСКА

235 ■ *А. А. Павличенко*
ИЗУЧЕНИЕ СПРОСА НА ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЕ ЭКСКУРСИИ В Г. СОЛИКАМСКЕ

236 ■ *Т. С. Седолюбова*
АНАЛИЗ РЫНКА ЭКСКУРСИОННЫХ УСЛУГ Г. СОЛИКАМСКА

238 ■ *Н. В. Штифель*
ИЗУЧЕНИЕ СПРОСА НА РЫНКЕ ЭКСКУРСИЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ТЕМАТИКИ Г. СОЛИКАМСКА

240 ■ **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

260 ■ **СОДЕРЖАНИЕ**

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В XXI ВЕКЕ:

ПРЕДПОСЫЛКИ, РЕАЛЬНОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВА

Материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых, студентов, аспирантов

28 – 29 апреля 2016 года

Редактор	М. В. Толстикова
Макет и компьютерная верстка	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 29.04.2016 г. Подписано в печать 29.06.2016 г.
Бумага для копировальной техники. Формат 60x90/8.
Гарнитура «Pragmatica». Печать цифровая.
Усл. печ. листов 31,15. Тираж 100 экз. Заказ № 361.

Отпечатано в РТО СГПИ (филиал) ФГБОУ ВО "ПГНИУ" 618547, Россия, Пермский край, г. Соликамск, ул. Северная, 44.