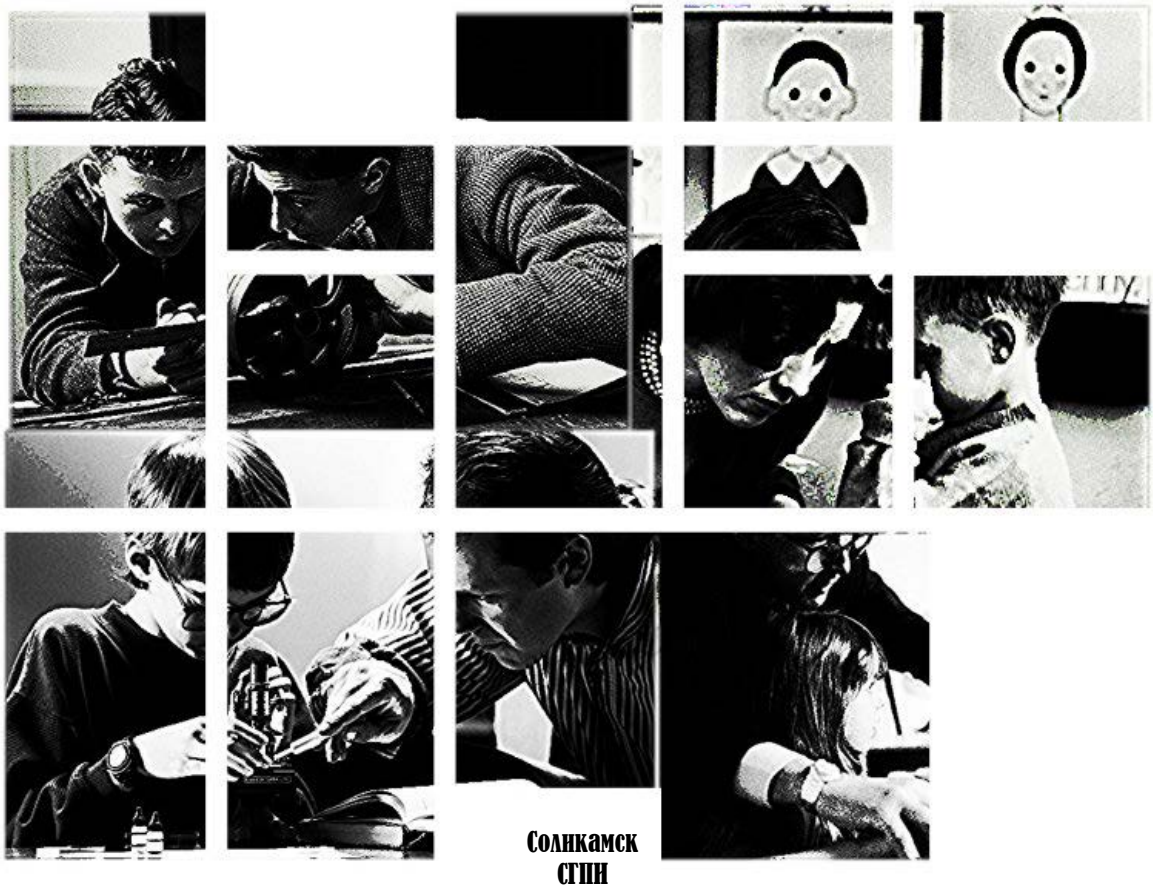
Соликамский государственный педагогический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет»

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

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В XXI ВЕКЕ: ПРЕДПОСЫЛКИ, РЕАЛЬНОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВА

24 апреля 2014 года



Соликамск
СГПИ
2014

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: 24 апреля 2014 года / Соликамский государственный педагогический институт (филиал) ФГБОУ ВПО "ПГНИУ"; – Соликамск: СГПИ. – 2014. – 227 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.

© ФГБОУ ВПО «Соликамский государственный педагогический институт», 2014

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТО- И ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ

И. В. Баранова

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИН ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Введение ФГОС НОО обусловило необходимость пересмотра форм, методов и технологий реализации учебной и внеурочной деятельности обучающихся начальных классов с целью обеспечения условий формирования предметного, метапредметного и личностного результата НОО. При этом важным является понимание проблем, затрудняющих последовательное продвижение положений ФГОС НОО и формирование личностных компетенций младших школьников [4].

Структура основной образовательной программы НОО предусматривает необходимость разработки программы воспитания и социализации обучающихся начальных классов. Одновременно предъявляются требования к реализации воспитательной функции в рамках образовательного процесса (на уроке) и в контексте внеурочной деятельности [3].

Возникает противоречие между необходимостью осуществления целенаправленной работы по обеспечению образовательных и личностных результатов обучения и отсутствием методического обеспечения реализации обозначенной цели образования в условиях определенных учебных дисциплин. Учитывая возрастные особенности младшего школьника, его восприимчивость к влиянию художественно-эстетической деятельности, можно говорить о широких возможностях дисциплин художественно-эстетического блока в формировании социальных и личностных компетенций.

Использование ряда понятий: «личностные результаты образования», «социальные компетенции», «личностные компетенции» – обусловлено расхождением в научном и практико-ориентированном понимании сущности результатов образования на современном этапе. Кроме того, существуют проблемы, связанные с недостаточным пониманием специфики личностных компетенций, их отождествлением в научной литературе с социальными компетенциями. Формирование личностных компетенций обучающихся затрудняется комплексом организационных и методических проблем, связанных с определением возможностей учебной и внеурочной деятельности в формировании данного вида компетенций, недостаточной разработанностью как форм, методов и технологий реализации образовательного процесса, так и методов изучения сформированности личностных компетенций. Психолого-педагогические проблемы связаны с возрастными особенностями младшего школьника, затрудняющими последовательную работу по формированию обозначенных компетенций в силу кризисного характера развития в младшем школьном возрасте [1].

Выявленные воспитательно-образовательные возможности дисциплин художественно-эстетического цикла, реализуемые в учебном процессе и внеурочной деятельности, являются важнейшим средством формирования личностных компетенций обучающихся начальных классов, отражающих не только эстетическую сторону их развития (эстетическое отношение к действительности, эстетические чувства, эстетический вкус) [2]. При умелых организации и руководстве процессом взаимодействия педагога с детьми возможно формирование социальных умений детей, патриотических чувств, способности к саморегуляции, построению взаимодействия с предметами и явлениями окружающей жизни [3]. Все выше сказанное является комплексом задач, стоящих перед начальным общим образованием в контексте обеспечения личностных результатов посредством специфического содержания этих дисциплин, используемых форм и методов работы.

При разработке технологических карт урока с учетом положений ФГОС НОО необходимо содействовать формированию личностных компетенций обучающихся начальных классов посредством предлагаемого материала занятия, способов и приемов взаимодействия педагога и учеников. Приемы активизации познавательной и практической деятельности обучающихся позволяют не только реализовать образовательную цель. Формирование умений работать в определенном темпе, планировать свою деятельность, осуществлять поиск смысла действий способствует постепенному закреплению социально значимых умений. Прием оценивания работ других учеников и самооценки позволяет формировать критерии оценки тех или иных действий

(учебных, внеучебных), осуществлять саморегуляцию и самоконтроль в рамках решения поставленной педагогом учебной задачи. Это отражает ориентированность на формирование предметного, а также метапредметного и личностного результатов. Использование приемов самоанализа и самооценки, предоставление детям свободы действий внутри регламентированного урока позволяет избежать излишней внутренней напряженности, ожидания порицания за неправильно выполненную работу. Ориентированность материала занятия на повседневную жизнь позволяют эмоционально настроить обучающегося на восприятие, эмоциональное отношение к занятию. Оптимальными формами организации занятия в контексте формирования личностных компетенций обучающихся выступают урок-исследование, урок-игра, урок-диалог, урок-выставка, урок-спектакль, урок-путешествие, коллективно-творческое дело и др., что подтверждено практикой непосредственной педагогической деятельности.

Таким образом, дисциплины художественно-эстетического цикла обладают широкими возможностями формирования личностных компетенций посредством представляемого обучающимся содержания занятий, используемых форм и методов взаимодействия педагога и обучающихся. При этом каждый вид искусства имеет специфические особенности, что определяет направленность влияния на личность обучающегося. Возможность вплетения в занятия краеведческого материала позволяет формировать ценность семьи, малой родины, отечества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Максименко, Н. В. Система оценки результатов образования как средство реализации ФГОС начального общего образования [Текст] / Н. В. Максименко // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – №7. – С. 23 – 26.
2. Николаева, С. Н. Теория и методика эстетического образования детей [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Н. Николаева. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2768.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959.

Z. Baiseitova
D. Begalinova

THE FAMILY AND SCHOOL INTERACTION IN THE EDUCATION AND DEVELOPMENT OF CHILDREN

The family makes critical contributions to a child's achievement from early childhood through high school. Talking and playing with infants, reading bedtime stories with toddlers, playing math and reading games with elementary school students, helping middle school students with their homework and establishing appropriate boundaries for teenagers are foundations for success in school. Many family, however require assistance in providing these basics of a supportive home learning environment.

When parents, families and members of the community are involved with schools, all children benefit. Adult participation sends the message that school is important and the work children do there is worthy of adult attention. Many people, however do not feel welcome at school. They may want to volunteer, but do not know how to begin. They may believe that children and teachers do not want them there, or they may not know how to fit one more activity into an already tight schedule. These situations present perfect opportunities for school to reach out and provide avenues for parents, family members, and others to provide support.

Research regarding the effects of family involvement on educational outcomes has shown that parent involvement makes a difference in children's academic achievement.

School-to-home notebooks are another commonly used written communication technique. Many teachers use daily communication books to share information with parents, particularly for children who have special learning needs. Several authors propose strategies to enhance the effectiveness of communication books (Davern, 2004; Williams & Cartledge, 1997). Initially, it is important to clearly establish what information will be communicated, by whom, and how often. Teachers should be sensitive to a balance of good and bad news contained in the message, and educational "jargon" should be avoided. the use of titles such as Mr, Mrs., Ms. establishes respect in the relationship. To maximize efficiency, alternate day or twice weekly notes may be adequate, as long as the communication is frequent enough to engage parents and to monitor student success. Finally, Davern (2004) notes that it is important to consider when a face-to-face meeting is more appropriate than a written exchange, depending on the issue.

Report cards are the traditional mode of conveying permanent, written evaluative information regarding student progress. Report cards should be clear and easy for parents to understand. these records should provide an analysis of academic development across content areas, information about student strengths and learning style, an assessment of the child's social development, specific goals for the student to work on, and associated suggestions for the parent (Aronson, 1995). Report cards also generally provide an invitation for the parent to respond, usually in written format. Teachers should review parental responses in a timely manner to determine any required follow-up. Carefully prepared report cards, coupled with parent conferences as needed, provide effective communication regarding student learning. Significantly, teachers can prevent confrontations with parents by ensuring that the report card is not the first communication when concerns exist. Rather, frequent progress reports, phone calls, and or e-mail messages should support and improve student performance prior to the traditional report card.

Two-way communication occurs when teachers and parents dialogue together. Effective dialogue "develops out of a growing trust, a mutuality of concern, and an appreciation of contrasting perspectives" (Lawrence-Lightfoot, 2004). A teacher may contact parents to celebrate a child's successful school experience. However, more frequently, the contact is to share a concern about the child, which can be a source of significant tension for both teachers and parents alike. Teachers should strive to make these interactions as productive as possible.

One popular communication strategy is a phone call home. As the teacher of a multi-age class, Gustafson (1998) called the parents of each child in her class monthly to discuss concerns or to answer questions. She noted that these contacts provided her with valuable information about the lives of her students, including extracurricular activities, bullying experiences, and a death in the family. Gustafson concluded that the solid academic performance of her students came, at least in part, from

positive communication with parents by phone. Love (1996) advocates the use of "good news calls" to recognize the child for progress or a job well done as a way of promoting positive relations with parents. By keeping calls brief and leaving messages as needed, Ramirez (2002) developed an efficient way, during school hours, to contact all of his high school students' parents. He notes that these initial positive phone calls set the stage for more collaborative interactions later if needed, because parents were already an "ally.

Another traditional occasion for dialogue is the parent-teacher conference. Effective parent-teacher conferences are an opportunity to create a successful partnership, but they may be anxiety provoking for both teachers and parents alike (Minke & Anderson, 2003). Indeed, Metcalf (2001) suggests that "instead of viewing the conference as a reporting session for what is not working in school, teachers can construct an opportunity to discuss what is working with the student". Metcalf advocates a solution-focused approach based on past student successes in order to alleviate blame and move forward with an individualized intervention plan. Indeed, putting the child at the center of the parent-teacher conversation will allow for a focused discussion on the "whole child," including both strengths and weaknesses (Lawrence-Lightfoot, 2004).

Effective communication is essential to create strong school-home partnerships and to increase parental involvement. Thus, teachers should strive to use a variety of effective strategies to make communication with parents as informative and interactive as possible, incorporating new communication methods and yet retaining the human touch. Every communication exchange, regardless of format, should reflect a thoughtful, planned approach and should be viewed as an opportunity for teachers to promote parent partnerships and, ultimately, to support student learning.

Organize a Storytelling Festival. Ask a few parents and children to tell stories to the Class, Make them short and active if possible. Organize a Cultural Event, where parents from specific cultures plan and do the activities. If you have several different cultures, you can host several events. You can end with a cultural food event for all the families in the class or program. Invite parents into the program as volunteers, as book buddies, to work with small groups of children, or to help with outings. Create a Parent Resource Centre. In it, place materials on issues of interest to parents, like child development, literacy development, health and safety, and so on.

Here are some ways parents can help their children learn, talk to the children about the program they are in and ask them questions and show them parents interested in what they are doing. Make an effort to become familiar with your children's educational program. Show an interest in the program by visiting it and joining in some activities it can make children comfortable to parents and also join in some of the children's activities, like discussing books, watching tv programs, or visiting places of interest. Furthermore play board games with the children, they can help the children match pictures and words and they can also help with number also parents can even make own games. If there's a library in your community, join the library and let the children choose their own books.

The reason for educators and families to cooperate, coordinate, and collaborate is to enhance learning opportunities, educational progress, and school success for students. Therefore, family-school interactions focus on what each partner can do to improve the development and learning of children and youth.

Families are equal partners in attaining educational goals for students. Educators view families and creating family-school relationships as essential for children's optimal academic, social, and emotional learning. Both in-and out-of-school times are recognized as influencing students' school performance.

Collaboration has a positive impact on student learning. Educators believe that home and school can accomplish more than either home or school can accomplish alone. They also believe in equality the willingness to listen to, respect, and learn from one another and parity the blending of knowledge, skills, and ideas to enhance positive outcomes for children. Families should be active partners in decision making. Educators believe in the value of making decisions with parents. They avoid such practices as making decisions in separate meetings prior to meeting with parents. Educators recognize parents' expertise and seek input from them on a regular basis. Educators believe in including parents when addressing concerns about student learning.

Family-school relationships are an ongoing process. Families and educators work together within and across school years to address mutual concerns and provide mutual support for enhancing the learning progress of children and adolescents.

Thus, educators realize that working as partners with parents this year will strengthen the partnership in subsequent years. Certain attitudes also underlie successful family-school partnerships. Indeed, working as partners is an attitude not solely an activity to be implemented. In addition to the aforementioned beliefs, two attitudinal dispositions perspective taking and seeking wins solutions are very important for connecting with parents.

LIST OF REFERENCES

1. Family in focus: New perspectives on early childhood [Текст]. – Oxford, 1994.
2. Johnson, D. Family and school [Текст] / D. Johnson, E. Ransom. – London, Sydney, 1983.
3. Ryan, K. Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life [Текст] / K. Ryan, K. E. Bohlin. – SanFrancisco, 1999.
4. Serikova L. A. Scientific and historical preconditions of studying the problem of spiritual and moral education of personality [Текст] / L. A. Serikova // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 6 (16).

Е. В. Боровских

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА НА УРОВЕНЬ КОНФЛИКТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Уровень конфликтности в педагогическом коллективе определяется как состояние членов организации, обусловленное особенностями ее жизнедеятельности. Он представляет собой единое целое эмоционального и интеллектуального. Эмоциональное установок действует на интеллектуальное отношений и наоборот, а также настроения действуют на чувства и наоборот, мнения членов организации – друг на друга и прочее.

Можно сказать, что уровень конфликтности в педагогическом коллективе – это отражение состояния трудового общения и трудовых отношений между отдельными членами (обычно нормальный, если люди не начинают переходить за рамки трудового общения, лезть в чужую семью и навязывать свои нормы отношений, желания, цели и планы). Различают два вида социально-психологического климата – "здоровый" и "нездоровый". Нездоровым он становится чаще из-за злоупотребления людей своими должностными полномочиями.

Здоровый социально-психологический климат основан на удовлетворенности членов организации функции которой не противоречат функциям государства и общества [1].

«Критика такого подхода обусловлена тем, что у известных лидеров прошлого» было много личностных противоречий [2].

Уровень конфликтности сильно зависит от микрогрупп, их установок и условий труда. Среди факторов, влияющих на общее состояние социально-психологического климата, можно назвать следующие:

– тип организации (государственная, коммерческая);

– образ жизни (здоровый – очень редкое явление);

– условия: социальные и экологические (с годами все хуже).

Их можно подразделить на макро- и микроусловия, а также на нормальные и экстремальные. Большинство людей живет в экстремальных условиях. Уровень конфликтности формируется под воздействием факторов макро- и микросреды. Макросредой считается большое социальное пространство, широкое окружение, в пределах которого находится и осуществляет свою жизнедеятельность трудовой коллектив.

К макросреде принято относить уровень развития материального и духовного производства, культуры общества. Ее можно характеризовать определенным общественным сознанием, которое формируется в процессе сложных социально-психологических явлений и отражает общественное бытие во всей его противоречивости.

Микросредой учреждения принято называть повседневную деятельность людей и те конкретные материальные и духовные условия, в которых они работают. Действие макросреды обретает для каждой личности свою определенность и связь с жизненной практикой [3].

Положительное воздействие на психическое состояние каждого работника и коллек-

тива в целом происходит благодаря рациональной организации трудового процесса, обеспечению нормальных условий для работы и отдыха людей.

Известно, что человек при выполнении своей работы так или иначе часто выходит за рамки сугубо служебного взаимодействия при условии неготовности соблюдать трудовую дисциплину и сотрудничать в дальнейшем.

Между членами трудового коллектива кроме официальных связей устанавливаются и неофициальные контакты, возникающие по разным причинам (общие столовая и туалет, как в детском саду).

Лучше контролировать в коллективе преобладание трудовых отношений. Это устранит производственные проблемы и улучшит уровень конфликтности.

Характер руководства проявляется в разных стилях взаимоотношений между ним и коллективом, воздействует на социально-психологический климат.

Демократический стиль руководства влечет за собой формирование благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Для формирования устойчивого социально-психологического климата коллектива имеют значение не столько индивидуальные свойства каждого его члена, сколько их сочетание, уровень психологической совместимости. Поэтому при наличии психологически несовместимого с коллективом человека начинаются как трудовые, так и личные конфликты. Они продолжаются и после устранения таких людей из коллектива в силу остаточных впечатлений у коллектива и наличия защитников с долговременной памятью.

Самым кратким образом психологическую совместимость можно определить как способность членов группы (коллектива) к совместной деятельности, основанную на их оптимальном сочетании. Состояние социально-психологического климата является показателем управляемости процессами в коллективе. Это во многом зависит от активности руководителя и его творческого участия в делах коллектива. По Е. С. Кузьмину и А. Л. Свенцицкому, существуют следующие характеристики руководителя, выражающие его отношение к коллективу и психологической атмосфере в коллективе:

- качества личности руководителя;
- его авторитетность в коллективе;
- стиль руководства.

Л. И. Уманский рассматривал деятельность управленцев как конечное звено в системе управления людьми. В первую очередь он отмечал, что в первичных коллективах руководящая деятельность сливается с организаторской. Это происходит в силу сильной взаимосвязи организации деятельности и управления организацией деятельности, а также контроля за ее организацией. Ученый выделил следующие функции:

- интеграция личностей;
- коммуникативная функция;
- обучение и воспитание.

Таким образом, анализ понятия "конфликт" применительно к организационному контексту показал, что в данном случае он может играть как конструктивную, так и деструктивную роль. Все зависит только от выбора конструкции коллектива и способов взаимодействия. Поэтому задача руководителя заключается прежде всего в том, чтобы принимать решения и устранять конфликты, а не переливать конфликт из одной стадии в другую. Проводить диагностику коллектива и выявлять причины (по которым возможно возникновение конфликта) обязан каждый кадровик. Можно сделать вывод о том, что непосредственно сам стиль (т.е. способ общения руководителя с подчиненными) может являться фактором возникновения, развития и разрешения конфликтов. Поэтому во избежание значительных изменений в учреждениях лучше предупреждать конфликты, которые могут оказаться в тягость всем и обрести большие масштабы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонов, В. Г. Теоретические основы управления организацией [Текст] / В. Г. Антонов, Г. В. Серебрякова // Маркетинг. – 2012. – №5 (126). – С. 106 – 124.
2. Бабосов, Е. М. Социальные конфликты и управление ими: теория и практика менеджмента конфликтов [Текст] / Е. М. Бабосов. – Мн.: Дикта, 2009. – 390 с.
3. Рыженкова, И. К. Профессиональные навыки директора: Повышение личной и командной эффективности [Текст] / И. К. Рыженкова. – М.: Эксмо, 2011.

М. В. Ветчанинова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Характеристика индивидуальных особенностей студентов педагогического вуза неоднократно становилась предметом обсуждения в различных направлениях и областях психологии. Эти вопросы рассматривались в контексте специфики студенческого возраста как важной стадии личностного развития, определения роли и места способностей, интересов, мотивов и индивидуально-психологических особенностей в формировании профессионально важных качеств (ПВК) будущих педагогов [4, с. 28].

Исследованием индивидуальных особенностей личности занимались такие отечественные и зарубежные ученые, как Гиппократ, Б. Г. Ананьев, Е. А. Климов, А. Ф. Лазурский, К. Леонгард, А. Е. Личко, И. П. Павлов, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и многие другие.

Рассмотрим индивидуальные особенности относительно их проявлений у студентов педагогического вуза.

По мнению Б. М. Теплова, одной из важнейших индивидуальных особенностей в структуре личности являются способности.

Способностям студентов педагогического вуза уделяется разностороннее внимание в психологии. Так, Х. А. Зайтметов считает, что в комплексе профессиональных качеств, формируемых у студентов педагогических вузов, особое место занимает формирование способностей сочувствия, эмоционального сопереживания, сострадания, т.е. способностей психологического понимания индивидуальных особенностей развития конкретного человека [2, с. 124].

И. А. Фоминых придает большое значение развитию у студентов – будущих педагогов – творческих способностей. Психолог подчеркивает, что в идеале деятельность выпускников педагогического вуза предусматривает использование сложных алгоритмов, которые требуют конструирования решения, и ей должны быть свойственны черты научного поиска [3, с. 75].

Ф. Н. Гоноболин подчеркивает важность развития таких способностей студентов педагогического вуза, как педагогическая наблюдательность; педагогическое воображение; требовательность; педагогический такт; организаторские способности; простота, ясность и убедительность речи.

Второй важной индивидуальной характеристикой личности выступает характер.

Характер в психологической науке рассматривается как форма проявления личности, ее смысловой, или содержательной сферы, а также как готовность человека к реализации типичных ситуаций при некоторых условиях, которые представляют определенные фиксированные формы или способы поведения [1, с. 41].

Вопросы взаимосвязи особенностей характера и профессиональной направленности личности студентов педагогического вуза были рассмотрены в исследовании М. Ю. Дикановой. Психолог считает, что одним из результатов стадии профессионального обучения является формирование и развитие профессионально важных личностных качеств, и в первую очередь профессионально-педагогической направленности, которая является центральным базовым качеством, определяющим психологический склад личности учителя. Перед психологической наукой стоит вопрос определения интегральных характеристик личности, которые включают в себя составляющие разных ее сфер. Интегральной характеристикой личности является характер как индивидуальное сочетание наиболее устойчивых, существенных особенностей личности, проявляющихся в поведении человека, в определенном отношении к себе, к другим людям, что подчеркнуто в исследованиях В. Н. Мясищева, А. Г. Ковалева и др [3, с. 125].

Педагогическая направленность имеет взаимосвязи со всеми подструктурами характера, кроме интеллектуальной. При этом наиболее связанными с процессом формирования и развития профессиональной направленности будущего педагога оказываются волевые и коммуникативные черты характера [4, с. 293].

В структуре личности специалисты выделяют также темперамент как одну из важнейших характеристик индивидуальных особенностей студентов педагогического вуза.

Под темпераментом следует понимать природные особенности поведения, типичные для данного человека и проявляющиеся в динамике, тонусе и уравновешенности реакций на жизненные воздействия, их силу, скорость,

возникновение, прекращение и изменение.

Учение о темпераменте возникло в древности. Врачи Гиппократ, Гален, а также философ И. Кант предприняли попытку объяснить индивидуальные особенности поведения людей. Отечественный исследователь И. П. Павлов теоретически обосновал и экспериментально подтвердил взаимосвязь темперамента и динамических свойств центральной нервной системы. Им было выделено три основных свойства нервной системы: сила (возбуждения – торможения), уравновешенность и подвижность нервных процессов. Каждому из типов темперамента присуще свое соотношение психических свойств, разной степени активности и эмоциональности. Определенная структура динамических проявлений и характеризует тип темперамента [1, с. 404].

В работах Э. А. Голубевой, А. И. Крупновой, В. С. Мерлина, В. Д. Небылицыной, Б. М. Теплова раскрывается природная основа темперамента, при этом отмечается, что темперамент характеризует индивида со стороны динамических особенностей его психической деятельности.

Хоанг Чунг Хок в своем исследовании рассмотрел взаимосвязь свойств темперамента и профессионально-педагогической направленности студентов педагогического вуза. Ученый пришел к выводу о том, что три свойства темперамента: экстраверсия – интроверсия, эмоциональная стабильность и тревожность – проявляются в направленности и динамике деятельности индивида.

Таким образом, индивидуальные особенности студентов педагогического вуза, а именно способности, характер и темперамент обеспечивают наиболее полное развитие личности и применение ее творческих возможностей и сил [5, с. 28].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ермаков, П. Н. Психология личности [Текст]: учебное пособие / под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. – 653 с.
2. Зайтметов, Х. А. Развитие эмпатических способностей студентов педагогического вуза средствами произведения Саади [Текст] / Х. А. Зайтметов, М. Т. Мамароимов // Современная психология: теория и практика: сборник материалов конференции. – Волгоград, 2011. – С. 124.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития [Текст]: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 240 с.
4. Райгородский, Д. Я. Психология и психоанализ характера [Текст]: хрестоматия по психологии и типологии характеров / Д. Я. Райгородский. – Самара: БФХРАХ-М, 2005. – 640 с.
5. Фармагей, А. Почерк человека и его индивидуально-психологические особенности [Электронный ресурс] / А. Фармагей. – Режим доступа: www.hrliga.ru.

О. М. Гуцу

К ВОПРОСУ О ПРОЯВЛЕНИИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

Сегодня человечество столкнулось с проблемой последствий связи "компьютер – психика". В настоящее время уже нет никаких сомнений относительно того, что влияние, которое Интернет может оказать на личность пользователя, является глубоким и системным. А. Е. Войскунский с соавторами, подводя итог начальному этапу психологических исследований Интернета, указывает, что влияние на личностное развитие информационных технологий не может быть квалифицировано однозначно как положительное или отрицательное: наряду с негативными трансформациями личности при так называемой Интернет-аддикции существует возможность позитивного развития отдельных способностей [1, с. 12]. В цепочке "подростокь – компьютер – Интернет" возможно два варианта развития их взаимосвязи: "положительный", "отрицательный". Во втором случае при частом использовании компьютера и интернета возникают психологические проявления Интернет-зависимости, которая выражается в большом количестве проблем поведения и контроля над влечениями и в конечном счете ведет к изменению личности в целом.

В частности, Интернет-зависимость может влиять на характер, чрезмерно усиливая отдельные черты характера, т. е. акцентуации.

В «Словаре конфликтолога» А. Я. Анцупова, А. И. Шилова характер (от греч. charakter – печать, чеканка, зарубка) определяется как подструктура личности, которая образуется индивидуально-своеобразным комплексом устойчивых личностных особенностей, таких как черты, диспозиции, по сути определяющих характерные для личности типичные формы и способы достижения ею целей, а также самопроявления в общении и в отношениях с другими людьми.

В большом психологическом словаре под редакцией таких авторов, как Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко, акцентуация – это крайний вариант нормы, при котором отдельные черты характера могут быть излишне усилены, из-за чего проявляется избирательная уязвимость относительно определенного рода психогенных воздействий при хорошей устойчивости к другим воздействиям. Другими словами, акцентуация – это выделение какого-то признака или свойства на фоне других, его особенное индивидуальное развитие [6, с. 22].

Вопросы, связанные с акцентуациями характера, рассматривались в зарубежной психологической литературе К. Леонгардом, Э. Кречмером, Е. Краепелин и др. и в литературе отечественной – П. Б. Ганнушкиным, О. В. Кербиковым, А. Е. Личко, Г. Е. Сухаревым, Л. Б. Шнайдер и др.

Первые работы в направлении акцентуаций характера содержали небольшое количество типов.

Так, например, К. Юнгом были выделены два основных характера: интровертированный, а также экстровертированный [4, с. 44].

Э. Кречмером описаны уже три типа характера: гипертимический, цикломатический, дистимический [4, с. 43].

С течением времени количество типов характера увеличилось. В работах П. Б. Ганнушкина выделено девять типов акцентуаций: шизоиды, астеники, параноики, эпилептоиды, истерики, неустойчивые, конституционно-глупые, психопаты, антисоциальные психопаты [2].

В рамках исследования более подробно рассмотрен подход к акцентуациям характера А. Е. Личко.

Представим описание акцентуаций характера, в том числе и в подростковом возрасте. Описание акцентуаций встречается в работах К. Леонгарда. А. Е. Личко составлено наиболее полное и точное описание акцентуаций характера в подростковом возрасте. Описывая акцентуации, психолог опирается на классификацию П. Б. Ганнушкина, Г. Е. Сухаревой, К. Леонгарда, при этом акцентуации в определении последнего А. Е. Личко соотносит именно с подростковым возрастом. Так, А. Е. Личко определяет такие типы акцентуаций характера, как гипертимный, лабильный, циклоидный, астено-невротический, сенситивный (сензитивный), интровертированный, тревожно-педантический, возбудимый, неустойчивый и демонстративный [5, с. 574].

Л. А. Першина определяет акцентуации характера следующим образом: это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, акцентированы, заметны [7, с. 170].

Значимое отклонение от нормы (выход за пределы среднего диапазона) называется акцентуацией, а данная личностная черта «акцентуированной» – так пишет А. Г. Шмелев [9].

А. А. Реан в свою очередь под акцентуацией понимает «дисгармоничность развития характера, гипертрофированную выраженность отдельных его черт, обусловливающих повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий, затрудняющих ее адаптацию в некоторых специфических ситуациях» [8, с. 6].

Вопросы проявления акцентуаций характера у подростков, склонных к Интернет-зависимости, рассмотрены в работах А. Ю. Егорова, М. В. Мирошникова и др.

А. Ю. Егоровым было проведено исследование в выборке испытуемых с признаками Интернет-зависимости с учетом личностных акцентуаций характера и в выборке лиц без признаков акцентуаций характера. Были обследованы 75 молодых людей с признаками Интернет-зависимости. Результаты показали: по тесту личностных акцентуаций В. Дворщенко среди Интернет-зависимых преобладают подростки с шизоидным (29,8%), истероидным (19,3%), лабильным и эпилептоидным (по 12,3%) типами акцентуации; реже встречаются неустойчивые и психастенические акцентуанты (по 7%), в единичных случаях – астено-невротические (5,3%) и гипертимные (3,5%). В контрольной группе (испытуемые без признаков Интернет-зависимости) преобладают гипертимные (22,2%), циклоидные (19,4%), психастенические (16,7%) и сензитивные (13,8%) типы акцентуации личности. В отличие от испытуемых с признаками Интернет-зависимости, среди испытуемых без таковых признаков истероидные (11,1 %), эпилептоидные (8,3%) и шизоидные (5,6%) типы акцентуаций встречаются достоверно реже. Среди Интернет-зависимых чаще присутствует риск возможных личностных расстройств (психопатии), социальной дезадаптации. У обследованных Интернет-зависимых риск алкоголизации в 7 раз выше, чем в контрольной группе испытуемых, а выраженный и умеренный риск наркотизации — выше в 6,8 раза [3, с. 8].

А. Ю. Егоров говорит о том, что Интернет-зависимые подростки имеют низкий уровень адаптации, они застенчивы, а это мешает им искать близких людей, налаживать доверительные взаимоотношения со сверстниками и со взрослыми, потому в сети они ищут удовлетворение потребностей в поддержке, одобрении, общение смещается из рамок повседневной жизни в виртуальную. В целом подростки с Интернет-зависимостью отличаются наличием фрустрированной потребности в общении. По данным исследования А. Ю. Егорова, Интернет-зависимые подростки отличаются низкой самооценкой, вызванной либо подлинной неуверенностью в себе, либо «защитной» (не надо прилагать усилий для адаптации к новой ситуации.

Интерес представляет и позиция М. В. Мирошникова, который отмечает, что Интернет-зависимые, как правило, меняют себя, свою личность, становясь уже не теми гармоническими личностями, которыми они были изначально, а личностями аддиктивными. Это проявляется в нескольких аспектах: для Интернет-зависимых характерна смена аддиктивной реализации, другими словами, они могут менять, условно говоря, статус, будучи Интернет-зависимым сегодня, любовным аддиктом завтра, патологическим игроком позднее и т.п., при этом не могут быть исключены ни алкоголизация, ни наркотизация; практически неизбежно почти все аддиктивные личности становятся социально дезадаптированными.

Таким образом, урбанизация, ускоренный темп жизни, информационные перегрузки приводят к обострению индивидуально-типологических особенностей личности. Но своевременное распознавание типа акцентуаций и в дальнейшем правильная диагностика «места наименьшего сопротивления» позволяют компенсировать реакции и восполнить недостающие качества за счет определенных умений и навыков, что, бесспорно, способствует гармоничному развитию личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Войскунский, А. Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета [Текст] / А. Е. Войскунский // Психологический журнал. – 2004. – № 1.
2. Ганнушкин, П. Б. Постановка вопроса о границах душевного здоровья [Текст] / П. Б. Ганнушкин // Избранные труды под ред. О. В. Кербикова. – Ростов н/Д., 1998. – 416 с.
3. Егоров, А. Ю. Интернет-зависимости: Руководство по аддиктологии [Текст] / А. Ю. Егоров. – СПб.: Речь, 2007.
4. Леонгард, К. Акцентуированные личности [Текст] / К. Леонгард. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 544 с.
5. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст]: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.

6. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь [Текст] / сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М.: Олма-пресс, 2004. – 672 с.
7. Першина, Л. А. Возрастная психология [Текст]: учебное пособие для вузов / Л. А. Першина. – М.: Академический проект, 2004. – 256 с.
8. Реан, А. А. Методическое руководство по исследованию типов акцентуаций [Текст] / А. А. Реан, С. Е. Лукин. – СПб.: ИМАТОН,1993. – 69 с.
9. Шмелев, А. Г. Психодиагностика личностных черт [Текст] / А. Г. Шмелев. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.

Т. Л. Заблоцкая,
Н. В. Мальцева

АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА КАК ФАКТОР КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Значительное число исследований посвящено изучению преморбидных характеристик личности аддиктов. Мнение о том, что личностные особенности являются важными причинами развития аддиктивных расстройств, сложилось еще у авторов XX века. При этом достаточно долгое время главенствовало представление о гедонистической «акцентуации» организации личности у зависимых. В основу таких концепций ставилось стремление к удовольствию «любой ценой», а также агрессивные и аутодеструктивные мотивы аддиктивного поведения.

Подчеркивалось значение ряда личностных особенностей, способствующих формированию зависимостей. К ним относили недостаточность исходных волевых качеств, побудительную неустойчивость с ориентацией на легко достижимые цели, стремление к немедленному осуществлению желаний с отсутствием присущей «нормальной» личности способности согласовывать удовлетворение потребностей с «принципом реальности». Связанными с указанными особенностями представляются такие свойства характера зависимых, как внушаемость, подчиняемость и подражательность, неискренность.

Влияние типа акцентуации характера на риск формирования зависимости было изучено А. Е. Личко и его последователями. Акцентуации характера в значительной мере определяют специфику аддиктивного поведения.

По мнению А. Е. Личко, наиболее предрасположен к аддиктивному поведению неустойчивый тип акцентуаций характера. Представителей этого типа называют «безвольными» из-за неспособности к систематическому труду, к достижениям, требующим настойчивости и упорства. Наличие гедонистических установок создает высокий риск формирования компьютерной зависимости. Отмечаемые различными авторами отдельные черты личности, предрасполагающие к аддиктивному поведению, являются отдельными характеристиками неустойчивого типа. Среди них упоминаются слабое Эго, низкий интерес к социальной жизни, стремление к избеганию трудностей, отсутствие самоконтроля, подверженность сторонним влияниям, отсутствие установки на труд и учебу. Вслед за неустойчивым типом акцентуации характера в отношении риска аддиктивного поведения следуют гипертимный, эпилептоидный и истероидный типы.

Более поздние исследования выявили, что каждому типу акцентуаций характера присущи определенные отличия аддиктивного поведения. Так, для гипертимных подростков наиболее характерна апробация разнообразных психоактивных веществ, к нехимическим зависимостям склонны мало из-за часто меняющихся интересов. Кроме того, сама зависимость развивается нескоро, так как интерес ко всему новому и необычному в жизни отвлекает даже от злоупотребления наркотиками.

У людей с акцентуацией характера циклоидного типа особенности поведения зависят от фазы. При гипертимной фазе ведет себя соответственно. В субдепрессивной фазе может проявить желание поднять настроение, но различные стимуляторы дают лишь ухудшение эффекта, то же касается и компьютерной зависимости. Любая неудача или комментарий лишь сильнее понижают настроение. Для шизоидных подростков особенно привлекательны те виды зависимостей, которые способствуют фантазированию или же облегчают контакты со сверстниками (зависимость от компьютера, алкоголь). Эпилептоидная акцентуация сама по себе предопределяет риск саморазрушающего поведения. В компьютере представители этого типа находят способ доминировать, срывать агрессию, напрочь «отключаться» от реальности. Истероидные подростки, склонные к демонстративным акциям, желающие продемонстрировать умение играть в популярную игру, иметь огромное количество друзей или «лайков», могут стать зависимыми. Подростки с сенситивной или психастенической акцентуацией характера вообще не склонны к аддиктивному поведению, это подтверждали и более поздние исследования.

Можно сделать вывод о том, что психологические истоки формирующегося в подростковом и зрелом возрасте патологического влечения кроются в психических травмах раннего детского возраста. По мнению большинства представителей данного направления, основа аддиктивных расстройств – это прежде всего страдание и лишь во вторую очередь – поиск удовольствия и сопутствующее ему стремление к саморазрушению

Необходимо подчеркнуть, что значение описанных расстройств в освещении проблемы соотношения личности и аддиктивного поведения велико постольку, поскольку их введение в психиатрическую систематику фактически вновь актуализирует старый вопрос о типологическом определении личности, склонной к зависимости. Примечательно, что И. Н. Пятницкая, будучи солидарной с большинством других исследователей, отрицающих возможность установления такой предиспозиции на патохарактерологическом уровне, тем не менее предполагает существование особого типа человека, обладающего значительно большим числом факторов риска в отношении развития алкоголизма и наркомании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков, Б. С. Акцентуации характера школьников и учителей [Текст]: учебное пособие / Б. С. Волков. – М: Педагогическое общество России, 2007. – 97 с.
2. Клиническая психотерапия в наркологии (Руководство для врачей-психотерапевтов) [Текст] / под ред. Н. К. Назырова, Д. А. Федоряка, С. В. Ляшковской. – СПб.: НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2012. – 456 с.
3. Кордуэлл, М. Психология. А – Я: Словарь-справочник [Текст] / М. Кордуэлл. – М.: Фаир-Пресс, 2007. – 448 с.
4. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков [Текст] / А. Е. Личко. – СПб.: Речь, 2013. – 256 с.
5. Шапкин, С. А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований [Текст] / С. А. Шапкин // Психологический журнал. – 2007. – №1. – С. 86 – 102.

О. В. Кошечкина

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

В настоящее время проблема профессионального стресса относится к числу основных для психологии труда и для других отраслей психологии. Это обусловлено тем, что последствия профессионального стресса оказываются значимыми для профессий с выраженной коммуникативной составляющей – социальных работников, психологов, врачей, педагогов, включая педагогов дошкольных образовательных учреждений [1].

В настоящее время изучены причины и последствия профессионального стресса, вызывающего профессиональное выгорание (работы Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла, Т. В. Темирова); рассмотрены особенности профессионального стресса в педагогической деятельности (труды А. А. Баранова, А. И. Подольского, А. О. Прохорова, А. А. Реана, В. В. Рубцова, С. В. Субботина); исследованы особенности профессионального стресса педагогов, которые работают с детьми, отстающими в развитии (Р. О. Агавелян, Л. В. Блинов, И. В. Галанов, Н. С. Ефимов, Е. В. Шеметкова).

Основные признаки стресса делятся на три категории:

– физические (бессонница, боли в груди, в животе, в спине, высокое кровяное давление, диарея, головные боли, головокружение, тики, хроническая усталость, тошнота, частые простуды);

– эмоциональные (излишняя агрессивность, повышенная возбудимость, депрессия, импульсивное поведение, нарушения памяти и концентрации внимания, истерики, ночные кошмары, паника, раздражительность);

– поведенческие (злоупотребление алкоголем, постоянный поиск у себя различных заболеваний, потеря интереса к своему внешнему облику, привычка кусать и грызть ногти, притопывание ногой или постукивание пальцем, усиленное курение и т.д.).

Педагогическая профессия относится к числу стрессогенных профессий [2]. Основными признаками профессионального стресса воспитателей ДОУ являются: эмоциональное истощение, пессимизм, апатия, депрессия; напряженность в отношении к людям. Это проявляется в заниженной самооценке, негативном восприятии себя, жизни, перспектив. Наблюдается также частая раздражительность; психосоматические недомогания (усталость, утомления, бессонницы, желудочно-кишечные расстройства и т.д.); снижение активности, психологические и психофизиологические нарушения.

Ситуация с возникновением профессионального стресса у педагогов ДОУ осложняется тем обстоятельством, что характер профессиональной деятельности влияет на уровень их самооценки.

Полученные нами результаты диагностики психологического и профессионального стресса у педагогов ДОУ свидетельствуют об относительном совпадении в оценке показателей стресса. Данные по экспресс-диагностике, проведенной с целью определения уровня самооценки личностью своих возможностей, показали, что у 24% испытуемых выявлена завышенная самооценка, у 60% испытуемых определен средний уровень самооценки, 16% имеет заниженную самооценку.

Завышенная самооценка у педагогов ДОУ проявляется в том, что они имеют завышенные способности управлять своим поведением, требуют повышенного внимания к себе, имеют о себе достаточно высокое мнение. Педагоги со средним уровнем самооценки имеют адекватную самооценку, которая свидетельствует о нормативном уровне реалистической оценки своих возможностей. Педагоги ДОУ с низким уровнем самооценки имеют заниженные представления о способности управлять своим поведением, стараются остаться незамеченными и значительно занижают нормативный уровень реалистической оценки своих возможностей.

Выявлен высокий уровень психологического стресса у 16% испытуемых, средний – у 44% и низкий – у 40%; практически аналогичные данные получены и по результатам исследования профессионального стресса – 20%, 48% и 32% соответственно. Исследование самооценки у педагогов ДОУ по двум

методикам также подтверждает полученные данные: высокий уровень самооценки у 24% и 28% педагогов, средний – у 60% и 56%, низкий – по 16% по обеим методикам. У педагогов с низким уровнем самооценки наблюдается больше признаков стресса, в том числе они больше подвержены профессиональному стрессу, чем педагоги с адекватной или завышенной самооценкой.

На фоне стресса (психологического и профессионального) и уровня самооценки также были определены стрессоустойчивость испытуемых: высокий уровень стрессоустойчивости составил 44%, средний – 40%, низкий – 16%.

В целом анализ полученных данных свидетельствует о существовании зависимости между показателями самооценки и стресса: у испытуемых с низким уровнем самооценки проявляется высокий уровень профессионального стресса и низкий уровень стрессоустойчивости. При этом чем выше самооценка, тем ниже уровень профессионального стресса и выше стресоустойчивость.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление [Текст] / В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
2. Профессиональный стресс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psygazeta.ru.
3. Сазонова, Н. П. Саморегуляция педагогов ДОУ в профессиональной деятельности [Текст] / Н. П. Сазонова. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 64 с.

О. А. Муринас

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В ситуации социальной нестабильности у детей обнаруживается множество неблагоприятных факторов, которые способны не только затормозить развитие личности, но и повернуть процесс развития вспять. Одним из таких неблагоприятных факторов является страх. Поэтому в работах отечественных психологов уделяется большое внимание проблеме страха, отмечается рост числа детей с разнообразными страхами, повышенной возбудимостью и тревожностью. Учеными было выявлено, что страхи затрудняют учебную деятельность, усложняют отношения, сказываются на взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, социальной активности (Л. А. Венгер, И. В. Дубровина, А. И. Захаров, А. С. Спиваковская, О. А. Карабанова, М. Раттер, С. В. Гриднева и др.).

Детские страхи обусловлены возрастными особенностями и имеют временный характер. Однако детские страхи, которые сохраняются длительное время и тяжело переживаются ребенком, говорят о нервной ослабленности детей. Беспокойство, тревога, страх, как и радость, восхищение, гнев, удивление, – все это неотъемлемые эмоциональные психические проявления детской жизни. При чрезмерной внушаемости страха у ребенка меняется настроение вплоть до «эмоционального паралича» или «эмоционального шока». Проблемой страхов детей школьного возраста занимались многие ученые. Одни из них раскрыли причины детских страхов, другие – методы и приемы для снятия тревожности у школьников, в третьих исследованиях, которые характеризуются выявлением индивидуальных различий в эмоциональных проявлениях детей, подтверждается тот факт, что основной особенностью их эмоциональной сферы является резкая смена эмоций [1].

У детей младшего школьного возраста большинство страхов связано с учебной деятельностью. Школьные страхи являются нормальным сопровождением в учебе. Ряд некоторых факторов может привести к комплексу страхов, которые будут настолько

сильными, что скажутся на успеваемости. Страхи лишают ребенка психологического комфорта радости учения и способствуют развитию детских неврозов [2].

Существует множество страхов, которые связаны не только с учебной деятельностью. Дети младшего школьного возраста от 7 до 10 лет боятся оставаться одни в спальне, боятся смерти, старшеклассников, темноты, воспитателей, учителей. Исследования показали, что число страхов больше у девочек (девочки более чувствительны), чем у мальчиков.

В своем психическом развитии большинство детей проходят ряд возрастных периодов повышенной чувствительности к страхам. Все эти страхи носят характер преходящий, но способны оживлять аналогичные страхи, которые сохраняются в памяти родителей. Вероятность появления страхов у детей всегда выше при наличии их у воспитателей, если налицо общие свойства высшей нервной деятельности, когда воспитатели пользуются у детей авторитетом или когда между ними существует тесный эмоциональный контакт.

Невротические страхи характеризуются большей эмоциональной интенсивностью и напряженностью; длительным постоянством; неблагоприятным влиянием на формирование личности и характера; избеганием всего нового и неизвестного; трудностью устранения страхов [3]. Они могут быть результатом длительных и неразрешимых переживаний. Больше других подобные страхи свойственны чувствительным, испытывающим эмоциональные затруднения в отношении с воспитателями детям, чье представление о себе искажено эмоциональным переживанием или конфликтами. Такие дети не могут полагаться на взрослых как источник любви, безопасности и авторитета.

Существует несколько причин возникновения детского страха.

Первая причина – конкретный случай, напугавший ребенка (укусила собака, застрял в лифте). Эти страхи легче всего поддаются коррекции. Вторая причина – внушенные страхи. Их источник – бабушки, воспитатели, родители, которые непроизвольно, эмоционально предупреждают ребенка об опасности, даже не обратив внимания на то, что его напугало больше: сама ситуация или реакция на нее взрослых. Ребенку неясно, к чему это может привести, но у него возникает реакция страха, которая может закрепиться и распространиться на исходные ситуации. Такие страхи могут закрепиться на всю жизнь. Третья причина – детская фантазия. Предмет страха ребенок нередко придумывает себе сам. Многие в детстве боятся темноты, перед взором возникают приведения. Каждый ребенок по-разному реагирует на фантазии. Кто-то сразу забывает и успокаивается, у кого-то это может привести к необратимым последствиям. Чувство страха может сформироваться из-за внутрисемейных конфликтов. Ребенок чувствует ответственность за конфликты своих родных или боится оказаться их причиной. Еще одна причина – наличие серьезного расстройства, так называемого невроза. Здесь уже необходимо серьезное лечение.

У детей младшего школьного возраста, проживающих в учреждениях интернатного типа, актуальными являются страх перед сном и амбивалентный страх – «попасть в приемную семью» и «не возьмут в приемную семью». Воспитанники детского дома отмечают страх бандитов, нападения и страх проснуться ночью.

Взрослые должны дать понять детям, что страхи необходимы для тренировки инстинктов, самосохранения. Поэтому совместное проигрывание и беседа помогут ребенку выйти на новый уровень психологического развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей [Текст] / А. И. Захаров. – СПб.: Речь, 2005. – 320 с.
2. Кулинцова, И. Прогоним детские страхи [Текст] / И. Кулинцова // Дошкольное воспитание. – 2007. – №4. – С. 24 – 31.
3. Юрчук, В. В. Современный словарь по психологии [Текст] / В. В. Юрчук. – М.: Элайда, 2000. – 704 с.

Д. К. Овчинников

ВОСПРИЯТИЕ ЮМОРА СТУДЕНТАМИ ВУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Следует отметить, что к проблеме комического обращались многие философы (Аристотель, Платон, И. Кант, А. Шопенгауэр, Гегель и др.); лингвисты (А. Шмелев); культурологи (А. С. Ахиезер, Ю. Борев); антропологи (А. Г. Козинцев); социологи (А. В. Дмитриев, А. Бергсон и др.).

Накоплен некоторый объем теоретических и эмпирических знаний о комическом и чувстве юмора, однако проблематичными представляются исследования восприятия юмора студентами вуза в зависимости от личностных особенностей. При этом исследования чувства юмора в дифференциальной психологии представлены достаточно широко, тем не менее методология подобных исследований недостаточно разработана, классификации видов юмора противоречивы, а природа многих различий в отношении юмора остается неясной.

В отечественной науке изучением процессов восприятия и порождения чувства юмора в период молодости занимаются А. Н. Лук, В. Раскин, Е. М. Иванова, М. В. Мусийчук, М. К. Бардышевская, В. В. Лебединский и др. При этом в отечественной психологической науке постоянно развивается учение о личностном подходе. Большинство ученых к личностным характеристикам относят интеллектуальные, коммуникативные и эмоционально-волевые качества, а юмор относится к интеллектуальным чувствам [1].

А. Н. Лук определил чувство юмора как душевное качество (психическое свойство), стремление к отысканию нелепого и смешного в повседневном окружении. Автор говорил, что чувство юмора больше связано с эмоциональным компонентом психики, а остроумие – с интеллектуальной сферой [2].

Широко распространено представление о юморе как о специфической психологической защите в период подростничества и молодости. В более узком смысле имеется в виду защитный механизм, в более широком – механизм противодействия личности разнообразным негативным влияниям среды. Поскольку наличие чувства юмора признается атрибутом здоровой личности, то именно в период молодости, студенчества это чувство используется больше всего [3].

Нами было проведено исследование, в котором приняло участие 54 студента СГПИ психологического и педагогического факультетов в возрасте от 18 до 24 лет. Испытуемые были поделены на три группы в зависимости от курса обучения (1, 2 и 5 курсы).

Для выявления взаимосвязей 16 факторов по Р.Кеттеллу и показателей по шкале юмора нами был проведен корреляционный анализ. Наличие взаимосвязей между показателями юмора и личностными показателями позволили нам составить психологические портреты студентов.

Студенты 1 курса обладают хорошим чувством юмора, они общительны, способны самостоятельно придумывать шутки и ярко преподносить их окружающим. Первокурсники эмоционально устойчивы, спокойны, выдержанны, жизнерадостны, динамичны в общении, способны адекватно оценивать юмор других людей, обладают оптимистичным взглядом на мир. Полученные нами данные совпадают с результатами исследований А. Г. Шмелева и В. В. Одинцовой, которые заметили, что экстраверты смеются чаще, чем интроверты.

Студенты 2 курса способны создавать шутки, поэтому их можно охарактеризовать как свободомыслящих, мечтательных, склонных к экспериментам, новым идеям, направленным на аналитическую деятельность. У наших студентов «здоровое» чувство юмора, они эмоционально стабильны, обладают аналитическим мышлением, восприимчивы к переменам и всему новому.

Студенты 5 курса обладают хорошей способностью генерировать шутки, они независимы, настойчивы, активны, склонны к лидерству, предприимчивы, в то же время напряженны. Их способность к адекватной оценке юмора связана со свободомыслием, абстрактным мышлением, сообразительностью.

В итоге, сравнивая все возрастные группы, можно сказать, что студенты 1 курса, обладающие хорошим чувством юмора, отличаются от студентов 2 и 5 курсов. Возможно, юмор для них является средством самоутверждения и самозащиты.

С помощью теста юмористических фраз в его оценочной версии нами были выделены наиболее предпочитаемые темы, над

которыми смеются испытуемые. Сравнивая результаты диагностики у трех групп студентов, можно сказать, что практически всех испытуемых интересует проблема денег, но в каждой из групп она рассматривается с различных позиций. Например, студенты 1 курса придают большее значение не наличию не самих денежных средств, а их количеству, в то время как студенты 2 и 4 курсов связывают данную проблему с будущей работой и своей активностью. У студентов 2 и 3 курсов также отчетливо прослеживается тема карьеры.

В ходе проведенного исследования было установлено, что существуют различия в степени выраженности показателей и в характере связей между личностными чертами студентов различных курсов и восприятием чувства юмора. Как свидетельствуют данные, полученные с помощью методики «Шкала юмора» Ж. Торсона, средний суммарный балл, полученный большинством испытуемых, равен 45,5. Это говорит о том, что в повседневной жизни студенты нечасто используют юмор в качестве механизма для разрешения межличностных конфликтов и выхода из напряженных ситуаций. Экстраверты смеются чаще, чем интроверты, так как именно с полюсом «экстраверсия» связан наиболее высокий уровень оптимизма и жизнелюбия, включающий такие факторы, как A и F.

Таким образом, в зависимости от личностных качеств восприятие юмора имеет характерные особенности. В ходе проведенного исследования было установлено, что существуют различия в степени выраженности показателей и в характере связей между личностными чертами студентов различных курсов и восприятием чувства юмора.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова, Т. В. Психология восприятия комического [Текст] / Т. В. Иванова. – Самара, 2002.
2. Лук, А. Н. О чувстве юмора и остроумии [Текст] / А. Н. Лук. – М.: Наука, 2008.
3. Лук, А. Н. Юмор, остроумие, творчество [Текст] / А. Н. Лук. – М.: Искусство, 2007.

А. А. Осокина

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛЕВО- И ПРАВОРУКИХ ПОДРОСТКОВ

Ученые установили, что у всех людей одно из полушарий мозга доминирует над другим, поэтому человечество делится на две неравные части: левополушарных и правополушарных. Исходя их этого заключения проблема функциональной асимметрии и прежде всего леворукости является одной из актуальных психофизиологических и психологических проблем человека, вызывающих до сих пор повышенный интерес у специалистов разных областей знаний [1].

Вопросами изучения функциональной асимметрии мозга занимались такие западные ученые, как Х. Гордон, П. Брок, К. Вернике, Х. Джексон, В. Л. Деглин, К. Э. Изард. Проблемы леворукости за рубежом поднимали Х. Килер, С. Спрингер, Г. Дейч и другие. Среди отечественных исследователей – М. М. Безруких, С. П. Ефимова, Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. Г. Князева, Н. Н. Богданов, Н. Н. Брагина, Э. А. Голубева, Н. Н. Данилова и др.

В последние годы теории функциональной асимметрии полушарий головного мозга активно развиваются, но мнения ученых по этому вопросу часто расходятся. Так, одни ученые считают, что леворукость не имеет патологических предпосылок, поэтому социальна по своей природе. Дру-

гие исследователи убеждены, что данный феномен имеет генетические предпосылки (Джерре Леви, Томас Нагилаки, Марион Аннет). Третьи считают, что леворукость – это результат повреждения левого полушария на ранних этапах индивидуального развития (Т. А. Доброхотова, Н. Н. Брагина).

По данным разных исследований, количество левшей в мире составляет от 1 до 30% в популяции. Разброс связан с тем, что в разных социальных группах разное количество левшей. Так, установлено, что их в несколько раз меньше среди пенсионеров, нежели среди школьников. Связано это с тем, что до середины прошлого века левшей переучивали, к тому же миру было удобно иметь только правшей.

Большинство ученых отмечают, что в связи с развитием человека усложняются способы восприятия, особенности деятельности мышления, памяти, речи, эмоций зависят от работы ведущего полушария мозга [3].

Следует отметить, что особенно актуальна данная тема в подростковом возрасте, так как этот возраст является особым этапом в развитии социальной активности, а познавательная сфера обеспечивает интенсивное развитие активности подростка и должна отвечать его потребностям в самоутверждении, создавая условия для развития интеллекта (Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и др.). При этом у праворуких и леворуких подростков познавательные функции распределены неравномерно [2].

Леворукие и праворукие подростки отличаются по характеристикам познавательной сферы. При этом полушарное распределение определенных функциональных центров объясняет тот факт, что левши более одарены в искусстве, более музыкальны, впечатлительны. Подросток с преобладанием левополушарных функций тяготеет к теоретизации наблюдаемых явлений, имеет большой словарный запас и активно им пользуется, ему присущи деятельностная активность, целеустремленность, способность прогнозировать события. «Правополушарный» подросток, напротив, тяготеет к конкретным видам деятельности, медлителен и неразговорчив, наделен способностью к созерцательности и воспоминаниям.

В отечественной психологии при изучении леворуких и праворуких подростков приводят данные о более низком по сравнению со средним интеллектуальном уровне и уровне работоспособности у «чистых левшей» и «чистых правшей». Доказано, что наименее успешно пространственные задания выполняют испытуемые со смешанным типом асимметрии. Максимально продуктивными в пространственных заданиях являются подростки с умеренно выраженной праворукостью и высокой степенью преобладания правого уха [2].

Полученные нами результаты показывают, что в группах леворуких и праворуких подростков существуют различия в степени выраженности интеллектуальных характеристик и познавательных процессов. В группе леворуких подростков выявлены более высокие показатели конструктивного и математического интеллекта, распределения и устойчивости внимания, решения арифметических задач, пространственного воображения, числовых рядов, логичности мышления, памяти, в том числе кратковременной, усвоения общих понятий и исключения понятий. Не выявлено связей математического и теоретического интеллекта с показателями познавательной сферы.

В группе праворуких подростков выше по значимости показатели оперативной памяти. Установлена тесная взаимосвязь между показателями познавательных процессов и показателями интеллектуальной сферы. Больше всего связей в группе праворуких подростков имеет логичность мышления, которая связана с такими показателями, как дополнение предложений, конструктивный и практический интеллект, пространственное воображение и работа с числовыми рядами.

В группе праворуких подростков максимальное количество корреляций приходится на логичность, которая имеет прямые корреляционные связи с показателями смысловой и кратковременной памяти, устойчивости и распределения внимания, конструктивного и вербального интеллекта, усвоения общих понятий, обобщений и логичности мышления. У праворуких практически не выявлено связей между показателями математического и вербального интеллекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Когнитивная психология [Текст]. – СПб.: Питер, 2003.
2. Мартюнина, Т. М. Индивидуализация развития: психогенетический подход [Текст] / Т. М. Мартюнина // Мир психологии. – 2008. – №1. – С.11 – 21.
3. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология [Текст] / Р. Л. Солсо. – М.: Тривола, 2002. – 239 с.

Т. А. Питц

ПРОЯВЛЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Вопрос учебной мотивации в психологии достаточно изучен. В психологической науке мотив рассматривается как внутреннее побуждение к действию. Он связан с внешним побудительным фактором – стимулом.

Мотивация – процесс действия мотива, совокупность стойких мотивов при наличии доминирующего, выражающая направленность личности, ценностные ориентации и определяющая ее деятельность. Формируется в процессе воспитания [1, с. 318].

Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обусловливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы.

Особенностью мотивации учебного поведения подростков является наличие у них установок, моральных взглядов, суждений, оценок, не совпадающих с таковыми у взрослых. Они обладают устойчивостью, передаются от старших подростков к младшим и не поддаются педагогической коррекции. К таким установкам относятся, например, неприятие отличников и восхищение хулиганами.

Проблема гендерных различий в психологии раскрывается такими учеными, как Д. В. Воронцов, Н. Б. Гафизова, Ю. Е. Гусева, Е. В. Иоффе, И. С. Клецина, Н. П. Реброва, Т. А. Шведчикова, Л. В. Штылев и др.

Определяя понятие "гендер", мы опираемся на трактовку Ш. Берн. Гендер – это социально биологическая характеристика, связанная с полом, формирующая половое поведение индивида в социуме [1, с. 318].

Существуют гендерные различия в подростковом возрасте. Мальчики становятся более агрессивными, стремятся к самоутверждению с помощью силы, недисциплинированны и инфантильны. Девочки эмоциональны, аккуратны и более дисциплинированны. У мальчиков стереотипы мужественности и женственности более дифференцированы между собой, чем у девочек. Стереотипы мужского пола включают в себя много негативных качеств, это связано с личным опытом и с образами, представленными средствами массовой информации. Стереотипы противоположного пола представлены исключительно позитивными характеристиками. Стереотипы у девочек опираются больше на эмоционально-коммуникативные, а у мальчиков – на инструментальные свойства личности [4, с. 30 – 35].

Анализируя исследования факторов, влияющих на проявления учебной мотивации, и исследования гендерных различий подростков, мы пришли к выводу о том, что для подростков характерно явление андрогинии. Стирание четкого разграничения гендера серьезно влияет на поведение подростка и личность в целом. Рассматривая различные исследования учебной мотивации и гендера за последние 20 лет, мы не встретили рассмотрения влияния гендерных различий на учебную мотивацию. В подростковом возрасте наблюдается пик снижения учебной мотивации и появляются проблемы, связанные с андрогинией. Все это натолкнуло нас на мысль о том, что гендерные различия влияют на учебную мотивацию подростков. А раскрытие особенностей взаимосвязи этих проявлений поможет педагогам и психологам оптимизировать процесс повышения учебной мотивации и успеваемости.

Экспериментальная проверка влияния гендерных различий на учебную мотивацию подростков с помощью Т-критерия Стьюдента и корреляционного анализа по методу К. Пирсона позволила нам сделать следующие выводы.

Сопоставление данных с помощью Т-критерий Стьюдента показало, что для подростков, проявляющих феминность, в большей степени характерны осознанные внешние мотивы, они более мотивированы на достижение поставленной цели и самореализацию. В учебной деятельности их привлекает возможность удовлетворения потребности в общении. В большей степени для них характерны эмоциональные и коммуникативные мотивы, а также мотивы, направленные на себя – на саморазвитие, самоактуализацию, самораскрытие. Развитость познавательного мотива и мотива достижения также говорит о стремлении к эмансипации и некой андрогинии. Подростки, проявляющие маскулинность, руководствуются в большей степени внутренними мотивами. Для подростков обоих полов в проявлении гендерных ролей свойственна андрогиния [2, с. 132 – 135].

Корреляционный анализ выявил связь между гендерными различиями и особенностями

учебной мотивации. Чем ярче у подростка выражена маскулинность, тем меньше у него развиты мотивы саморазвития, достижения, познавательный, коммуникативный и эмоциональный мотивы. Такие подростки не стремятся овладеть новыми знаниями, учебными навыками, не умеют выделять занимательные факты, явления, не проявляют интереса к существенным свойствам явлений, к закономерностям в учебном материале, к теоретическим принципам, к ключевым идеям. Подростки, проявляющие маскулинность, не стремятся занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет. Чем сильнее проявляется феминность, тем более значимы мотивы саморазвития, достижения, познавательный, коммуникативный и эмоциональный мотивы. Подростки, проявляющие феминность, стремятся получать знания, чтобы быть полезными обществу, выполнить свой долг, понимают необходимость учиться, для них характерно чувство ответственности. Они проявляют интерес к процессу и результату деятельности, стремятся к саморазвитию, к развитию каких-либо своих качеств, способностей [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берн, Ш. Гендерная психология [Текст] / Ш. Берн. – СПб., 2012.
2. Гончарова, Е. Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков [Текст] / Е. Б. Гончарова // Вопросы психологии. – 2010. – №6. – С. 132 – 135.
3. Иванова, Е. А. Гендерные различия в проявлении агрессивности у детей подросткового возраста [Электронный курс] / Е. А. Иванова. – Режим доступа: (http://www.dissercat.com).
4. Надолинская, Л. Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование [Текст] / Л. Н. Надолинская // Педагогика. – 2011. – №5. – С. 30 – 35.

В. В. Пономарева

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА САМООЦЕНКУ ПОДРОСТКА

Любая личность берет свое начало в семье. Именно она становится важнейшим фактором формирования качеств человека, именно от нее зависит его самооценка в будущем.

В настоящее время родители часто не уделяют должного внимания воспитанию, пытаясь перекинуть ответственность на педагогов, психологов, забывая, что семья – главный социальный институт воспитания личности, а также фактор, определяющий самооценку личности. Именно семья формирует модель отношения к окружающему миру и к самому себе и определяет дальнейшую социализацию личности.

Мы предполагаем, что стиль семейного воспитания влияет на формирование самооценки детей в подростковом возрасте, а именно:

а) авторитарный стиль воспитания способствует формированию низкой самооценки подростка;

б) демократический стиль воспитания способствует формированию адекватной самооценки;

в) либеральный стиль воспитания формирует у подростка нерешительность, что отрицательно сказывается на его самооценке.

Известно, что самооценка тесно связана со стилем семейного воспитания. Очень часто родители, стремясь подавить непокорность ребенка, способствуют развитию его замкнутости, неумения реализовать себя в жизни. В противном случае, если при попустительском стиле из ребенка делают идола, это может быть даже более опасным для его развития.

Ребенок начинает думать о том, что весь мир должен способствовать ему в развитии, а в случае, когда он не достигает желаемого, ребенок становится либо деспотичным по отношению к окружающим, либо капризным.

Очень часто родители еще в самом раннем возрасте планируют ребенку идеальную жизнь. Впоследствии, когда ребенок начинает взрослеть, родители начинают требовать от него воплощения их мечтаний, забывая о том, что он тоже является полноценной личностью. Поэтому, чтобы у ребенка не воспиталось низкой самооценки и ощущения ущербности, не стоит возлагать на него каких-то огромных надежд, чтобы впоследствии не прийти к разочарованию. И наоборот, в процессе воспитания следует уделять большое внимание раскрытию достоинств ребенка [1].

Похвала и критика должны соотноситься друг с другом в гармонии. Нельзя постоянно хвалить ребенка так же, как и нельзя постоянно ругать его за каждый малейший проступок. В том случае, если критика будет превышать похвалу, ребенок, даже в подростковом возрасте, может решить, что он не нужен родителям, а потому они к нему придираются. Как следствие, он стремится избегать общения с ними и уходить в среду, где его принимают, то есть в компании сверстников. В то же время, если речь идет о критике ребенка, не стоит критиковать излишне рьяно, нужно найти и положительные моменты и выразить предположение о том, что ребенок исправится [3].

Самооценка, особенно в подростковом возрасте, играет огромную роль. Ведь она является не чем иным, как представлением о себе идеальном и соотнесением его с реальностью. В том случае, если расхождение существенно, могут возникнуть большие психологические проблемы.

Дети, у которых занижена самооценка, недовольны собой. Это происходит в семье, где родители постоянно порицают ребенка или ставят перед ним завышенные задачи. Ребенок чувствует, что он не соответствует требованиям родителей. Неадекватность также может проявляться и у детей с завышенной самооценкой.

Родительское, семейное, воспитание становится и причиной притязаний ребенка на свое место в жизни. Дети, воспитанные в демократическом стиле имеют здоровую самооценку, которая выражается в престижной мотивации, и рассчитывают на успех. Представления ребенка о своем будущем достаточно оптимистичны.

В том случае, когда мы будем говорить о том, что ребенок обладает низкой степенью притязания, мы будем видеть перед собой человека с низкой самооценкой. Такие дети не ставят перед собой высоких целей, наоборот, они постоянно мучимы сомнениями о том, что у них ничего не получится. Кроме того, они достаточно быстро смиряются с уровнем успеваемости, который характерен для них, не стремясь его повысить. Как следствие, в этом возрасте начинает проявляться тревожность, которая приводит к тому, что ребенок в этой тревожности закрепляется, не стремясь улучшить свое положение [2].

У ребенка с повышенной тревожностью наблюдается отсутствие поощрения со стороны взрослого. Но ребенок при этом не будет настаивать на проявлении внимания к нему. Обратной стороной этого процесса становится демонстративность, которая является не чем иным, как желанием привлечь к себе внимание всех окружающих. Дети подобного типа имеют огромную потребность во внимании, но реализовать ее они не могут, так как тревожность затрудняет их общение с окружающими.

Охарактеризуем внутрисемейные факторы, которые реализуются в семейном воспитании, воздействуя на самооценку ребенка:

– родитель должен принимать активное участие в жизни семьи;

– находить время на общение с ребенком, несмотря на свою занятость;

– всегда интересоваться событиями, происходящими в жизни ребенка, показывать, что жизнь его интересна для родителей;

– не давить на ребенка, признавая, что самостоятельный его выбор будет более чем уместен. В том случае, если ребенок не прав, родителю стоит объяснить причину его ошибки;

– родитель должен иметь представление о психологическом развитии ребенка;

– уважать право ребенка на собственное мнение;

– относиться к ребенку как к партнеру в отношениях. Важно понять, что ребенок не является предметом, принадлежащим родителям;

– относиться с большим интересом к стремлению всех членов семьи самосовершенствоваться и делать собственную карьеру.

Имеет значение не столько факт неудовлетворения значимых потребностей, сколько отношение к этому субъекта, носящее часто яркий, аффективный характер и выраженное в переживаниях ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что семейное воспитание во многом определяет самооценку ребенка. В воспитании очень важно не переусердствовать, что может выразиться, с одной стороны, в замкнутости инеуверенности ребенка в себе, если воспитание будет сопровождаться критикой, или же в излишних капризах в том случае, если ребенок станет идолом семьи.

Оптимальным является демократический стиль воспитания, так как он обнаруживает в ребенке личность, не мешая его развитию и развивая самооценку. В то же время самооценка ребенка становится одной из основных характеристик жизни человека как в детском, так и в более позднем возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захаров, А. С. Как предупредить отклонения в поведении ребенка [Текст] / А. С. Захаров. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
2. Флейк-Хобсон, К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими [Текст] / К. Флейк-Хобсон, Б. Е. Робинсон, П. Скин. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993. – 511 с.
3. Шишковец, Т. А. Осложненное поведение подростков [Текст]: причины, психолого-педагогическое сопровождение, коррекция: справочные материалы / авт.-сост. Т. А. Шишковец. – М.: 5 за знания, 2006. –192 с.

В. В. Сарапулова

КОРРЕКЦИЯ ГИПЕРАКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема гиперактивности в дошкольном возрасте уже не первый год исследуется детскими психиатрами, психологами, педагогами и др. Это обусловлено высокой частотой данного синдрома в детской популяции и социальной значимостью.

Следует отметить, что под гиперактивностью большинство ученых понимают превышение нормы совокупности симптомов, связанных с чрезмерной психической и моторной активностью детей.

О. Гончаренко выделяет основные признаки синдрома гиперактивности у современных детей. Среди них чрезмерная подвижность, неусидчивость, повышенная отвлекаемость, нарушение концентрации внимания. Такие дети иногда бывают агрессивными, отличаются нервными тиками и дефектами речи. В умственном развитии гиперактивные дети обычно не отстают от сверстников, могут даже опережать их развитие, рано начав говорить, писать [2].

Специалисты в этой области признают, что вопрос о причинах развития гиперактивности детей дошкольного возраста до сих пор остается открытым. Кто-то списывает все на патологии внутриутробного развития и родовые травмы, некоторые специалисты склоняются к тому, что гиперактивность у детей провоцируется неправильным подходом к воспитанию детей в семье [3]. По этому поводу интересно мнение Т. Клименко о том, что некоторые доктора склонны разделять гиперактивность и дефицит внимания. При этом гиперактивность чаще встречается у мальчиков, а дефицит внимания у девочек, смешанный вариант зарегистрирован только у одной трети детей дошкольного возраста. В семьях, где встречается подобная проблема, среди близких родственников выявляются аналогичные нарушения. При этом большая часть докторов склонна считать этот синдром генетически заложенным [1].

Врачами уже внесены четкие критерии установления диагноза:

– у ребенка присутствует дефицит внимания, или гиперактивность, или оба эти критерия одновременно;

– симптомы проявились ранее семи лет и длятся они более полугода;

– данные проявления неврологами не отнесены к проявлениям других болезней,

все другие неврологические и психические болезни исключены;

– нарушено обучение ребенка и его социальные функции.

Отклонения в поведении детей могут приводить к нарушению адаптации ребенка в обществе. Наши наблюдения и анализ поведения таких детей показывают, что они имеют нормальный или высокий интеллект, однако плохо учатся в школе. Им сложно овладевать навыками чтения и письма, они не могут справиться с обычными школьными заданиями, при работе допускают множество ошибок, им сложно слушать взрослых и выполнять их поручения и задания. Помимо трудностей обучения синдром дефицита внимания проявляется в двигательной гиперактивности, в дефектах концентрации внимания, в отвлекаемости, в импульсивности поведения, в проблемах во взаимоотношениях с окружающими. Кроме того, такой ребенок является мощным раздражителем для окружающих – он конфликтует со сверстниками, педагогами и родителями.

С целью изучения эффективных методов коррекции уровня гиперактивного поведения у детей старшего дошкольного возраста было проведено специальное исследование.

На начальном этапе исследования был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие пятьдесят детей. С детьми проводились методики на изучение уровня гиперактивности, состояния познавательной сферы (внимания, памяти и мышления). Было проведено анкетирование с педагогами и родителями. Для выявления симптомов гиперактивного поведения у обследуемых детей мы провели анкетирование среди педагогов и родителей по опроснику И. П. Брязгунова, Е. В. Касатиковой. Результаты показали, что у 22% детей выявлено наибольшее количество симптомов (15 – 17 из 25 имеющихся в опроснике), что говорит о наличии гиперактивного поведения у данных детей.

Для подтверждения полученных результатов педагогам было предложено провести стандартизированное наблюдение П. Бейкера и М. Алворда с целью подтвердить наличие признаков гиперактивного поведения у данных детей (11 детей).

Согласно обработке и оценке данных в схеме наблюдения за ребенком при наличии 6 признаков и более можно говорить о присутствии у ребенка гиперактивного поведения. При интерпретации полученных данных мы получили следующее: у 6 детей число признаков 11; у 5 детей количество признаков 9, что подтверждает наличие гиперактивного поведения у исследуемых детей.

С целью определения взаимосвязи гиперактивности с когнитивной функцией (симптомы гиперактивности) с детьми проводились методики на изучение переключения и распределения внимания, объема зрительной памяти и образно-логического мышления.

Результаты показали, что переключение и распределение внимания находятся на низком уровне у 60% детей и на среднем уровне у 40 % детей; объем кратковременной зрительной памяти на высоком уровне у 80 % детей и на среднем уровне у 20% детей; показатели образно-логического мышления у 50% детей имеют высокий уровень, у 30% детей – средний уровень, и 20 % детей показали низкий уровень образно-логического мышления.

Таким образом, низкий уровень внимания выявлен у всех 11 детей, а показатели памяти имеют высокий и средний уровень, в показателях мышления есть низкий уровень, но это только 10% детей. Можно констатировать, что гиперактивные дети в большинстве своем невнимательны, но это качество не очень влияет на мыслительные процессы и память детей. В результате эти дети были включены в коррекционную группу. Коррекция была направлена на снижение признаков двигательной расторможенности, импульсивности, дефицита внимания, а также на коррекцию вторичных признаков (нарушение психических процессов, межличностного общения, поведения). Для этого использовался игровой метод, а также индивидуальные занятия и занятия со всей группой, совместно с родителями и детьми – тренинги и консультационные беседы. На этом этапе для развития умений входить в контакт, проявлять внимание, доброжелательность к партнеру по общению были использованы коммуникативные игры и упражнения: «Дружба начинается с улыбки», «Менялки», «Комплименты», «Подарки» и другие.

В ходе коммуникативных игр гиперактивные дети учились проявлять внимание к сверстникам. Особое значение для преодоления проблем общения всех детей группы имели игры на развитие умений согласовывать свои действия друг с другом, достигать эффективного общения.

В играх «Групповой рисунок», «Дракон», «Сиамские близнецы», «Передай мяч» дети учились позитивным взаимоотношениям со сверстниками, совместному достижению успешных результатов в общей деятельности.

Подбирая игры для гиперактивных детей, мы учитывали следующие особенности: дефицит внимания, импульсивность, а также неумение длительное время подчиняться групповым правилам, выслушивать и выполнять инструкции (заострять внимание не деталях), быструю утомляемость. В игре им трудно дожидаться своей очереди и считаться с интересами других. Поэтому включать таких детей в коллективную работу целесообразно поэтапно. Мы начали с индивидуальной работы, затем привлекали ребенка к играм в малых

подгруппах и только после этого переходили к коллективным играм.

Использовали игры с четкими правилами, которым должен подчиняться каждый участник. Наша задача заключалась в том, чтобы следить за действиями ребенка, не допускать хаотичности движений и подчинять их определенной последовательности.

На завершающем этапе работы был проведен контрольный эксперимент, результаты которого показали, что коррекционная работа была эффективной, так как были выявлены отличия в показателях умственного развития детей. В частности, преобладал средний уровень внимания у детей, повысился уровень развития памяти и мышления на 10%. У детей появились навыки управления своим поведением, групповые конфликты стали проявляться реже, дети научились договариваться, стали более уравновешенными.

Большую роль коррекционная работа сыграла и для установления контактов между воспитателями, детьми и родителями, для формирования доброжелательной атмосферы в группе и в семье.

Выработка совместных требований, предъявляемых к ребенку, создание доброжелательной атмосферы в коллективе и в семье, исключение наказаний и применение системы поощрений позволяют скорректировать поведение гиперактивных детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития [Текст] // под ред. М. Пассальта; пер. с нем. В. Т. Алтукова; научн. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М.: Академия, 2004. – 272 с.
2. Гончаренко, О. Ребенок с моторчиком [Текст] / О. Гончаренко // Здоровье школьника – 2011. – №3.
3. Сиротюк, А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам [Текст] / А. Л. Сиротюк. – М.: Сфера, 2005. –125 с.

М. В. Семенова

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ВЫБОРЕ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ

В статье рассматривается изменение представления о выборе у молодых людей с разным уровнем саморегуляции. Выявляются люди, отличающиеся индивидуальными, стилевыми особенностями саморегуляции и отличающиеся по своим представлениям о выборе.

В каждое мгновение жизни мы выбираем: от простого («что съесть на обед») до сложного («кем быть»). Выбор сопровождает нас всю жизнь. Любой выбор всегда подразумевает неопределенность. А. О. Прохоров пишет, что в ситуации выбора уменьшение напряжения, вызванного отсутствием определенности, происходит благодаря средствам регуляции, если же речь идет о необходимости регуляции в сфере психических явлений – благодаря средствам саморегуляции. Действие этих средств подразумевает необходимость познания человеком той ситуации, в которой он оказался, программирование своих действий, внесение корректив в полученные результаты, если они его не удовлетворяют.

В контексте общего аспекта субъктного развития и существования человека значительная роль отводится проблеме выбора. Изучением этого вопроса занимались такие исследователи, как Д. Х. Акбашева, В. И. Корниенко, А. А. Комлев, Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко, Ф. Е. Василюк, Ю. Козелецкий, О. В. Овчинникова и другие.

Слово «выбор» в русском языке имеет несколько значений. В толковом словаре русского языка выбор определяется как выделение кого-либо или чего-либо по какому-либо признаку из нескольких лиц, предметов, явлений. В научных исследованиях понятие выбора является до сих пор дискуссионным вопросом, так как сам феномен выбора многообразен. Так, Ф. Е. Василюк определяет выбор как акт жизнедеятельности. Н. Ф. Наумова предлагает структурную схему целеполагания как акт свободы выбора. Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко дают деятельностную трактовку выбора. По их мнению, выбор имеет сложную структуру, включающую несколько компонентов; это динамический процесс, длящийся определенное время. Г. Н. Солнцева рассматривает выбор в контексте проблемной ситуации. Сложность изучения категории выбора определяется, по мнению О. В. Овчинниковой, как спецификой самого момента выбора, так и индивидуально-психологическими особенностями субъекта. По мнению О. В. Белоус, человек, проявляя активность, является ее инициатором, ему принадлежит приоритет в определении своих жизненных целей, планов, человек в этом случае обладает свободой выбора. У каждого человека в зависимости от индивидуальных особенностей и внешних обстоятельств представление о выборе свое, т.е. отличается по степени яркости, отчетливости, схематичности и т.д.

С целью изучения представлений о выборе у молодых людей с разным уровнем саморегуляции нами было организовано эмпирическое исследование, в котором приняли участие 90 человек (мужчины и женщины) городов. Верхнекамья, студенты очного и заочного отделений СГПИ в возрасте от 20 до 33 лет. В исследовании использовались опросник для выявления общего уровня саморегуляции и ее индивидуальных особенностей, опросник на определение индивидуальных диспозиций «Ориентация на действие» либо «Ориентация на состояние», метод семантического дифференциала для выявления и количественного описания отношения людей к оцениваемому понятию (выбор).

Исследуя индивидуальные, стилевые особенности саморегуляции по опроснику В. И. Моросановой, мы разделили испытуемых по общему уровню саморегуляции на 3 группы (по 30 человек): первая группа – люди с низким уровнем саморегуляции; вторая группа – люди со средним уровнем саморегуляции; третья группа – люди с высоким уровнем саморегуляции [2].

Анализируя первую группу испытуемых, можно сделать вывод о том, что им свойственны показатели, которые свидетельствуют о низкой, недостаточно сформированной степени осознанности целей, развитости процессов построения программы действия, достаточной степени их детализации. Кроме этого, они испытывают трудности при реализации намерения (причина может лежать на неосознаваемом уровне, из-за свершившихся неудач в прошлом). Большинство испытуемых в быстро меняющейся обстановке приспосабливаются к тем или иным условиям. По мнению Е. А. Ароновой, свойственная им низкая самостоятельность говорит о том, что они более зависимы от ситуации и окружающих людей [1].

Второй группе испытуемых свойственны показатели, которые свидетельствуют о невысокой, достаточно сформированной степени осознанности целей, развитости процессов построения программы действия, достаточной степени их детализации. Кроме этого, они испытывают трудности при реализации намерения (причина может лежать на неосознаваемом уровне, из-за свершившихся неудач в прошлом). Большинство испытуемых в быстро меняющейся обстановке чувствуют себя уверенно. Уровень самостоятельности развит в достаточной степени (на среднем уровне). А. К. Осницкий считает, что самостоятельный человек, это человек – с освоенными умениями саморегуляции, позволяющими организовывать и реализовывать целенаправленную деятельность, человек, осознающий свои задачи и цели, активный, умелый в работе и умеющий согласовывать свои умения с усилиями и стремлениями других людей [3]. Для испытуемых характерна способность перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий.

Таким образом, данная группа характеризуется достаточной сформированностью планирования, программирования и гибкости, но вместе с тем недостаточной развитостью процессов моделирования, оценки результатов и самостоятельности.

В третьей группе испытуемым свойственны показатели, которые свидетельствуют о высокой саморегуляции. Для данной группы типично умение осознавать свои цели, строить систему действий, направленных на достижение этих целей, моделировать условия окружающей действительности для оптимального разрешения своих проблем, контролировать, корректировать программу действия в зависимости от складывающихся ситуаций. Другими словами, это свидетельствует о высоком уровне пластичности, при-

способленности, адаптированности к окружающей действительности. Достаточно развит уровень самостоятельности.

В результате использования семантического дифференциала и группового ассоциативного эксперимента можно предположить, что «выбор» для наших испытуемых – это важный, сложный, напряженный, требующий активности процесс. Он представлен как отрицательными, так и положительными характеристиками. Имеющиеся расхождения в выраженности тех или иных параметров, возможно, свидетельствуют об индивидуальных особенностях наших испытуемых. Существующие различия в представлениях о выборе у молодых людей с разным уровнем саморегуляции, вероятно, говорят о том, что люди по-разному планируют, программируют, моделируют свою деятельность на пути к осуществлению выбора, принимают те или иные решения [4].

Таким образом, в ходе нашего исследования было выявлено следующее: люди, отличающиеся индивидуальными, стилевыми особенностями саморегуляции, отличаются и по своим представлениям о выборе.

Для группы с низким уровнем саморегуляции (группа 1) характерен гармоничный профиль на низком уровне. Сильной стороной профиля является гибкость. Остальные процессы слабо сформированы. Это в свою очередь, является препятствием для высоких достижений в разных видах деятельности.

Для группы со средним уровнем саморегуляции (группа 2) характерен акцентуированный профиль, который характеризуется разной сформированностью отдельных регуляционных звеньев. Сильными сторонами являются планирование и программирование. Характерен высокий уровень гибкости. Свойственно наличие компенсаторных отношений.

Для группы с высоким уровнем саморегуляции (группа 3) характерен гармоничный стиль на высоком уровне. Все звенья в относительно равной степени хорошо развиты и взаимосвязаны. Это, в свою очередь, говорит о возможных успехах в разных видах деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аронова, Е. А. Личностные аспекты саморегуляции у старшеклассников, обучавшихся по традиционной системе и системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова [Текст] / Е. А. Аронова // Журнал прикладной психологии. – 2004. – №1. – С. 16 – 22.
2. Моросанова, В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека [Текст] / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. – 2002. – №2. – С.119 – 127.
3. Осницкий, А. К. Психология самостоятельности: Методы исследования и диагностики [Текст] / А. К. Осницкий. – М., 2006.
4. Савина, Е. А. Выбор и принятие решения: риск и социальный контекст [Текст] / Е. А. Савина, Х. Т. Ванг // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – №5. – С. 23 – 30.

С. В. Ткачева

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОРА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА

В настоящее время проблема профессионального стресса относится к числу основных и для психологии труда, и для других отраслей психологии.

Профессиональный стресс – объективная закономерность видов трудовой деятельности человека, особенно в сфере "человек – человек", оказывающая воздействие на его эффективность, развитие личности профессионала, личностное развитие субъекта труда, его профессиональное долголетие. Последствия профессионального стресса оказываются значимыми для профессий с выраженной коммуникативной составляющей – социальных работников, психологов, врачей, педагогов, включая педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Профессиональный стресс у педагогов дошкольного образовательного учреждения имеет характерные особенности протекания и оказывает значительное влияние на физическое и психическое здоровье человека. Это негативное влияние тем сильнее, чем более стрессогенной является профессия.

Ситуация с возникновением профессионального стресса у педагогов ДОУ осложняется тем обстоятельством, что педагоги работают с детьми и стрессовая ситуация неизбежно передается и им. Это создает напряжение и тревогу у детей, снижает уровень эмоционального благополучия и может сказываться на нервно-психическом развитии детей раннего дошкольного возраста.

В научной литературе, посвященной профессиональному стрессу, значительное внимание уделено стрессогенности педагогического труда. Это связано и с тем, что труд педагога принадлежит к числу социономических профессий, и со спецификой педагогической деятельности, при которой большое количество специфических и общих факторов стресса способствуют высокому уровню профессионального стресса педагогов.

Профессиональному стрессу, считает Н. П. Сазонова, подвержены педагоги, перегруженные ответственностью, длительно и интенсивно работающие, стремящиеся к безусловному успеху, не имеющие интересов кроме работы или имеющие их, но слишком мало, уверенные в том, что они являются единственными, кто способен сделать эту работу. Условия работы педагога являются основными причинами возникновения профессионального стресса: множество требований, беспокойная обстановка на работе, не всегда разумная организация труда, невнимание к своему здоровью. Такие симптомы, как общее чувство усталости, неприязнь к работе, чувство беспокойства, раздражения, негативная установка на жизненные перспективы, желание сменить профессию, депрессия, указывают на наличие у педагога профессионального стресса [4, с. 118].

Большинство педагогов, пребывая в своей профессиональной роли, переносят стиль общения из профессии на все другие сферы своей жизни, что отрицательно сказывается на их физическом и эмоциональном самочувствии.

Е. Г. Семенова выделяет три основных фактора, играющих существенную роль в развитии профессионального стресса у педагогов и, как следствие, эмоционального выгорания:

– личностный фактор – у женщин в большей степени развивается эмоциональное истощение, чем у мужчин, у них отсутствует связь мотивации (удовлетворенность оплатой труда) и развития синдрома при наличии связи со значимостью работы как мотивом деятельности, удовлетворенностью профессиональным ростом;

– ролевой фактор – работа в ситуации нераспределенной ответственности за свои профессиональные действия, а также ситуации, в которых совместные усилия не согласованы;

– организационный фактор – напряженная психоэмоциональная деятельность: интенсивное общение и восприятие, переработка и интерпретация получаемой информации и принятие решений.

Все эти факторы возникновения профессионального стресса в полной мере можно отнести к педагогам ДОУ. Тем не менее эта профессия имеет и свои выраженные стрессогенные факторы, способствующие возникновению профессионального стресса.

Самооценка педагога ДОУ является системообразующим ядром индивидуальности, во многом определяя жизненные позиции, уровень притязаний и всю систему оценок. Самооценка оказывает влияние на формирование стиля поведения и жизнедеятельности педагога, во многом обусловливая динамику

и направленность его развития. Развитие самооценки – одно из центральных звеньев становления личности педагога, а благополучное развитие самооценки является одним из наиболее важных факторов для его успешной жизнедеятельности.

Педагог ДОУ, по мнению Н. А. Соловой, должен владеть навыками анализа своей деятельности как процесса осмысления педагогического опыта, что является важнейшим инструментом преодоления существующих в работе трудностей, стимулом самосовершенствования. Развитие способности педагога к самоанализу является основным условием для определения аспектов своей профессиональной деятельности. Значительное место в этом процессе занимает самооценка, над формированием которой педагогу необходимо работать [5, с. 56].

В структуре самооценки вообще и профессиональной самооценки в особенности, по мнению Л. М. Митиной, целесообразно выделять аспекты – операционально-деятельностный и личностный. Операционально-деятельностный аспект самооценки педагога связан с оценкой себя как субъекта деятельности, он выражается в оценке своего профессионально-педагогического уровня (сформированность умений и навыков) и уровня компетентности (системы знаний). Личностный аспект профессиональной самооценки педагога выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я-профессионального». Самооценка по этим двум аспектам не обязательно согласована. Рассогласование самооценки по операционально-деятельностному и личностному аспектам влияет на профессиональную адаптацию, профессиональную успешность и профессиональное развитие педагога [3, с. 101].

В структуре профессиональной самооценки педагога специалисты выделяют также самооценку результата и самооценку потенциала. Самооценка результата связана с оценкой достигнутого и отражает удовлетворенность/неудовлетворенность работника своими достижениями. Самооценка потенциала связана с оценкой своих профессиональных возможностей и отражает веру педагога в себя и уверенность в своих силах. Низкая самооценка результата не обязательно говорит о «комплексе профессиональной неполноценности». Напротив, низкая самооценка результата в сочетании с высокой самооценкой потенциала является фактором профессионального саморазвития.

Основной способ формирования самооценки педагога, по мнению А. А. Баранова, – соизмерение своих результатов с идеалом личности и деятельности педагога-коллеги [1, с. 131].

Педагог ДОУ, работающий в педагогическом коллективе, где преобладает атмосфера взаимной требовательности, принципиальности, конструктивной критики и самокритики, где чувствуется заинтересованность в профессиональном росте начинающих и ценится мастерство опытных педагогов, педагог, по мнению Т. Л. Шабановой, будет стремиться соответствовать требованиям профессионального идеала [6, с. 175].

Таким образом, самооценка педагогов как субъектов педагогической деятельности определяется в соответствии с требованиями, предъявляемыми педагогической профессией. Самооценка педагогов ДОУ определяется с учетом профессионально значимых качеств человека, работающего с детьми раннего дошкольного возраста, их родителями и коллегами, и выстраивается на основе операционально-деятельностного и личностного аспектов, а также самооценки результата и самооценки потенциала. Профессиональная деятельность педагога ДОУ является деятельностью, наиболее предрасположенной к стрессу, формирование адекватной самооценки является необходимым условием обеспечения стрессоустойчивости педагогов ДОУ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов, А. А. Трудности педагогического процесса как основной источник стресса в деятельности учителя [Текст] / А. А. Баранов // Сборник научных статей по педагогике и психологии. – Ижевск, 2000. – С. 128 – 136.
2. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркина. – М., 2003. – 230 с.
3. Митина, Л. М. Учитель как личность и как профессионал (психологические проблемы) [Текст]: практическое пособие / Л. М. Митина. – М.: Дело, 2012. – 164 с.
4. Семиздралова, О. Феномен эмоционального выгорания учителя и его предупреждение [Текст] / О. Семиздралова // Народное образование. – 2009. – №7. – С. 116 – 123.
5. Соловова, Н. А. Профессионально значимые качества личности современного учителя [Текст] / Н. А. Соловова // Актуальные проблемы деятельности педагога-психолога. – Самара, 2001. – С. 56 – 60.
6. Шабанова, Т. Л. Влияние тревожности учителя на адекватность самооценки в профессиональной деятельности [Текст] / Т. Л. Шабанова // Развитие региональной системы образования. – Н.Новгород, 1998. – С. 174 – 178.

Ю. Д. Халикова

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗВИВАЮЩЕЙ ИГРЕ

Внимание представляет собой психологический феномен, в отношении которого до настоящего времени нет единого мнения. Знание особенностей внимания, умение правильно их выделить необходимы каждому педагогу, независимо от его практической специализации.

Трудность исследования внимания давно осознана психологами, пытавшимися разобраться в его феноменах и определить его специфику. Теории решения проблемы внимания распадаются на три класса. Теории первого класса так или иначе отрицают специфику внимания и рассматривают его как побочный продукт или характеристику других психических процессов. Теории второго класса признают суверенитет внимания, считают его особым и самостоятельным процессом, играющим существенную роль в познании и поведении человека. Теории третьего класса рассматривают внимание как условие познания, поведения или деятельности. Авторы данных теорий связывают внимание с волей и деятельностью и основываются на том, что любая деятельность невозможна без внимания, а само по себе внимание требует проявления волевых усилий [2].

Мы видим, что внимание занимает особое место среди психических явлений. Представляя собой неотрывную сторону познания и воли, оно не сводится ни к одной из этих сфер. Внимание – универсальная основа каждого успешно протекающего психического процесса, во многом определяющая развитие дошкольников.

Качество процессов внимания у детей старшего дошкольного возраста имеет во многом определяющее значение для успешного развития функций, необходимых для обучения в школе. Интенсивное, устойчивое, быстро переключающееся сенсорное и интеллектуальное внимание необходимо ребенку для того, чтобы слушать учителя, видеть то, что он показывает, читать, писать, думать и запоминать, быстро менять виды деятельности. Однако у многих детей основные свойства внимания развиты еще не достаточно, что приводит к серьезным проблемам в их образовании и воспитании.

Сегодня в системе дошкольного образования происходят серьезные изменения, которых не было с момента ее создания. Во-первых, в связи с введением с 1 сентября 2013 года в действие нового «Закона об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование становится первым уровнем общего образования. Оно остается, в отличие от общего образования, необязательным, но существенным образом меняется отношение к дошкольному образованию как к ключевому уровню развития ребенка.

Во-вторых, в последние годы в связи с социальными изменениями в обществе, информатизацией, а также усиленной подготовкой ребенка к обучению в школе из мира детства, к сожалению, уходит игра. Перестают создаваться или распадаются детские дворовые сообщества. Социальный мир ребенка становится замкнутым, ограниченным общением с близкими людьми или виртуальным общением. Сегодня дошкольное образование призвано вернуть в детство игру, такую игру, познавательную, исследовательскую, творческую, в которой ребенок-дошкольник учится общаться, взаимодействовать, с помощью которой он познает мир, отношения объектов и людей в этом мире. Это игра, в которой ребенок «примеряет» на себя разные роли, в которой развиваются его речь, память, внимание, мышление, эмоции, воображение.

Мы считаем, что развивающая работа посредством игр должна строиться как целостная осмысленная деятельность ребенка, а не как отдельные упражнения по тренировке умений и навыков. Поскольку ведущая деятельность дошкольника – игра, она может быть использована для развития познавательных способностей ребенка в целом и для развития основных свойств и видов внимания в частности.

Исследования под руководством А. Н. Леонтьева показали значение игры для развития психических процессов. Так, З. М. Истомина отмечает, что в игре развиваются процессы произвольного внимания и запоминания. З. В. Мануйленко считает, что в игре развивается умение ребенка сосредоточивать свое внимание на правилах игры, контролировать действия участников и произвольно управлять своими действиями. В целом, как отмечает Д. Б. Эльконин, в процессе игры упражняются отдельные психические процессы, а

некоторые поднимаются на более высокую ступень [3].

В научной и популярной психологической литературе можно встретить различные упражнения для развития внимания. Данным направлением занимались И. Л. Баскакова, Р. В. Самоукина, Л. Ф. Тихомирова, Л. В. Черемошкина, С. А. Шмаков, О. И. Тушканова. Однако целостная система отсутствует, и эффективность упражнений не подтверждена [1].

Нам представляется возможным создание такой системы развивающих . занятий, которая бы базировалась на принципе системности развития в детском возрасте и использовании элементов сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности дошкольного возраста. Основой такой системы являются занятия с включением игровых упражнений для развития основных свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Познавательные процессы личности и методика их развития [Текст] / под ред. Е. П. Боровикова. – Псков, 2009. – 54 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
3. Эльконин, Д. Б. Психологические вопросы дошкольной игры: Вопросы психологического развития ребенка дошкольного возраста [Текст] / Д. Б. Эльконин; под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца. – М.: Педагогический колледж, 1995. – 144 с.

Е. В. Черепанова

ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ ПОДРОСТКАМИ, ПРОЖИВАЮЩИМИ В УЧРЕЖДЕНИИ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА И В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Одной из актуальных проблем современного общества является рост агрессивности в подростковой среде. За последние годы резко увеличивается молодежная преступность, особенно преступность среди подростков, проживающих в учреждениях интернатного типа. В этих условиях особенно актуализируется проблема конфликтного поведения детей подросткового возраста. Об этом говорят исследования А. Е. Личко, В. В. Ковалева, О. Д. Сосюкало, В. Т. Кондратенко, В. Г. Степанова и других.

Больше всего конфликтов происходит именно у подростков, так как этот возраст является кризисным возрастом. Зачастую между подростками зарождаются конфликтные ситуации, проявляющиеся в различных сферах их жизни: в семье, в школе, в кругу сверстников, в дворовых компаниях.

Особого внимания заслуживает категория подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, так как такие подростки испытывают дефицит родительского тепла, им его категорически не хватает. У таких подростков может проявляться явное отставание в интеллектуальной и эмоциональной сферах, прослеживаются ограниченный кругозор, недостаточное развитие некоторых форм мышления, а именно образного и логического. У них наблюдаются также трудности в общении с окружающими людьми, которые выражаются в редком проявлении сочувствия, сопереживания, в повышенной агрессивности, в потребительском отношении к жизни. Таким подросткам сложнее, чем подросткам, воспитывающимся в домашних условиях, проходить этап самоопределения. Для подростков, которые воспитываются вне семьи, интернат – это

своеобразная школа, где система социальных ценностей приобретает особую значимость. Часто подростки воспитываются без ласки и любви родителей, поэтому они делят окружение на "своих" и "чужих", на "мы" и "они". При этом подростки, живущие в интернате, могут жестоко обращаться со сверстниками или ребенком младшего возраста. У детей – сирот огромное количество проблем, которые незнакомы подростку из нормальной семьи. Воспитанники детских домов, как особая общность, живут по групповому нравственному нормативу, минуя законы, ориентируясь на групповую совесть, поруку. Большинство воспитанников-подростков имеют низкую моральную устойчивость [2, с.132].

Обучаясь в общеобразовательной школе, такие подростки часто создают конфликтные ситуации и не всегда выбирают правильную стратегию поведения. К. Томас определяет стратегию поведения в конфликтной ситуации как относительно устойчивую совокупность целей, осознаваемых или неосознаваемых действий, реакций, направленных на разрешение конфликта.

Наши наблюдения и беседа показали, что подростки, воспитывающиеся в интернатах, умеют защищаться и нападать, поэтому предпочитают такие активные стратегии поведения, как соперничество, борьба, приспособление. Подростки, обучающиеся в школе и живущие в нормальных семьях, предпочитают стратегию компромисса, уклонения, в отличие от подростков, проживающих в учреждении интернатного типа.

Подростки-сироты каждый день сталкиваются с множеством конфликтов. Чаще всего они агрессивны, обижены и ранимы и выбирают стратегию соперничества, они привыкли бороться сами за себя, отстаивая свою позицию, тем самым ориентируются лишь на собственный выигрыш, не учитывают интересов другого человека. Подростки из детских домов также могут использовать стратегию приспособления, так как они по жизни подстраиваются и приспосабливаются ко всему [3, с. 64].

Следует заметить, что при использовании такой стратегии, как избегание, ни одна из сторон не достигает успеха, так как уклоняются от разрешения конфликта, не отстаивая своих интересов и позволяя ущемлять свои права. При использовании такой стратегии как соперничество, лишь один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает; при применении стратегий приспособления и компромисса оба проигрывают, так как идут на вынужденные уступки. Только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше, но подростки не умеют пользоваться такой стратегией [1, с.130].

Часто у подростков конфликтные ситуации возникают из-за нарушения ролевых ожиданий, то есть когда поведение одного подростка не совпадает с представлением другого подростка о желаемом поведении. В конфликтных ситуациях, возникающих в семье, подростки часто видят, как мужчины используют стратегию противоборства и сотрудничества. При противоборстве наблюдается активность, и подросток из семьи предпочитает разрешать конфликты собственными силами, не стремясь к сотрудничеству и диалогу и не учитывая интересы другой стороны. На первом месте для него – собственные цели и интересы. Часто подростки используют волевые качества, применяя силовые стратегии поведения, проявляя напористость, доминантность, агрессивность.

Таким образом, особенности выбора стратегий поведения в конфликтных ситуациях зависят от того, в какой среде живут и воспитываются подростки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мириманова, М. С. Конфликтология [Текст]: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. С. Мириманова. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
2. Мухина, В. С. Лишенные родительского попечительства [Текст]: хрестоматия / В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1999. – 223 с.
3. Мухина, В. С. Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности [Текст] / В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1999. – 158 с.

Н. А. Шестакова,
Н. В. Мальцева

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В отношениях между родителями и детьми всегда имеются определенные трудности, содержание которых во многом определяется возрастом ребенка. Наиболее сложно складываются отношения в системе "родитель – ребенок" в подростковом возрасте. То, каким будет отношение ребенка к родителям, зависит непосредственно от самих родителей. Особенности детско-родительских отношений создают сами родители, хотя и не совсем осознанно. Когда ребенок переходит в подростковый возраст, родителям необходимо быть особенно мудрыми и использовать методы воспитания, учитывающие возрастные особенности и новообразования подростничества.

Анализ исследований Е. Д. Белова, Л. М. Зюбина [2, с. 27 – 30] показывает, что устойчивые ошибки семейного воспитания, вызывающие проблемы в системе «родитель – ребенок» связаны с отношением взрослых к своим обязанностям, с их потребностями и интересами и семейными отношениями. На особенности отношения ребенка подросткового возраста влияет решение ряда важнейших задач: автономизация личности подростка, достижение эмоциональной дифференцированности его личности в семье, процесс перестройки родительско-детских отношений на качественно новой основе как отношений взаимного уважения и равноправия. Появление у подростка чувства взрослости обусловливает необходимость пересмотра прежних норм и принципов взаимодействия детей и родителей.

Актуальность данной темы состоит в том, что в настоящее время в России немало делается для того, чтобы повысить роль семьи в стабилизации общества. В этой связи необходимость исследования проблем в семейных системах, в том числе, в области детско-родительских отношений, очевидна.

М. М. Темиргалиева говорит о том, что отделение ребенка-подростка от родителей происходит во всех трех сферах личности: эмоциональной (т.е. ребенок изменяет, перестраивает свои эмоциональные предпочтения), поведенческой (т.е. подросток старается избавиться от жесткого контроля со стороны отца и матери) и когнитивной (подросток меняет свои установки, мнения, представления о том, что для него хорошо, а что плохо). Отделение также может быть нормативным (т.е. подросток отвергает все ценности и нормы, которые предлагают или навязывают ему родители). В исследованиях указанного автора были обнаружены значительные расхождения у подростков и родителей в этих трех сферах [8, с. 462 – 467].

В большинстве семей особенности подросткового возраста, выражающиеся в демонстрации взрослости, независимости, стремления к освобождению от контроля родителей и установленных ими порядков и правил, воспринимается как вызывающее поведение и проходит достаточно болезненно.

О. А. Карабанова выделяет образ родителя как воспитателя и образ системы семейного воспитания ребенка как интегративный показатель отношений ребенка и родителей. В данном контексте «роль образа родителя и ребенка в детско-родительских отношениях состоит в ориентировке в указанной системе отношений с целью достижения согласованности и сотрудничества в решении задач совместной деятельности и обеспечении необходимых условий гармоничного развития ребенка» [4].

А. С. Прутченков пишет о том, что неадекватность образа родителя у ребенка обусловлена возрастно-психологическими особенностями ребенка, характером детско-родительских отношений, в частности типом привязанности и индивидуально-личностными особенностями ребенка, например типом акцентуации в подростковом возрасте. Искажение (нарушение) образа родителя является результатом воздействия всех указанных факторов. Консультативный опыт и полученные данные позволяют выделить следующие варианты искажения образа родителя у ребенка.

По Г. С. Абрамовой, для подросткового возраста характерно:

- преуменьшение способности родителя к пониманию, сопереживанию, способности оказать эмоциональную поддержку;
- преувеличение авторитарности, директивности, строгости, жесткости родителя.

Эти варианты искажения образа родителя в значительной степени обусловлены такими

возрастными психологическими особенностями подростка, как эмоционально-личностный эгоцентризм и чувство взрослости [1, с. 245].

Е. А. Савина и Е. О. Смирнова говорят о том, что подростковый возраст – это время, когда все члены семьи, их отношения проверяются на зрелость и прочность. Все скрытые противоречия и проблемы, накопившиеся раньше, выходят наружу. Многое из того, что родители раньше не замечали, веря в силу своего авторитета, проявляется и влияет на особенности межличностных отношений взрослеющего ребенка и родителей. Сложность в системе "родитель – ребенок-подросток" возникает еще и потому, что родители не понимают либо не хотят принять, что с взрослеющими детьми взаимодействие должно выстраиваться по-другому, чем с маленькими детьми. Не всегда родители меняют стиль своего общения, правила общения, требования-запреты и в результате возникают проблемы между подростками и родителями. Многие родители, привыкнув, что жизнь ребенка у них под контролем, привыкнув распоряжаться детьми, очень болезненно переживают ослабление этой власти и авторитета [7, с. 230].

По мнению очень многих исследователей, самый правильный стиль воспитания в период подростничества ребенка – это демократический стиль. Этот стиль более всего формирует у ребенка самостоятельность, активность, инициативу и ответственность. Авторитарный стиль вызывает у детей отчуждение от родителей, чувство своей незначительности и нежеланности в семье. Родительские требования, если они кажутся необоснованными, вызывают либо протест и агрессию, либо привычную апатию и пассивность [по 6, с. 84].

Т. В. Кузнецова в исследовании показала, что у большинства подростков отсутствует личная ответственность за состояние психологического климата в семье, за формирование душевных, эмоционально близких отношений с родителями. Наблюдается разница интересов подростков и родителей: родители интересуются всеми сторонами жизни ребенка, а дети мало интересуются жизнью родителей. Особенно заметно это во взаимоотношениях с отцами. Дети-подростки практически не расспрашивают их о делах на работе, о том, как проходила их юность и др. [5].

Е. А. Грищук заключает, что в переходном возрасте ребенка детско-родительские отношения достаточно часто приобретают формальный, рутинный характер. И дети, и родители чувствуют наличие некоего появившегося барьера, и те, и другие переживают это, но что-то изменить достаточно сложно. Чем больше родители давят на детей, стараясь повлиять на поведение, выбор компании, внешний вид, отношение к учебе и пр., тем более отдаляются дети, тем натянутее становятся их отношения [3, с. 26].

О. А. Карабанова указывает, что на отношения детей и родителей в данный период жизни влияют как постоянная занятость родителей своими проблемами, так и наличие подросткового эгоцентризма у детей. Дети так же, как и родители, поглощены своей жизнью, своими возникшими проблемами. Все это, конечно, опять же не лучшим образом отражается на их межличностных отношениях [4].

Таким образом, отношение подростка к родителям в основном определяется атмосферой, царящей в семье, стилем воспитания, характером отношения родителей к своему ребенку. Если ребенок чувствует свою нужность, искреннюю любовь и интерес родителей к нему и его жизни, то он, в свою очередь, будет отвечать им тем же. При заброшенности, ненужности, психологическом давлении появляются агрессия, противостояние, дистанция в отношениях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст] / Г. С. Абрамова. – М., 2010. – 245 с.
2. Белов, Е. Д. Причины отклонений в поведении старших дошкольников. (Способы педагогического воздействия на личность) [Текст] / Е. Д. Белов // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 2. – С. 27 – 30.
3. Грищук, Е. А. Социально-психологические особенности взаимодействия родителей и подростков в современных российских условиях [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. А. Грищук. – Режим доступа: http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/218678. html.
4. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования [Текст] / О. А. Карабанова. – М., 2004.
5. Кузнецова, Т. В. Становление у старшеклассников адекватного образа семьи [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Кузнецова. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-u-starsheklassnikov-adekvatnogo-obraza-semi.
6. Психология подростка. Полное руководство [Текст] / под общ. ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 512 с.

7. Родители и дети: психология взаимоотношений [Текст] / под ред. Е. А. Савиной, Е. О. Смирновой. – М.: Когито-центр, 2003. – 230 с.
8. Темиргалиева, М. М. Сравнительный анализ представлений о родительской эффективности у родителей и подростков [Электронный ресурс] / М. М. Темиргалиева // Психология сегодня: теория, образование и практика / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпов. – Режим доступа: http://www.b17.ru/article/3560/.

И. В. Шляпина

СТИЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Повышенная агрессивность детей разного возраста является одной из наиболее острых проблем для педагогов и психологов. Особенно важным изучение агрессивности является в дошкольном возрасте, когда эта черта находится в стадии своего становления и когда можно снизить уровень агрессивности с помощью коррекции [1].

О высокой агрессивности в детском возрасте говорят исследования многих авторов: Д. Майерса, Р. Бэрона, Д. Ричардсона, А. Баса, А. Дарки, Е. О. Смирновой, Г. Р. Хузеевой, О. И. Истратовой, Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко, К. П. Аникеевой, Е. Лютовой, Г. Мониной, О. В. Хухлаевой, Е. И. Бережковой, Н. И. Коротченковой и других.

Следует заметить, что неконтролируемое поведение в дошкольном возрасте может перерасти в поведение с асоциальными тенденциями в отрочестве. Поэтому своевременное выявление детей старшего дошкольного возраста с высокой агрессивностью необходимо в целях предупреждения неблагоприятного варианта развития и организации необходимой психологической помощи по коррекции агрессивного поведения [3].

Фактором, сугубо ответственным за формирование устойчивых проявлений агрессивных форм поведения, является семья [2]. При этом между стилями воспитания в семье и проявлениями агрессивности существует непосредственная связь, а одним из ведущих факторов, влияющих на формирование устойчивых проявлений агрессивных форм поведения, является стиль семейного воспитания.

С целью изучения влияния стиля семейного воспитания на проявление агрессивности у детей старшего дошкольного возраста было проведено специальное исследование, в котором приняли участие 30 детей в возрасте 5 – 6 лет и их родители.

Исследование стиля родительского отношения по методу ОРО (А. Я. Варга, В. В. Столин) позволило распределить соотношение стилей родительского отношения следующим образом: – отвержение – 13%, кооперация – 3%, симбиоз – 37%, авторитарная гиперсоциализация – 10%, маленький неудачник – 37%.

Полученные данные говорят о том, что в обследуемой группе преобладают нейтральные стили родительского отношения – «симбиоз» и «маленький неудачник». Это говорит о том, что для детей с высоким уровнем агрессивности характерны следующие стили семейного воспитания: по тесту «Стратегии семейного воспитания» – авторитарный (75%), либеральный (25%).

Родители, показавшие высокий балл по шкале «маленький неудачник», занижают реальные возможности и способности ребенка. Мысли, чувства, интересы ребенка кажутся им несерьезными. Родители склонны не доверять своему ребенку, считают его подверженным дурному влиянию, поэтому стараются оградить его от жизненных трудностей и контролировать его действия.

Наименее встречаемым в группе обследуемых является такой стиль воспитания,

как «кооперация». Данный стиль является социально желательным образом родительского отношения. Родители заинтересованы в делах ребенка, стараются помочь ему в достижении целей. Они по достоинству оценивают его интеллектуальные и творческие способности, поощряют самостоятельность и инициативность.

Отрицательные стили родительского отношения – «отвержение» и «авторитарная гиперсоциализация» – встречаются в группе обследуемых соответственно в 13% и 10%. Родители, большинство ответов которых соответствует шкале «отвержение», воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным, они недооценивают его способности, ум. Родители по большей части испытывают к нему злость, досаду, раздражение. Они не испытывают чувства уважения по отношению к ребенку.

Родители, которым свойственна «авторитарная гиперсоциализация», требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, навязывают ему свою точку зрения, за проявление своеволия применяют суровые наказания.

Исследование стиля семейного воспитания по тесту «Стратегии семейного воспитания» показало, что авторитетный стиль характерен для 43% семей, авторитарный – для 27%, либеральный – для 17%, индифферентный – для 13%.

По результатам данного исследования можно сделать вывод о том, что в группе обследуемых преобладающим является авторитетный стиль воспитания. Родители поощряют самостоятельность детей в соответствии с их возрастными возможностями. Дети включены в обсуждение семейных проблем, принимают участие в принятии решений. Родители требуют от детей осмысленного поведения и стараются помочь им, внимательно относясь к их запросам. При этом родители проявляют твердость, заботятся о справедливости и последовательном соблюдении дисциплины, что формирует правильное, ответственное социальное поведение.

Полученные данные свидетельствуют о том, что развитию высокой агрессивности у детей способствуют следующие стили родительского отношения: маленький неудачник, авторитарная гиперсоциализация и отвержение. При таких стилях, как симбиоз и кооперация, высокого уровня агрессивности у детей не выявлено. Это связано с тем, что при таких стилях воспитания, как маленький неудачник и отвержение, родители занижают реальные возможности и способности ребенка. Мысли, чувства, интересы ребенка кажутся им несерьезными. Ребенку уделяется недостаточно внимания, поэтому он пытается компенсировать его дефицит, обращая на себя внимание любыми способами, в данном случае неконструктивными.

При авторитарной гиперсоциализации родители требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, навязывают ему свою точку зрения, за проявление своеволия применяют суровые наказания, порой физические. Проявление агрессивности родителей вызывает ответную агрессию у ребенка, которая зачастую бывает скрытой или косвенной. Кроме того, ребенок, не получающий в семье должного внимания, пытается привлечь его к себе, проявляя агрессивность.

При авторитетном и индифферентном стилях воспитания высокий уровень агрессивности не выявлен. Это связано с тем, что при авторитарном стиле родители ведут себя слишком требовательно по отношению к ребенку, требуют от него безоговорочного послушания, применяют наказания, в том числе и физические. При либеральном стиле в воспитании ребенка царит вседозволенность и полное отсутствие ограничений. Таким образом, для детей с высоким уровнем агрессии характерны крайние варианты стилей семейного воспитания. Для большинства детей с низким уровнем агрессивности характерен стиль родительского отношения, как симбиоз. При данном стиле воспитания родители не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, ограждать от неприятностей. Не устанавливают жестких рамок, но и не допускают вседозволенности, в результате чего ребенок растет уравновешенным. У детей с низким уровнем агрессивности преобладает авторитетный стиль воспитания. При данном стиле родители поощряют личную ответственность и самостоятельность своих детей в соответствии с их возрастными возможностями. Они проявляют твердость, заботятся о справедливости и последовательном соблюдении дисциплины, что формирует правильное, ответственное социальное поведение. Авторитарный стиль воспитания встречается наименьшее количество раз.

Проанализировав результаты проведенной диагностики, можно сделать вывод о том, что полученные нами данные соответствуют теоретическим данным – наиболее часто высокая агрессивность у детей встречается в семьях с такими стилями воспитания, как отвержение, маленький неудачник, авторитарная гиперсоциализация. Следовательно, стиль воспитания является одним из факторов проявления агрессивности детей старшего дошкольного возраста.

Результаты проведенного наблюдения за агрессивным поведением детей показали следующее: низкий уровень агрессивности имеют 58% детей; средний уровень агрессив-

ности – 19% детей; высокий уровень агрессивности – 23% детей.

Исследование уровня детской агрессивности при помощи графической методики «Кактус» М. А. Панфиловой показало, что 57% детей имеют высокий уровень агрессивности и 43% детей – низкий уровень.

По результатам двух методик можно сделать вывод о том, что в группе обследуемых преобладают дети с высоким уровнем агрессивности. Установлено, что дети из семей со стилем «маленький неудачник» и авторитарной стратегией семейного воспитания имеют более высокий уровень агрессивности, нежели дети из семей с другими стилями и стратегиями семейного воспитания.

Анкетирование родителей и педагогов показало, что у детей наблюдаются признаки упрямства, нетерпеливости, беспокойства. Из бесед с родителями мы узнали, что дети в дошкольном учреждении ведут себя более дисциплинированно и сдержанно, а дома дают волю своим эмоциям и поведенческим реакциям. Это говорит о том, что у родителей и педагогов наблюдается субъективное мнение, которое проявилось в противоречивости суждений.

При выполнении тестов у детей выявились нарушения высших психических функций: нарушение внимания, недостаточно сформированные функции организации и контроля, отставание во времени при выполнении заданий, невнимательность, быстрая утомляемость.

Далее была проведена коррекционная работа с родителями и детьми с целью снижения уровня агрессивности у детей. Всего было проведено 10 занятий по 30 минут каждое. В содержании занятий использованы игры, упражнения, разработанные М. И. Чистяковой, Н. Л. Кряжевой, Н. В. Клюевой, Ю. В. Касаткиной и другими.

Основные методы и приемы, используемые в коррекционной работе, – ролевые и подвижные игры, обыгрывание конфликтных ситуаций и обсуждение способов выхода из них [3].

По окончании коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент, который показал снижение уровня агрессивности у детей на 3%.

Большую роль коррекционная работа сыграла для установления контактов между воспитателями, детьми и родителями. Родители говорят, что им стало легче устанавливать контакт со своим ребенком; они стали лучше его понимать; зная индивидуальные особенности своего ребенка и подходы к нему, стало легче организовывать совместную деятельность, что положительно повлияло на поведение ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берковиц, Л. Агрессия [Текст] / Л. Берковиц. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 192 с.
2. Бодалев, А. А. Семья в психологической консультации [Текст] / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – М.: Педагогика, 2009. – 168 с.
3. Истратова, О. Н. Диагностика и коррекция агрессивности у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / О. Н. Истратова. – Режим доступа: http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18615.php.

А. Ю. Энгель

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ЭГОИСТИЧЕСКОЙ И АЛЬТРУИСТИЧЕСКОЙ УСТАНОВКОЙ

Студенчество является этапом интенсивного становления системы ценностных ориентаций, которые оказывают влияние на формирование характера и личности человека. Юноши желают наметить для себя основные цели и идеалы, смыслы жизни и в соответствии с ними строят свою жизнь, выбирая способы реализации задуманного. Современные студенты зачастую находятся в условиях самостоятельного выбора системы ценностей и их понимания [1].

Важную роль в формировании системы ценностных ориентаций в студенческом возрасте играет установка. В частности, альтруистические и эгоистические установки студентов изучали такие исследователи, как В. И. Екимова, Е. В. Панферова, А. В. Иващенко, С. Л. Копотев и другие.

Исследование американского социолога и этнопсихолога Г. Триандиса показало, что психологи и культурантропологи выделяют следующие признаки коллективизма/индивидуализма:

- структура целей (у коллективистов собственные цели зачастую сочетаются с групповыми целями, а у индивидуалистов такие цели, как правило, не совпадают; если же цели не совпадают, то коллективисты отдают предпочтение целям группы, а индивидуалисты – целям личного толка);
- определение «Я» (коллективисты видят свое «Я» как что-то взаимосвязанное с другими членами одной или нескольких групп, в то время как индивидуалисты осознают свое «Я» как автономное и независимое от коллективов и групп);
- акцент на нормах или аттитюдах (коллективисты руководствуются нормами в своем поведении, а также чувством долга и некоторыми обязательствами, индивидуалисты же руководствуются так называемыми аттитюдами, потребностями, некими правами, контрактами);
- акцент на взаимосвязанности рационализма (коллективисты выступают за «коммунальные» отношения, когда учитываются потребности других, даже в противовес своей выгоде, что также ставит их на противоположный полюс по отношению к индивидуалистам, которые применяют обычно рациональные отношения обмена и тщательно подсчитывают все издержки и преимущества) [3].

По мнению Е. Е. Маляровой, Л. Н. Молчановой, Е. В. Панферовой альтруизм является некой ценностной ориентацией, противопоставленной эгоистичности. При этом общество альтруистов не выносит излишней любви к себе, корысти и эгоизма. Альтруисты ставят на первое место коллективизм как способ общественной жизни и трудовой деятельности, при этом личность характеризуется с точки зрения принадлежности к группе, а социальная идентичность важнее, чем личностная [1].

Студенты-альтруисты действуют и принимают решения, руководствуясь общественными, а не личными интересами. Студенты-эгоисты, наоборот, принятые нормы одобряют вне влияния группы. Когда ставится вопрос о распределении материальных ресурсов, справедливостью считается вознаграждение в соответствии с индивидуальным вкладом [4].

Студенты, имеющие установку на эгоизм, почти не отождествляют себя с какими-либо группами, так же как и сами группы не имеют влияния на таких студентов. У студентов-эгоистов личная, или Я-идентичность одерживает верх над групповой идентичностью, в то время как идентичность групповая характерна для студентов с установкой на альтруизм.

Студенты с альтруистической установкой желают видеть себя нужными коллективу, не терпят одиночества, переживают, если коллектив не воспринимает их своей частью, они являются, возможно, членами меньшего количества групп, нежели студенты с эгоистической установкой, однако же более тесно с ними связаны. Студенты с альтруистической установкой желают быть своими в коллективе, любят окружающих и стремятся к любви с их стороны, они ждут и желают, чтобы их действия одобрили другие.

Студенты с альтруистической установкой всегда хотят принимать участие в коллективных делах, испытывают на себе большое влияние коллектива, у таких студентов высока мотивация одобрения группой и ощутимо чувство близости и групповой идентичности, что не является характерным для студентов с эгоистической установкой, так как они эмоционально отдалены от окружающих. Было

замечено, что люди с коллективистскими тенденциями оказывают мощную внутригрупповую поддержку, люди с индивидуалистическими характеристиками кажутся более обособленными от общества [2].

Таким образом, исследования показывают, что особенности проявления ценностных ориентаций у студентов с эгоистической и альтруистической установкой имеют характерные отличия. В частности, у альтруистов преобладают следующие ценности: общение, группа, коллектив, друзья, взаимопомощь, выручка, ответственность; у эгоистов – полезная деятельность, образование, независимость, самоконтроль и другие ценности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулина, О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки [Текст] / О. А. Абдулина // Высшее образование в России. – 2007. – № 3.
2. Екимова, В. И. Развитие профессиональной направленности и профессиональных установок у студентов педагогического вуза [Текст] / В. И. Екимова, Е. В. Панферова // Психолого-педагогический поиск. Научно-методический журнал. – 2008. – № 1(7). – С. 77 – 84.
3. Иващенко, А. В. Теории личности в зарубежной психологии [Текст]: учеб. пособие / А. В. Иващенко, Семинига Ж.П. – М.: МНЭПУ, 2008. – 120 с.
4. Копотев, С. Л. Многообразие ценностей: Проблемы молодежи [Текст] / С. Л. Копотев. – Ижевск, 2008. – 365 с.

Т. А. Ющенко

РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

Проблема развития общения детей-дошкольников со сверстниками рассматривалась многими зарубежными и российскими авторами, такими как А. И. Аржанова, А. Арушанова, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Т. А. Маркова, Д. В. Менджерицкая, Ж. Пиаже, Е. О. Смирнова, Р. А. Смирнова, В. А. Сухомлинский, А. П. Усова, В. М. Холмогорова, Д. Б. Эльконин и другие. В последнее время в практике работы ДОУ отмечается тенденция вытеснения сюжетно-ролевой игры другими видами деятельности детей, в том числе занятиями в рамках дополнительного образования, и на игру, как правило, отводится все меньше времени. Это, в свою очередь, не может не тормозить становление личности ребенка, препятствуя развитию его общения со сверстниками и с взрослыми, обеднять эмоциональный мир дошкольника, так как именно возможности сюжетно-ролевой игры как ведущего вида деятельности дошкольников позволили бы в полной мере формировать отношения дружбы и сотрудничества в общении дошкольников как условия нравственного их воспитания.

На сегодняшний день также существует проблема дефицита родительского внимания к ребенку, так как во многих семьях оба родителя решают проблемы материального характера и большую часть времени уделяют профессиональной деятельности либо домашним делам. Ребенок же чаще всего предоставлен сам себе, проводя время за просмотром мультфильмов, детских телепередач, либо живое общение с родителями заменяется играми на компьютере и на новомодных электронных устройствах.

В связи с этим, учитывая традиционное понимание семьи как первичного института социализации и формирования личности ребенка, можно утверждать, что данная тенденция затрудняет становление первоначальных нравственных и духовных основ ребенка-дошкольника, его умения общаться с другими людьми, без которых невозможно формирование у него социально приемлемых образцов чувства дружбы, привязанности, эмоциональной поддержки, эмпатии. Главная особенность семьи состоит в том, что малыш может на личном опыте взаимоотношений своих родителей учиться любить, уважать, доверять, строить дружеские взаимоотношения.

Кроме того, многие современные родители стараются решать в основном образовательные задачи, придавая воспитательным задачам второстепенное значение, считая, что многие нравственные нормы исчерпали себя и ушли в прошлое. Доброте, чуткости, пониманию другого, уважению, сопереживанию, сочувствию и другим морально-нравственным качествам противостоят умения бездумно применять силу, решать возникающие конфликты за счет подавления другого, пренебрежение к другим людям.

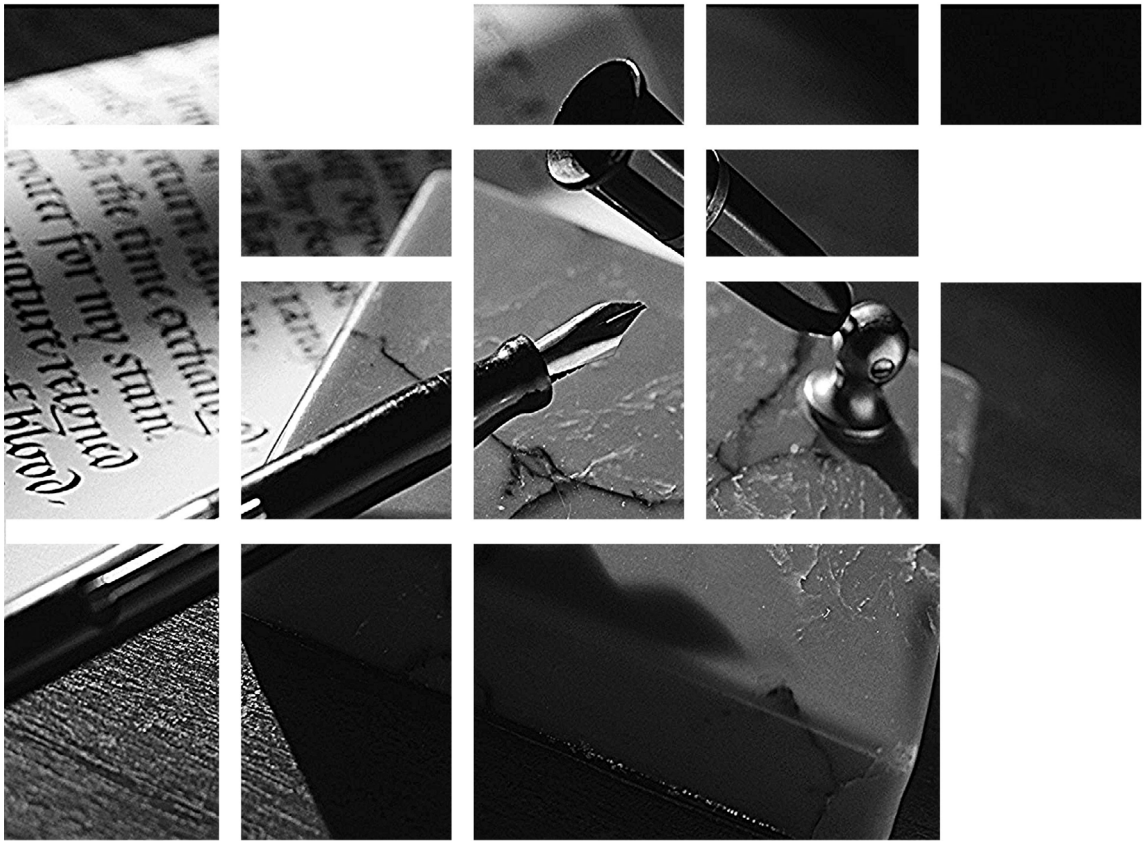
Ребенок моделирует в сюжетно-ролевой игре социальные отношения через проигрывание ролей, при этом у него происходит усвоение моральных и нравственных норм поведения. В свою очередь, на основе усвоенных норм нравственного поведения у ребенка развивается умение устанавливать отношения дружбы и сотрудничества в общении со сверстниками благодаря его осознанной ориентации в этих нормах в собственной игровой активности.

Исходя из выше сказанного, можно утверждать, что главная роль воспитателя – помочь детям старшего дошкольного возраста понять непростой мир взрослых взаимоотношений и разобраться в нем, помочь им вступать в контакт и поддерживать беседу со сверстниками, научить внимательно слушать и сочувствовать партнеру по общению. Самым эффективным способом развития данных умений, на наш взгляд, будет являться субъектное взаимодействие, когда взрослый налаживает межличностные взаимоотношения в группе детей, подчеркивает и поощряет в глазах других детей субъектные качества и достоинства ребенка как партнера по играм, хвалит ребенка, называет ласково каждого участника взаимодействия. Только с помощью взрослого один ребенок может открыть другого ребенка и увидеть в нем такую же личность, как и он сам. Педагогу необходимо также помнить, что игра начинает выполнять свои развивающие функции только тогда, когда является самостоятельной детской деятельностью. Роль воспитателя в игре разнообразна и важна: от прямого участника игры до советчика и помощника, но во всех случаях воспитатель уважительно и внимательно относится к замыслам и стремлениям детей, не подавляя их инициативы и самостоятельности, корректирует в случае необходимости содержание игр, создает условия для их развертывания, для развития детской изобретательности и творчества. Педагог также помогает детям устанавливать в игре взаимоотношения дружбы и взаимопомощи. В играх педагог непосредственно изучает личность и возможности каждого ребенка, его интересы, желания, индивидуальные особенности, следит за его переживаниями с тем, чтобы найти оптимальные и индивидуально целесообразные пути и средства воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Громова, Е. Б. Формирование навыков общения со сверстниками у старших дошкольников [Текст] / Е. Б. Громова // Воспитатель ДОУ. – 2010. – №5. – С. 65 – 69.
2. Деркунская, В. А. Педагогическое сопровождение сюжетно-ролевых игр детей 5 – 6 лет [Текст] / В. А. Деркунская, А. Н. Харчевникова. – М., 2012. – 144 с.
3. Дружные ребята. Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников [Текст] / под ред. Р. С. Буре, М. В. Воробьевой, В. Н. Давидович и др. – М.: Просвещение, 2006. – 141 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ



К. А. Гогунская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВФЕМИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

С развитием современного мира, глобализацией и техническим прогрессом, а также постоянным потоком информации использование эвфемизмов в речи становится неотъемлемой частью коммуникации. Проблемой эвфемизации в английском языке занимались К. Барридж, С. Видлак, А. Кацева, Л. Крысин, Б. Ларин, В. Москвин, Г. Пауль, Е. Селиванова, Б. Холдер и многие другие.

Эвфемизмы – стилистически и эмоционально нейтральные слова или выражения, которые используются в процессе коммуникации людей для замены наименований предметов или явлений, которые воспринимаются негативно. Главная задача эвфемизма – отвести говорящего от коммуникативной неудачи, не обидеть адресата или третью сторону.

Для английского языка характерны такие группы эвфемизмов: 1) возраст (например, слово old, которое считается некорректным, заменяется словами: senior, advanced in year); 2) расовая и национальная принадлежность (например, вместо неприемлемого и неуважительного слова nigger используют Afro-American); 3) внешний вид, а также умственные и физические отклонения (например, fat – overweight; invalid – disabled; mad – mentally sick); 4) финансовое и социальное положение (слово poor заменяют с помощью the needy, penniless и другими); 5) медицинские термины (медицинские термины очень часто называют простые понятия, которые имеют негативное значение); 6) профессии (заменяют названия непрестижных профессий более «престижными» названиями).

Необходимо заметить, что в английском языке большое количество эвфемизмов используется и возникает в результате политической корректности (political correctness). По мнению Н. Комлева, политическая корректность – «это понятие-лозунг, которое утвердилось в США и связано не столько со смыслом, сколько с символическими образами и корректированием языкового кода. Речь декодируется знаками антирасизма, экологизма, терпимого отношения к национальным и сексуальным меньшинствам» [1, с. 5].

Политики очень внимательно относятся к использованию эвфемизмов, это дает им возможность расположить к себе людей. В США политическая корректность распространяется даже на мультипликацию. В мультфильмах запрещается изображать сигареты, алкоголь, некорректно изображать представителей тех или иных рас. В современных фильмах всегда есть «белый» герой, у которого есть «черный» друг, также для рекламы всегда берут представителей разных национальностей и рас. Из-за разнообразного этнического состава в школах США вводятся новые стандарты обучения, которые основаны на принципах «культурного разнообразия» (cultural diversity), или «мультикультурализме» (multiculturalism). Сторонники мультикультурализма призывают учитывать при обучении такие факторы, как расовая и этническая принадлежность, язык, религия, общественное положение и другое.

В соответствии с идеями политической корректности набор учеников должен производиться согласно плану «позитивных действий» (affirmative action). Он предусматривает существенные преимущества для афроамериканцев, испаноязычных американцев, индейцев и некоторых других групп населения. Вообще, расовая политкорректность зародилась более 20 лет назад в связи с «восстаниями» афроамериканцев, возмущенных «расизмом английского языка». Пример изменения вследствие политкорректности: Red Indians – Native Americans – First Nation.

Выделяют также гендерную и социальную политкорректность. Примеры гендерной политкорректности: cameraman [оператор] – camera operator, foreman [начальник] – supervisor, postman [почтальон] – mail carrier, congressman [конгрессмен] – congressperson. Примеры социальной политкорректности: unemployed – unwaged, retarded children – children with learning difficulties, poor – disadvantaged – economically disadvantaged, short people – vertically challenged people.

Очень часто в англоязычных странах эвфемизмы используют в рекламе. Например, вместо прилагательного cheap (дешевый), используют inexpensive, economically priced (дешевый, недорогой). Эвфемизмы также являются неотъемлемой частью такой сферы, как медицина. Они помогают сообщить неприятные новости тактично, беря во внимание состояние пациента. Например: pass away (отойти) вместо to die (умереть).

Итак, в каждой культуре существуют свои ценности и приоритеты, поэтому очень важно относиться к своему собеседнику вежливо и уважительно. При разговоре нужно помнить, что некоторые темы или высказывания могут обидеть адресата. Очень важно, чтобы в процессе взаимодействия между странами не возникало конфликта культур, поэтому необходимо уделять особое внимание вопросам и проблемам межкультурной коммуникации. Вопрос о политической корректности связан с использованием эвфемизмов. Цель употребления эвфемизмов проявляется в стремлении найти новые способы выражения вместо тех, которые могут обидеть и задеть чувство достоинства каждого индивида, то есть эвфемизмы, политически нейтральная лексика, направлены на смягчение языка. Нужно также отметить, что эвфемизмы являются уникальным и сложным явлением и в то же время стабильным пластом лексики английского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Комлев, Н. Г. Словарь иностранных слов [Текст] / Н. Г. Комлев. – М., 2006. – 382 с.

А. Ю. Костарева

УРОК ЧТЕНИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Интерес научной общественности к вопросу гендерного воспитания детей – это закономерное явление, обусловленное необходимостью дифференцированного подхода к воспитанию детей разного пола. Сложившаяся ситуация расставляет приоритеты в образовательном процессе на изучение и усвоение партнерских взаимоотношений между девочками и мальчиками, воспитание взаимопонимания между полами, формирование их гендерной компетентности.

Значительное место в процессе формирования гендерных различий у детей занимает не биологический пол, а те специальные и культурные смыслы, которые современное общество приписывает анатомическим различиям. В соответствии с этим миссия гендерного воспитания, заключается в освобождении учебно-воспитательного процесса от наиболее жестких стереотипов, расширении образовательного пространства для проявления индивидуальности и развития каждого ребенка.

Непосредственно процесс гендерного воспитания имеет своей целью создание таких условий для воспитания мальчиков и девочек, в которых, согласно А. В. Мудрику, «их развитие и духовно-ценностная ориентация будут способствовать проявлению и позитивному становлению индивидуальных маскулинных, фемининных и андрогинных черт».

По мнению Б. Г. Ананьева, возраст и половая принадлежность представляют собой индивидуальные особенности человека, которые необходимо учитывать начиная с младшего школьного возраста, так как младший школьный возраст (7 – 8 лет), характеризуется активизацией процесса полоролевой социализации. В данном возрасте наиболее ярко проявляются психологические особенности детей разного пола, происходит формирование свойственных полу интересов и склонностей.

Вопрос гендерного воспитания младших школьников изучали такие зарубежные исследователи, как А. Бандура, С. Бэм, М. Джонсон, Л. Кольберг, Э. Маккоби. Данные авторы считали, что гендерное воспитание – это важная и неотъемлемая часть общего процесса воспитания как процесса усвоения и активного воспроизводства индивидом общественного опыта, в результате которого он овладевает социальной ролью человека.

Согласно Т. А. Репиной, в младшем школьном возрасте у ребенка формируется адекватная полу модель поведения при взаимодействии с окружающей средой: ребенок овладевает культурой в сфере взаимоотношений полов, начинает осознавать роль мужчины (мальчики) и роль женщины (девочки).

В данном контексте образовательное пространство школы призвано не только осуществлять непосредственную функцию развития качественных предметных компетенций обучающихся, но и создавать оптимальные условия для успешной реализации гендерного подхода в рамках занятий. Рассмотрим, например, организацию гендерного воспитания в рамках урока чтения.

Цель гендерного воспитания младших школьников на уроках чтения – организация условий для осознанного выбора учениками своей социальной гендерной роли при обязательном создании на уроке комфортных психологических, эмоциональных условий и благоприятной атмосферы.

Однако, несмотря на понимание многими авторами важности реализации гендерного воспитания, на сегодняшний день можно выделить противоречие между имеющимися потребностями гендерного воспитания детей младшего возраста и полным или частичным отсутствием соответствующих условий для его реализации в образовательном процессе.

Именно в младшем школьном возрасте (7 – 10 лет) у ребенка необходимо формировать представления о настоящих и будущих социальных ролях и соответствующие личностные качества.

По мнению Л. С. Выготского, знание гендерных особенностей позволяет проводить учет и эффективно применять в работе с детьми младшего школьного возраста особенности их возрастной динамики, связанные с расхождением трех линий развития: общеорганической, социальной и половой. Основной формой организации учебно-воспитательной работы является урок.

В. А. Ситаров определяет урок как единицу образовательного процесса, четко ограниченную временными рамками, возрастным составом участников, планом и программой работы.

"Большая советская энциклопедия" дает определение урока как основной формы учебного процесса, которая характеризуется временной определенностью, постоянством состава, проведением по установленному расписанию.

На основе рассмотренных позиций мы будем определять урок как динамичную и вариативную организационную форму обучения, при которой в течение точно установленного времени происходит взаимодействие учителя и постоянной группы учащихся (класса), в специально отведенном месте, с учетом особенностей каждого ученика, путем использования видов, средств и методов работы, которые создают благоприятные условия для усвоения всеми учениками получаемых знаний.

Л. В. Занков в процессе гендерного воспитания младших школьников особое значение придавал урокам чтения – школьному предмету, основной задачей которого, он полагал, является развитие особенностей поведения мальчиков и девочек во взаимодействии друг с другом. Представленный автор придерживался мнения, что содержанием воспитывающей деятельности на уроке чтения являются размышления младших школьников над случаями в жизни людей, их взаимоотношениями друг с другом, причинами и последствиями поступков человека, связанных с гендерными различиями.

Исходя из того, что гендер является социокультурным конструктом, Л. В. Занков считал, что огромное влияние на формирование мужского и женского начал оказывает воздействие традиций, обычаев и обрядов культуры разных народов, отраженных в программе чтения начальной школы. Автор утверждал, что практически все художественные произведения пронизаны гендерными отношениями, и, если ребенка целенаправленно знакомить с ними, это благотворно скажется на формировании его как личности, взрослого мужчины или взрослой женщины.

Согласно И. В. Ткаченко, основной целью урока чтения как формы гендерного воспитания детей младшего школьного возраста является формирование понятия о семье, о назначении мужчины и женщины, о взаимоотношении мальчиков и девочек.

По мнению представленного автора, гендерное воспитание младших школьников происходит посредством:

– знакомства с фольклорным материалом: уроков, построенных на загадках, пословицах поговорках; знакомства младших школьников с мужскими и женскими костюмами (по сказкам); знакомства с национальными характерами мужчин и женщин, их взаимоотношениями (например, Марья-царевна и Иван Царевич);

– знакомства с современной детской литературой (серия уроков о взаимоотношениях отраженных в текстах).

Таким образом, на основе рассмотренных авторских подходов можно сделать вывод о том, что урок чтения может и должен быть формой организации гендерного воспитания детей младшего школьного возраста, в рамках которого дети на примерах литературных героев знакомятся с основными типами взаимоотношений людей разного пола, узнают особенности поведения людей соответственно их полу. Урок чтения позволяет в свободной форме проигрывать жизненные ситуации в соответствии с изучаемой программой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 2007. – 46 с.
2. Занков, Л. В. О начальном образовании [Текст] / Л. В. Занков. – М.: АПН, 1993. – 78 с.
3. Мудрик, А. В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании [Текст] / А. В. Мудрик // Народное образование. – 2007. – №5. – С. 160 – 167.
4. Ситаров, В. А. Дидактика [Текст]: учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / В. А. Ситаров, В. А. Сластенин. – М.: Академия, 2004. – 368 с.

М. И. Ляшенко

ЭСТЕТИКА И ПОЭТИКА СЮРРЕАЛИЗМА В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ В. Г. ПОПОВА «СОН, ПОХОЖИЙ НА ЖИЗНЬ»

XX век представляет собой весьма своеобразную эпоху в истории искусства и литературы. Одна художественная система стремительно сменяла другую. В 1924 году о себе заявил сюрреализм (I Манифест сюрреализма). Основные принципы его философии и положения эстетической концепции позволили человеку говорить откровенно.

Уникальность эстетики сюрреализма заключается прежде всего в субъективном подходе к исследованиям всех сфер человеческого бытия, что обеспечивает необходимый чувственный подход для отражения сверхреального. В художественном плане сюрреалисты были столь плодотворны, что их деятельность так или иначе отразилась на всех последующих художественных течениях и видах искусства [1, с. 23].

Важно отметить, что в России не существовало сюрреалистических групп, но некоторые русские прозаики и поэты XX века в своем творчестве оказались близки к теории и художественной практике европейских сюрреалистов. Эстетические принципы (ассоциации, совмещение реальности и сновидения, сопряжение конкретно-бытового с космическим) спонтанно вырабатывались независимо от манифестов сюрреализма, порой даже раньше их публикаций. В этом плане существенные пласты нового материала введены «портретами» новых писателей (Н. Заболоцкий, Б. Поплавский, И. Зданевич). Группы ОБЭРИУ и ЧИНАРИ использовали во многом те же «инструменты», что и французские сюрреалисты.

Поэтому русская проза XX века представляет собой сложную разветвленную систему стилевых течений, тенденций, феноменов. В русском модернизме второй половины XX века эстетические принципы сюрреализма преобразуют в своем творчестве Ю. Мамлеев в повестях «Шатуны» и «Вечный дом», В. Маканин в цикле рассказов «Сюр в пролетарском районе», а также В. Попов наиболее последовательно в поздних произведениях сборника «Сон, похожий на жизнь».

В последнее время актуальными стали научные работы, которые предполагают осмысление творчества писателей и поэтов конца XX – начала XXI века. Поэтому в нашей статье мы уделяем особое внимание «позднему» периоду творчества писателя В.Попова, писавшего в модернистском ключе, в частности анализу его отдельных произведений.

Объектом нашего исследования стали рассказы В. Попова «Сон, похожий на жизнь», «Сон, похожий на смерть», «Орфей» из последнего сборника «Сон, похожий на жизнь». Выбор произведений был продиктован предметной областью наших интересов – наличием элементов эстетики и поэтики сюрреализма в творчестве данного автора.

Актуальность проблемы, избранные объект и предмет исследования позволяют нам заявить конкретную цель работы, которую мы видим в анализе особенностей отображения эстетики и поэтики сюрреализма в рассказах В.Попова из сборника «Сон, похожий на жизнь»: «Сон, похожий на жизнь», «Сон, похожий на смерть» и «Орфей».

В ходе литературоведческого прочтения рассказов мы попытались определить, какие элементы эстетики сюрреализма в каждом рассказе использует автор.

Рассказы «Сон, похожий на жизнь» и «Сон, похожий на смерть». В данных произведениях наблюдается распад реальности. Герой в них бессловесен, так как находится во сне, в промежуточном состоянии между жизнью и смертью. Заторможенное сознание открывает дорогу бессознательному, раскрывает внутренние бездны героя. Происходит встреча настоящего с прошлым, личного с общим.

Герой странствует над вспененной неуютной коричневой рекой, среди пустынных пыльных комнат, поездов и вокзалов. Его ожидают только встречи с малоприятными людьми из прежней жизни, потерянные когда-то вещи, которые теперь совершенно бесполезны. Жизнь и мир вокруг превращаются в бесконечный ряд грязных поездов, угрюмых домов и пустых холодных улиц, с вечной наледью [3].

Автор с поразительной точностью рассказывает о том, как поглощает бездна всех, кто ей не хочет сопротивляться. Герой находит силы бороться, но во сне от него ничего не зависит, хотя и в жизни от него зависит немногое.

«Сны Попова» очень похожи на жизнь своей беспредметностью, пустынностью, бредовой алогичностью, от которой не спасают даже редкие вспышки счастья, вроде воспоминаний о матери, о жене и о дочери или о неизвестно откуда взявшейся роте казаков в белых черкесках на светлой поляне [2, с. 5].

Рассказы включают ряд признаков, которые типичны для эстетики сюрреализма.

1. Действие происходит во сне. ***Сновидение, греза*** – это одно из опорных понятий сюрреализма, которое характеризуется как промежуточное состояние между жизнью и смертью. В сновидении показывается, что жизнь гораздо сложнее видимого на поверхности.

2. ***Традиционные сюрреалистические образы*** – луна, бесконечное количество дверей, лестницы, деформированные окна. Символы неопределенности, всепоглощающей тьмы. Все это заставляет героя испытывать непреодолимое чувство тревоги.

3. ***Пространственно-временные метаморфозы***. Автор умело использует пространство. Ему удается вместить в одной комнатке необъятные просторы океана, за дверью скрыть речной разлив. Узкие стены лабиринта Попов соединяет с темным широким двором, затем с мраморной парадной. Герой то идет по хлипкому мостику, то парит над землей или шагает по краю обрыва. Происходит наслоение одного пространства на другое.

Рассказ «Орфей». В рассказе «Орфей», в отличие от «снов», действие происходит в реальном жизненном пространстве. Герой-рассказчик – одинокий, несчастный человек, которому некуда пойти. Поэтому он вынужден постоянно путешествовать от станции к станции, менять маршруты и поезда.

Данный рассказ многолюден. Автор пытается показать облик современного общества, бездушного, надменного и утилитарного. Все разговоры сводятся к материальной стороне жизни.

В. Попов поднимает тему безволия человека в современном обществе. Его герой обречен на жалкое одинокое существование. Любые попытки противопоставить себя серой массе заканчиваются очередной трагедией.

Рассказ «Орфей» наряду с ранее обозначенными сюрреалистическими элементами содержит следующие:

1) ***коллаж*** – намеренное наслоение несовместимых элементов друг на друга, за счет чего автор создает ситуацию ***абсурда, абсолютной бессмыслицы***;

2) ***«поток сознания***. В. Попов использует метод, который в своей практике применял М. Пруст. «Поток сознания» – это трансформация реального мира через длительность и непрерывный поток состояний, в которых стираются грани времени и определенность пространства. Все начинает подчиняться одной детали. Из маленькой вещицы создается огромный мир, который вырывается из подсознания человека;

3) ***гротеск***. В прозе Попова он используется не только для сатирического осмеяния действительности и пошлости социального бытия, он выявляет и преувеличивает красоту и необыкновенность мира, который мерцает на грани прекрасного и безобразного, светлого и мрачного, веселого и трагического [2, с. 5];

4) безысходность и несчастье преодолеваются при помощи ***юмора***. Однако у В. Попова это не тот сюрреалистический черный юмор, который опрокидывает все ценности и подвергает мир осмеянию.

Таким образом, в ходе работы над сборником был проведен целостный литературный анализ рассказов В. Попова. В результате нам удалось выяснить, что автор не в полной мере придерживается эстетических постулатов классического сюрреализма, основанного на «автоматизме письма», когда фиксируются рождающиеся ассоциации, сближаются «отдаленные реальности» и воспроизводятся архетипы бессознательного. В. Попов вполне осознанно выбирает «инструменты» сюрреалистов для изображения своей «правды», своего понимания мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, Л. Г. Сюрреализм [Текст] / Л. Г. Андреев. – М.: Высшая школа, 1972. – 232 с.
2. Быков, Д. Сны Попова [Текст]: предисловие / Д. Быков // В. Г. Попов Сон, похожий на жизнь: повести и рассказы. – М.: ПРОЗАиК, 2010. – С. 5.
3. Вахитова, Т. М. Попов Валерий Георгиевич [Электронный ресурс] / Т. М. Вахитова // Русская литература XX века. Прозаики, поэты, драматурги. Биобиблиографический словарь. Том 3. П – Я. – Режим доступа: http://www.hrono.ru/biograf/bio_p/popovvg.php.
4. Лейдерман, Н. Л. Современная русская литература 1950 – 1990-е годы [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: в 2 т. Т. 1 / Н. Л. Лейдерман и М. Н. Липовецкий. – М.: Академия, 2003. – 416 с.
5. Попов, В. Г. Сон, похожий на жизнь: повести и рассказы [Текст] / В. Г. Попов. – М.: ПРОЗАиК, 2010. – 345 с.

А. С. Шершень

ФРАЗОВЫЕ ГЛАГОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

С распространением английского языка фразовые глаголы, приобретают все большую популярность потому, что умение говорить на иностранном языке так, как это делают образованные носители данного языка, подразумевает не просто усвоение словарных единиц и формальных правил их соединения в речи, но и овладение идиоматикой языка.

Термин «фразовые глаголы» впервые был упомянут известным английским грамматистом Логаном Пирсоном Смиттом. Это сочетание глагола и предлога глагола и наречия или глагола и предлога, с наречием, вот почему его определяют как многословный или двусловный глагол, ведь предлог добавляет особенного значения глаголу, делает его понятнее. Некоторые предлоги также могут изменять значение разных глаголов. Такое сочетание можно определить как «идиоматическое», так как дословный перевод каждого из компонентов не составляет единого содержания всего сочетания. Таким образом, он может быть совсем другим, и временами догадаться о переводе всего фразового глагола по его частям невозможно.

Фразовые глаголы английского языка находятся под пристальным вниманием лингвистов приблизительно с середины прошлого века. Практически каждое направление в лингвистике по-своему оценивает языковой статус и уровневую принадлежность ФГ. Причины сохраняющегося интереса к ФГ заключаются прежде всего в их широком распространении, высокой частотности употребления и многозначности. Являясь одним из средств, позволяющих учащимся сделать свою речь живой, естественной и идиоматичной, фразовые глаголы заслуживают пристального внимания при обучении английскому языку.

Не существует единого мнения о характере этих словосочетаний и природе второго компонента. Некоторые считают словосочетания данного типа сложными словами, рассматривая второй компонент не как слово, а как словоморфный элемент. Л. Бинокурова, Н. Кащеева, А. Керлик и некоторые другие в своих работах рассматривают эти сочетания как составные глаголы, называя второй компонент послелогом, который имеет самостоятельное ударение и не сливается в одно слово с глаголом. Третья группа исследователей разделяет мнение А. Смирницкого, который называет второй компонент предлоговым наречием и относит подобные конструкции к фразеологическим единицам.

Среди английских и американских лингвистов тоже нет единого мнения по поводу этого явления. Так, Г. Палмер в работе «A Grammar of Spoken English» называет второй компонент этих словосочетаний preposition-like adverbs,

а сами словосочетания рассматривает как сложные слова, в то время как А. Хорнби в работе «Oxford Progressive English for Adult Learners» называет данные словосочетания verb phrases.

Возникновение конструкций типа *глагол+послелог* и особенности их употребления можно прежде всего объяснить желанием убрать избыточные формы, что, в свою очередь, обусловлено общим стремлением к лаконичности в языке. Например, в словосочетании типа to come in (He came in) вместо to come in the office, room, мы видим, что место действия выпало, так как несет ненужную информацию и является чрезмерной формой.

Что касается семантики словосочетаний глагола с послелогом, то, согласно И. Аничкову, существует 5 разрядов:

– словосочетания, в которых послелог сохранил свое изначальное конкретно-пространственное значение, например to bring back – возвращать;

– словосочетания, в которых связь производного значения послелога с изначальным ощущается, например to bring out = to expose – разоблачить, выявить;

– словосочетания, в которых послелог подчеркивает или усиливает значение глагола, например to fall down – упасть;

– словосочетания, значение которых семантически поделить нельзя, например to drop off = fall asleep – засыпать;

– словосочетания, к которым послелог вносит лексический оттенок, например to go on – продолжать [1, с. 139].

Необходимо помнить, что это условная классификация, потому что со временем все сложнее выявить этимологию подобных словосочетаний, а их значение вывести из компонентов становится невозможным.

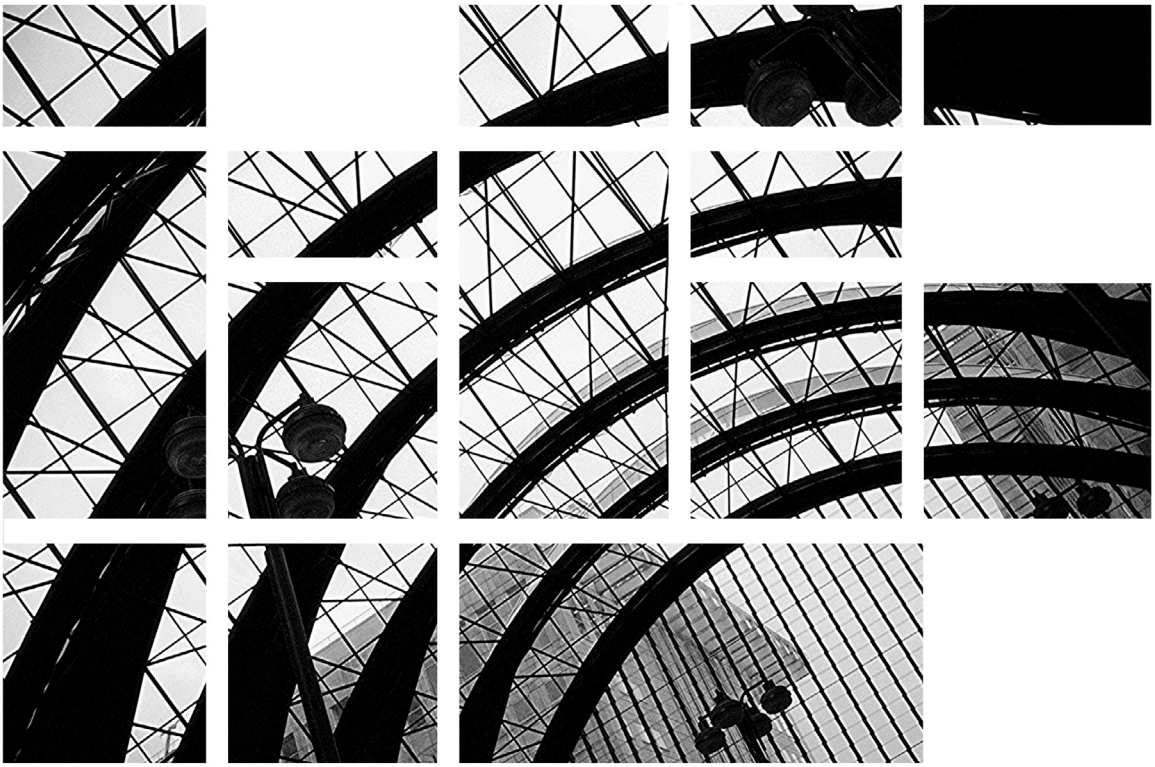
В современном английском языке фразовые глаголы встречаются во всех типах текстов, что, в частности, доказывает исследование Л. Шведовой. По ее мнению, последнее столетие характеризуется активным перераспределением элементов внутри функциональных стилей, в результате чего фразовые глаголы из элементов разговорного, несколько сниженного стиля все больше вовлекаются в круг общелитературной, нейтральной лексики, вытесняя из этой сферы присущие ей ранее глаголы заимствованного происхождения. Кроме разговорной речи, высокая употребительность ФГ отмечается в художественной прозе и газетных публикациях, что объясняется их номинативно-экспрессивным потенциалом, разнообразными возможностями реализации прагматического замысла автора. Кроме того, расширяя сферу своего использования, фразовые глаголы активно вовлекаются в стиль научной прозы.

Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что эта проблема требует дальнейшего изучения для создания новых современных методик изучения английского языка, лучшего понимания процессов и закономерностей формирования и развития языкового явления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аничков, И. Е. Труды по языкознанию [Текст] / И. Е. Аничков. – М., 1997. – 510 с.

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



Э. Р. Абдулазянова

ФОРМИРОВАНИЕ РИТМИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ДОУ

Всестороннему полноценному развитию детей способствует раннее развитие способностей, в том числе и музыкальных. В развитии музыкальных способностей детей дошкольного возраста важное место должно отводиться формированию ритмического слуха. Ритм (*от лат. rhythmus, «размеренность, такт»*) в музыке представляет собой чередование музыкальных событий, происходящих в определенной последовательности. Ритмический слух – это восприятие и воспроизведение временных отношений в музыке; способность переживать музыку с помощью движений, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его [1]. Развитие ритмического слуха у детей может идти в двух направлениях: 1) формирование умений подстраивать свое исполнение под метроритм, задаваемый педагогом или ударами метронома; 2) «вчувствование» в ритмическую канву музыкального произведения, постижение живого пульса, которые сложно выразить словами, но можно прочувствовать [3]. К показателям развитости ритмического слуха относятся выразительность движений, их соответствие характеру и ритму музыки. В целом, можно говорить, что ритмический слух – это комплексная способность, которая включает в себя восприятие, понимание, исполнение, созидание ритмической стороны музыкальных образов.

Формирование ритмического слуха у детей на музыкальных занятиях в ДОУ направлено на освоение детьми одной или нескольких образовательных областей или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогом самостоятельно в зависимости от контингента детей, уровня освоения общеобразовательной программы дошкольного образования, а также решения конкретных образовательных задач.

Педагогическими условиями, которые обеспечивают формирование ритмического слуха у детей старшего дошкольного возраста являются: организация индивидуальной и групповой работы на музыкальных занятиях, обучение детей игре на детских музыкальных инструментах, объединение на музыкальных занятиях всех видов музыкальной деятельности (пения, слушания музыки, музыкально-ритмических движений), использование музыкального материала в соответствии с национально-краеведческим материалом.

Занимаясь с небольшими группами детей, педагог может успешно выявить и развить разные способности каждого ребенка, в том числе и ритмический слух. Полученные навыки дети закрепляют в самостоятельной деятельности, подбирая на слух знакомые песни. Музыкальной основой для детского ансамбля может стать ритмическая партитура, песня, пьеса. Педагог заранее планирует ансамблевые партии, разучивает с детьми, а затем их делит их на группы. Педагог должен подвести детей к подготовленному варианту, создавая атмосферу коллективного творчества. В оркестре можно исполнить ритмический шумовой аккомпанемент к песне, пьесе, исполняемой на фортепиано, в инструментальном сопровождении; аккомпанемент на ксилофонах, металлофонах к песне, пьесе с использованием остинато и более развернутые партии. Такое разнообразие инструментов позволяет приобщить к музицированию всех детей в группе, подобрать каждому ребенку инструмент по его интересам и возможностям, что обеспечит формирование ритмического слуха у детей старшего дошкольного возраста [4].

Нами было проведено исследование с целью выявления эффективных условий развития ритмического слуха у старших дошкольников. Используя работы Н. А. Ветлугиной, М. Н. Давыдовой, И. В. Агаповой, А. Н. Зиминой, Л. Н. Комиссаровой и других, мы разработали тест для выявления уровня сформированности ритмического слуха у детей старшего дошкольного возраста. Критериями сформированности ритмического слуха выступили: умение прохлопать метрическую долю знакомой песни; умение прохлопать ритмический рисунок знакомой песни под пение педагога, собственное пение; умение воспроизвести ритмический рисунок песни шагами на месте, а затем с продвижением вперед; умение эмоционально выразительно передать в движениях характер знакомого музыкального произведения. По результатам

констатирующего этапа эксперимента был сделан вывод о том, что лучше всего дети старшего дошкольного возраста умеют прохлопывать метрические доли знакомых песен (высокий уровень), несколько ниже результаты прохлопывания ритмического рисунка (средний уровень), на низком уровне – умения воспроизводить ритмические рисунки шагами и передавать характер мелодии движениями.

В ходе формирующего этапа эксперимента был апробирован специально разработанный комплекс музыкальных занятий. Занятия проводились по следующей схеме: вступительное слово (приветствие); повторение материала, пройденного ранее; знакомство с песней; распевание, пение; танец; игра; подведение итогов. На отдельных занятиях была проведена работа, направленная на достижение цели развития чувства ритма и знакомства с танцевальным жанром. Занятия начинались с приветствия: дети заходили в зал под маршевую музыку, маршировали в разных направлениях, что способствовало формированию у них умения ориентироваться в пространстве и умения воспроизводить ритмический рисунок песни шагами на месте. Для повторения ранее изученного материала использовалась коми-пермяцкая народная песня «Прыжки» – отрабатывалось умение прохлопывать ритм ладошками. На этапе знакомства с песней была разучена песня «Кап-кап» при помощи прохлопывания. Распевание проводилось на основе песен «Осенние распевки» и «Урожай собирай», что позволяло развивать у детей умение слушать других детей в процессе пения. По желанию песни исполнялись сольно, тройками, четверками. Следующим этапом работы стала пляска, для чего использовались коми-пермяцкая «Пляска с притопами» и украинская народная пляска «Гопак», при этом сначала проигрывалась мелодия, затем дети определяли по мелодии предполагаемый характер движений. Проведение игры «Чей кружок скорей соберет?» под русскую народную мелодию «Как под яблонькой» позволило поработать над развитием внимания детей, научить их согласовывать движения, т.е. эмоционально выразительно передавать в движениях характер знакомого музыкального произведения. Подведение итогов осуществлялось при помощи маршевой музыки и соответствующих движений.

На контрольном этапе эксперимента мы выявили результативность экспериментальной работы. У детей были отмечены умения прохлопывать метрические доли знакомых песен, прохлопывать ритмический рисунок, воспроизводить ритмические рисунки шагами и передавать характер мелодии движениями. Результаты исследования у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе в среднем оказались на 30% выше, чем у детей контрольной группы, что говорит об эффективности работы в условиях НОД, направленной на формирование ритмического слуха у детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиев, Ю. Б. Методика музыкального воспитания детей от детского сада к начальной школе [Текст] / Ю. Б. Алиев. – М.: Педагогика, 2009. – 138 с.
2. Ветлугина, И. А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр [Текст] / И. А. Ветлугина.– М., 2011. – 248 с.
3. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н. А. Ветлугина. – М., 2009. – 221 с.
4. Ветлугина, Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду [Текст] / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – М., 2011. – 366 с.
5. Кленов, А. Там, где музыка живет [Текст] / А. Кленов. – М., 2011. – 324 с.

В. П. Аганин

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПРИЕМНЫМИ СЕМЬЯМИ В УСЛОВИЯХ СОШ

В законе РФ «Об образовании» (2012) закреплена важность личности в процессе обучения и воспитания человека в образовательном учреждении. Должно уделяться большое внимание личности школьника и его проблемам. Среди этих проблем такие, как взаимоотношения с учителем, одноклассниками, отдельными группами, другими учениками школы; взаимоотношения в семье, среде общения ребенка. Эта идея находит свое отражение в Федеральном законе от 24.04.2008 г. № 48 «Об опеке и попечительстве», где дано понятие опеки как формы устройства малолетних граждан, при которой назначенные органом опеки и попечительства граждане (опекуны) являются законными представителями подопечных и совершают от их имени и в их интересах все юридически значимые действия [1, с. 15].

Приемная семья – форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на основании договора о передаче ребенка (детей) на воспитание в семью между органом опеки и попечительства и приемными родителями (супругами или отдельными гражданами, желающими взять детей на воспитание в семью). В своей деятельности и планировании своей работы социальный педагог использует Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» № 124-ФЗ (в ред. от 03.12.2011), Семейный кодекс РФ (в ред. от 30.11.2011 N 363-ФЗ, гл. 11 – 13, 20), Закон РФ «Об опеке и попечительстве» № 48-ФЗ от 24.04.2008 (в ред. от 01.07.2011 № 169-ФЗ), Постановление Правительства РФ № 423 "Об отдельных вопросах осуществления опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан" (ред. от 26.07.2010).

Для нашего исследования интересна деятельность социального педагога с опекунской семьей, которая предполагает родственные связи (прямые или косвенные) ребенка с опекуном. Органы опеки и попечительства определяют опекунов в соответствии с решением суда. Среди задач опекунской деятельности можно выделить: во-первых, создание условий для воспитания и развития детей, защита их прав; во-вторых, осуществление опекунами контроля за сохранением и использованием имеющегося у несовершеннолетнего ребенка движимого и недвижимого имущества без права распоряжения этим имуществом и т.д.

В работах современных отечественных авторов (И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, Л. М. Шипицина и т.д.) обозначено, что среди основных причин негативных взаимоотношений в опекунской семье, как правило, выделяют такие, как неверная позиция опекуна, определяющая тип воспитания ребенка; отсутствие у опекунов необходимого уровня социально-педагогической культуры для улучшения взаимопонимания в семье и пр. Это говорит о необходимости социально-педагогического сопровождения опекунской семьи. Теоретико-методические основы деятельности социального педагога с опекунскими семьями представлены в исследованиях М. А. Галагузовой, Л. П. Илларионовой, Л. В. Мардахаева, Н. И. Никитиной, Л. Я. Олиференко, Л. М. Шипициной [3, с. 152]. Исследование работ Ю. П. Азарьева, Л. И. Маленковой, А. В. Мудрик посвящены деятельности социального педагога с семьей. В своих работах Ю. П. Азарьев обращает внимание на то, что свою работу социальный педагог в школе начинает с изучения семьи. Чаще всего социальный педагог и школа сталкиваются с проблемными семьями, где ребенок находится в атмосфере постоянных ссор между родителями, где родители употребляют наркотики или злоупотребляют алкоголем, являются инвалидами или хронически больными. В наше время добавилась еще одна проблема – это безработица родителей. В работах А. В. Мудрика выявлено, что во многих многодетных семьях, особенно если это семья неблагополучная, наблюдаются отклонения в поведении ребенка. Исследователь признает, что разрешение кризисных ситуаций – это основная задача социального педагога в работе с семьей [2, с. 45].

В утверждениях Л. И. Маленковой говорится, что школе и социальному педагогу приходится сталкиваться с различными проблемами семьи: дети-инвалиды, больные дети; родители-инвалиды, пенсионеры; половая распущенность и проституция; родители-алкоголики и наркоманы; дети-бродяги; развод родителей.

По мнению ряда ученых, социальный педагог – это прежде всего специалист по

работе с детьми и их родителями. В работах А. Ю. Коджаспирова и Г. М. Коджаспировой дается понятие деятельности социального педагога как педагогической деятельности, направленной на социальную защиту ребенка и оказание ему помощи в трудных ситуациях. Семья должна оказывать помощь школе в организации деятельности учащихся. Слабое знание опекунами основ педагогики мешает социальному воспитанию и адаптации детей в школе. Но обвинять в этом их не стоит. Школа должна организовать работу по повышению ответственности опекунов за воспитание детей. Поэтому возрастает роль деятельности социального педагога в школе по решению этой проблемы [1, с. 120].

Основной фигурой в решении разных задач в наше время становится социальный педагог. Он вносит свой вклад в укрепление опекунской семьи. Стремясь к конечной цели – обеспечению оптимального развития каждого ребенка, социальный педагог организует в школе совместную работу семьи и классных руководителей. Социальный педагог рассматривает семью как социальную среду, которая определяет развитие школьника. На данном этапе бывает трудно установить саму суть проблемы и разобраться в причинах нарушения. Поэтому социальный педагог подключается к процессу взаимодействия учителя, семьи и школьника [3, с. 45]. Если у ребенка есть родственники или знакомые, которые согласны взять над ним опеку (попечительство), то до достижения совершеннолетия социальный педагог будет являться для них помощником в воспитании, обучении и нравственном развитии ребенка.

Проблема исследования: каковы формы и методы деятельности социального педагога с приемными семьями в условиях школы?

Изучив материалы о деятельности социального педагога в школе с опекунскими семьями, можно сделать вывод о том, что деятельность социального педагога имеет личностный характер. Задача его состоит не только в адаптации учащегося, но и в создании условий для его всестороннего развития в социальной среде.

Деятельность социального педагога в школе предполагает следующие направления для регулирования взаимодействия ученика с социальной средой: изучение условий социального развития школьника; устранение и преодоление трудностей в процессе адаптации; участие родителей (опекунов) в разрешении возникающих у ребенка проблем; введение социально-профилактического пространства в школе; оказание социально-педагогической помощи детям, имеющим проблемы в процессе воспитания; обращение к другим специалистам по работе с ребенком и семьей; организация взаимодействия всех социальных институтов, работающих в социальном окружении учащегося; групповое и индивидуальное консультирование детей и их опекунов по вопросам воспитания детей в семье; разрешение проблемных жизненных ситуаций, снятие стресса; выявление запросов, потребностей детей и разработка мер помощи конкретным учащимся с привлечением специалистов из соответствующих учреждений и организаций.

Социальный педагог помогает опекунам и школьникам в нормализации отношений, выясняет причины непосещений учениками школы, помогает разрешить возникшие социальные проблемы. Он поддерживает постоянную связь с семьями опекаемых учащихся. Социальный педагог решает проблемы защиты ребёнка от родительской жестокости, эгоизма, вседозволенности. Дети проводят в школе много времени, и поэтому в школе должен быть человек, который сможет встать на защиту ребенка, помочь ему реализоваться, быть активным и не отчаиваться, – это социальный педагог.

Социальные педагоги прилагают все усилия, чтобы опекаемые дети не были «не такими, как все».

Изучив опыт деятельности социального педагога МАОУ «Средняя образовательная школа №17» г. Соликамска, можно сказать, что социальный педагог отличается от учителя – предметника или классного руководителя. Учитель работает с группой детей, коллективом. Социальный педагог работает с отдельной личностью, отдельным ребенком; если он работает с семьей, то с каждым членом семьи по отдельности. Социальный педагог выявляет нуждающихся в социальной помощи детей и оказывает ее.

Он посещает семьи, где живут опекаемые дети, составляет акты жилищно-бытовых условий, выявляет проблемы в отношениях опекуна (попечителя) и опекаемого. Социальный педагог взаимодействует с различными службами: РОВД, РОНО, ФАП, ЦРБ, центром занятости, органами опеки и попечительства. Он посещает родительские собрания и осведомляет родителей о состоянии дел, занимается координацией работы педагогического коллектива с детьми, семьями, окружающей социальной микросредой и общественностью, информирует педагогический коллектив школы о психологическом климате в классах, о каждом трудном ученике и об оказании ему помощи, составляет социальный паспорт школы. Социальный педагог оказывает помощь не только детям, но и родителям, опекунам. Он изучает интересы детей, проблемы отношений в семье с различным укладом, изучает семью, помогает ей в кризисных ситуациях, помогает в оздоровлении среды, в повышении уровня психологической и педагоги-

ческой культуры среды, защищает интересы ребёнка, налаживает контакты. Социальный педагог помогает родителям, опекунам найти правильный подход к детям, а ребенку – адаптироваться и реабилитироваться в социуме.

Он оформляет пособия, помогает опекунам собрать необходимую документацию, ищет подход к каждому учащемуся и их семьям. Социальный педагог работает с неблагополучными семьями, проводит в этих семьях беседы о необходимости ведения здорового образа жизни, помогает с трудоустройством. Основными направлениями в деятельности социального педагога школы с семьями, принявшими на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются следующие: сбор и предоставление информации о положении семей, принявших на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; оказание помощи в получении различных льгот; содействие опекунам в выполнении их воспитательной функции; постоянное взаимодействие с законными представителями детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; помощь в организации отдыха и досуга учащихся из опекунских семей; организация педагогического просвещения законных представителей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; пропаганда здорового образа жизни. В школе оформлены стенды для родителей, ведется наглядно-информационное просвещение. На стендах размещена информация для родителей и опекунов, информационные бюллетени.

Во многом нормальное развитие приемных детей в опекунских семьях проходит благодаря личности педагога, который курирует семьи, его умению строить доброжелательные отношения, толерантности и профессиональной компетентности.

Материалы статьи могут быть использованы в работе с опекунскими семьями и при изучении учебной дисциплины «Технология работы социального педагога».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василькова, Ю. В. Социальная педагогика: Курс лекций [Текст]: учеб. пособие для студ. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – М.: Академия, 2010.
2. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику [Текст]: учебное пособие для студентов. / А. В. Мудрик. – М.: Институт практической психологии, 2010.
3. Шипицина, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст] / под ред. Л.М. Шипициной. – М.: Владос, 2012. – 528 с.

Е. Р. Бычкова

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

В 2006 – 2007 годах Пермском крае инициирована и до сих пор реализуется идея создания инновационной организационно-содержательной модели старшей профильной школы в виде отдельной проектной линии приоритетного краевого проекта «Новая школа». Целью проекта стало создание региональной сети школ для старшеклассников, или новых образовательных центров (НОЦ), обеспечивающих доступность вариативного качественного образования старшеклассников. В концепции НОЦ дифференциация и индивидуализация обучения реализуются как основа функционирования всей старшей ступени, то есть как принцип массового образования. Одним из основных механизмов дифференциации и индивидуализации образования является индивидуальная образовательная траектория учащегося, нормативно закрепленная в виде индивидуального учебного плана и предполагающая значительный перенос ответственности за ее формирование и реализацию с педагогического коллектива образовательного учреждения на самого ученика и его родителей. Внедрение данной идеи потребовало появления новых специалистов – тьюторов, т.е. педагогов-наставников, которые бы организовывали тьюторское сопровождение реализации индивидуальной образовательной траектории учащихся старшей школы.

Тьюторство и тьюторское сопровождение – это особая педагогическая деятельность по индивидуализации образования, которая основывается на взаимосвязи педагога и ученика, где школьник оценивает и реализует свои собственные силы, создавая свою индивидуальную образовательную программу, при этом учебный процесс должен складываться из познавательного интереса и способностей ученика.

Тьюторское сопровождение предполагает сопровождение в процессе обучения истории ребенка, то есть поддержку в его индивидуальном развитии. Организуя такое сопровождение, тьютор проектирует события, направленные на выявление и поддержку образовательных интересов школьников, организует участие ученика в исследовательской, проектной и других видах деятельности, помогает реализовывать свою индивидуальную инициативу. Тьютор осуществляет помощь в подготовке, оформлении, анализе докладов и презентации учащимися своих индивидуальных учебных и образовательных достижений. Он проводит индивидуальные или групповые тьюториалы, где происходит анализ учебных успехов и трудностей учащихся, определяет эффективность профессиональных проб, проходящих в разных местах и сферах деятельности, обустраивает индивидуальную и групповую самоподготовку школьников. Тьютор организует обратную связь ученика с другими педагогами, психологом, учениками, проводит мониторинг образовательной деятельности школьника и помогает оценить эффективность его обучения, а также в разных формах консультирования помогает ученику осуществить самооценку своего образовательного маршрута, оказывая помощь в определении высшего учебного заведения для получения дальнейшего образования.

Таким образом, можно говорить о том, что тьютор – это прежде всего:

– педагог-наставник, способный обеспечить социально-педагогическое сопровождение учащихся при выборе и прохождении ими индивидуальных образовательных траекторий;

– тот, кто сопровождает процесс освоения новой деятельности;

– педагог, который действует по принципу индивидуализации и сопровождает построение учащимся своей индивидуальной образовательной программы [2, с. 6].

Суть деятельности тьютора при реализации индивидуальной образовательной траектории учащихся старшей школы заключается в организации тьюторского сопровождения – педагогической деятельности по индивидуализации образования, направленной на выявление и развитие образовательных

мотивов и интересов учащегося, на поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, на формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося.

Таким образом, специфика деятельности тьютора при реализации индивидуальной образовательной траектории учащихся старшей школы отражена в этапах тьюторского сопровождения (диагностический этап, этап проектирования работы, этап реализации и аналитический этап), реализация которых позволяет не только мотивировать учащихся старшей школы, но и мобилизовать их ресурсы по разработке и защите индивидуальной образовательной траектории, оценивать результаты, которых достигают учащиеся при реализации этой индивидуальной образовательной траектории [1, с. 16]. При этом тьютор лишь направляет, корректирует, поддерживает учащегося, консультирует его и его родителей при необходимости, но не решает ничего за ученика. Решение такой задачи тем более важно на ступени старшей школы, так как такой подход позволяет выработать у учащихся умение самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковалева,Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1 – 4 [Текст]: учебно-методическое пособие / Т. М. Ковалева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 16 с.
2. Шубин, С. В. Разработка и апробация требований к качеству образовательной деятельности в школах для старшеклассников Пермского края, нормативно-правовых и финансово-экономических механизмов его обеспечения в условиях НПФ и НСОТ [Текст]: проект / С. В. Шубин. – Пермь,2009.

Т. С. Головина

НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРИЕМОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

На современном этапе развития общества происходят глобальные изменения как в социальном, так и в экономическом планах; страна перешла к рыночным отношениям. В связи с этим изменились представления о мире и о человеке, о системе ценностных ориентаций. Школа, образование не могут быть независимыми от общества. Одной из важных потребностей времени является создание школы, проникнутой добротой, вниманием к детям, верой в возможности и способности каждого ребенка.

Общеизвестно, что у ребенка, воспитывающегося в условиях репродуктивной деятельности, формируется инертный тип мышления, и такому человеку будет сложно успевать подстраиваться под изменения современного мира.

Задача школы, в частности начальной школы, состоит в том, что необходимо переориентировать обучение, в том числе и по математике, с усвоения готовых знаний на поисковые формы деятельности ребенка, связанные с процессом получения новых знаний, тем самым подготовить детей к будущей деятельности.

Активная поисковая деятельность предполагает прежде всего сформированность

приемов логического мышления, таких как анализ, синтез, классификация, сравнение, обобщение, систематизация, абстрагирование.

Задача учителей состоит в умении включить в учебный процесс приемы и методы самостоятельного добывания знаний детьми, для того чтобы никакие, даже самые глубокие, изменения в окружающем мире не смогли поставить их в тупик.

Одним из наиболее эффективных средств формирования логического мышления являются нестандартные задачи. Они учат детей не использовать готовые алгоритмы решения, а проводить поиск решения задач, находить новые и интересные способы решения, строить разные вспомогательные модели, что оказывает влияние на развитие смекалки и сообразительности, а как следствие, и на формирование приемов логического мышления учащихся, умения обосновывать собственные рассуждения. Дидактическое значение таких задач не подвергается сомнению. В данных задачах нет специальных научных знаний. В них приведены обычные ситуации, которые могут произойти в жизни, поэтому объектом усвоения этих задач являются приемы рассуждений. Решение таких задач учит придумывать, додумывать до конца незнакомые ситуации. Таким образом, данный вид задач развивает воображение, смекалку.

Понятие «нестандартная задача» хотя и используется многими методистами, но четкого определения не имеет. Ю. М. Колягин дает следующее определение: «Под нестандартной понимается задача, при предъявлении которой учащиеся не знают заранее ни способа ее решения, ни того, на какой учебный материал опирается решение» [1].

Л. М. Фридман, Е. Н. Турецкий в книге «Как научиться решать задачи» писали: "Нестандартные задачи – это такие, для которых в курсе математики не имеется общих правил и положений, определяющих точную программу их решения" [2].

Нестандартные задачи бывают различных видов. Некоторые из них внешне выглядят обычными. Другие замаскированы: с виду – обычное уравнение, но стандартными приемами оно не решается. Для решения третьих необходимо очень развитое логическое мышление.

Главное при решении нестандартных задач – научить учащихся думать над задачей, рассуждать, догадываться, делать правильные умозаключения.

Проверка эффективности использования описанного выше материала для формирования у младших школьников приемов логического мышления проводилась в 2013 – 2014 учебном году в МАОУ "СОШ № 12" в 3 «б» и 3 «в» классах. В качестве контрольного выступал 3 «б» класс.

Нами были разработаны блоки нестандартных задач. В данных классах проводились уроки математики с применением этих блоков. При решении нестандартных задач у детей преобладает продуктивная деятельность, а это значит, что развивается логическое мышление, которое выражается в мыслительных операциях.

Проведенная работа показала, что у учащихся повысился интерес к учебе, возросло умение выявлять причинно-следственные связи, более быстрее находят рациональные решения задач, более точно формулируют свои доказательства и опровержения и др.

Результаты проведенных констатирующего и контрольного срезов дают возможность сделать вывод об эффективности разработанных материалов и отобранных для решения нестандартных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колягин, Ю. М. Задачи в обучении математике [Текст]: в 2 ч. / Ю. М. Колягин. – М.: Просвещение, 1977. – 364 с.
2. Фридман, Л. М. Как научиться решать задачи [Текст]: пособие для учащихся / Л. М. Фридман, Е. Н. Турецкий. – М.: Просвещение, 1984. – 175 с.

П. В. Городилова

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В РАМКАХ ФГОС НОО НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В настоящее время система образования в России находится на этапе преобразования и развития. Реализуя Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, школа выявила необходимость поиска новых подходов и методов к организации учебно-воспитательного процесса. Новые стандарты, учебные программы и само развитие учащихся требуют перехода от обучения как передачи знаний к работе над знаниями с целью формирования определенных качеств личности.

Для формирования разносторонней личности необходимо комплексное развитие, в которое будут включены общекультурные, личностные и познавательные аспекты учебной деятельности, позволяющие в своей совокупности обеспечивать такую ключевую компетентность, как умение учиться. Достижение такого умения предполагает полноценное освоение обучающимися всех аспектов учебной деятельности, включая: 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) учебные действия и операции (преобразование материала, контроль и оценка). Умение учиться – существенный фактор повышения эффективности усвоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора. В практике такие умения формируются с помощью определенных методов, форм и средств обучения, в теории же они оформляются как универсальные учебные действия, которые включают в себя личностное, общекультурное и познавательное развитие учащихся.

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г. Асмолов) группой авторов: А. Г. Асмоловым, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, Н. Г. Салминой и С. В. Молчановым – под руководством А. Г. Асмолова. На основе концепции выделяются четыре блока универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Личностные УУД обеспечивают значимость деятельности учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и действия с этическими нормами общества, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Регулятивные действия обеспечивают школьникам рациональную организацию времени и учебной деятельности на уроке. Познавательные универсальные действия включают общеучебные, логические, а также постановку и решениет проблемы. Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умения слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет ону ближайшего развития указанных УУД (их уровень развития, соответствующий «высокой норме») и их свойства.

Для более благоприятного формирования универсальных учебных действий очень важно речевое развитие: при ответе на поставленный вопрос речь должна быть грамотной, четкой по мысли и выразительной. При общении речевые построения должны соответствовать сложившимся в культуре ожиданиям. На ребенка возлагается ответственность за правильность организации собственной речи, помогающей устанавливать отношения с учителем и сверстниками. В данной сфере активными помощниками являются уроки гуманитарной направленности, в частности уроки литературного чтения. Урок чтения в первую очередь должен задавать высокий уровень языковой культуры и обеспечивать ребенку качественную речевую среду.

Необходимая работа в парах и группах на уроках литературного чтения учащимися воспринимается с интересом. Группы и пары могут быть как постоянного, так и сменного состава. Традиционное чтение произведения по ролям также можно организовать в групповой форме. Учащимся предлагается отрывок текста и дается ограниченное время (вариант – домашнее задание), в течение

которого они самостоятельно распределяют роли, подготавливают и репетируют чтение. Предложенный вид работы ориентирован на выполнение следующих требований стандарта: 1) формулировать собственное мнение и осознанную позицию; 2) учитывать разные мнения; 3) адекватно использовать речевые средства для решения различных задач, уметь вступать в диалог с окружающими; 4) контролировать действия партнера и адекватно оценивать свою деятельность.

Предложенная форма работы эффективна и часто используется педагогами. Существует множество способов использования групповой работы в образовательной деятельности.

В начальной школе особую значимость начинает приобретать не только усвоение знаний, умений и навыков учащимися в процессе учебной деятельности, но и правильное и грамотное применение школьниками этих знаний и умений в практической деятельности. Немаловажно правильно и грамотно излагать полученные знания, к примеру грамотно отвечать на уроке на поставленный вопрос учителя, участвовать в мероприятиях и конференциях. Именно для этого с самого начала обучения ФГОС НОО закладывает требования формирования и развития у учащихся универсальных учебных действий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. — М.: Просвещение, 2008.
2. Клубович, О. В. Формирование коммуникативных навыков в условиях нового ФГОС [Текст] / О. В. Клубович // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – №10. – С. 50 – 51.
3. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.

А. Ю. Гусева

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ И НОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Инновационные процессы, присущие современной системе отечественного высшего образования, при изучении иностранных языков имеют целью повысить его эффективность. Один из путей решения этой задачи видится во внедрении в содержание деятельности высшей школы педагогических технологий, направленных на совершенствование содержания обучения иностранным языкам, развитие мотивации студентов к обучению, повышение познавательной активности и самостоятельности, развитие качеств, которые способствовали бы активному привлечению личности к творческой преобразовательной деятельности как предпосылке оптимизации профессиональной подготовки. Это ставит перед вузами задачу создания благоприятных условий для развития каждого студента, повышения его интеллектуального потенциала, всестороннего учета индивидуальных способностей, склонностей, интересов, предоставления возможностей для самореализации, становления как субъекта учебного процесса и будущей деятельности по специальности.

Среди современных работ в контексте указанной проблематики следует выделить публикации таких авторов, как С. И. Горлицкая, В. В. Гузеев, И. А. Зимняя, О. П. Зольников, О. Н. Киселева, Р. Курбатов, Н. Н. Курова, И. Ю. Малкова, Н. В. Матяш, Н. Ю. Пахомова, Е. С. Полат, И. Д. Чечель и др.

Среди форм и методов, ориентированных на преподавание иностранных языков в высшей школе, заметное место принадлежит методу проектов. Предпосылку распространения данного метода составляют два основных мотива. Первый мотив – это поиск методов, направленных на интенсификацию преимущественно самостоятельной работы студентов. Второй мотив – необходимость рассматривать образование более широко, чем просто передача определенного объема знаний.

Итак, ***цель*** статьи заключается в обосновании особенностей использования метода проектов в контексте обучения иностранным языкам в высшей школе.

Работа с проектами занимает особое место в системе высшего образования, давая студентам возможность овладевать знаниями, которых они не могут приобрести с помощью традиционных методов обучения. В основе метода проектов – развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, а также развитие критического и творческого мышления.

Поэтому следует обобщить различные подходы к толкованию понятий, которые являются базовыми для нашего исследования.

В педагогическом энциклопедическом словаре метод проектов описывается как «система обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения практических заданий, которые постепенно усложняются, – проектов» [3].

В определении Е. С. Полат делается акцент на самостоятельную деятельность учащихся, которая сопровождается детальной разработкой проблемы и завершается реальным, практическим результатом [4].

Стоит также обратить внимание на понимание метода проектов А. А. Хромовым как системы обучения, гибкой модели организации учебного процесса, ориентированной на творческую самореализацию личности учащихся, развитие их интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания нового продукта, владение объективной и субъективной новизной, что имеет практическую значимость, под контролем учителя [1].

Когда речь идет о методе проектов, то имеется в виду именно «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [2].

Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность студентов (индивидуальную, парную, групповую), что предполагает владение определенными навыками: анализа, синтеза, умственного экспериментирования, прогнозирования, развивает интеллект студента, его творческие способности и самостоятельность. Если говорить о методе проектов как педагогической технологии, то он предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов.

Таким образом, метод проектов – это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов деятельности, выполняемых студентами с целью практического или теоретического решения значимой проблемы.

Проекты классифицируются по цели и конечным результатам. Определим и охарактеризуем основные виды учебных проектов, которые целесообразно использовать при обучении иностранным языкам в высшей школе.

1. *Учебные кооперативные проекты* применяются в группах с большим количеством студентов и направлены на создание постоянно активных рабочих групп, расширение объема учебного материала.

2. *Кооперативные проекты для усовершенствования индивидуальной деятельности* используются в основном для развития навыков письма. Каждая группа состоит из пяти человек, студент зачитывает свою работу группе и сразу же получает оценку.

3. *Проекты, получающие групповую оценку* (проектная работа продолжается на протяжении изучения всей темы, и в результате конечный продукт получает групповую оценку.) При этом совместный проект базируется на его выполнении параллельно с изучением темы.

4. *Ротационные (сменные) тройки*, способствующие активному, обстоятельному анализу и обсуждению нового материала с целью его осмысления, усвоения и закрепления.

5. *«Карусель»* считается эффективной для одновременного привлечения всех участников к активной работе с различными партнерами. Ее применяют для обсуждения какой-либо острой проблемы с диаметрально противоположных позиций, для сбора информации по определенной теме, для проверки объема и глубины имеющихся знаний, для развития умения аргументировать собственную позицию [5].

При использовании метода проектов в высшей школе следует помнить, что на первых курсах обучения проекты должны быть в основном краткосрочными и упрощенными в оформлении, а на старших курсах, в частности ОКР « Специалист» и ОКР « Магистр», они

обязательно должны быть долговременными (в контексте изучения всей темы или всего семестра) и профессионально направленными.

По результатам обработки научных источников предлагаем технологию применения учебного кооперативного проекта *"Abookholdsahouseofgold"* для студентов специальности «Язык и литература (английский)» 1 – 2 курсов.

Задачи данного проекта – расширить литературный кругозор студентов, научить их воспринимать литературное произведение в его культурологическом, временном и интертекстуальном контекстах, активизировать употребление изученных лексических единиц по теме "Books", развивать языковую и речевую компетенцию студентов на основе литературных произведений, формировать и развивать межпредметные и предметные компетенции, способы учебно-познавательной деятельности и аналитические способности студентов.

Таким образом, данный проект повысит интерес студентов к изучению иностранного языка и к литературе стран, язык которых изучается, усилит мотивацию обучения, обогатит и активизирует словарный запас студентов по данной теме.

Работая над проектом *"Abookholdsahouseofgold"* на занятиях, следует учитывать структуру проекта. Любой проект состоит из трех основных компонентов:

1) *работа над проектом* (деятельность студента на протяжении всего периода реализации проекта, активность, качество работы, способность к кооперации и др.);

2) *портфолио проекта*, в который входят задачи и цель проекта, все выполненные задания по теме, черновики, документы с поэтапной работой над проектом, таблица оценивания. В портфолио должны входить также образцы письменных текстов, которые служат подтверждением достижений за период обучения. Образцы письменных текстов могут подаваться на разных стадиях их создания. Целесообразно представить один из них во всех вариантах в соответствии с последовательностью этапов – планирование, черновик, корректировка, редактирование;

3) *конечный результат проекта* (доклад, альбом, сборник, каталог, альманах, макет, схема, план-карта, видеофильм, выставка, презентация и т.д.).

Проект "*Abookholdsahouseofgold*" должен состоять из нескольких мини-проектов, объединенных общей темой. Конечным результатом данной работы должно быть электронное пособие, предназначенное для преподавателей и студентов, которое можно будет использовать для демонстрации новой темы, занятий по домашнему чтению и самостоятельной работы студентов.

Пособие должно содержать много разнообразных информационных, развивающих и игровых задач, направленных на исследование истории возникновения книг, библиотек, их назначения, жизненного и творческого пути английских писателей, сюжета и стилевых особенностей произведений. Речевые упражнения и задачи, помещенные в данное пособие, отличаются по уровню и направленности. Это упражнения на комментирование, выбор лексической единицы, нахождение соответствий, кроссворд, анаграмма и т.д.

Таким образом, метод проектов позволяет преподавателю нестандартно подойти к урочной и внеклассной деятельности. Учебные проекты предоставляют преподавателям возможность стать постановщиками и координаторами процесса обучения студентов.

Следует также отметить, что существенным преимуществом применения метода проектов является то, что они создают атмосферу «общности», в отличие от традиционных подходов к обучению, где превалирует конкуренция.

При реализации проекта "*Abookholdsahouseofgold*" на занятиях по иностранным языкам необходимо использовать современные технологии, повышающие эффективность обучения и заинтересованность студентов, то есть их мотивацию.

Работу над проектом, по нашему мнению, следует проводить поэтапно.

I. *Подготовительный этап* – определение темы проектов в рамках учебной программы. На этом этапе прежде всего необходимо проработать учебный материал, проанализировать значимость темы в контексте высшего образования и профессиональной сфере студентов и определить практическую направленность проекта, а также способности студентов в освоении данного тематического материала. Важно на данном этапе выделить целесообразные темы курса, которые будут вынесены на «проектирование». Затем необходимо сформулировать определенное количество как индивидуальных, так и групповых тем на группу и внедрить данную работу в рамки изучения темы. Важным при работе над проектом является параллельность проекта с учебным материалом, т.е. реализация конечного результата проекта должна происходить в контексте изучения темы.

II. *На основном этапе* работы над проектом преподаватель знакомит студентов с методикой работы над проектом, с программной лексикой и грамматикой, с аутентичным материалом; формирует учебные умения, предусмотренные программой; мотивирует студентов на выдвижение собственных идей; активизирует их самостоятельную деятельность; координирует и контролирует формирование групп и распределение заданий по работе над проектом, подготовку материалов,

создание портфолио, внесение необходимых поправок, дополнений.

III. *Заключительный этап* предусматривает оформление проектов в виде единого электронного пособия и т.п.; презентацию и защиту проектов; обсуждение результатов, подведение итогов работы, оценки и самооценку.

Таким образом, проект требует на завершающем этапе презентации своего продукта. Согласно теории Е. С. Полат, проект – это « ПЯТЬ П»: проблема – проектирование (планирование) – поиск информации – продукт – презентация. Шестое "П" проекта – его портфолио, т.е. папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта, в том числе черновики, дневные планы и отчеты и т.п. [4].

Использование метода проектов при обучении иностранному языку в высшей школе способствует развитию коммуникативных навыков студентов, расширению кругозора, формированию общеучебных навыков, развитию самостоятельной, поисковой, исследовательской, аналитической, сравнительной деятельности, развитию благородных чувств и стремлений, эстетических взглядов; повышению уровня компетентности студентов в области информационной культуры; формированию мотивации, интереса к предмету, изучаемому материалу.

Таким образом, мы видим, что метод проектов помогает развивать языковые и интеллектуальные способности студентов, длительный интерес к изучению предметов, в том числе иностранных языков, стремление к самообразованию. В конечном итоге предполагается достижение коммуникативной компетенции, т.е. определенного уровня языковых, страноведческих, профессиональных, социальных знаний, коммуникативных умений и языковых навыков, которые позволят осуществлять общение в профессиональной сфере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Джонсон, Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве [Текст] / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек. – СПб., 2010. – 245 с.
2. Мейерс, Ч. Студенческие проекты [Текст] / Ч. Мейерс, Т. В. Джонс // Метод проектов в университетском образовании / под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2011. – С. 80 – 96.
3. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
4. Полат, Е. С. Метод проектов [Текст] / Е. С. Полат // Метод проектов в университетском образовании / под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2008. – С. 34 – 42.
5. Пускаева, Т. Д. Современные модели кооперированного обучения: методики США [Текст] Т. Д. Пускаева // Химия в школе. – 2008. – № 3. – С. 43.
6. Jaques, D. Students and Tutor Experience of Project in Higher Educationatthe Crossroade [Текст] / D. Jaques // Societyfor Researchinto Higher Education. – Guilford, 2010. – 238 p.
7. Knoll, M. Europa – nicht America. Zum Urachprungder Project-method inder Padagogik, 1702 – 1875 [Текст] / M. Knoll // Pedagofiche Rundschau. – 2011. – № 44. – S. 41 – 58.

Н. Ю. Зебзеева

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Произошедшие на рубеже конца XX – начала XXI в. в российском обществе изменения в самых разных сферах жизни привели к деформациям в духовно-нравственной сфере, ослабив значимость традиционных ценностей. Исследователи охарактеризовали сложившуюся ситуацию в негативных оценках: Л. В. Юревич говорит о негативном нравственном состоянии российского общества, Л. П. Буева, Т. И. Заславская и другие называют современную ситуацию духовным кризисом, сказавшимся на системе образования, Э. Н. Игорева считает, что современное общество – это общество взаимного отчуждения, в том числе и духовно-нравственного. Все это не может не отражаться на воспитании детей.

В сложившихся условиях общественной нестабильности и разрушения нравственных норм и ценностей российскими учеными – А. Г. Асмоловым, М. В. Богуславским, А. Я. Данилюк, В. П. Дроновым, В. В. Козловым, А. М. Кондаковым, А. А. Кузнецовым, В. Р. Кучма, Н. Д. Никандровым, М. В. Рыжаковым, Л. Н. Феденко – был разработан Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, в который включили составленную А. Я. Данилюк, А. М. Кондаковым, В. А. Тишко «Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Эти документы среди прочих предполагают и решение сложившегося в нашей стране духовного и нравственного кризиса, а воспитание школьников осуществляется в направлении воспитания ценностей, в том числе ценности отношения человека к миру, к другим, к самому себе [3, с. 40].

Понятие «базовые национальные ценности» определено в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Ценность – это важность, значимость, польза, полезность чего-либо, которая с внешней стороны выступает как свойство явления или предмета [4, с.125].

Под базовыми национальными ценностями понимаются основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, которые существуют в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях народов России, которые передаются из поколения в поколение, обеспечивая успешное развитие страны в современных условиях. Основой формирования базовых национальных ценностей являются Конституция РФ, Послания Президента РФ Федеральному собранию, национальные ценности (духовное единство народа, моральные ценности, экономическая, политическая стабильность и др.). Процесс формирования базовых национальных ценностей осуществляется самыми разными институтами, но основополагающее значение отводится системе образования. Базовые национальные ценности раскрываются через ценности патриотизма, социальной солидарности, семьи, труда и творчества, науки, религии, искусства и литературы, природы, человечества.

Э. Н. Игорева считает, что процесс формирования базовых национальных ценностей учащихся начальной школы может осуществляться в условиях воспитания при помощи методов формирования сознания, организации деятельности, общения и формирования поведения, стимулирования и мотивации деятельности и поведения, а также самовоспитания и в условиях обучения при помощи методов поддержки, когнитивных методов и методов изменения поведения. Средствами формирования базовых национальных ценностей являются информационно-справочные средства, средства эмоциональной саморегуляции, диалогические средства. Организационными формами работы являются уроки, диагностика, игры (ролевые, деловые), беседы, тематические вечера, встречи, портфолио, викторины, кружки, театрализации и др. [2, с. 55].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артюхова, И. С. Ценности и воспитание [Текст] / И. С. Артюхова // Педагогика. – 1999. – №4.
2. Игорева, Э. Н. Конфессионально-ориентированное образование и современная школа [Текст] / Э. Н. Игорева // В мире научных открытий. – 2011. – № 9.3(21). – С. 677 – 686.
3. Короткова, Л. Д. Семейное чтение как средство духовно-нравственного становления личности [Текст] / Л. Д. Короткова // Начальная школа. – 2007. – № 11. – С. 15 – 17.
4. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Энциклопедия, 2012. – 528 с.

А. В. Зинчук

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИГРЫ НА УРОКЕ

Национальная доктрина развития образования ставит перед учителем задачу создать ребенку условия для его максимального самоопределения и саморазвития. Для этого процесс обучения должен быть построен с максимальным приближением к запросам и возможностям ребенка. Действенным способом вовлечения учеников в учебную деятельность, получения радости от процесса познания является обучающая игра. Именно игра имеет большое значение в удовлетворении человеческой необходимости познавать мир исходя из психического и физического мира ребенка с первых дней его существования.

Проблеме использования игры в образовательном процессе уделяют внимание А. Балаев, Д. Кавтарадзе, Г. Китайгородская, Е. Пассов, М. Скаткин, А. Смолкин, Д. Эльконин и другие.

Игра – единственный вид деятельности, когда процессу уделяется больше значения чем результату. Мотив игры лежит в самом процессе, который служит результатом, а результат является промежуточным звеном процесса. Особенность обучающей игры заключается в том, что ее цель достигается незаметно от ученика, нет никакого насилия над личностью. Поэтому для успешного руководства играми важно уметь завоевать доверие учеников, а это возможно только при условии, когда учитель относится к игре серьезно, с интересом, понимает переживания детей, дает простор детскому творчеству.

Игру можно предлагать в начале урока, так как она может помочь ученику сосредоточиться, выделить главное, направить внимание на самостоятельную деятельность. Когда же дети устали, им целесообразно предложить подвижную игру. Игры, связанные с сильным эмоциональным возбуждением, следует организовывать только в конце урока.

Необходимо помнить о том, что игры нужно проводить систематически и целенаправленно на каждом занятии, начиная с элементарных игровых ситуаций, постепенно усложняя их в связи с накоплением у учеников знаний, выработкой умений и навыков, развитием логического мышления, воспитанием самостоятельности, сообразительности, то есть таких качеств интеллектуальной сферы, которые характеризуют творческую личность.

В процессе игры решаются следующие задачи:

- обогащение эмоционального опыта путем усвоения учениками системных знаний;
- развитие мышления ребенка в плане осознания себя и своего места в мире природы и людей;
- развитие общей культуры ребенка, включая языковую культуру, культуру общения в разных условиях.

Содержание обучающей игры должно быть интересным и важным для ее участников, а всякое игровое действие должно заканчиваться получением определенного результата, который несет в себе ценность, базируется на знаниях, навыках и умениях, которые были

получены на уроках, и обеспечивает ученикам возможность выбирать рациональные и эффективные решения, при этом критически оценивать себя и окружающих. Связь игры с практикой реального общения – одно из самых важных социально-психологических требований. Практика показывает, что не существует универсальной игры, которая будет интересной для всех учеников, классов. Игра эффективна только в сочетании с другими методами и средствами обучения.

Обучающая игра может длиться от нескольких минут до целого урока, но в любом случае имеет три основных этапа: подготовительный (формируется цель игры, разрабатывается сценарий, готовится оборудование, распределяются роли и т. д.); непосредственное проведение игры; обобщение, анализ результатов.

Игра не отменяет полностью традиционных форм и методов обучения, она рационально их дополняет, помогает более эффективно достичь поставленных цели и задач конкретного урока и всего процесса обучения. Одновременно игра стимулирует рост познавательной активности, что позволяет ученикам получать и усваивать большее количество информации, улучшает отношения между участниками игры и учителем потому, что предполагает неформальное общение, повышает самооценку школьников, снимает страх перед неизвестным.

Поскольку игра – это «цепочка» проблемных ситуаций познавательного, практического и коммуникативного характера, она является психологическим эквивалентом творческой деятельности, т. е. формирует индивидуальный опыт этой деятельности. Важным также является то, что игра – средство развития умений и навыков коллективной мыследеятельности (умений продуктивно сотрудничать, аргументировать, отстаивать в дискуссии собственную точку зрения, опровергать другие).

Д. Кавтарадзе считает, что игра дает внушительный эффект, если она психологически и педагогически правильно организована:

- определена ее роль в процессе обучения в соотношении с другими методами;
- создана ситуация, которая моделирует будущую профессию или жизненную ситуацию;
- создан благоприятный климат, в которм все участники чувствуют себя раскрепощенно, в атмосфере взаимодействия [1, с. 53].

Следовательно, к использованию обучающей игры нужно подходить вдумчиво и осторожно. Наиболее продуктивными и эффективными игры будут на уроках обобщения полученных знаний, их закрепления или отработки практических умений и навыков. Игра помогает развитию функций самоорганизации и самоуправления, снимает напряжение, разрешает проверить себя в разных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кавтарадзе, Д. Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения [Текст] / Д. Н. Кавтарадзе. – М. : Просвещение, 2009. – 176 с.

И. Д. Зубарев

ТЕМАТИЧЕСКАЯ КОМПОЗИЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В условиях изменения и реформирования российского общества важным направлением государственной политики становится духовное возрождение нации, формирование национального самосознания и любви к своей родине. Воспитание патриотических чувств у школьников в современном российском обществе является неотъемлемой частью общей культуры государства.

Существенная роль в решении вопросов патриотического воспитания отводится занятиям художественным творчеством и особенно – изобразительным искусством. Одним из средств формирования патриотических чувств у младших школьников на уроках изобразительного искусства является работа над тематической композицией, цель которой состоит в том, чтобы убедительно и просто передать идею, сюжет картины [3]. Основными чертами тематической композиции являются торжественная фронтальность, повествовательность композиции, которая ориентирована на главных героев [3]. По мнению В. М. Дубровина, ведущая роль в тематической композиции отводится человеку [2].

В исследовании мы поставили перед собой цель – теоретически обосновать и экспериментально выявить эффективные педагогические условия использования тематической композиции как средства формирования патриотических чувств у младших школьников. Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе МАОУ «Гимназия № 2» г. Соликамска.

В ходе констатирующего этапа эксперимента был выявлен начальный уровень патриотического воспитания младших школьников двух классов по критериям: мотивационно-потребностный (интерес к «малой родине», частота проявляемых стремлений к патриотической деятельности, потребность узнавать историю «малой родины»); когнитивно-интеллектуальный (объём знаний по истории «малой родины», полнота, прочность, осознанность, оценочное отношение и т.п.); эмоционально-чувственный (проявления патриотических эмоций и чувств к «малой родине»); поведенческо-волевой (уровень овладения практическими умениями, навыками использования знаний о «малой родине», поступки, поведение в отношениях друг с другом и т.п.).

В практическом исследовании на данном этапе мы использовали методики «Я – патриот», «Незаконченное предложение», «Мое отношение к малой родине».

В результате исследования мы выявили, что средний уровень имеет 31 человек, низкий уровень – 19 человек. Высокий уровень не выявлен.

На основании полученных данных мы сформировали 2 подгруппы младших школьников – экспериментальную и контрольную, включив в первую учеников с низким уровнем патриотической воспитанности и проводя дальнейшую работу с этой группой. Формирующий этап эксперимента был направлен на формирование патриотических чувств у младших школьников посредством освоения основ тематической композиции. Мы осуществляли работу с младшими школьниками, обеспечивая реализацию данных педагогических условий: использование системы занятий, эффективных методов и приемов работы, создание атмосферы взаимопонимания и сотрудничества, любви к своему краю.

Нами были использованы следующие методы: методы формирования сознания (беседа, рассказ, пример); методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (приучение, упражнение, поручение, создание воспитывающих ситуаций, требование, общественное мнение); методы стимулирования деятельности и поведения (поощрение, наказание); методы обучения: объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный), репродуктивный, метод проблемного изложения, частично-поисковый (эвристический), исследовательский. Средства патриотического воспитания – предметы изобразительного искусства, архитектура, скульптура, обычаи и традиции, праздники, окружающая действительность и др. Формы патриотического воспитания – индивидуальные (беседа, разговор, консультация, обмен мнениями, оказание индивидуальной помощи в конкретной работе, совместный поиск решения проблем); групповая и коллективная работа. При обучении младших школьников

основам композиции как средства формирования патриотических чувств нами учитывались признаки тематической композиции, выделенные В. М. Дубровиным [1].

В ходе контрольного этапа эксперимента выявлено, что у нескольких школьников экспериментальной группы (2%) уровень патриотического воспитания стал высоким, число детей с низким уровнем понизилось на 2% в сравнении с данными детей контрольной группы.

Таким образом, в результате исследования доказана эффективность разработанных мероприятий по формированию патриотических чувств у младших школьников средствами тематической композиции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дубровин, В. М. Патриотическое воспитание школьников на занятиях по тематической композиции [Электронный ресурс] / В. М. Дубровин. – Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com.
2. Дубровин, В. М. Роль тематической композиции в формировании патриотического сознания учащихся на занятиях изобразительным искусством [Текст] / В. М. Дубровин // Социальное пространство России в контексте глобализации. – 2013. – № 2.
3. Калугина, Н. Патриотическое воспитание дошкольников и младших школьников [Текст] / Н. Калугина // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 4. – С. 12 – 22.

Н. Л. Иваниш

ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ ДЕТЬМИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время психоактивные вещества стали серьезной проблемой России. Случаи употребления психоактивных веществ детьми подросткового возраста учащаются. Несмотря на пропаганду здорового образа жизни и разработанную «Концепцию профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде» возраст детей, употребляющих психоактивные вещества, снижается.

Многие дети случайно употребляют психоактивные вещества или делают это, не задумываясь о последствиях. В связи с занятостью родителей профилактическая работа ложится на образовательное учреждение. Мы рассматриваем профилактику как активный поступательный процесс создания условий и формирования личностных качеств, способствующих развитию личности, ориентированной на здоровый образ жизни.

Образовательное учреждение обладает рядом уникальных возможностей для проведения профилактической работы. В первую очередь оно имеет огромное влияние на формирование и развитие личности ребенка, доступ к семье ребенка и механизмы воздействия на семейную ситуацию, квалифицированных специалистов, способных обеспечить ведение в образовательном учреждении эффективной работы по профилактике употребления психоактивных веществ.

Психоактивное вещество (ПАВ) – это любое вещество (или смесь) естественного или искусственного происхождения, которое влияет на функционирование центральной нервной системы, приводя к изменению психического

состояния. Эти изменения могут носить как положительный, так и отрицательный характер [2, с. 25].

Психоактивные вещества, влияющие на высшие психические функции, часто используют в медицине для лечения психических заболеваний и называют психотропными. К числу важнейших ПАВ относятся кокаин, алкоголь, кофеин, никотин и другие.

Всемирная ассоциация здравоохранения выделяет три вида профилактики: первичная, вторичная и третичная. Считается, что первичная профилактика наиболее эффективна, потому что направлена на предупреждение употребления ПАВ детьми, не имеющими еще такого опыта.

Анализируя множество причин употребления ПАВ детьми подросткового возраста, мы условно разделили их на три группы. Вследствие особенностей возраста наибольшей силой обладает группа причин, связанных с влиянием извне. К ним относится влияние сверстников и семьи. Подросток подвержен влиянию сверстников. Если в референтной группе наблюдается девиантное поведение, подросток попадает под дурное влияние и начинает употреблять ПАВ. То же касается семьи. Если семья неблагополучная, то подросток начинает употреблять ПАВ, не задумываясь о негативных последствиях. Вторая группа – внутренние причины. К ним относятся акцентуации характера, особенности личности, трудности во взаимоотношениях со сверстниками или семьей. Отдельную группу составляют причины, связанные с физическим здоровьем подростка.

Сфера досуга подростков актуальна, она является объектом научного интереса. Свободное время детей подросткового возраста является особым доминирующим пространством, в котором происходит физическое и духовное развитие их личности.

Досуговая деятельность детей подросткового возраста – это внеучебная деятельность подростков, которая влияет на развитие личности и формирование поведения [3, с. 1].

Рассмотрев различные формы досуговой деятельности, мы пришли к выводу о том, что наиболее эффективными ее формами, цель которых профилактика употребления ПАВ, являются индивидуальные консультации, встречи с людьми, избавившимися от зависимости, тренинги, праздники с участием семей подростков и нестандартные семинары [1, с. 106].

Правильная организация досуговой деятельности способствует воспитанию личности устойчивой к употреблению ПАВ.

Мероприятия по профилактике включают в себя досуговую деятельность детей и родителей. Так как семья имеет значительное влияние на детей, в том числе и детей подросткового возраста, мы считаем, что если научить родителей организовывать свой досуг и досуг детей с пользой для здоровья и развития личности, то дети подросткового возраста будут меньше подвержены употреблению ПАВ и девиантному поведению. Анализируя причины употребления ПАВ, мы убедились в необходимости комплексного подхода к решению проблемы.

Таким образом, для организации профилактики употребления ПАВ детьми подросткового возраста необходима просветительская, образовательная и профилактическая работа с родителями, детьми и педагогами. Досуговая деятельность может выступать мощнейшим средством организации такой работы, но для того, чтобы ее организовать, родителям и педагогам необходимо в корректной, ненавязчивой форме предложить подросткам способы организации досуга. Совместная работа школы и семьи по профилактике употребления ПАВ с помощью досуговой деятельности должна производить значительный эффект и быть ориентированной на сферу интересов подростков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотова, М. И. Организация досуговой деятельности в учреждениях дополнительного образования детей [Электронный ресурс]: дисс. ...канд. пед. наук / М. И. Болотова. – Режим доступа: http://www.dissercat.com.
2. Буянов, М. И. Размышления о наркомании [Текст] / М. И. Буянов. – М.: Просвещение: ВАКО, 2009.
3. Коробкина, Н. Е. Педагогические условия саморазвития личности старшеклассника во временном детско-юношеском объединении [Электронный ресурс] : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Н. Е. Коробкина. – Режим доступа: http://www.dissercat.com

В. А. Каллибеков

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ

Значительную роль в воспитании молодого поколения играет спорт. В деле формирования современного человека спорт является одним из важнейших социальных факторов. Немаловажное значение в решении образовательных, воспитательных и оздоровительных задач имеют спортивные школы. Спортивные занятия для обучающихся являются неотъемлемой частью их всестороннего развития.

В рамках педагогического аспекта отечественные исследователи изучают вопросы, связанные с воспитанием юных спортсменов начиная с сороковых годов 20 столетия. Так, С. В. Кретчмер выделил принципиальные позиции, которые, по его мнению, имеют большое значение для воспитания юных спортсменов. Это необходимость тесного контакта спортивной школы с общеобразовательной школой, а также семьей воспитанника, необходимость глубокого изучения личности учащегося в целях эффективного использования средств и методов педагогического воздействия.

Ряд принципов, на которых должна базироваться подготовка юных спортсменов, обоснован Н. А. Бутовичем. К ним он относит принцип воспитывающего обучения, систематичность и последовательность в обучении и воспитании, требовательность и уважение к личности юного спортсмена, опору на положительное в воспитаннике, использование индивидуального подхода и единство педагогических воздействий всего педагогического коллектива спортивной школы.

Необходимость создания условий для того, чтобы духовной потребностью юных спортсменов стало достойное поведение, подчеркивал и В. Л. Гороховский. С его точки зрения, для этого нужно не только рассказывать детям о благородных поступках известных спортсменов, но и создавать традиции в своем коллективе, которые способствовали бы формированию социальных качеств. Эти традиции не позволяют развиваться таким чертам характера, как эгоизм, высокомерие, неуважение к коллективу, зазнайство [2].

Долгое время в детско-юношеском спорте была востребована теория коллективного воспитания А. С. Макаренко. Так, В. В. Белорусова, опираясь на этапы развития коллектива, которые в свое время выделил А. С. Макаренко, описывает этапы развития спортивного коллектива. Она отмечает, что высокому уровню воспитательного воздействия на спортсменов способствует дружный сплоченный коллектив [4].

Для того, чтобы понять сущность деятельности детско-юношеской спортивной школы и оценить ее значимость в деле воспитания подрастающего поколения рассмотрим ретроспективу развития данного типа учреждений.

Первые детские спортивные школы в Советском Союзе появляются в тридцатые годы 20 века. Как оригинальная форма работы с молодежью, спортивные школы создавались с целью максимального обеспечения всестороннего физического развития молодежи и на этой основе повышения уровня спортивного мастерства, выявления талантливой молодежи и подготовки достойной смены мастерам спорта. Следующий этап в развитии детских спортивных школ – это послевоенные годы. К середине 50 годов в юношеском спорте возникает ряд проблем, от решения которых зависит его дальнейшее развитие. Это и совершенствование учебно-тренировочного процесса, и выбор эффективных форм и методов обучения и воспитания. Был установлен возраст приема детей в спортивную школу – с 10 до 16 лет.

В деятельности детских спортивных школ проявлялось возросшее влияние юношеского спорта на развитие «большого» спорта. Спортивные школы стали настоящей кузницей высококвалифицированных спортсменов. Для сохранения преемственности в подготовке спортсменов высших разрядов при спортивных школах создаются отделения и группы высшего спортивного мастерства.

Спортивная школа – это учреждение, где юные спортсмены приобретают колоссальный социальный опыт. Важным моментом уклада жизни в спортивной школе является режим. В общем понимании режим предусматривает логику распределения во времени определенных событий и занятий в спортивной школе, их продолжительность, разумность нагрузок учащихся, чередование различных видов деятельности, выполнение санитарно-гигиенических требований в соответствии с принципом природосообразности.

Обеспечение процесса воспитания и формирования личностных качеств в спортивной

школе возможно через систему специально организованных мероприятий. Так, Н. М. Сумарокова выделяет три группы мероприятий:

– непрерывное регулирование коллективных отношений, создание обстановки взаимной ответственности на тренировках, обеспечение заинтересованности всех членов группы в достижении высокой спортивной результативности;

– создание в коллективе благоприятной атмосферы для совместной деятельности на основе систематического изучения взаимоотношений между спортсменами, спортсменами и тренерами и общей атмосферы в группе;

– постоянное и тщательное изучение тренером всех сторон жизни и деятельности коллектива юных спортсменов.

Таким образом, в условиях спортивной школы, а конкретно в тренировочном и соревновательном процессах можно успешно реализовывать задачи по воспитанию трудолюбия, сознательной дисциплины, чувства коллективизма и товарищества, общественной активности юных спортсменов ДЮСШ, что является показателем воспитательного потенциала деятельности спортивной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ашмарин, Б. А. Педагогика физической культуры [Текст] : учеб. пособие / Б. А. Ашмарин. – СПб., 2009.
2. Бочаров, М. И. Педагогика физической культуры и спорта [Текст]: учебно-методический комплекс/ М. И. Бочаров. – Ухта : УГТУ, 2009.
3. Буданова, Г. П. Дополнительное образование детей [Текст]: учебное пособие / Г. П. Буданова. – М.: Центр, 2008.
4. Васильков, А. А. Теория и методика спорта [Текст]: учебник для вузов / А. А. Васильков. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.
5. Волков, Л. В. Теория и методика детского и юношеского спорта [Текст]: учебник / Л. В. Волков. – Киев, 2005.
6. Коваль, В. И. Гигиена физического воспитания и спорта [Текст]: учебник для вузов / В. И. Коваль, Т. А. Родионова. – М. : Академия, 2010.
7. Матвеев, Л. П. Теория и методика физического воспитания [Текст]: учеб. пособ. / Л. П. Матвеев. – М.: ВЛАДОС, 2007.
8. Педагогика физической культуры и спорта [Текст]: учебник / под ред. С. Д. Неверковича. – М., 2010.

А. Л. Касьянова

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕМЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Основная цель патриотического воспитания заключается в ориентации подрастающего поколения на ценности отечественной культуры, в формировании у детей и молодежи ценностного отношения к Родине, ее культурно-историческому прошлому. Важно прививать детям чувство гордости за свою страну, воспитывать в них уважение к Конституции, государственной символике, родному языку, народным традициям, истории, культуре природе своей страны, формировать активную гражданскую позицию и самосознание гражданина Российской Федерации. Главный результат данного направления заключается в развитии нравственной и гражданской позиции личности, сознательном предпочтении добра как принципа взаимоотношений между людьми, готовности к саморазвитию и нравственному самосовершенствованию [1].

Патриотизм проявляется в беззаветной преданности Родине и готовности ее защищать, в любви к своему Отечеству, к родным местам и родному языку, к передовой культуре и традициям, к продуктам труда своего народа [3].

С учетом особенностей патриотического воспитания для формирования патриотизма необходимо знать не только его сущность и содержание, но и структурные компоненты:

1) потребностно-мотивационный: объясняет поведение человека, характеризует его мотивы, интересы;

2) мировоззренческий: базируется на знаниях, убеждениях, идеалах, ценностных ориентациях;

3) интеллектуально-эмоциональный: обусловлен соотношением эмоциональных и рационально-познавательных, т.е. интеллектуальных начал патриотизма и патриотического сознания.

В условиях школы патриотическое воспитание детей можно осуществлять не только на учебных, но и на внеклассных занятиях.

Внеклассная (внеурочная) деятельность – это образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной системы, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Внеурочная деятельность является составной частью образовательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. Внеурочная деятельность понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно полезной деятельности.

Отличительными особенностями внеурочной деятельности являются следующие:

1. Содержание внеклассной деятельности строится на изучении интересов и потребностей детей разных возрастных групп, имеется возможность учитывать потребности и интересы детей и членов их семей.

2. Внеклассная деятельность строится на условиях добровольного участия, активности и самодеятельности детей.

3. Психологическая атмосфера на занятиях носит неформальный характер, она способствует формированию равноправных отношений детей с педагогами на основе общих интересов и ценностей. Предполагается высокий уровень межличностных отношений между педагогом и детьми.

4. Допускается переход учащихся из одной группы в другую (по тематике, уровню интеллектуального развития, руководителю-педагогу).

5. Внеклассная деятельность позволяет объединять все группы обучающихся: одаренных, имеющих отклонения в умственном развитии, имеющих физические недостатки, склонных к асоциальным формам поведения, разного возраста и т. д.

6. Содержание внеурочной деятельности быстро реагирует на изменение родительского и ученического заказа при сохранении традиционных и инновационных видов деятельности.

7. Полученные знания и умения имеют практическую значимость.

8. Широко используется образовательное пространство (возможность проводить внеурочные занятия в различных помещениях: в актовом и спортивном залах, в игровой комнате, во время экскурсии, прогулки и т.п.).

9. Нет строгого подчинения задач внеурочного занятия только обучающим задачам. Занятия в приоритете ставят цели формиро-

вания и развития определенных личностных качеств ребенка, формирования положительного психологического климата в детском коллективе, приобщения детей к нравственным и культурным ценностям.

Внеклассные занятия направлены на развитие воспитательных результатов: формирование положительного отношения к базовым общественным ценностям; приобретение школьниками социального опыта; способность к самостоятельному общественному действию.

Основными задачами организации внеклассных занятий детей являются усиление педагогического влияния на жизнь учащихся в свободное от учебы время; организация общественно-полезной и досуговой деятельности учащихся совместно с коллективами учреждений внешкольного воспитания, культуры, физкультуры и спорта, общественными объединениями, семьями обучающихся; выявление интересов, склонностей, способностей, возможности обучающихся к различным видам деятельности; оказание помощи в поисках «себя»; создание условий для индивидуального развития ребенка в избранной сфере внеурочной деятельности; развитие опыта творческой деятельности, творческих способностей; создание условий для реализации приобретенных знаний, умений и навыков; развитие опыта неформального общения, взаимодействия, сотрудничества; расширение рамок общения с социумом; воспитание культуры досуговой деятельности обучающихся.

Работа по гражданско-патриотическому воспитанию на внеклассных занятиях организуется в три этапа:

I этап – развитие интереса к своей родословной, бережное отношение к семейным традициям;

II этап – изучение истории своего края, его настоящего и будущего, культуры, быта, традиций;

III этап – изучение истории, культуры, быта, традиций Отечества; участие в работе органов классного и школьного самоуправления [2].

Занятия проводятся с детьми в форме бесед, экскурсий, кружков, секций, круглых столов, диспутов, КВН, викторин, праздничных мероприятий, соревнований, поисковых и научных исследований и т.д. Посещая кружки и секции, дети легче адаптируются в среде сверстников; благодаря индивидуальной работе руководителя глубже изучается материал.

В последнее время в России активизировалась работа по патриотическому воспитанию молодежи. Стало очевидным, что решение ряда проблем в жизни страны во многом зависит от уровня сформированности гражданской позиции у подрастающего поколения, потребности в духовно-нравственном совершенствовании, уважения к историко-культурному наследию своего народа и народов России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 284 с.
2. Крупницкий, Д. Б. Современное состояние патриотического воспитания в школе [Текст] / Д. Б. Крупницкий, К. К.Овсянников. – М., 2008. – 302 с.
3. О проекте федерального закона Российской Федерации "Государственный образовательный стандарт основного общего образования" [Текст] // Вестник образования. – 2006. – № 4. – С. 24 – 46.

Н. Е. Кондрухова

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕБЕНКУ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Обострение социальной ситуации, увеличение числа преступлений в отношении различных категорий детей явно свидетельствуют о необходимости специальной подготовки как будущих родителей к выполнению своей роли, так и педагогов, взаимодействующих с детьми в различных жизненных ситуациях.

В психолого-педагогических, философских исследованиях введено понятие «ценностное отношение», отражающее активность одного объекта в познании, принятии и понимании другого. При этом исследователи отмечают, что ценностные отношения обусловливаются социально-культурной, исторической ситуацией. Произошедшие в нашем обществе изменения на рубеже 20 – 21 веков имеют долгосрочные последствия, которые можно обнаружить и в настоящее время.

Образовавшийся «ценностный вакуум» (высказывание Н. Д. Никандрова) привел к кризису семьи, системы образования как базовых институтов формирования и развития личности. Единство образования и духовных ценностей, соответствующее традиционной для российского общества культурной модели, которой всегда был присущ «напряженный интерес к идеалам и духовным проблемам личности» (М. В. Богуславский), уступило место их взаимному отчуждению. В связи с этим «формирование совокупности ценностных основ жизни вырастает в основную проблему современности» (Н. Н. Моисеев), которую предстоит решать в первую очередь системе образования.

Принимаемая педагогом система ценностей является отражением общей социокультурной ситуации, уровня образованности и культуры человека, влияния на него совокупности факторов, сохраняющих или разрушающих принятую систему ценностей. Постепенно присвоенные педагогом ценности становятся мотивом его профессиональной деятельности и действий [2, с.139].

Необходимость формирования ценностного отношения именно к ребенку определяется тем, что каждый возрастной период развития – сложный этап, отражающий множество влияний на личность и происходящих в результате изменений.

Наличие специфических изменений в каждом возрасте ребенка и статистика жестокого обращения с детьми определяют необходимость реализации как минимум двух взаимосвязанных направлений деятельности специалистов и служб в рамках профилактики жестокого обращения с детьми: формирование ценностного отношения к ребенку со стороны будущих педагогов и специалистов образовательной сферы, призванных осуществлять образование, воспитание и защиту ребенка в образовательном процессе; формирование ценностного отношения к ребенку со стороны членов семьи.

Обеспечение в процессе профессиональной подготовки студентов вуза условий для осознания ими ценности ребенка, его неразрывного единства с семьей, системой семейных отношений и связей сопряжено с необходимостью обеспечения реализации компетентностного подхода, ориентированного в большей мере на формирование умений и способов деятельности. Фактически перед системой профессионального образования (в частности, перед вузами) стоит задача корректно, целесообразно совместить образовательную, воспитательную, аксиологическую, ценностно-смысловую, практико-ориентированную функции образования, добиваясь выполнения государственного заказа в сфере высшего образования и подготовки специалиста, отвечающего реальной социальной практике.

Переход отечественной системы образования на реализацию компетентностного подхода в проектировании содержания и результата высшего профессионального образования предусматривает использование в учебном процессе активных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой, нацеленной на развитие профессиональных навыков студентов вуза. Согласно исследованям Н. Г. Берденниковой, С. Б. Трухановского, Н. В. Фишер и др. именно активные 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 ее разрешение. Активные методы обучения способствуют разнообразному, в частности индивидуальному, групповому или коллективному – изучению учебных проблем,

взаимодействию на занятии обучающихся между собой и с преподавателем в условиях поиска оптимального решения проблемной ситуации. Можно предположить, что именно активные методы и формы организации занятий способствуют формированию значимых с позиции требований общества качеств личности выпускников вузов [1, 5, 6].

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; объединение предметов в междисциплинарные модули; проблемное изложение учебного материала на основе модели профессиональной среды.

Апробированы и вошли в систему формы работы, которые позволяют обеспечивать полноценное обучение студентов: «Клуб молодого педагога», тренинги «Познай себя», «Понимаем ли мы другого?», включение студентов в деятельность по самоуправлению, система психолого-педагогических семинаров.

К инновационным формам и методам обучения в вузе относятся кейс-метод для развития у студентов ответственности и творческого подхода к принятию решений; «Портфель студента» для развития навыков самооценки и самопрезентации; метод проектов для развития у личности потребности в самообразовательной деятельности и умения взаимодействовать [6].

Как отмечают Д. А. Салманова, В. А. Сластенин и др., формирование профессионально значимых качеств личности будущих педагогов успешно осуществляется посредством сочетания образовательной и воспитательной деятельности вуза [3, 4, 7].

В воспитательной работе в вузе используются индивидуальные, групповые и массовые формы воспитания, представленные в работах Д. А. Салмановой, В. А. Сластенина, О. А. Лапиной и др. Именно сочетание разнообразных форм воспитания позволяет обеспечить постепенное принятие будущим специалистом системы ценностей, среди которых наиболее значимой является ценность ребенка и его семьи.

Таким образом, ценностное отношение к ребенку представляет собой сложное образование, отражающее восприятие взрослым ребенка как ценности. Формирование подобного отношения к ребенку (независимо от возраста) обусловлено, с одной стороны, тенденцией к увеличению числа фактов насилия над детьми. С другой стороны, различные возрастные этапы детства представляют собой сложные в психологическом плане периоды развития личности, включающие в себя кризисные этапы физического и психического развития, формирование возрастных новообразований, а также социальные изменения личности.

Используемые в системе профессиональной подготовки будущих педагогов формы и методы организации образовательного процесса (лекции, семинары, практикумы, педагогические практики и др.) и воспитательной работы (профессионально ориентированные мероприятия, мастер-классы, педагогические гостиные и др.) могут быть эффективными с позиции формирования ценностного отношения студентов к ребенку как субъекту будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берденникова, Н. Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе [Текст] / Н. Г. Берденникова. – СПб.: Д.А.Р.К., 2006. – 208 с.
2. Моральные ценности и личность [Текст] / под ред. А. И. Титаренко, Б. О. Никоваева. – М., 1994. – 146 с.
3. Педагогическая культура и ее формирование при подготовке учителя [Текст]. Вып. 6 / под ред. О. С. Анисимова. – Уфа: БГПУ, 2008. – 204 с.
4. Салманова, Д. А. Социально-психологический тренинг в подготовке педагога профессионального обучения [Текст] / Д. А. Салманова // Среднее профессиональное образование. – 2007. – №11. – С. 70 – 72.
5. Трухановский, С. Б. Формирование компетенций специалиста: практика, проблемы и пути решения [Электронный ресурс] / С. Б. Трухановский, Л. М. Табатадзе. – Режим доступа: http://ckpom.portalspo.ru.
6. Фишер, Н. В. Инновационные технологии в профессиональном образовании [Текст] / Н. В. Фишер // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. – №1. – С.113 – 118.
7. Формирование профессиональной культуры учителя [Текст] / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Высшая школа, 2000. – 320 с.

М. В. Коновалова,
Ю. Г. Никулин

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Актуальность вопроса формирования конкурентоспособных качеств личности будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки не вызывает сомнений, так как реформы в России придают сфере образования новое значение. В «Национальной доктрине образования в РФ до 2025 года» подчеркивается необходимость подготовки конкурентоспособных специалистов – людей, профессионально ответственных за воспитание и развитие подрастающего поколения [3].

Понятие «конкурентоспособность» предполагает совокупность физических и интеллектуальных качеств человека, а также особенностей, необходимых для самостоятельного и эффективного решения жизненных ситуаций, создания лучших условий для конструктивного взаимодействия с другими людьми [1]. С педагогической точки зрения понятие «конкурентоспособность личности» рассматривается в исследованиях В. И. Андреева, О. Н. Филатова, В. Н. Харькина, Д. В. Чернилевского.

Конкурентоспособная личность, как показали специальные исследования В. И. Андреева, это интегральная характеристика, включающая в себя следующие свойства и особенности личности: высокий уровень работоспособности стремление к качественному конечному результату, стрессоустойчивость, творческое отношение к делу, стремление к профессиональному самосовершенствованию, коммуникабельность, способность к быстрому освоению дела, способность к самообразованию [2].

В качестве основополагающих проблем формирования конкурентоспособной личности будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки, по мнению О.В. Гусевской, выступают противоречия между постоянно возрастающими требованиями к личности социального педагога и невозможностью традиционной модели высшего профессионального образования обеспечить процесс ее становления и развития; между объективной потребностью общества в эффективно действующей системе высшего образования и недостаточной разработанностью ее социально-педагогических основ.

Согласно взглядам Т.В. Пушкаревой, на современном этапе теоретических и практико-ориентированных знаний, которые формируются у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки, явно недостаточно, что может сказаться на формировании профессиональной компетентности будущих специалистов и эффективности социально-педагогической деятельности [4]. Автор отмачает, что к важнейшим причинам сложившейся ситуации можно отнести отсутствие у будущих социальных педагогов опыта применения полученных знаний в решении педагогических задач, целевой установки и мотивации к анализу ситуации профессиональной деятельности, научному обоснованию принимаемых решений; несформированность соответствующих умений и навыков; ограниченность реализуемых по отдельности в процессе подготовки социальных педагогов научных подходов, отсутствие их интеграции [5].

Процесс формирования конкурентоспособности личности студента в образовательно-профессиональном пространстве вуза, по мнению Т.А. Жданко, представлен следующими компонентами [1]: наличие целевой установки, которая определяется запросом государства и системы образования на конкурентоспособного специалиста; наличие содержательного компонента, который заключается в процессе проектирования образовательно-профессионального пространства высшего учебного заведения и организации субъект-субъектного взаимодействия в триаде "студент – преподаватель – работодатель"; наличие технологического компонента, в процессе которого формирование конкурентоспособности социального педагога можно рассматривать как изучение инвариантной части государственного образовательного стандарта; наличие экспертно-оценочного компонента, который предполагает диагностику уровней сформированности конкурентоспособности личности будущего социального педагога.

В целом, возможности формирования конкурентоспособности личности будущего

социального педагога в высшем учебном заведении содержатся в организации педагогического процесса, взаимодействия преподавателя и студентов, а также в выборе условий и подходов формирования конкурентоспособности личности в тесной взаимосвязи и взаимодействии с формированием профессиональной компетентности студентов.

Помимо аудиторных форм организации обучения студентов, можно выделить такие внеаудиторные формы, как творческие лаборатории, семинары, посещение профессиональных выставок и творческих конкурсов, домашние творческие занятия, посещение мастер-классов специалистов, подбор материала для портфолио индивидуальных достижений студента и др., которые способствуют формированию таких качеств конкурентоспособной личности, как способность и готовность к саморазвитию, наличие ценностных ориентаций, стремление к высокому качеству конечного продукта, трудолюбие и др.

Отдельно можно выделить воспитательную деятельность учебного заведения как фактор становления конкурентоспособности будущих социальных педагогов. При этом основной целью воспитательной деятельности является подготовка высококвалифицированных и компетентных молодых специалистов, готовых к производственной и общественной деятельности. К основным формам воспитательной работы, направленной на развитие конкурентоспособных качеств, можно отнести [1]: деловые, ролевые, интеллектуальные игры, конкурсы, викторины, тренинги, олимпиады, презентации, круглые столы, социальные и творческие проекты студентов и др.

Формирование конкурентоспособной личности будущего специалиста в процессе обучения должно обеспечиваться реализацией следующих условий: обеспечение формирования социально и профессионально значимых ценностных ориентиров в комплексе учебно-воспитательной деятельности вуза; наличие актуализации и развития профессионально-личностных потребностей студентов; обеспечение формирования у будущих специалистов установки на профессионально-личностное саморазвитие как основу конкурентоспособности.

Таким образом, можно говорить о том, что профессиональная подготовка конкурентоспособной личности будущего социального педагога является специально организованной совокупностью взаимосвязанных образовательных и профессиональных структур по формированию конкурентоспособности личности студента. В условиях получения профессионального образования в учреждениях разного уровня для будущих социальных педагогов должна создаваться система сотрудничества, взаимодействия сфер труда и обучения, происходить установление тесных контактов с работодателями на основе рыночных механизмов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ангеловский, А.А. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе [Текст]: монография / А.А. Ангеловский. – Челябинск: Образование, 2006. – 17 с.
2. Андреев, В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспобности [Текст] / В.И. Андреев. – Казань, 2006. – 470 с.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=97368.
4. Пушкарева, Т.В. Интериоризация профессионально-ориентированных знаний будущими социальными педагогами [Текст] / Т.В. Пушкарева. – М.: ФГУП ГНЦ, 2011. – 191 с.
5. Пушкарева, Т.В. Формирование готовности социального педагога к диагностике в профессиональной деятельности [Текст] / Т.В. Пушкарева. – М.: ФГУП ГНЦ, 2007. – 97 с.

А. А. Кропачева

СОЦИАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современных условиях нестабильности и модернизации системы образования, внедрения федеральных государственных образовательных стандартов для разных уровней образования проблема дальнейшего улучшения воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста, подготовки их к обучению в школе является все более актуальной и востребованной. Большинство отечественных и зарубежных ученых считают, что отбор детей в школу необходимо проводить за полгода – год до школы. Это позволяет определить готовность к системному школьному обучению детей и при необходимости провести комплекс коррекционных занятий. По данным Л. А. Венгера, В. В. Холмовской, Л. Л. Коломинского, Е. Е. Кравцовой и других, в структуре готовности принято выделять следующие компоненты: социальный, психологический, физиологический.

Акцентируя свое внимание на социальной подготовке детей к школе, включающей в себя важные учебные навыки, которые существенно определят школьные успехи в будущем, воспитатели опираются на психолого-педагогические характеристики данной возрастной группы детей. Сегодня под социальной готовностью в общем смысле можно понимать потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, способность принимать роль ученика, умение слушать и выполнять инструкции учителя, а также навыки коммуникативной инициативы и самопрезентации. По мнению А. Анастези, социальная готовность заключается не только в этом, но и во многом в подготовке детей к дальнейшей учебной деятельности [2].

Вопросы готовности личности к деятельности представлены в трудах педагогов, психологов Н. Е. Вераксы, Е. Е. Кравцова. Изучение истории и состояния вопросов готовности детей к обучению в школе достаточно полно представлено в трудах М. Дубровиной, И. Н. Агафонова. Социальная готовность как один из основополагающих аспектов развития личности старшего дошкольника изучена и представлена в работах М. Антона, П. Хяйдкинд. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста рассмотрена в трудах С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович [1].

Тем не менее богатый исследовательский потенциал по теме исследования не раскрывает в полной мере проблемы исследования, заключающейся в определении деятельности педагога, способствующей формированию социальной готовности детей старшего дошкольного возраста.

Мы под социальной готовностью будем понимать готовность личности к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным социокультурной ситуацией. В структуру социальной готовности входят мотивационный, когнитивный, личностно-смысловой компоненты.

На основе анализа образовательной практики и состояния данного вопроса в дошкольных образовательных учреждениях и образовательных программах для них нами был составлен проект. Данный проект отражает индивидуальный образовательный маршрут для детей, способствующий становлению их социальной готовности.

Учитывая специфику возраста детей, идеи модернизации образования и изменения его содержания, одним из способов формирования социальной готовности детей старшего дошкольного возраста может стать программа индивидуального образовательного маршрута.

Индивидуальный образовательный маршрут – это образовательная программа, предназначенная для обучения одного конкретного воспитанника, направленная на развитие его индивидуальных способностей. В нашем случае индивидуальный образовательный маршрут поможет в формировании социальной готовности личности.

Проект индивидуального образовательного маршрута включает ряд этапов, каждый из которых решает важную задачу:

1) провести диагностику уровня социальной готовности ребенка (интегративные качества);

2) определить цели и пути их достижения, время, которое должен затратить ребенок на освоение программы, способствующей формированию социальной готовности;

3) составить план работы с родителями.

План индивидуального образовательного маршрута по формированию социальной готовности детей старшего дошкольного возраста представлен в таблице 1.

Таблица 1.

План индивидуального образовательного маршрута

Качество личности	Участники	Виды деятельности
Речевая деятельность	Ребенок, сверстники, взрослые	Задания по самопрезентации, ситуации необходимого общения со сверстниками и воспитателями
Навыки сотрудничества	Ребенок, сверстники, взрослые	Задания для сотрудничества детей в микрогруппах, парах
Управление своей деятельностью	Самостоятельно. Контроль воспитателя	Сложные и сравнительные долговременные задания
Контроль и коррекция	Самостоятельно. Контроль со стороны воспитателя	Проблемные, ориентированные на результат творческие задания
Инициативность и самостоятельность	Ребенок, сверстники, взрослые	Исследовательская деятельность (реферат, презентация по истории семейной фотографии, родного края и пр.)
Самоопределение	Самостоятельно. Контроль со стороны воспитателя	Задания по анализу собственной или чужой деятельности (например, педагог вместе с воспитанником посещает выставку художника и анализирует его творчество)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гогоберидзе, А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения [Текст] / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
2. Кудрявцев, В. Т. К концепции образования детей старшего дошкольного возраста (о необходимости формирования психологических предпосылок школьной готовности дошкольников) [Текст]/ В.Т. Кудрявцев// Детский сад от А до Я. – 2007. – № 5. – С. 6 – 17.

А. В. Леханова

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

В связи с приоритетом воспитания в современной школе возрастает роль трудового воспитания детей младшего школьного возраста. Труд является целесообразной, сознательной физической или интеллектуальной деятельностью младшего школьника, которая направлена на удовлетворение его материальных и духовных потребностей. Воспитательная функция труда заключается в развитии и закреплении у учащихся в ходе трудового процесса общественно ценных качеств и свойств личности, нравственно-эстетического отношения к жизни и дальнейшей деятельности [3, с. 306 – 307]. В педагогическом словаре трудовое воспитание трактуется как целенаправленная совместная деятельность

учителя и воспитанников, направленная на развитие общетрудовых умений и способностей, психологической готовности к труду, формирование ответственного отношения к труду и его продуктам, на сознательный выбор профессии [1].

Трудовое воспитание детей начинается в семье и успешно может осуществляться в школьной среде. Важно, чтобы трудовая деятельность стала для младших школьников естественной физической и интеллектуальной потребностью. В школе одними из самых интересных и занимательных для учащихся младших классов являются уроки технологии. Основными задачами учителя является трудовое обучение школьников, развитие положительных качеств каждого ученика, воспитание любви к труду и желания трудиться.

Целью нашего исследования явилось изучение специфики трудового воспитания младших школьников на уроках технологии, выявление наиболее эффективных методов воспитательной деятельности. Перед проведением урока необходимо составлять план урока, формулировать тему, цель и задачи. Эти главные компоненты позволяют учителю наиболее грамотно выстроить структуру урока и прийти к желаемому положительному результату.

В ходе проведения урока технологии важно заинтересовать, активизировать деятельность ученика. Важно помнить, что в процессе труда развиваются различные способности (таланты), трудовые умения и навыки младших школьников, формируется мышление, развивается опорно-двигательный аппарат. Вариативность способов выполнения трудового задания и предоставление ученикам свободы способствуют их творческому развитию. Еще А. С. Макаренко говорил о важности творческого труда: «Научить творческому труду – особая задача воспитателя. Творческий труд возможен только тогда, когда человек относится к работе с любовью, когда он сознательно видит в ней радость, понимает пользу и необходимость труда, когда труд делается для него основной формой проявления личности и таланта» [4, с. 228].

Таким образом, на уроках технологии, с одной стороны, ученики имеют возможность систематически усваивать трудовые знания, умения и навыки, что обеспечивает их умственное и физическое развитие; с другой стороны, создание продукта впервые приобщает учащихся к коллективной сущности труда в нашем обществе, что позволяет формировать высокие гражданские качества, стремления, мотивы [2, с. 231].

В ходе осуществления целенаправленной трудовой деятельности изменяется и самооценка младшего школьника: она формируется, совершенствуется под влиянием успехов в трудовой деятельности, что, в свою очередь, меняет авторитет ученика в классе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Электронный ресурс] / Г. М. коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Режим доступа: http://didacts.ru/dictionary/1024.
2. Корчинский, Е. К. Проблемы теории и практики трудового обучения на современном этапе [Текст] / Е. К. Корчинский. – М.: Высшее образование, 2004. – 231 с.
3. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций [Текст] : учеб. пособие / Б. Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 1999. — 523 с.
4. Макаренко, А. С. Воспитание гражданина [Текст] / сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1988. — 304 с.

С. В. Малютина

ВОСПИТАНИЕ ЧУВСТВА ЮМОРА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Многие исследователи (Ш. А. Амонашвили, А. С. Макаренко, Ю. Г. Тамберг, А. Бергсон, Т. Н. Облазцова, Н. В. Микляева и др.) придавали огромное значение юмору: благодаря юмору можно создать установку на веселье, научить ребенка смотреть на мир с улыбкой. М. И. Трунова, Т. А. Евстигнеева, В. М. Прокопенко акцентировали внимание на том, что чувство юмора – очень непростое чувство, предполагающее наличие и у юмориста, и у слушателя развитого логического, ассоциативного, образного воображения, мышления, наблюдательности [2, с. 3].

Особо выделим тот факт, что способствовать полноценному воспитанию этого сложного чувства личности может изобразительная деятельность. Она играет ключевую роль в развитии личности дошкольника, поскольку для ребенка это радость познания и творчества. Г. Г. Григорьева, Т. Н. Доронова, А. А. Грибовская, Н. П. Сакулина, М. М. Безруких, Т. В. Казакова доказывают, что изобразительная деятельность дошкольников способствует овладению связной речью, обогащению словарного запаса, развитию сенсорных способностей и творчества, и в целом положительным образом сказывается на общем интеллектуальном развитии ребенка-дошкольника [3, с. 26].

Таким образом, можно предположить, что чувство юмора и изобразительная деятельность взаимосвязаны. Рисование – это искусство. Юмор – это тоже своего рода искусство. Создавая маленькие шедевры, дети выражают свои эмоции и чувства, погружаются в удивительный и фантастический мир. А.А. Грибовская подчеркивает, что процесс воспитания чувства юмора у детей – это сложный целенаправленный процесс формирования способностей ребенка воспринимать и понимать юмор в реальной действительности, и в искусстве в частности [1, с. 3].

В процессе изучения теоретического аспекта проблемы, целенаправленных наблюдений за дошкольниками, обобщения педагогического опыта нами была разработана программа дополнительного образования «В мире смеха и улыбок». Основной целью программы является формирование чувства юмора у детей старшего дошкольного возраста через освоение жанров изобразительного искусства. Содержание программы ориентировано по разделам: 1) «Отчего я веселый такой?», 2) «Какого цвета смех?», 3) «Расписная картинка – лубок».

Программа прошла апробацию в 2010 – 2014 гг. на базе НДОУ «ЦРР «Соликамскбумпром» детского сада № 25. Методическая работа с воспитанниками выстраивалась в виде бесплатной дополнительной образовательной деятельности (кружка) с детьми. Деятельность осуществлялась со всей группой воспитанников, 1 раз в неделю, во второй половине дня, каждое занятие продолжительностью 30 минут (что соответствует требованиям СанПин).

Перед каждым занятием мы проводили предварительную работу с дошкольниками:

– рассматривали тематические альбомы («Юмористические шаржи и карикатуры», «Нелепицы» и другие), иллюстрации в книгах;

– демонстрировали юмористические мультфильмы («Смешарики», «Маша и медведь», «Фиксики» и прочие), информационные презентации (о видах и жанрах изобразительного искусства);

– осуществляли экскурсии (выход в библиотеку, в выставочный зал и др.);

– читали юмористические художественные произведения (В. Драгунский, М. Зощенко, Г. Остер и другие).

При освоении первого раздела мы знакомили детей с новыми юмористическими жанрами изобразительного искусства – карикатурой и шаржем. В ходе освоения второго раздела учили решать конфликты через юмористические рисунки. При реализации третьего раздела знакомили с прототипом карикатуры и шаржа – народной картинкой – лубком.

В ходе реализации программы мы руководствовались такими методами, как:

– эмоциональный настрой (использование музыкального сопровождения, чтение литературных произведений, «минутка на раздумье»);

– словесные методы (рассказы, беседы, объяснения, уточнения, педагогическая оценка);

– наглядные методы (демонстрация репродукций картин, иллюстраций и пр.);

– практические методы (упражнение, оценка, анализ).

После изучения каждого раздела оформлялись выставки творческих работ детей.

При освоении программы мы использовали дидактическое сопровождение: альбомы «Виды и жанры изобразительного искусства», «Юмористические шаржи», «Веселые картинки», «Сказка о красках», «Смешные картинки», картотеки «Нелепицы», «Фотомонтажи», «Картотека-помощница в рисовании портретов», «Эти забавные животные», а также подборку книжных иллюстраций, детских журналов, юмористических стихотворений для детей, динамических пауз и физкультурных минуток.

Важное значение мы придавали работе с родителями. Тематические беседы, консультации о пользе юмористического рисования, реклама кружка, тренинги, мастер-классы способствовали повышению у родителей интереса к проблеме воспитания юмора у детей, заинтересованному отношению к работе педагога.

Диагностические исследования по окончании осуществления программы показали, что систематическая работа по воспитанию чувства юмора у старших дошкольников через изобразительную деятельность оказывает положительное влияние на становление личности ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грибовская, А. А. Юмор в изобразительном творчестве дошкольников [Текст]: программа воспитания и обучения в детском саду / А. А. Грибовская. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 207 с.
2. Красникова, Н. С. Формирование чувства юмора у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной культуры [Текст]: статья / Н. С. Красникова // Дошкольник. – 2013. – № 3. – С. 25 – 29.
3. Микляева, Н. В. Поделись улыбкою своей [Текст]: методическое пособие / Н. В. Микляева. – М.: Сфера, 2010. – 128 с.

О. Ю. Манучарова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Одной из самых актуальных и острых проблем человечества на рубеже тысячелетий является проблема образования и воспитания. Жизнь в динамичном беспокойном и взрывоопасном мире, в ситуации, угрожающей самому существованию человечества, делает необходимым преодоление многих стереотипов мышления, закрепленных образованием и воспитанием, но по существу исчерпавших себя.

Педагогика – теоретико-практическая кладезь научного знания – включает в себя всю сферу образования. В свою очередь, она охватывает такие направления, как педагогика дошкольного возраста, педагогика общеобразовательной школы, среднего и высшего профессионального образования, педагогические основы образования взрослых. Цель статьи – охарактеризовать некоторые аспекты «профессионального образования», или, как принято еще называть, «профессиональной педагогики» – отдельной отрасли педагогической науки.

В разных источниках можно найти разные интерпретации понятия «профессиональная педагогика». Некоторые рассматривают профессиональную педагогику как науку, которая занимается разработкой принципов, технологий обучения и изучением закономерностей воспитания, образования и подготовки человека к началу профессиональной деятельности.

В широком значении «под педагогикой профессионального образования» следует понимать такую область теоретического и практико-ориентированного научного знания, которое распространяется на всю систему профессиональной подготовки человека, независимо от его возраста, уровня предшествующего образования, характера и профиля трудовой и профессиональной деятельности» [1, с. 8].

Профессиональная педагогика должна рассматриваться системой междисциплинарных научных знаний, не сводящихся к узкопрофильной подготовке специалиста. Она должна затрагивать все звенья единой системы непрерывного образования. Эта ее особенность обусловлена характером восхождения человека лестницей его личности, которую условно можно представить в виде схемы: «грамотность (общая и функциональная) – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет» [1, с. 12], где под менталитетом следует понимать уровень формирования устойчивых, глубинных оснований восприятия мира и поведения человека.

В более широком понимании используется также понятие «профессионального образования», которое А.Н. Лейбович сформулировал как процесс и результат развития и становления личности, сопровождаемый овладением конкретными умениями, знаниями и навыками по определенным профессиям, специальностям [3].

Историческая ретроспектива позволяет провести сопоставление проблем профессионального образования современности и предыдущих столетий, обозначить их специфику, наметить пути преодоления противоречий, несоответствий, проблем и конфликтов.

Во времена рабовладельческого строя произошло отделение умственного труда от физического, последний считался уделом рабов. Это, в свою очередь, наложило отпечаток на развитие трудового и профессионального образования.

В эпоху средневековья профессию рассматривали как вид служения, установленный волей Божьей. Труд сравнивался с искусством, такое отношение и составляло суть трудовой морали общества того времени.

В XI веке возвышается значение «механических искусств». В сочинении «Дидаскалион», в «организатор парижской школы Гуго Сен-Викторский (1096 – 1141) назвал механику «искусством, которое необходимо при изготовлении вещей», и выделил семь искусств – сукноделие, производство инструментов и оружия, навигацию, агрикультуру, охоту, медицину, театральное искусство» [1, с. 29]. Однако он, подобно мыслителям античности, рассматривал механические исскуства уделом детей неблагородных семей.

В произведениях гуманистов-утопистов Т. Мора, Т. Кампанеллы заложены идеи знакомства с разнообразными видами труда как признака уважения и высокого достоинства гражданина. Подобные идеи были и у Я.А. Коменского («Мир чувственных вещей в картинках»).

Интерес к проблемам профессионального обучения, повышению его эффективности, его формам и организации усилился с прогрессом науки и технологий.

Со времен Петра I, более 300 лет, в России существует профессиональное образование. С тех пор на разных этапах его развития перед ним ставились различные задачи. Период после октябрьской революции характеризуется своей противоречивостью и динамичностью (в нем проявились бок о бок отрицание предшествующего опыта, достижений и возвращение к ним). Некоторые прогрессивные педагогические идеи того времени нашли свое оправдание в новых методиках профессионального образования (Л.В. Моисеев, М.Я. Бескид, А.К. Гастев и др.). В 1990 г. начинается коренное преобразование системы образования и приоритетами его выступают личностно ориентированный подход, идея субъектности, инновационность форм методической работы, фундаментализация подготовки образования (А. М. Новиков, В. А. Сластенин, И. П. Смирнов, Ю. А. Якуба и др.). Происходит обогащение теории профессионального образования, оно, в свою очередь, требует отказа от предшествующего построения системы методической организации работы (В.А. Скакун, Т.А. Сергеева, Н.М. Уварова и др.).

В основе современного российского образования лежит личностно ориентированная концепция. В свою очередь, она опирается на деятельностный и культурно-исторический подходы. Их разработкой занимались такие психологи и ученые-педагоги, как Д. Б. Эльконин, Э. В. Ильенков, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Г. П. Щедровицкий, В. В. Давыдов и др. В основе их учений лежит идея подачи педагогом информации как средства развития учащегося.

На сегодняшний день перед профессиональной педагогикой стоит задача организации ситуации обучения с возможностью профессионального роста и развития личности обучающегося.

Несмотря на высокую теоретическую базу науки и производительного процесса не стоит упускать и огромную роль психологической стороны в профессиональной подготовке специалистов. А. М. Столяренко утверждает, что «психология и педагогика – родственные, но самостоятельные науки» [4, с. 6]. К примеру, возраст обучающегося (социальная ситуация развития, ведущая деятельность периода, психические новообразования), морально-ценностные качества, мотивация, поведение, личностные особенности характера и темперамента – все это нельзя не учитывать при выборе профессионального направления обучения учащимся и при подаче ему информации педагогом. Психологическое вмешательство также неотъемлемая часть работы над организацией здорового социально-психологического климата в коллективе, что, в свою очередь, положительно влияет на эффективность образовательного процесса. Как утверждает И. А. Зимняя, «<…> с учетом того, что учитель работает в группе, в классе, члены которых также взаимодействуют между собой, в его педагогическую задачу входит и формирование этого класса (группы) как совокупного субъекта, чьи учебные усилия также должны быть направлены на достижение общей цели <….>» [2, с. 310].

Рассмотрим основные тенденции развития системы профессионального образования Российской Федерации.

На основе достижений ученых-педагогов можно выделить следующие направления развития профессионального образования: интеграция трех взаимосвязанных сфер – науки, образования и производства; проектно-целевой подход в организации профессионального образования; взаимодействие рынка образовательных услуг с рынком труда государства и, конечно же, повышение качества профессионального образования. К тому же все эти тенденции имеют свойство взаимосвязи и взаимопроникновения, а доминирование определенной обусловлено конкретными требованиями того или иного звена образования.

Характерными для становления системной целостности науки, образования и производства являются высокий уровень развития образования и уровень его взаимопроникновения в системы науки и производства.

Если этого достичь, проблема невостребованности молодых кадров уйдет сама собой, поскольку в связи с взаимодействием вышеупомянутых сфер образовательные учреждения будут выпускать кадры с необходимым для работодателей багажом знаний, который последние, в свою очередь, будут иметь возможность корректировать еще во время образовательного процесса. Такая ситуация будет способствовать здоровой конкуренции на рынке труда и прямой зависимости от уровня знаний возможности благополучно устроиться на работу по специальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батышев, С. Я. Профессиональная педагогика [Текст]: учебник / С. Я. Батышев, А. М. Новиков. – М.: ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]: учебник / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
3. Лейбович, А. Н. Структура и содержание Государственного стандарта профессионального образования [Текст]: учебник / А. Н. Лейбович. – М.: Высшая школа, 1996. – 228 с.
4. Столяренко, А. М. Психология и педагогика [Текст]: учебник / А. М. Столяренко. – М.: Юнити-Дана, 2001. – 423 с.

В. Л. Мартыненко,
Ю. Г. Никулин

ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Стратегия развития Российской Федерации на период до 2020 года определяет в качестве приоритета необходимость формирования инновационно ориентированных кадров, готовых и способных к непрерывному образованию и самообразованию на протяжении всей жизни. Понимая, что «развитие человека – это и основная цель, и необходимое условие прогресса современного общества» (В.Путин), важно определить не только общие перспективы развития страны, но и возможные направления организации непрерывного профессионального образования работников различных отраслей, в том числе и педагогических работников.

Система профессионального образования человека включает в себя допрофессиональную подготовку, профессиональное обучение в учреждениях начального, среднего или высшего профессионального образования, послевузовское образование, повышение квалификации и профессиональную переподготовку, самообразование специалиста. При этом модернизация системы образования, в частности ступени профессионального образования, объективно требует реализации принципа непрерывности как условия эффективного приращения профессиональных знаний, умений, компетентности.

Изучением вопросов организации непрерывного профессионального образования занимались такие ученые, как В. А. Сластенин, Б. С. Гершунский, А. В. Даринский, Е. Б. Бондаревская и др. Рассмотрение особенностей организации непрерывного образования, обозначенных в трудах исследователей (Т. А. Василькова, Т. Б. Наумова и др.), позволяет выделить проблемное поле данного процесса и его реализации.

Проблемы реализации дидактического процесса в системе непрерывного образования отражают общепедагогические проблемы и проблемы, связанные с методикой реализации процесса обучения. В частности, к общепедагогическим проблемам можно отнести недостаточный уровень разработанности научных и научно-методических основ изучения качества непрерывного профессионального образования с целью коррекции содержания и технологий обучения; отсутствие согласованности форм и методов обучения в образовательных учреждениях общего, среднего, высшего и послевузовского образования; отсутствие преемственных образовательных программ и стандартов, реализуемых в системе непрерывного профессионального образования; недостаточно представленные прогнозы развития сегментов рынка образовательных услуг и рынка занятости территорий. К проблемам, связанным с методикой реализации процесса обучения в системе непрерывного профессионального образования, относятся неготовность педагогических кадров, работающих в системе непрерывного профессионального образования, к работе со взрослыми; слабое внедрение информационных технологий в системе непрерывного профессионального образования; неэффективное управление в системе непрерывного профессионального образования; недостаточно разработанные нормативно-правовая база и механизмы материально-технического и финансового обеспечения системы непрерывного профессионального образования.

С целью изучения опыта организации непрерывного профессионального образования нами рассмотрены нормативно-правовые документы и информационные материалы, представленные на сайте Соликамского государственного педагогического института (филиала) Пермского государственного национального исследовательского университета.

Соликамский государственный педагогический институт реализует основные образовательные программы высшего профессионального образования по Государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования («Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика», «Социальная работа», «Социальная педагогика», «Социально-культурный сервис и туризм», «Логопедия») и широкий спектр основных образовательных программ высшего профессионального образования по Федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования (бакалавриат). На базе вуза успешно реализуются программы профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании», «Логопедия», «Теория и методика

дошкольного образования», «Психология». Разнообразна тематика курсов повышения квалификации. Вузом получены лицензии на образовательные программы начального и среднего профессионального образования; подготовлены документы для открытия профильных 10-х – 11-х классов.

В СГПИ открыта очная и заочная аспирантура по специальности «13.00.01 – общая педагогика, история образования», что позволяет обеспечить подготовку научно-педагогических кадров для вуза и региона. В 2013 – 2014 учебном году подготовлены документы для открытия магистратуры по направлениям «Педагогика средней школы», «Журналистика», «Конфликтология».

Организация дидактического процесса в системе непрерывного образования предусматривает доминирование активных и интерактивных форм обучения, позволяющих учесть уровень знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся, поставив их в позицию субъектов дидактического процесса (проблемно-ориентированная лекция, лекция – дискуссия и др.), а также методы актуализации имеющихся знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся (обсуждение, диалог, работа в группах, презентация продукта – таблицы, схемы, кейса утверждений).

Таким образом, организация непрерывного образования на уровне вуза предполагает выстраивание содержательных, организационно-методических и технологических линий, обеспечивающих успешность дидактического процесса и его результата.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василькова, Т. А. Основы андрагогики [Текст] / Т. А. Василькова. – М.: КНОРУС, 2009. – 256 с.
2. Зуев, В. М. Непрерывное профессиональное образование: современная концепция [Электронный ресурс] / В. М. Зуев. – Режим доступа: http://vmzuev.ru/archives/8.
3. Наумова, Т. Б. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования [Текст] / Т. Б. Наумова // Компетентность. – 2009. – №5. – С. 10 – 16.

Т. В. Мартыненко

МОДЕЛИРОВАНИЕ УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО НА УРОВНЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

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

Рассмотрением различных аспектов подготовки вузов к переходу на новые образовательные стандарты, а также проблем, связанных с внедрением новых образовательных стандартов высшего профессионального образования, занимались такие ученые-исследователи, как А. А. Гретченко, Д. А. Иванов, Д. В. Бухаринов, С. Я. Батышев, В. А. Богослов-

ский и др. Имеющиеся к настоящему времени публикации по рассматриваемой проблеме отражают результаты накопленной вузами практики внедрения ФГОС ВПО или основные положения и выводы по результатам проводимых фундаментальных исследований. К сожалению, недостаточно представлены в научной и методической литературе условия эффективной реализации ФГОС ВПО в педагогических вузах, что подтверждает актуальность и практическую значимость моделирования условий эффективной реализации ФГОС ВПО на уровне вуза.

В октябре – ноябре 2011 года Ассоциация классических университетов России (АКУР) совместно с Ассоциацией технических университетов (АТУ) и с Институтом комплексных исследований проблем образования МГУ имени М. В. Ломоносова по заданию Департамента развития профессионального образования Минобрнауки России осуществила выборочный мониторинг эффективности внедрения ФГОС в учреждения высшего профессионального образования. Оценка осуществлялась с позиции решения обозначенных выше задач модернизации высшего профессионального образования. Обозначим ключевые проблемы, выделенные авторами проводимого мониторинга: отсутствие значительной части вузов утвержденной программы перехода на новые образовательные стандарты, не в полном объеме разработанные соответствующие локальные нормативно-правовые акты; неудовлетворительное качество ПООП; недостаточная готовность нормативно-методической базы вузов; отсутствие в большинстве вузов механизмов и процедур признания, зачета и аттестации периодов обучения, освоенных студентами в других вузах, в том числе зарубежных.

Выявленные проблемы реализации ФГОС ВПО в вузах страны касаются как организационно-методического, нормативно-правого обеспечения, так и содержательных изменений, принципиально важных с позиции обеспечения конкурентоспособности отечественного образования и реализации в полной мере его системной модернизации.

Опытно-экспериментальное изучение условий эффективной реализации ФГОС ВПО третьего поколения было проведено на базе Соликамского государственного педагогического института (филиала) Пермского государственного национального исследовательского университета в период с мая 2013 года по январь 2014 года.

Для реализации поставленной цели были изучены документы, представленные на сайте вуза, иллюстрирующие переход на новые образовательные стандарты. Ученым советом вуза (протокол №1 от 02.09.2010) утвержден план подготовки перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Ответственность за исполнение представленного плана распределена между всеми субъектами образовательного процесса и структурными подразделениями вуза. План предусматривал прохождение научно-педагогическими работниками вуза курсов повышения квалификации по проблемам перехода на ФГОС ВПО.

Проблемы внедрения ФГОС ВПО стали предметом обсуждения не только на заседаниях ученого совета СГПИ, но и методических семинаров кафедр, которые проводятся не реже 1 раза в 2 месяца, где обсуждаются вопросы технологий преподавания в новых условиях, организации практик, подготовки и выполнения исследовательских работ, организации самостоятельной работы студентов.

Необходимость разработки новых ООП обусловливает необходимость разработки модели условий и механизмов эффективной реализации Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования на уровне педагогического вуза.

В обобщенном виде эту модель можно представить следующим образом:

Схема 1. Модель условий и механизмов эффективной реализации ФГОС ВПО на уровне педагогического вуза

Представленная модель отражает, с одной стороны, способ разрешения общих для многих вузов проблем внедрения новых образовательных стандартов. С другой стороны, при разработке модели учитывалась проделанная вузом работа по созданию условий для перехода на новые образовательные стандарты. Эти два исходных положения определили направления и механизмы деятельности вуза по внедрению и реализации ФГОС ВПО.

Основными условиями эффективного внедрения ФГОС ВПО на уровне педагогического вуза являются:

организованная последовательная работа по подготовке к реализации ФГОС ВПО на уровне учреждения и коллектива научно-педагогических работников;

научно-педагогическое и учебно-методическое сопровождение реализации новых образовательных стандартов.

Таким образом, условия эффективной реализации ФГОС ВПО отражают внутренние преобразования деятельности вуза, изменения подходов и смыслов деятельности структурных подразделений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Милькевич, О. А. Особенности моделирования инновационного развития региональной образовательной системы [Текст] / О. А. Милькевич // Актуальные проблемы естественных и гуманитарных наук. – 2011. – №11. – С. 236 – 240.
2. О некоторых результатах мониторинга эффективности внедрения ФГОС в учреждениях высшего профессионального образования [Текст]. – М., 2011. – 46 с.

Н. И. Мачинская

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ

Роль образования на современном этапе глобализации, интеграции, социокультурной трансформации общества определяется его задачами перехода к демократическому и правовому государству, рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Поэтому в современных условиях образование не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности. Именно в эпоху глобализации как никогда становится ясно, что образование является не частным делом, результатом личных предпочтений, а социальной технологией производства человека, его способностей и умений. Сегодня человек как никогда «продает» свои знания и умения на рынке труда как специалист. Такую гарантию может дать ему только непрерывное образование как залог его конкурентоспособности.

Происходящие преобразования в различных сферах жизнедеятельности во многих странах, общность глобальной проблематики, вступление в эпоху информационной цивилизации обусловили появление принципиально новых вопросов в сфере образования. Повысилась значимость для человека и общества продолжения образования в течение всей жизни. С формированием тенденций к демократизации, открытости общества, внедрением информационно-коммуникационных технологий наметилась тенденция развития системы непрерывного образования и особенно системы дополнительного образования взрослых [2, с. 3].

Е. Б. Проценко, исследуя тенденции развития последипломного педагогического образования в Греции, подчеркивает важную роль непрерывного образования, главными принципами которого являются системность и гуманизация. Образование в течение жизни должно открыть возможность обучения для всех, предусматривая при этом решение разнообразных задач: удовлетворение потребности в знаниях; совершенствование и расширение подготовки, непосредственно связаной с требованиями профессиональной деятельности, включая и практическую подготовку. Одна из главных целей непрерывного образования – расширение и разнообразие образовательных услуг, которые дополняют школьное или профессиональное образование.

В различных зарубежных странах термин «непрерывное образование» имеет некоторые смысловые различия:

«перманентное образование» (education permanente – фр.);

«прижизненное образование» (lifelong learning – англ.);

«образование взрослых» (education of adults – англ.);

«дополнительная подготовка» (additional training – англ.).

Различия в определениях, как считает автор, обусловлены различными формами переподготовки, повышения квалификации и культурного уровня лиц, превысивших обычный возраст базового обучения. Термин «дополнительная подготовка» используется в отдельных странах (Германия, Норвегия, Ирландия), хотя даное понятие не является идентичным понятию «непрерывное образование / подготовка». Термин «дополнительная подготовка» используется для характеристики процесса овладения новыми знаниями и умениями, что дает возможность учителю реализовать определенные новшества и вносить изменения в пределах своей профессии. Термин же «непрерывная подготовка» используется для характеристики обновления и дополнения базовых знаний, полученных учителем в высшем учебном заведении в период вступления в педагогическую специальность [3, с. 19 – 20].

Национальная доктрина развития образования Украины одним из приоритетных направлений государственной политики относительно развития образования определяет развитие системы непрерывного образования и обучения в течение жизни. Непрерывность образования реализуется путем:

обеспечения преемственности содержания и координации учебно-воспитательной деятельности на разных ступенях образования, функционирующих как продолжение предыдущих и предусматривают подготовку граждан для возможного перехода на следующие ступени;

– оптимизации системы переподготовки работников и повышение их квалификации, модернизации системы последипломного образования на основе соответствующих государственных стандартов;

– обеспечения связи между средним, профессионально-техническим, высшим и последипломным образованием [3].

Проблематику непрерывного образования можно условно разделить на две основные сферы. Первая связана с построением системы непрерывного образования как части социальной практики (социально-образовательный аспект непрерывного образования), вторая – с процессом усвоения человеком нового жизненного, социального, профессионального опыта. Именно поэтому во второй половине 90-х годов XX века в сфере образования взрослых было провозглашено сочетание принципа непрерывности образования с принципом обучения в течение жизни и формированием общества знаний. Тем самым сделана попытка закрепить в общественном сознании понимание взаимной ответственности общества, государства и личности за развитие образовательных процессов.

К аспектам социальных проблем непрерывного обучения можно отнести следующие:

– смутное понимание основной идеи непрерывного обучения в обществе, в частности критический переход от преподавания к изучению;

– недостаток ресурсов через ограниченную поддержку со стороны государства на образование и обучение;

– очень низкое участие работодателей в обучении в целом;

– недостаточность связи между образованием и рынком труда и слабое развитие социального партнерства;

– недостаток навыков и знаний у преподавателей, вызванный нехваткой ресурсов для повышения их квалификации [4].

Мы считаем, что к психологическим проблемам непрерывного образования следует отнести прежде всего:

– проблемы адаптации человека в коллективе (при традиционном подходе к образованию человек учится в коллективе своих сверстников, тогда как при непрерывном образовании в одной группе с ним неизбежно окажутся люди, которые значительно старше или значительно моложе, что затрудняет общение. Не совсем понятно, как относиться к своему сокурснику – как к старшему, равному или младшему? Кроме этого, возникают ситуации психологического дискомфорта для обеих сторон);

– с возрастом человеку становится все сложнее усваивать новые знания, новый жизненный опыт (процессы запоминания тормозятся, на усвоение новых знаний нужно больше времени, чем раньше; также трудно осваивать новые необходимые навыки – например, овладеть определенными компьютерными программами);

– часто встречается проблема с усвоением учебных навыков, в которых не было необходимости лет десять назад, в частности таких, как изучить текст, написать доклад, оформить презентацию;

– вышеперечисленные проблемы влекут за собой проблемы с самооценкой (человеку кажется, что в своем возрасте он должен быть значительно мудрее и сильнее тех, кто учится вместе с ним; он считает, что именно он должен помогать и поддерживать, делиться собственным жизненным опытом, но, в основном, он же и нуждается в поддержке и помощи);

– человек, которому более двадцати лет, и который стремится продолжать обучение, довольно часто сталкивается с такой проблемой как непонимание окружающих: его воспринимают как нечто странное, часто относятся как к неудачнику, который не смог закончить свою учебу вовремя или правильно с первого раза выбрать профессию.

Непрерывность образования находится в динамической связи с социализацией личности. В ходе социализации человек овладевает знаниями о тех моделях или актах поведения, которые приняты в данной культурной системе.

Человек, становясь личностью, не только накапливает, но и трансформирует те или иные социальные факты, для чего очевидна потребность в наличии у него определенных качеств, навыков. Он должен не только осознавать необходимость в такой деятельности, но и быть способным осуществлять ее, а следовательно, не только быть вовлеченным в культурную подсистему данного сообщества, но и иметь определенный уровень знаний, творческого мышления, интеллигентности и т.д., то есть для преобразования человеку необходим инструмент. Таким инструментом в данном случае выступает непрерывное образование. Тогда возникает проблема соотнесения личностных потребностей в образовательной деятельности и востребованности обществом тех или иных знаний. Система непрерывного образования в идеальном варианте призвана сбалансировать это соотношение созданием и координацией мотивационной структуры личности, что собственно и необходимо реализовывать через механизмы влияния непрерывного образования на социализацию личности.

Модернизация системы образования в течение жизни – это длительный процесс, положительный результат которого обусловлен многими факторами. Весомым показателем реформирования образования на протяжении жизни в любой стране является создание такой педагогической системы, которая бы обеспечивала надлежащую подготовку компетентных специалистов разных направлений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национальная доктрина развития образования. Книга руководителя учебно-воспитательного учреждения. Нормативные и инструктивно-методические документы Министерства образования и науки Украины [Текст] // ПП «Торг син плюс». – Харьков, 2006. – С. 82 – 96.
2. Невдах, С. И. Подготовка педагогов в системе дополнительного образования взрослых в условиях современных интеграционных процессов (на примере Республики Беларусь): автореф. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / С. И. Невдах. – М., 2013. – 46 с.
3. Проценко, Е. Б. Современная система последипломного педагогического образования Греции: общая характеристика [Текст]: монография / под ред. С. О. Сысоевой. – Мариуполь: Рената, 2009. – 152 с.
4. Степко, М. Ф. Болонский процесс и обучение в течение жизни. Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт» [Текст] / М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. Товажнянский. – Харьков, 2004. – 97 с.

Н. Г. Мизонова

СОЦИАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Идея изучения вопросов социальной готовности детей дошкольного возраста к процессу обучения в школе возникла в связи с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов для дошкольных образовательных учреждений (ФГОС ДО) и начальной общеобразовательной школы (ФГОС НОО). В этом контексте готовность к школе рассматривается как условие для прогнозирования дальнейшего развития ребенка (Л. С. Выготский). А готовность ребенка к школе называют одним из результатов образовательной деятельности, соответствующим достижению целей дошкольного образовательного учреждения и являющимся основанием для преемственности со следующей ступенью образования.

В работах А.В. Колесова обозначено, что именно социальная готовность, а не технические умения (чтение, счет) создает готовность к обучению в школе. Поэтому под социальной готовностью личности к процессу обучения в школе понимают готовность личности к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленному социокультурной ситуацией [1].

Социальная готовность, по мнению педагогов, психологов, является результатом социального воспитания. По мнению Л. В. Трубайчук, «социальное воспитание является составной частью, фактором процесса социализации, сущность которого заключается в педагогическом регулировании, направленном на формирование социальной готовности и развитие личности через ее включение в разнообразные доступные виды социальной деятельности (общение, игра, учебная и общественно полезная)» [4].

«Социальное воспитание может быть представлено как организованное воспроизводство культуры определенных групп, взращивание детей по образу и подобию некоего социокультурного идеала, подготовка подрастающего поколения к выполнению совершенно определенных социальных функций, проектирование адекватного в социокультурном плане варианта жизни», – так пишет исследователь Л. В. Коломийченко [2].

По мнению, А. В. Мудрика, в области социальной педагогики «социальное воспитание представляет собой планомерное создание условий для целенаправленного развития и духовно-ценностной ориентации человека <...> »[3].

Анализируя педагогические аспекты, можно говорить о том, что социальное воспитание детей старшего дошкольного возраста является одним из мощнейших факторов по-

следующего социального развития. Его цель состоит в усвоении личностью социальной культуры, обеспечивающей адаптацию к реально существующим условиям и дальнейшее культуротворчество в начальной общеобразовательной школе. Культура является средством, содержанием, результатом воспитания. Технологические аспекты социального воспитания предусматривают субъектную позицию ребенка старшего дошкольного возраста, позволяют актуализировать его стремление к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации.

Анализ представленных положений показывает, что при всем различии формулировок понятия «социальное воспитание» важным для исследователей является его результат – «социальная готовность».

Проблема социального воспитания детей дошкольного возраста является одной из наиболее актуальных в современной системе образования. Закрепленное нормативными и концептуальными документами, как важнейшее направление личностного развития, социальное воспитание по-прежнему остается тем процессом, по поводу которого не угасают дискуссии в плане как его теоретического обоснования, так и практической реализации существующих программ и концепций.

По мнению ряда ученых (Т. В. Антонова, Е. А. Кудрявцева, Т. А. Репина, Е. К. Золотарева и др.), одной из главных задач социального воспитания в дошкольном возрасте является формирование социальной компетентности, которой является способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В состав социальной компетентности входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способности в процессе взаимодействия.

Социальная компетентность рассматривается вышеупомянутыми учеными как базисная характеристика личности, отражающfz ее достижения в развитии отношений с другими людьми, и имеет следующие компоненты:

– когнитивный (связанный с познанием взрослого и сверстника) – способность понять особенности другого человека, увидеть возникшие трудности, заметить изменение настроения и эмоционального состояния;

– мотивационно-эмоциональный (включающий отношение к другому человеку как высшей ценности) – проявление доброты, помощи и внимания, заботы и милосердия;

– поведенческий – выбор адекватных способов общения, этически ценных способов поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесов, А. В. Сущность социального воспитания в современной системе дополнительного образования детей [Текст] / А. В. Колесов // Педагогическая мастерская. – 2008. – №6. – С. 2 – 4.
2. Коломийченко, Л.В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования [Текст]: монография / Л. В. Коломийченко; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2008. – 154 с.
3. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. «Социальная педагогика» / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2007. – 198 с.
4. Трубайчук, Л. В. Методологический аспект социального развития дошкольника [Текст] / Л. В. Трубайчук // Начальная школа плюс до и после. – 2007. – № 5. – С. 11 – 15.

Я. Э. Неверова

ВЫРАБОТКА НОВОГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Главным фактором успешного и продуктивного функционирования любого учреждения выступает качественное управление на всех уровнях системы. Под качественным управлением будем понимать учет особенностей каждого уровня системы, что позволит эффективно использовать трудовые ресурсы, при этом не просто «пользоваться» рабочим потенциалом, но и давать возможность самосовершенствоваться и развиваться всему коллективу. В сфере управления развитие носит непрерывный характер, но для этого необходимо создавать определенные условия, которые будут служить фундаментом плодотворной работы.

Все выше упомянутые факторы и условия должен создавать руководитель как главное и связующее звено в управлении любым учреждением. Для того, чтобы соответствовать актуальным требованиям организации управленческой деятельности, руководителю необходимы определенные качества, которые помогут ему в системной организации многогранной и объемной работы. В настоящее время, на наш взгляд, необходимым элементом в осуществлении эффективной профессиональной деятельности руководителя является выработка собственного, оригинального и актуального управленческого мышления, благодаря которому руководитель сможет творчески подходить к управлению всеми звеньями в учреждении.

В условиях формирования новой философии управления мышление руководителя должно соответствовать современным тенденциям развития общества. При этом возникает необходимость включения человеческого фактора в систему управления, опоры на развитие творческих способностей коллектива и самореализации личности. Еще одним немаловажным видом деятельности в управлении является умение контролировать изменения. Будущее за теми управленцами, которые могут предвидеть изменения, могут быстро к ним приспосабливаться, быстро на них отвечать и, таким образом, могут заранее запланировать, как извлечь из них выгоду. Причем выгода направляется на дальнейшее развитие учреждения как системы, ведь, как мы уже отмечали, развитие – процесс непрерывный, динамичный и согласованный. Оно обеспечивает переход учреждения на принципиально новый, высокий уровень организации и взаимоотношений.

Развитие собственного управленческого мышления можно соотнести с профессиональным мыслетворением, ведь руководитель к процессу управления должен подходить нестандартно, без устоявшихся стереотипов и категорий. Мыслетворчество предполагает возможность управленческого инсайта, или озарения, интуитивного чувства в принятии решений. Гибкость и оперативность мышления, творческий подход в управлении – залог успешного руководства [2].

Естественно, встает вопрос о выделении необходимых личностных особенностей и черт, которые будут способствовать становлению и развитию управленческого мышления руководителя. К таким особенностям можно отнести:

– адекватную самооценку себя как личности и уровня своего профессионализма;
– индивидуальную социальную ответственность;
– смыслотворчество;
– конкурентоспособность;
– креативность;
– эрудированность;
– энтузиазм;

Внутренняя диалогичность личности [3].

Синтез вышеперечисленных особенностей определяет уровень развития управленческого мышления и, как следствие, рост личности профессионала в целом. Успешность и продуктивность организации, степень удовлетворенности коллектива созданными условиями труда – показатели компетентности и конструктивности руководителя, стоящего во главе управленческой системы.

Стоит также отметить, что управленческое мышление не может полноценно развиваться без участия «помощников», таких как:

– рефлексивное мышление. «Тот, кто способен полностью владеть своим рассудком, овладеет всем, что принадлежит ему по праву» (Д. Карнеги);
– познание самого себя, своих индивидуальных психологических особенностей. Без

этого истинный руководитель не сможет в сложных или экстренных ситуациях контролировать свое поведение. Когда личные цели осмыслены, просчитаны и разложены на промежуточные, человек становится устойчивее к внешним воздействиям и соблазнам. Именно рефлексия – тот рычаг, который позволяет нам подняться над повседневной реальностью и переместиться на новый личностный уровень;

- социальное мышление. Управление организацией – управление коллективом. Руководителю необходимо знать особенности взаимоотношений между людьми и создавать определенную корпоративную культуру со своими ценностями, которые ни в коей мере не должны противоречить личностным установкам сотрудников;
- аналитическое мышление. Стратегия, способность видеть на несколько шагов вперед, прогнозирование будущего, структурирование и систематизация деятельности организации позволяют конкурировать и задавать определенный тон в управленческой сфере [1].

Естественно, при управлении организацией выполнение функций руководителя не должно сводиться к механическому исполнению. Импровизация в выработке стратегии построения отношений в коллективе может послужить стимулом для дальнейшего развития руководителя как профессионала.

Еще одним необходимым условием формирования управленческого мышления является высокий уровень интеллектуального саморазвития, которое даст возможность вырабатывать особенный стиль управления, комбинировать методы и приемы, а также соответствовать возрастающему социальному заказу на компетентных и квалифицированных специалистов.

Набирающее темпы развитие общества диктует новые правила, принимать которые необходимо решительно и незамедлительно. Управленческое мышление обеспечивает способность к новаторству, экспериментированию в области организации и управления личностно центрированной системой с учетом всех ее особенностей.

Как уже отмечалось ранее, необходимость в принципиально новом управленческом мышлении является одним из приоритетных направлений на сегодняшний день. Не стоит забывать, что личность руководителя складывается из огромного количества необходимых черт и особенностей, которые в совокупности образуют опору всей организации или учреждения.

Стрессоустойчивость, воля, внутренний стержень, внутренняя готовность к изменениям – качества, которые руководитель постоянно развивает и поддерживает. Гармония внутреннего мира, приходящая в соответствие с внешним миром, образует согласованную личность, и осуществлять управление такая личность тоже будет согласованно. Ведь не зря говорят о том, что по тому, как руководитель управляет и организует, можно определить его настоящие внутренние ориентации, ценности и убеждения.

В заключение хотелось бы отметить, что, какой бы ни был руководитель, какой бы стиль в управлении ни использовал, главное – желание и постоянное стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. Тогда и окружающие люди, видя пример руководителя, видя его небезразличность, будут брать пример, что будет являться самой высокой оценкой правильности деятельности руководителя. Без уважения, без чувства доверия, без чувства ответственности, какой бы ни был руководитель, создать и поддерживать творческий и современный коллектив практически не возможно. Руководителями не рождаются – ими становятся, но стать по-настоящему компетентным руководителем можно только при условии постоянной работы над собой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Морозевич, А. Н. Методология компетентностного подхода [Текст] / А. Н. Морозевич, А. Г. Шрубенко // Проблемы управления. – 2010. – № 2. – С. 6 – 17.
2. Шепель, В. М. Аналитическая оснащенность руководителя [Текст] / В. М. Шепель // Экономика и предпринимательство. – 2010. – № 3. – С. 77 – 88.
3. Шрубенко, А. Г. Управленческое мышление – феномен исследования, формирования и развития [Текст] / А. Г. Шрубенко // Новые вызовы в экономике XXI века: материалы науч.-практ. конф., посвященной 80-летию Ин-та экономики НАН Беларуси, Минск, 24 – 25 марта 2011 г. – Минск: Право и экономика, 2011. – С. 293 – 297.

Е. Н. Новоселова

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫМ ПЕДАГОГОМ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В настоящее время социальные искажения общества набирают стремительный рост. Появляются новейшие требования, предъявляемые к человеку, к его жизни в целом. Лишь поэтому приходится постоянно подстраиваться к различным условиям, окружающим реальную действительность, и отводить важное место проблемам социального развития, сохранения и формирования социального здоровья младшего школьника.

Характерными особенностями социально здоровой личности являются, умение адекватно общаться с окружающими, адаптация в референтных группах, адекватное поведение в обществе, любовь к Родине, к окружающим.

Говоря о социальном здоровье, нельзя не затронуть личность самого ребенка, его возрастные особенности.

В младшем школьном возрасте возникают нравственные убеждения. Ребенок может дать адекватную нравственную оценку.

У детей младшего школьного возраста происходит интенсивное развитие потребностей: изменяется их направленность, они становятся более осознанными и самоуправляемыми.

С присвоением гуманистических форм поведения у ребенка формируются новообразования, свойственные для этого возраста, а именно: абстрактное мышление, внутренний план действий, произвольность поступков, самоконтроль и самооценка.

Следовательно, именно младший школьный возраст является наиболее подходящим для заложения учителями и родителями фундамента социального здоровья [1].

Формирование социального здоровья младшего школьника – это очень сложный процесс, лежащий на плечах всех взрослых в целом.

В образовательных учреждениях в помощь учителю, родителю, ребенку введена должность социального педагога.

Социальный педагог должен решать проблемы детей разных категорий, соблюдая такт, показывая уровень своего профессионализма.

В ходе работы социальному педагогу обязательно необходимо учитывать возрастные особенности ребенка.

Одна из важнейших задач социального педагога – социальная, психологическая и педагогическая профилактика согласно Конвенции ООН о правах ребенка.

Выделим несколько видов работ социального педагога по защите социального здоровья:

– просвещение о правильном распределении досугового времени;

– обучение умению контролировать свое внутреннее состояние;

– знание истории своего народа, страны;

– пропагандирование здорового образа жизни;

Выстраивая деятельность, социальный педагог не должен забывать о возрастных особенностях младшего школьного возраста.

В работе с детьми младшего школьного возраста задача заключается в создании условий для развития адекватного «Я-образа» и позитивного самоотношения, что будет залогом успешности в любом виде деятельности, гибкости и адаптивности поведения ребенка в дальнейшем и приведет к повышению уровня социального здоровья.

Создавая условия, нужно прежде всего опираться на разработки различных программ по формированию социального здоровья, на работу с родительским и учительским коллективом, а также на окружающую действительность (оформление стендов, постоянное их обновление по просветительским направлениям, касающимся социального здоровья).

Таким образом, младший школьный возраст вносит в жизнь ребенка большие перемены. Ребенок переходит на новую ступень, которая является составляющим звеном взрослой жизни.

Задача школы, а именно социального педагога – не допустить снижения уровня социального здоровья, научить достойно вести себя в социуме, создать обстановку, благоприятную для учеников.

Хочется еще раз отметить, что если социальный педагог будет работать бок о бок с другими специалистами, то, скорее, только так мы достигнем наилучших результатов в процессе повышения уровня здоровой атмосферы.

Самое главное, что должен взять на вооружение каждый взрослый, заключается в следующем: чтобы создать социально здоровое общество, вырастить социально здоровых детей, нужно начать с себя!

И только изменив себя, свое отношение к окружающей действительности, можно надеяться на то, что наше поколение будет достойным и создаст социально здоровую атмосферу [3, с. 35].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст]: учеб. пособие для вузов / Г. С. Абрамова. М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2009. – 623 с.
2. Дубровина, И. В. Практическая психология образования [Текст]: учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / И. В. Дубровина. – М.: Сфера, 2010. – 528 с.
3. Митяева, А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии [Текст]: учебник / Г. С. Никифорова. – Спб., 2010. – 72 с.

Д. Н. Норина

СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Общение является важной стороной любой совместной деятельности. Основной социальной потребностью ребенка становится потребность общения с окружающими людьми. Через них ребенок овладевает социальным опытом. Взаимодействие и общение со взрослыми в дошкольном возрасте сохраняет ведущую роль в развитии ребенка, но отношения остаются неравноправными. В общении со сверстниками ребенок самостоятелен и независим. Взаимодействие с равными партнерами дает ребенку возможность приобрести такие качества, как взаимное доверие, доброта, готовность к сотрудничеству, умения ладить, отстаивать свои права, решать конфликтные ситуации. Имея положительный опыт взаимодействия со сверстниками, ребенок начинает точнее не только других, но и себя, свои возможности и личные качества.

В работах Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейна подчеркивается значимость сверстников как важного фактора успешного психоэмоционального и социального развития ребенка. Сегодня есть необходимость говорить о том, что психологи и педагоги отмечают наличие трудностей у детей в установлении контактов с окружающими – с одной стороны. Это вызывает серьезные опасения. С другой стороны – накопленный опыт общения детей старшего дошкольного возраста говорит о наличии эффективных форм организации взаимодействия между ними.

Актуальность данной темы обусловлена рядом противоречий, среди которых:

– общепризнанная значимость процесса общения в развитии личности ребенка и отсутствие целенаправленной, систематической работы по поддержанию этого процесса между сверстниками старшего дошкольного возраста;

– необходимость создания специальных условий в ДОУ для общения между детьми и направленность воспитательно-образовательной деятельности на формирование определенных знаний и умений.

Как междисциплинарное понятие общение исследуют психология, педагогика, социальная педагогика, философия, социология и другие научные области знаний.

В 30-е годы прошлого века Ж.Пиаже представил научной общественности предположение о том, что именно общение со сверстниками выступает важнейшим фактором психического развития ребенка, формирования его социальных качеств и преодоления эгоцентризма. По мнению автора, общение является важной составляющей жизни ребенка, залогом его успешного взросления [5, с. 34].

С. Л. Рубинштейн отмечает в своих трудах, что отношение к другому человеку, другим людям определяет сущность самого человека, возможность реализации его внутреннего содержания. Именно отношение к другим людям определяет духовно-нравственное становление личности, ее ценность [2, с. 73]. Оба положения созвучны теории Ч. Кули о «зеркальном Я».

В отечественной науке проблемы общения связаны с трудами В. М. Бехтерева, Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, М. И. Лисиной, Г. М. Андреевой (4, 5, 6,) и других авторов. Они рассматривали общение как важное условие психического развития человека, его социализации и индивидуализации.

На основании накопленных научных знаний можно сформулировать понятие «общение» и определить его сущность. В. А. Горянина считает, что разные исследователи, исходя из своих теоретических позиций, по-разному трактуют смысл этого термина.

Рассмотрим эти позиции.

Н.М. Щелованов, Н. М. Аксарина, Л. П. Павлова, В. С. Мухина характеризуют общение как речь, обращенную к ребенку. Особая интонация, выразительность отличают ее от общения с другими категориями людей.

М. С. Каган выделяет такие особенности общения, как общение с собой и общение с природой, имеющие место в общем контексте общения.

В современной литературе и психологической практике широко распространено понятие «общение» в отношении компьютера, что неоднозначно оценивается отечественными и зарубежными исследователями. Г. А. Балл, В. Н. Брановицкий отмечают метафоричность общения человека с неодушевленными предметами, подчеркивая иную сущностную характеристику данного процесса – взаимообмен информацией, эмоциональная включенность в процесс общения [3, с. 361].

В большом психологическом словаре общение характеризуется как процесс информационного обмена, взаимодействие индивидов, как отношение людей друг к другу; при этом происходит эмоциональная включенность в общение, отраженная в сопереживании и взаимном понимании [5, с. 35]. Данное определение позволяет выделить некоторые сущностные характеристики общения: субъектами общения являются живые люди, только между ними оно приобретает осмысленность и осознанность; процесс общения имеет определенную логику, содержание, эмоциональный компонент; общение предполагает взаимный интерес.

А. А. Бодалева, Е. О. Смирнова, Б. Ф. Ломов рассматривают общение как субъект-субъектные отношения, которые направлены на объединение усилий и достижение общей цели.

А. И. Волкова рассматривает общение в тесной связи с деятельностью [1, с. 149]. В отечественной психологии деятельностный подход является синонимом коммуникативной деятельности.

С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев раскрывают характеристику общения как деятельность, отражая ее коммуникативную, интерактивную стороны, проявляющиеся одновременно.

Универсальным средством общения, с помощью которого происходит кодирование информации, выступает язык, воплощаемый через речь. Этот мощный инструмент коммуникации имеет свои особенности: смысл и значение слов, доступность, выразительность, правильность произношения звуков. Большую роль играют речевые звуковые явления – темп речи, интонация, дикция, культура речи.

Значимым является вопрос межличностного общения, которое в отечественной психологии рассматривается как условие психического развития ребенка. Одновременно межличностное общение определяет возможность полноценной жизни коллектива, формирования его сознания и способов его выражения. Л. С. Выготский, М. И. Лисина рассматривают межличностное общение как форму социального поведения человека.

Таким образом, сущность общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками является сложным, многогранным процессом. С одной стороны, он отражает потребность человека, с другой – определяет характер его отношений с окружающим миром. Если потребность общения и способ ее удовлетворения совпадают, появляются основания для успешного психического развития личности и ее социализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова, А. И. Психология общения [Текст] / А. И. Волкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 446 с.
2. Горянина, В. А. Психология общения [Текст]: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся на факультетах педагогики, психологии, социальной работы / В. А. Горянина. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 416 с.
3. Истратова, О. Н. Справочник психолога-консультанта организации [Текст] / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 638 с.
4. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
5. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь [Текст] / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
6. Семенака, С. И. Уроки добра: коррекционно-развивающая программа для детей 5 – 7 лет / С. И. Семенака. – М.: АРКТИ, 2002. – 80 с.

Е. А. Одарченко

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста – игра. В процессе игры ребенок развивается, овладевает новыми умениями и навыками, учится взаимодействию с окружающими. Вне игры ребенок не сможет полноценно развиваться и получать нужные знания, умения и навыки.

Л. И. Божович говорит о том, что дошкольное детство – это довольно большой отрезок в жизни ребенка. В этот период условия жизни ребенка довольно стремительно развиваются от пределов семьи до пределов детского сада, города, страны и т.д. Для ребенка открывается мир человеческих отношений, он открывает для себя много новых видов деятельности и форм поведения. У ребенка возникает желание присоединиться к этому новому и неизведанному миру, но пока это получается неумело. Помимо этого, у ребенка возникает потребность быть самостоятельным и независимым. В этих условиях появляется сюжетно-ролевая игра. В игре ребенок старается изобразить мир взрослых и символически в нем «поучаствовать». В игре он изображает отношения между взрослыми людьми, их деятельность и формы поведения. [1]. Выбирая роль для игры, ребенок ориентируется на близкого взрослого или того, кто кажется ему авторитетным. Для ребенка очень важно иметь образный план игры, четко ему следовать и следить за его исполнением. Игра ребенка эмоционально насыщенна и в определенный момент становится для него реальностью, настолько он включается в игру. Обязательным условием игры является наличие яркого переживания: интересного сюжета, момента на улице, картины и т д. Ребенок в своей игре постарается изобразить увиденное им [2].

Содержательным компонентом игры являются те моменты в деятельности или отношениях взрослых, которые фиксируются и изображаются ребенком. Игра младших дошкольников направлена на изображение

предметной деятельности (мыть посуду, чистить фрукты и овощи, резать хлеб и пр). Процесс игры настолько поглощает ребенка, что он может выполнять одно и то же действие несколько раз и даже забыть о результате. Иногда в процессе игры происходит резкая смена ролей. Для детей среднего дошкольного возраста важно проиграть взаимоотношения, которые они видят в окружающем их мире. Для старших дошкольников важно четкое следование правилам игры. Они очень тщательно относятся к установлению определенных правил и следят за их выполнением.

В процессе сюжетно-ролевой игры дошкольник берет на себя определенные роли, устанавливает правила и контролирует их соблюдение. Учитывая эту особенность сюжетно-ролевой игры, взрослому необходимо правильно выстроить свое влияние на ребенка в процессе игры. Важно в процессе игры донести до ребенка основные нормы и правила поведения, признанные в обществе. Так в процессе игры у ребенка формируются предпосылки учебной деятельности. Играя «в школу», ребенок проигрывает ту модель обучения в школе, которая ему известна.

Исследования авторов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович) показывают, что в процессе игры у ребенка формируются основные новообразования данного возраста, формируются основные стереотипы отношений с окружающими людьми. Большое значение игра оказывает и на формирование готовности к школе, на становление позиции субъекта учебной деятельности [3]. Осуществляется подготовка к переходу на новый, более сложный уровень развития.

Но в настоящее время игра начинает терять свой авторитет в глазах взрослых. Преемственность дошкольного возраста (где основной вид деятельности – игра) и младшего школьного возраста (где ведущим видом деятельности является обучение) нарушена. Таким образом, получается, что игра и учение никак не связаны между собой и формироваться задатки учебной деятельности в игре не могут.

Так, во многих образовательных учреждениях начиная со старшего дошкольного возраста уделяется особое внимание занятиям. Игра же отодвигается на второй план. И в конечном итоге, все же большое количество детей приходит в школу неподготовленными. Таких учеников в последующем причисляют к разряду «трудных детей». Они мешают учителю и классу, не желают следовать правилам. Таким образом, если ребенок не научился правильно играть, следовать правилам игры, создавать эти правила, то и в учебной деятельности у него возникнут значительные проблемы. В процессе сюжетно-ролевой игры ребенок учится следовать правилам игры, тем самым у него формируется функция контроля, которая имеет большое значение в процессе учебной деятельности.

Приучая ребенка к учению и делая на это значительный акцент еще в дошкольном возрасте, можно столкнуться с проблемой отстраненности ребенка. Ему еще до начала учебной деятельности наскучат все занятия и уроки. Поэтому следует на первоначальных этапах развития учебной деятельности связывать ее с игрой.

Таким образом, готовя ребенка к обучению в школе, необходимо учитывать и значение игры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богуславская, З. М. Роль игры в нравственном развитии ребенка [Текст]: учебник / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. – М.: Просвещение, 2005. – 116 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]: учебник / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2007. – 400 с.
3. Гилева, А. В. Формирование позиции субъекта учебной деятельности как компонента школьной готовности старших дошкольников [Текст]: учебно-методическое пособие / А. В. Гилева. – Соликамск: СГПИ, 2004. – 101 с.
4. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст]: учебник / Д. Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1999. – 300 с.

К. А. Ольховская

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Целью образования в соответствии со стандартами нового поколения становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую компетенцию, как умение учиться. В стандарте рассматривается несколько видов компетентностей учащихся начальной школы: познавательные, социальные, личностные [3, с. 6]. Одним из основных лозунгов нового стандарта является создание компетентности ребенка по изучению новых знаний, умений, навыков, возможностей и др. Характерной особенностью новых стандартов является их личностная ориентация.

Личностная компетенция – это умение использовать приобретенные знания, способы деятельности в жизни для решения практических задач и проблем, а также развитие способностей, знание своих сильных и слабых сторон как в учебной деятельности, так и в общении со сверстниками и готовность познавать и испытывать себя в новых ситуациях [2, с. 7]. Говоря о формировании личностных компетенций учащихся, стоит отметить, что в связи с изменениями, происходящими в системе образования в настоящее время, существует множество проблем, отрицательно сказывающихся на процессе их формирования, ведущей из которых является неготовность педагогических кадров к коренной перестройке образовательного процесса и переходу на новые результаты образования, использования инновационных форм и методов обучения, внедрения соответствующих методов оценки качества образования и т.д.

Следовательно, проблемы формирования личностных компетенций учащихся можно разделить на несколько групп:

проблемы методологического характера;

проблемы неготовности участников образовательного процесса к реализации ФГОС нового поколения.

Одним из главных направлений развития системы образования признается большинством исследователей и практиков усовершенствование воспитания путем создания воспитательной системы как неотъемлемой части образовательного процесса, создающей социально-педагогические условия для формирования личностных компетенций школьника, поэтому внеурочную деятельность можно также рассматривать как процесс, который способствует формированию личностных компетенций учащихся. Внеурочная деятельность представляет собой деятельность учащихся на базе учебного плана, организуемую участниками образовательного процесса, которая имеет отличия от образовательной классно-урочной системы. Это кружки, экскурсии, секции, олимпиады и т.д.; программа этих занятий в полной мере соответствует требованиям ФГОС.

Внеурочная деятельность так же, как и классно-урочная, направлена на усвоение детьми образовательной программы, а также на достижение личностных результатов. Для становления в обществе как личности ребенку важно обладать личностными компетенциями, которые активно формируют у детей как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Во внеклассной деятельности ребенок чувствует себя более раскрепощенно, раскованно, что позволяет вовлекать его в различные виды деятельности. Во время посещения учащимися всевозможных кружков, факультативных занятий, секций и т.д. дети не только получают определенные знания, которые подразумевает данный кружок, но еще и участвуют в процессе коммуникации среди сверстников, а значит, учатся общаться, у них развиваются мышление, культура поведения и многое другое [1, с. 33].

Таким образом, можно говорить о том, что в любом виде деятельности можно формировать у учащихся личностные компетенции, потому что они являются основными для существования ребенка в обществе. Специфика же формирования личностных компетенций учащихся в различных видах деятельности выражается в существующих условиях. При формировании личностных компетенций учащихся во внеурочной деятельности важнейшими условиями, на наш взгляд, будут сочетание различных форм и методов организации внеурочной деятельности, опора на имеющийся социокультурный опыт учащегося, учет его интересов и потребностей, внедрение инновационных форм работы по формированию личностных компетенций.

Все вышесказанное позволяет нам говорить о том, что не только педагоги создают условия для формирования личностных компетенций учащихся во внеурочной деятельности – используют разнообразные формы и методы, организуют кружки, реализуют различные социальные проекты, но и школа как социальный институт содействует формированию личностных компетенций учащихся во внеурочной деятельности – выделяет помещения для организации внеурочной деятельности, заключает договоры с другими учреждениями (спортивными секциями, студиями, центрами детского творчества), разрабатывает программы по организации внеурочной деятельности, исходя из потребностей и интересов детей и родителей

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор [Текст]: методическое пособие / Д. В. Григорьев. – М.: Просвещение, 2010. – 254 с.
2. Романова, Е. А. Формирование социальных и личностных компетенций у современных дошкольников и младших школьников [Текст] / Е. А. Романова // Журнал научно-педагогической информации. – 2010. – № 2. – С. 6 – 9.
3. Стратегия модернизации содержания общего образования [Текст]: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – 15 с.

М. В. Петрук

ИЗУЧЕНИЕ ЦИФРОВОГО СКРАПБУКИНГА С ПОМОЩЬЮ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЙ

Современниками все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в средней школе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения на уроках технологии является формирование политехнической культуры школьников, развитие творческих способностей, овладение опытом трудовой деятельности.

Выбор и реализация индивидуальной траектории в открытом образовательном пространстве в XXI веке требуют новых подходов к образованию. Обучение должно быть развивающим в плане развития самостоятельного критического и творческого мышления. Для этого необходимы широкое информационное поле деятельности, различные источники информации, различные взгляды, точки зрения на одну и ту же проблему, побуждающие учащихся к самостоятельному мышлению, поиску собственной аргументированной позиции.

Сегодня уже трудно представить работу школ без доступа в глобальное информационное пространство. Интернет является универсальным средством поиска информации и передачи знаний.

Одним из видов Интернет-технологий является веб-квест – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета и которое направлено на развитие у обучаемых навыков аналитического и творческого мышления

Целью статьи является обоснование внедрения веб-квестов на уроках технологии, при изучении цифрового скрапбукинга.

Проблему разработки и использования веб-квестов в учебном процессе активно изучают зарубежные и отечественные ученые B. Dodge, T. March, О. Гапеева, Г. Гриневич, Г. Шаматонов, В. Шмидт и др. Существует два взгляда ученых на понятие веб-квеста: как образовательный продукт (Я. Быховский, А. Хуторской) и как технология (Н. Кононец, О. Осадчук).

С целью качественной подготовки учащихся и проверки их знаний, умений и навыков на уроках технологии считаем целесообразным внедрение веб-квест технологий.

Цель веб-квеста – формирование мотивов учебной деятельности, развитие умений поиска, переработки и представления информации по теме в электронном формате.

П. Шаматонова акцентирует внимание на том, что веб-квест – это увлекательное путешествие в сети Интернет, которое предусматривает запросы в различных поисковых системах, получение достаточно большого объема информации, ее анализ, систематизацию и дальнейшую презентацию [3]. Как отмечает В. Шмидт, веб-квесты – это мини-проекты, основанные на поиске информации в Интернете. Благодаря такому конструктивному подходу к обучению, учащиеся не только подбирают и упорядочивают информацию, полученную из Интернета, но и направляют свою деятельность на поставленную перед ними задачу [4].

Итак, веб-квест технология – это совокупность методов и приемов организации исследовательской деятельности, для выполнения которой ученики осуществляют поиск информации, используя Интернет-ресурсы с практической целью. Такая технология позволяет работать в группах (от 3-х до 5-ти учеников), развивает конкурентность и лидерские качества учащихся, повышает не только мотивацию к процессу получения знаний, ответственность за результаты деятельности и их презентацию, но и эффективность качества образовательных услуг [2].

С целью повышения качества знаний учащихся при изучении вариативного модуля «Основы дизайна» эффективным считаем изучение «Цифрового скрапбукинга». Мы предложили ученикам на заключительном уроке во время защиты проектов использовать веб-квест технологии.

Скрапбукинг – вид рукодельного искусства, заключающегося в изготовлении и оформлении семейных или личных фотоальбомов. Цифровой скрапбукинг происходит от классического, но разрабатывается с помощью графических редакторов (Scrapbook MAX, Wondershare Scrapbook Studio, PhotoMix).

Цифровой скрапбукинг сначала просто имитировал бумажный скрапбукинг, но, поскольку цифровой дизайн предоставляет гораздо более широкие возможности, он разрастался своим путем, и сейчас диапазон стилей и направлений цифрового скрапбукинга очень широк. Главное преимущество цифрового скрапбукинга – это неограниченные графические возможности. На компьютере есть возможность не только оформить фотографию в традиционных стилях скрапбукинга, но и сделать работу в так называемых пространственных стилях [1].

Этапы работы над веб-квестом

1. Начальный этап (командный). Учащиеся знакомятся с основными понятиями по выбранной теме, материалами аналогичных проектов. Распределяются роли в команде – по 1 – 3 человека на 1 роль. Все члены команды должны помогать друг другу и учить работе с компьютерными программами.

2. Ролевой этап. Индивидуальная работа в команде на общий результат. Участники одновременно, в соответствии с выбранными ролями, выполняют задания. Так как цель работы не соревновательная, то в процессе работы над веб-квестом происходит взаимное обучение членов команды умению работать с компьютерными программами и Интернет-ресурсами. Команда совместно подводит итоги выполнения каждого задания, участники обмениваются материалами для достижения общей цели – создания сайта.

3. Заключительный этап. Команда работает совместно, под руководством педагога, чувствует свою ответственность за опубликованные в Интернете результаты исследования. По результатам исследования проблемы формулируются выводы и предложения. Проводится конкурс выполненных работ, где оцениваются понимание задачи, достоверность используемой информации, ее отношение к заданной теме, критический анализ, логичность и структурированность информации, определенность позиций, подходы к решению проблемы, индивидуальность, профессионализм представления.

Таким образом, веб-квест технология учит находить необходимую информацию, осуществлять ее анализ, систематизировать и решать поставленные задачи. Использование веб-квест технологий способствует повышению мотивации обучения, формированию информационно-коммуникативной компетентности, устранению психолого-педагогических барьеров, повышению личностной самооценки, развитию личностных качеств, формированию навыков работы в команде, формированию навыков публичных выступлений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Википедия: Свободная энциклопедия [Электролнный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki.
2. Кытманова, Е. А. Веб-квест как вид проектной деятельности и его использование в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Е. А. Кытманова // Вестник Московского государственного областного университета: электроныый журнал. – Режим доступа: www.evestnik.mgou.ru.
3. Шаматонова Г. Л. Веб-квест как интерактивная методика обучения будущих специалистов по сацыальной роботе [Текст] / Г. Л. Шаматонова // «SOCJOпростір : Междисциплинарньй сборник научных работ по социологии и социальной работе». – 2010. – №1. – С. 234 – 236.
4. Шмідт, В. В. Технологія веб-квеста при навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей [Електронний ресурс] / В. В. Шмідт. – // Режим доступу: http://winner.se-ua.nei/ ще26/1/10/.

Т. А. Питц

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ДЕТЕЙ «ГРУППЫ РИСКА» ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В нашей стране в силу различных причин самой социально не защищенной и склонной к асоциальному поведению группой населения являются дети подросткового возраста, в особенности подростки «группы риска», которые уже имеют ряд проблем и трудностей.

Среди множества проблем, с которыми сталкиваются подростки «группы риска», – профессиональное самоопределение. Подростки не могут без посторонней помощи выбрать подходящую профессию. Одним из способов решения данной проблемы является реализация системы профориентационных мероприятий.

Под профориентацией мы понимаем комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на подготовку детей подросткового возраста к самостоятельному выбору профессии в соответствии с индивидуальными особенностями личности, а также с учетом потребностей в специальностях на рынке труда. Профориентационная работа в школе проходит в несколько фаз, которые предопределены общими целями профессиональной ориентации и динамикой профессиональной ориентации самого ученика [3].

Существует ряд проблем профориентационной работы с подростками «группы риска». Условно их можно разделить на: 1) личностные, к ним отнесем акцентуации характера, проблемы личности по причинам физических отклонений, несформированность рефлексии и некоторых когнитивных функций; 2) социальные, к ним отнесем низкий материальный достаток, трудности в общении, проблемы социализации. Главная трудность в работе с подростками «группы риска» заключается в необходимости комплексной работы социального педагога и психолога в совокупности с индивидуальным подходом к подростку «группы риска». Но существует ряд форм и методов, позволяющих решить эти проблемы [1].

Специфика выбора методов и форм профориентации зависит от категории «группы риска». Например, для подростков с низкой успеваемостью целесообразно использовать тренинги и индивидуальные консультации.

Анализируя опыт реализации программ профориентации многих школ, мы заметили, что все они направленны на работу с обычными школьниками. Большинство программ ограничиваются профориентационной работой в выпускных классах, и сводится к выявлению особенностей личности которая склонностей к различным видам труда. Детей информируют о возможностях учебных заведений и вступительных экзаменах. В корне отличается от них опыт МОУ «Средняя обще-

образовательная школа №78» города Оренбурга. В этой школе профориентационную работу ведут не только в выпускных классах, но и на протяжении всего времени обучения школьников – с первых классов и до окончания школы. Это позволяет не просто выявить склонности школьников к тем или иным видам трудовой деятельности, а в полной мере ознакомить детей с особенностями работы по выбранным специальностям. Программа задействует многие организации города, например: биржу труда, промышленные предприятия, образовательные учреждения, общественные организации. В Соликамске у всех школ города есть возможность сотрудничать с биржей труда, с предприятиями и учебными заведениями города, поэтому нам интересен опыт МОУ «СОШ № 78» г. Оренбурга [2].

Программа «Путь к успеху», которая реализуется в МОУ «СОШ №78» г. Оренбурга, ориентирована на актуализацию профессионального самоопределения учащихся. Авторы программы старались, чтобы этот процесс был интересным, личностно значимым для учащихся и помогал решать проблемы самоопределения.

На основе изучения данной программы нами была разработана программа, рассчитанная на подростков «группы риска» с низкой успеваемостью, «Быть нужным, полезным и незаменимым». Реализация программы может осуществляться социальным педагогом, психологом, педагогом, имеющим достаточно знаний в области профориентации и социально-психологическую подготовку.

Реализуется программа в течение двух учебных годов – с восьмого по девятый класс. Реализация программы начинается в 8 классе для повышения мотивации к учебе и продолжается в 9 классе, чтобы помочь подросткам выбрать будущую профессию. Занятия проходят раз в две недели. Для оптимизации профориентационной работы необходимо организовать на школьном сайте возможность виртуальной анонимной и индивидуальной помощи подросткам в профессиональном самоопределении.

Таким образом, можно говорить о том, что реализация системы профориентационной работы в рамках предлагаемой нами программы «Быть нужным, полезным и незаменимым» поможет подросткам «группы риска» в профессиональном самоопределении. Выбор подходящей профессии окажет помощь подростку в его социализации и самореализации в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мудрик, А. В. Индивидуальная помощь в социальном воспитании [Текст] / А. В. Мудрик // Научные труды Московского педагогического государственного университета. – М., 2010. – С. 14 – 20.
2. Программа профориентации «Путь к успеху» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://orenschool.ru.
3. Терехина, В. В. Реализация прав детей, находящихся в трудных жизненных ситуациях [Текст] / В. В. Терехина // Социальная педагогика. – 2011. – №1. – С. 9 – 12.

Л. В. Попова

УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК ЦЕНТРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Учреждения дополнительного образования детей являются одним из основных социальных институтов, которые обеспечивают воспитательный процесс и развитие индивидуальных способностей детей. Их отличие от общеобразовательных учреждений заключается в том, что обучающимся предоставляется право выбора вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения программы дополнительного образования.

Укажем на то, что роль современной системы дополнительного образования в подготовке подрастающего поколения довольно существенна, так как она призвана решать одну из глобальных социальных проблем, связанную с выявлением и развитием тех детских задатков и способностей, которые обеспечивают их устойчивое саморазвитие в жизни.

О. Е. Лебедев характеризует дополнительное образование как особое образовательное пространство, в котором объективно задается множество отношений, осуществляются специальные образовательные деятельности различных систем по развитию индивида и его организации. Оно расширяет возможности практического опыта ребенка, является способом творческого освоения новой информации и самоосмысления, формирования новых жизненных умений и способностей, на которые не ориентирована школа.

Для учреждений дополнительного образования детей характерны следующие тенденции: изменение взгляда на личность человека, усиление позиции культурно-исторической педагогики развития, возрастание значения неформального образования, определение приоритетов дополнительного образования детей, вариативность его содержания, форм и методов, индивидуализация образовательных маршрутов обучающихся.

Дополнительное образование сегодня – это система, которая характеризуется созданием условий для свободного выбора ребенком определенной образовательной области и временем ее освоения. Здесь активно внедряются инновационные процессы, которые направлены на обновление целевых установок, содержания, форм и методов работы.

Эстетическая направленность деятельности учреждений дополнительного образования играет важнейшую роль в образовательном процессе. Как было указано выше, музыке принадлежит одно из ведущих мест. Музыкальное искусство является источником умножения духовной культуры человека, способствует становлению его идейно-нравственного облика и мировоззрения в целом. Музыкальное воспитание – одна из центральных составляющих эстетического воспитания, оно играет особую роль в гармоничном развитии ребенка. Эта роль определена специфическими особенностями музыки как вида искусства и особенностями возраста воспитанника.

В систему образования входит группа таких учреждений дополнительного образования, как детские музыкальные школы и детские школы искусств. Эти учреждения являются важным звеном в системе дополнительного образования. Они решают задачи эстетического воспитания, формирования мировоззрения, вкуса, профессионального мастерства молодых музыкантов. В процессе деятельности идет подготовка участников художественной самодеятельности и носителей музыкальной культуры. Деятельность детских школ искусств осуществляется таким образом, чтобы каждому ребенку была предоставлена возможность проявлять свои таланты и дарования, расширять свои познания в области музыкальной культуры, учиться игре на разнообразных музыкальных инструментах. Основной целью деятельности педагога является создание условий для развития духовного мира воспитанников через восприятие лучших образцов классических, народных и современных музыкальных произведений как отечественных, так и зарубежных композиторов.

Перед педагогами музыкальных школ поставлены и воспитательные задачи, среди которых – способствовать пробуждению заложенного в каждом воспитаннике творческого начала, учить воспитанника трудиться, оказывать помощь в понимании и поиске себя и, главное, помогать делать в музыке первые шаги.

Пути к постижению музыкальной культуры разнообразны и индивидуальны. Так, дети, ранее не занимавшиеся музыкой, могут проявить интерес к какому-либо музыкальному произведению. Кому-то может понравиться звучание того или иного инструмента, а впоследствии возникает желание научиться играть на нем.

Специфика деятельности учреждений дополнительного образования отражена и в том, что дети, отстающие по ряду школьных предметов, могут проявлять себя, овладев навыками музицирования, что является стимулом к выявлению их скрытых эмоций. Впоследствии эти воспитанники могут намного лучше учиться в общеобразовательной школе. Таким образом, открывая детям доступ к пониманию музыки, учреждения доролнительного образования стимулируют развитие всех заложенных природой способностей. А деятельность педагога дополнительного образования направлена на выявление, поддержку и развитие уникального творческого потенциала ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березина, В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития [Текст]: автореф. дис. ...к.п.н. / В. А. Березина. – М., 2009.
2. Бояринцева, А. В. Дополнительное образование детей. Новые ценности образования [Текст] / А. В. Бояринцева. – М., 2008.
3. Булатова, Е. А. Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности [Текст] / Е. А. Булатова. – Екатеринбург, 2001.
4. Лебедев, О. Е. Дополнительное образование детей [Текст]: учеб. пособ. / О. Е. Лебедев. – М., 2004.

М. И. Попова

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОКАЗАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛУГ СЕМЬЯМ, НАХОДЯЩИМСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Социально-педагогическая деятельность, рассматриваемая как на уровне учреждения, так и на уровне деятельности конкретного специалиста (в частности – социального педагога), ориентирована на решение жизненно важных задач развития, социальной адаптации и социального функционирования личности. По сути дела, социальный педагог является своеобразным посредником в системе взаимодействия личности, семьи и общества.

Происходящие изменения в сфере образования, социального обслуживания населения объективно обусловливают необходимость выделения социально-педагогических услуг как самостоятельного вида услуг, оказываемых специалистами различных профилей и учреждениями. Выстраиваемая на муниципальном уровне система детствосбережения ориентирует на рассмотрение оптимальных форм, методов и технологий взаимодействия различных субъектов, готовых и способных помочь в разрешении проблем отдельных

категорий семей и детей (в частности, семей, находящихся в социально опасном положении).

Следует отметить, что особенности социально-педагогической деятельности различных специалистов и служб, организаций в отношении семей, находящихся в социально опасном положении, складываются из совокупности законодательных требований, определяющих направленность, содержание деятельности, формы и методы работы. Так, согласно ФЗ №120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних» в отношении детей и их семей используется индивидуальная профилактическая работа, понимаемая как деятельность по своевременному выявлению несовершеннолетних и семей, находящихся в социально опасном положении, а также по их социально-педагогической реабилитации и (или) предупреждению совершения ими правонарушений и антиобщественных действий.

По мнению Т. И. Зубковой, социально-педагогическая услуга – это система мер, которая может существенно изменить положение человека в обществе – повысить его воспитанность и образованность, социальную компетентность, эмоциональный тонус, нормализовать систему общения, восстановить утраченные функции и т. д. Автор выделяет следующие виды социально-педагогических услуг (основанием для выделения данных видов услуг выступают потребности человека и практика социально-педагогической деятельности по их удовлетворению): образовательно-воспитательные, организационные, информационно-консультационные, методические, реабилитационные, экспертные [1].

Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы определяет совокупность мер государственной помощи и поддержки в вопросах детствосбережения. Значимыми с позиции проводимого исследования являются мероприятия, отражающие семейную политику детствосбережения, а именно: меры, направленные на сокращение бедности среди семей с детьми; меры, направленные на формирование безопасного и комфортного семейного окружения для детей; меры, направленные на профилактику изъятия ребенка из семьи, социального сиротства [2].

Муниципальная система оказания социально-педагогических услуг семьям, находящимся в социально опасном положении, является системным компонентом системы защиты семьи и детства, складывающейся в каждой конкретной территории под влиянием совокупности факторов, разнонаправленно воздействующих на результативность социально-педагогической деятельности в отношении семьи. Кроме того, значимой является направленность и готовность к взаимодействию различных субъектов муниципальной системы оказания социально-педагогических услуг семьям категории СОП. С позиции рассматриваемого вопроса объект взаимодействия – оказание социально-педагогических услуг семьям категории СОП.

В ходе анализа теоретического материала и изучения опыта функционирования муниципальных систем социальной защиты детства мы выяснили, что субъектами оказания социально-педагогических услуг могут выступать: учреждения образования, социальные службы, управление образования, отделы опеки и попечительства, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, отделения профилактики правонарушений несовершеннолетних, службы экстренной помощи. Следует подчеркнуть, что системообразующим компонентом муниципальной системы защиты детства выступает учреждение образования, выстраивающее взаимодействие всех заинтересованных сторон вокруг интересов ребенка и его семьи.

Таким образом, расширение функций и направлений социально-педагогической деятельности, отраженное в изменяющемся законодательстве в сфере образования и социального обслуживания населения, позволяет рассматривать данный вид деятельности как на уровне муниципальных образований, так и на уровне учреждений или деятельности конкретного специалиста. Основанием оказания социально-педагогических услуг является взаимодействие различных субъектов на уровне муниципального образования или учреждения, позволяющее реализовать потенциал каждого из участников взаимодействия в решении проблем семей, находящихся в социально опасном положении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зубкова, Т. И. Социально-педагогическая деятельность: институт, профессия, специальность, должность [Электронный ресурс] / Т. И. Зубкова. – Режим доступа: http://do.teleclinica.ru/184711/.
2. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.soprotivlenie.org/?id=56&cid=366

Т. С. Розумная

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Главной задачей образования в XXI веке является воспитание человека с гуманистическим мировосприятием, который может ориентироваться в сложных социокультурных отношениях, активно реализовывать личный потенциал на основе взаимопонимания и сотрудничества.

Общение является социальным феноменом не только по внешним формам своего существования, но и по своей природе, так как оно – необходимое условие и составляющая любой деятельности человека. Оно осуществляется обществом и для целей общества и, соответственно, имеет определенные общественные функции. Усовершенствование форм и способов общения неразрывно связано с развитием труда и сознания.

Общение является одним из самых важных профессиональных инструментов педагогической деятельности, что было доказано в исследованиях А. Бодалева, Н. Кузьминой, В. Кан-Калика, А. Леонтьева, А. Мудрика, А. Щербаковой и других ученых. Все начинается с учителя, с его умения организовать с учениками педагогически целесообразные отношения как основу творческого общения.

Педагогическое общение определяется в психологии как взаимодействие субъектов педагогического процесса, которое осуществляется знаковыми способами и направлено на важные изменения состояний, поведения и индивидуальных превращений партнеров [1, с. 261]. Цель педагогического общения состоит в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от учителя ученикам, так же как и в обмене личностными характеристиками, связанными с жизнью в целом. В общении происходит становление индивидуальности как учеников, так и учителя. Таким образом, полноценное педагогическое общение является полифункциональным. Оно обеспечивает обмен информацией и сопереживанием, познание личности и самоутверждение, продуктивную организацию взаимодействия. Обмен информацией и отношениями реализует коммуникативную сторону общения, познание личности и самоутверждение – перцептивную, а организация взаимодействия – интерактивную.

Общение учителя с учениками специфично потому, что по статусу они выступают с разных позиций: учитель организует взаимодействие, а ученик воспринимает его и включается в него. Задача учителя – помочь ученику стать активным соучастником педагогического процесса, обеспечить условия реализации его потенциальных возможностей, то есть обеспечить субъект-субъектный характер педагогических отношений, что особенно актуально в современных условиях обучения.

Субъект-субъектный характер педагогического общения – принцип его эффективной организации, который состоит в равенстве психологических позиций, взаимной гуманистической направленности, активности учителя и учеников, взаимопроникновении в их мир чувств и переживаний, готовности восприятия собеседника, взаимодействия с ним.

Отличительными признаками педагогического общения на субъект-субъектной основе являются:

– личная ориентация собеседников – готовность видеть и понимать собеседника, учитывать право каждого на выбор, не навязывать свою точку зрению, а помогать другому выбрать свой собственный путь решения проблемы;

– равенство психологических позиций собеседников. Хотя учитель и ученики неравны социально, для обеспечения активности ученика следует избегать доминирования учителя, признавать право ученика на свои собственные ошибки. Ученики хотят, чтобы с ними советовались, прислушивались к их рассуждениям, поэтому задача учителя – учитывать это;

– проникновение в мир чувств и переживаний, общение по законам взаимного доверия, когда партнеры разделяют чувства друг друга, сопереживают;

нестандартные приемы общения, т. е. отход от чисто ролевой позиции учителя.

В непосредственном педагогическом общении учителя с учеником происходит самое главное, что есть в педагогической деятельности, – влияние личности на личность. Неправильное педагогическое общение порождает страх, неуверенность, ослабление внимания, памяти, трудоспособности и, как следствие, появление стереотипных высказываний учеников потому, что у них снижается желание и умение думать самостоятельно. В итоге появляется стойкое негативное отношение к учителю и к предмету. Обеспечение правильного стиля общения учителя с

учениками осуществляется за счет владения коммуникативными умениями: социальной перцепцией, «чтением по лицу»; пониманием, т. е. адекватным моделированием личности ученика, его психологического состояния по внешним признакам; умением «подавать себя» в общении с учениками; умением оптимально строить собственную речь в психологическом плане (вербальном и невербальном контакте с учениками) [2, с. 53].

Следовательно, проблема общения является центральной проблемой педагогики, специфика педагогического общения состоит в том, что в ходе него происходит комплексное влияние на ученика для того, чтобы обеспечить эффективное обучение, воспитание и развитие личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бутенко, Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні [Текст]: підручник / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 383 с.
2. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – Тарту: Тартус. гос. ун-т, 1974. – 219 с.

Е. С. Собянина

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ДИДАКТИЧЕСКУЮ ИГРУ (НА МАТЕРИАЛЕ МАТЕМАТИКИ)

Рост умственной нагрузки на уроках математики заставляет нас задуматься над тем, как сохранить интерес у младших школьников к изучаемому материалу, их активность в течение всего урока. Выполнение однообразных заданий и упражнений на уроках утомляет детей, в результате чего математика для учеников оказывается настолько трудным предметом, что осваивать ее нет желания. Чтобы у детей появился интерес и желание узнавать что-то новое и применять изученное на практике, процесс обучения необходимо разнообразить различными видами деятельности. Достижению положительных результатов в учебном процессе способствует формирование познавательной активности на уроках. Глубокое и сознательное усвоение знаний учениками происходит в процессе их активной умственной деятельности. Поэтому необходимо организовывать работу на уроках так, чтобы усваиваемый учениками материал становился предметом активных действий ученика.

Процесс формирования познавательной активности младших школьников на уроках математики исследовали такие ученые и методисты, как Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская, М. Н. Скатин и многие другие.

Выделяют следующие структурные компоненты познавательной активности:

1) потребностно-мотивационный компонент. У ребенка возникают новые мотивы поведения, связанные с растущей направленностью на учение, стремлением к серьезной, ответственной деятельности; возникает и актуализируется осознание собственной личности;

2) эмоциональный компонент. Этот компонент отвечает за особенности эмоционального подкрепления индивидуального опыта познания, внешнее выражение эмоций (радость – горе, увлечение – безучастность и т.д.), положительную направленность на объекты окружающего мира;

3) содержательно-операционный компонент. Этот компонент включает в себя объем знаний, умений, навыков, способов действий и готовность их применить (инертный уровень, средний уровень, динамический уровень).

4) когнитивный компонент. Наличие познавательных вопросов, эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность;

5) волевой компонент. Возможность приложить усилия для получения более глубоких детальных знаний;

6) действенно-практический компонент (инициативность в познании; проявление уровней познавательной деятельности и настойчивости, степень инициативности ребенка);

7) рефлексивно-аргументационный компонент (умение ученика адекватно воспринимать себя, ставить цель деятельности, определять результаты деятельности, определять наличие ошибок в собственном поведении).

Существует много способов повышения познавательной активности младших школьников, такие как деловая игра, решение задач разными способами, использование исторического материала, дискуссия, эвристическая беседа, самостоятельная работа, работа с какими-либо печатными источниками, исследование конкретного содержания. Одним из наиболее эффективных и занимательных способов повышения познавательной активности на уроках является использование дидактической игры. Исходя из школьного опыта, свидетельствующего о занятости школьников различными контрольными, проверочными работами и опросами, можно предположить, что использование дидактических игр на уроках во многом повышает эффективность обучения.

В процессе организации дидактических игр, которые имеют два начала: познавательное и игровое, младшие школьники свободнее усваивают новые знания, приобретают какие-либо умения и навыки. Познавательные задачи устанавливаются не прямо, когда педагог объясняет, а косвенно – школьники овладевают знаниями, играя. К использованию дидактических игр в процессе обучения учеников следует готовить предварительно, рассматривая прежде всего время проведения, психологические моменты, некоторые атрибуты и правила.

Например, формируя потребностно-мотивационный компонент познавательной активности, можно использовать такие дидактические игры, как "Персональное лото", "Кодированные упражнения", "Наоборот", "Лучший счетчик", "Гном", "Веселый счет, или борьба за цифру"; для формирования действенно-практического компонента применяют такие игры, как "Викторина", "Помогите числам занять свои места по порядку", "Угадай карточки с перевернутыми числами", "Цепочка", "Дополнение", а для развития волевого компонента познавательной активности эффективными будут такие игры, как "Тропинка", "Составим поезд", "Игра на внимание", "Стук-стук", "Сравни и запомни", "Молчанка".

Проверка эффективности использования описанного выше материала для формирования у младших школьников познавательной активности проводилась в 2013 – 2014 учебном году в МАОУ «СОШ №15», в 3 «б» и 3 «в» классах. В качестве контрольного выступал 3 «в» класс.

Проведенная работа показала, что у учащихся успешно начали отрабатываться ряд умений, характеризующих познавательную активность, что способствовало проявлению инициативы, выдвижению своих гипотез и идей по решению задач, умение высказывать свое мнение, исчез страх в процессе работы.

Результаты проведенных констатирующего и контрольного срезов дают возможность сделать вывод об эффективности использования дидактических игр на уроках для формирования познавательной активности учеников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гусева, Н. А. Роль дидактических игр в начальной школе [Текст] / Н. А. Гусева // Начальная школа. – 2012. – № 5. – С. 20 – 23.
2. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики [Текст]: учебник / М. Н. Скаткин. – М., 1998.
3. Эльконин, Д. Б. Избранные педагогические труды [Текст] / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М., 1989.
4. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст]: учебник / И. С. Якиманская. – М., 2000.

Е. Н. Старикова

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

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

В последнее время проблема адаптации к условиям детского сада особенно актуальна, так как происходит повышение возрастного порога начала посещения дошкольного учреждения и усиление образовательной нагрузки.

Над проблемой адаптации детей к ДОУ начинают работать в конце 40-х – начале 50-х годов XX века. Впервые ее важность в нашей стране рассмотрела Н. М. Аксарина. Большой вклад в изучение проблем адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ сделан в отечественной литературе. В последние годы все более активно вопросы адаптации рассматриваются в педагогических работах Ш. А. Амонашвили, А. В. Мудрик, Г. Ф. Кумарина, и др. Авторы рассматривают оптимальные условия для успешной адаптации детей в дошкольном учреждении, раскрывают особенности поведения детей в период адаптации и соответственно методы педагогического воздействия, требования к подготовке детей в семье к ДОУ. При изучении проблемы адаптации детей раннего возраста исследователи сделали вывод о том, что важная роль отводится воспитателю, его работе с семьей ребенка.

При поступлении ребенка в группу раннего возраста у родителей возрастает уровень тревожности за него. Ребенок привязан к родителям, так как большую часть времени проводит с ними. Между ребенком и родителями формируются определенные взаимоотношения, привязанность. Ребенок привык к семье, а, придя в новый коллектив, должен привыкать к новому определенному режиму, к способу кормления, укладывания. От того, как пройдет привыкание ребенка к распорядку дня, к незнакомым взрослым и сверстникам, зависит дальнейшее развитие малыша и благополучное существование в детском саду и в семье.

И потому так актуальна на сегодняшний день тема адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения. Если воспитатели и родители объединят свои усилия и обеспечат ребенку эмоциональный комфорт, защиту, интересную и содержательную жизнь в детском саду и дома, то это будет залогом оптимального течения адаптации детей раннего возраста к детскому саду.

На современном этапе в дошкольных образовательных учреждениях работают специальные группы адаптации, ведется ряд мероприятий, проводится работа с семьями. Группы адаптации помогают ребенку легче пройти адаптационный период, быстрее привыкнуть к условиям детского сада. После того, как дети закончат посещение группы адаптации, родители и педагоги должны соблюдать общие правила ведения ребенка, находящегося уже в группе детского сада: укороченное время пребывания в ДОУ, сохранение привычных для малыша воспитательных приемов, организация бодрствования вновь поступающих детей с учетом индивидуальных желаний. В детском саду проводится ряд игр-занятий с помощью одного и того же предмета, которые направлены на различные области знания.

Во время эксперимента была разработана программа по адаптации, цель которой – внедрение условий для успешной адаптации детей раннего возраста к ДОУ. Эффективность данной программы может быть оценена по результатам, которые были получены: не было ни одного ребенка с тяжелой степенью адаптации, двенадцать детей – с легкой степенью, трое детей – со средней степенью. Главная цель реализации программы по адаптации была достигнута благодаря организации комплексной образовательной деятельности с детьми, родителями, педагогами детского сада.

Полученные результаты также зависели и от самих детей, от их индивидуальных особенностей. Таким образом, степень адаптации во многом определилась и работой воспитателя, и отношением родителей к своему ребенку,

и индивидуальными особенностями детей, и выбранным подходом к адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ.

Таким образом, ранний возраст – это период, когда закладывается фундамент физического, психического, личностного развития маленького человека. Это время наиболее интенсивного развития всех органов и систем организма ребенка, формирования разнообразных умений, навыков и поведения малыша. В первые годы жизни наблюдается быстрый темп физического и психического развития ребенка, и это является характерной особенностью именно для этого периода. Такого интенсивного, бурного развития не встречается ни в каком другом возрасте. Особенно в первые три года нравственное и умственное развитие как никогда зависит от настроения малыша и его физической активности. Но деятельность детей несовершенна; несмотря на высокие темпы физического и психического развития, в раннем возрасте строение всех органов и систем еще не завершено.

Поэтому так важно, чтобы развитие ребенка было полноценным во всех смыслах этого слова. Для этого должны быть созданы специальные условия как в семье, так и в детском учреждении. В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях созданию оптимальных условий для всестороннего развития ребенка уделяется особое внимание. Актуальным и на сегодняшний день остается вопрос о создании педагогических условий для более успешной адаптации ребенка раннего возраста к условиям дошкольного учреждения. Существует множество подходов к облегчению адаптационного периода. На успешность адаптации ребенка к условиям дошкольного образовательного учреждения влияют следующие факторы: индивидуальные особенности самого ребенка, воспитательные воздействия семьи и детского сада, окружающая обстановка.

Но каким бы ни был ребенок, ему нужна поддержка взрослых и дома, и в детском саду, чтобы адаптация к новым условиям его жизни прошла как можно легче.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова, Е. В. Социализация и адаптация детей раннего возраста [Текст] / Е. В. Антонова // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 6. – С. 46.
2. Лямина, Г. М. Воспитание и развитие детей раннего возраста [Текст]: учебное пособие / Г. М. Лямина. – М.: Просвещение, 1981. – 224 с.

И. А. Степанова

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ОСВОЕНИЯ ФГОС НОО

В соответствии с требованиями рыночной экономики, общества и государства целью образования является развитие личности и способностей школьника, а стратегической задачей образовательной политики – стимулирование его активности. В связи с этим разработаны новые образовательные стандарты.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования большое внимание уделено внеурочной деятельности младших школьников. Внеурочная деятельность предполагает групповое и индивидуальное развитие творческих способностей, а также мотивацию личности к познанию и труду. Следовательно, в связи с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования вопрос о внеурочной деятельности является актуальным.

Многих педагогов интересовали вопросы внеурочной деятельности. С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский, А. С. Макаренко рассматривали внеурочную работу как неотъемлемую часть воспитания личности, основанного на принципах добровольности, активности и самостоятельности. Педагог П. И. Пидкасистый считал, что, благодаря таким формам работы в школе, учащиеся могут удовлетворять свои разнообразные познавательные и творческие запросы, развивать творческий потенциал.

Б. Т. Лихачев говорил, что внеурочная деятельность связана с познавательной деятельностью школьников и формированием профессиональных интересов и потребностей. Педагог И. Р. Логвинова считает, что внеурочная деятельность – это продолжение того, что учитель делает на уроке, также она обеспечивает системность образовательного процесса в школе.

Под внеурочной деятельностью в рамках освоения ФГОС НОО следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Внеурочная деятельность является обязательной частью основной образовательной программы образовательного учреждения. Направления внеурочной деятельности (спортивно-оздоровительная, художественно-эстетическая, научно-познавательная, военно-патриотическая, общественно полезная и проектная деятельность) следует рассматривать как содержательный ориентир при построении соответствующих образовательных программ. Каждое из обозначенных направлений можно реализовать, используя любую из предлагаемых видов и форм деятельности в отдельности и комплексно. Конкретные программы внеурочной деятельности являются составной частью основной образовательной программы образовательного учреждения.

Целью внеурочной деятельности в рамках освоения ФГОС НОО является создание условий для полноценного интеллектуального развития младших школьников, их успешной адаптации в образовательной и социальной среде.

Для реализации внеурочной деятельности необходим ряд условий.

Нормативно-правовая база в ней представляет собой, совокупность документов, с помощью которых педагоги реализуют свои программы общего и дополнительного образования в процессе инновационных технологий для развития успешной деятельности педагога и ученика.

Проводятся мониторинги, используются информационно-коммуникационные технологии для реализации сотрудничества педагога с родителями в информационном обеспечении.

Внеурочная деятельность призвана в относительно новом для основной образовательной программы начального общего образования пространстве гибко и оперативно реагировать на изменение социального заказа, обеспечивая возможность свободного выбора курсов и дисциплин. Материально-техническая и финансовая база реализует такие условия, как оборудование кабинета педагога, спортивный инвентарь, музыкальные инструменты и т.д.

Таким образом, внеурочная деятельность в рамках освоения ФГОС НОО младшего школьника в настоящее время является значимой в образовании. Программы внеурочной деятельности обучают и воспитывают в младшем школьнике знания, умения и навыки, которые способствуют гармоничному развитию личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор [Текст]: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
2. Пидкасистый, П. И. Педагогика [Текст]: пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://standart.edu.ru.

К. Н. Сушко

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ РАЗРЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

Противоречия, возникающие между людьми и приводящие к конфликту, встречаются в любой сфере деятельности человека. Конфликты в педагогической сфере возникают не только между педагогами и учащимися, но и между учащимися. Столкновение не только приводит к проявлению негативного отношения сторон друг к другу, но и отражается на эмоционально-психическом состоянии каждой из сторон. Кроме того, конфликты, возникающие в педагогической среде, могут привести также к неудовлетворенности педагога своей работой, что в целом может сказаться на образовательном процессе.

В настоящее время в общеобразовательных учреждениях уделяется значительное внимание разрешению педагогических конфликтов. Так, во многих школах нашей страны создана и работает «Школьная служба примирения», с педагогами проводятся круглые столы, семинары, направленные на обмен опытом в разрешении педагогических конфликтов.

А. А. Бодалев в учебном пособии по психологии общения представляет следующее определение понятия «педагогический конфликт»: столкновение несовпадающих или различно понимаемых педагогом и воспитуемым целей, интересов, позиций, установок, мнений, взглядов, отсутствие взаимопонимания между ними, а также между личностью и коллективом, группами в классе и школе [1, с. 49].

В качестве основных видов педагогических конфликтов в литературе описаны следующие: учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – родители, учитель – родители, учитель – учитель, учитель – администрация, администрация – администрация, класс – ученик, класс (группа) – класс (группа).

Основными проблемами, мешающими конструктивному разрешению педагогических конфликтов, на наш взгляд, являются субъективное восприятие педагогом и учащимися педагогического конфликта, причин, его породивших, и его участников; затягивание в разрешении конфликта или откладывание разрешения конфликта на неопределенное время; «навязывание» при разрешении конфликта своей точки зрения; отсутствие у педагога навыков в разрешении конфликтов и т.д.

Большую роль в разрешении педагогических конфликтов играет личность самого педагога, а именно то, какими профессионально важными качествами, умениями он обладает. Под профессионально важными качествами педагога понимают следующие: требовательность к себе и детям, справедливость, целеустремленность, выдержка, самообладание, толерантность и другие.

К особенностям разрешения педагогических конфликтов, зависящих от сформированности профессионально важных качеств педагога, можно отнести:

– ответственность педагога за педагогически правильное разрешение проблемных ситуаций;

– различные социальные статусы участников конфликта (педагог – учащийся), что сказывается на их поведении;

– зависимость ответственности за ошибки при разрешении конфликта от жизненного опыта противоборствующих сторон;

– разное видение участниками конфликта его истинных причин;

– предупреждение конфликта еще на стадии инцидента – основное средство его дальнейшего проявления и развития. Именно педагог способен предупредить конфликт, так как обладает достаточным опытом, знаниями, качествами и т.д.;

– принадлежность инициативы в разрешении конфликта педагогу (в большинстве случаев)и т.д. [2, с. 145].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что профессионально важные качества педагога, их сформированность действительно могут выступать важным условием разрешения и даже предупреждения педагогических конфликтов, так как при разрешении педагогического конфликта, как уже было сказано выше, очень важно, чтобы педагог был готов нести ответственность за других, не переходил на личности участников конфликта, был беспристрастным при разрешении конфликта (то есть не был субъективным в выяснении причин конфликта, роли его участников). Педагог, обладающий педагогическим тактом, даже в ситуации оскорбления его личности со стороны учащихся, администрации, родителей будет способен уважительно относиться к личности другого человека. Эмпатия как одно из ведущих профессионально важных качеств педагога позволяет ему не только сопереживать другим, но и понимать, что истинные причины конфликта и позиции конфликтующих сторон по-разному воспринимаются его участниками. Справедливость как профессионально-важное качество педагога позволяет ему быть объективным в распределении мер ответственности и при необходимости наказания за возникший конфликт между конфликтующими сторонами. Умение руководить как одно из профессионально-важных качеств педагога позволяет управлять не только учебно-воспитательным процессом, но и конфликтом, что в целом положительно сказывается на сроках разрешения конфликта, а также его влиянии на личность конфликтующих сторон (важно не допустить деструктивного разрешения конфликта).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев, А. А. Психология общения [Текст]: учебно-методическое пособие / А. А. Бодалев. – Москва – Воронеж, 2009. – 256 с.
2. Воронин, Г. Л. Конфликты в школе [Текст] / Л. Г. Воронин // Социс. – 2008. – № 3. – С. 145.

А. В. Сюзева

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современном обществе появились особые требования к внеурочной деятельности в связи с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) начального общего образования.

Почти все достижения, накопленные человечеством, созданы трудом и являются главной формой деятельности человеческого общества. В пословицах, поговорках и других формах народного фольклора отображено отношение людей к труду: «Труд человека кормит, а лень портит», «Труд при учении скучен, да плод от учения вкусен» и др. Младший школьный возраст в силу своих особенностей – наиболее благоприятный период для воспитательных воздействий, направленных на создание положительных поведенческих качеств личности в контексте трудового воспитания.

В педагогическом словаре трудовое воспитание определено как целенаправленная совместная деятельность воспитателя и воспитанников, ориентированная на развитие общетрудовых умений и способностей, психологической готовности к труду, формирование ответственного отношения к труду и его продуктам, сознательный выбор профессии [1].

Внеурочная деятельность включает все виды деятельности школьника, в которых возможно и целесообразно осуществлять решение задач воспитания и социализации воспитанников; это форма творческого целенаправленного взаимодействия ученика, учителя и других субъектов воспитательно-образовательного процесса по созданию условий для освоения обучающимися социально-культурных ценностей общества.

В педагогической литературе нет единого подхода к классификации форм воспитательной работы. Наиболее известна классификация по направлениям воспитательной работы: умственное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое воспитание.

Методами управления внеурочной деятельностью могут быть:

– организация деятельности: игра, подражание, приучение, упражнение, поручение, ситуация свободного выбора, ситуация морального успеха, коллективная творческая деятельность, требование, проектная деятельность;

– формирование сознания: пример, личный показ, рассказ, этическая беседа, разъяснение, убеждение, самовоспитание;

– стимулирование: одобрение, похвала, поощрение, соревнование и др. [2].

При организации трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности необходимо учитывать, что:

– центральная роль принадлежит учителю в обеспечении личностной активности учащихся, в заинтересованности родителей учеников и др.;

– включение игровых моментов пробуждает чувство радости от общения с другими детьми, способствует развитию детской фантазии;

– привлечение детей к самостоятельному решению отдельных вопросов позволяет формировать адекватную самооценку;

– необходимо обеспечить поэтапное выполнение задания, с ориентировкой на будущие перспективы, которые были бы интересны каждому ребенку.

Трудовое воспитание учащихся младших классов предполагает следующие виды работы:

– обслуживающий труд в семье и в школьном коллективе (порядок на рабочем месте в школе и дома, санитарно-гигиенические навыки и т.д.);

– общественно полезный труд (ремонт книг, уборка территории от мусора, сбор макулатуры, помощь престарелым, помощь животным);

– художественный и технический труд (вышивка, выжигание и др.).

Разработанная нами программа по трудовому воспитанию младших школьников во внеурочной деятельности «Дорогою добра» является модифицированной. Система занятий способствует более широкому раскрытию индивидуальных способностей учащихся, развитию у детей интереса к различным видам трудовой деятельности, желанию активно участвовать в общественной жизни класса и школы.

Новизна данной программы заключается в том, что каждый месяц учебного года посвящен одному направлению. Использование доступных материалов и вариативность заданий создают благоприятную атмосферу для творчества и самореализации младшего

школьника. Данная система внеклассной работы обладает развивающим эффектом:

– устанавливается гармоничная взаимосвязь между учебной и внеучебной деятельностью младшего школьника;

– сплачивается детско-родительская группа;

– оптимизируются социальные взаимоотношения детей друг с другом;

– развиваются творческие способности детей, инициативность и самостоятельность младших школьников.

Таким образом, трудовое воспитание младших школьников во внеурочной деятельности имеет, социальное, экономическое и нравственное значение в жизни общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике [Текст] : учебное пособие для вузов / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ, Ростов н/Д.: МарТ, 2005. – 448 с.
2. Питенко, С. В. Воспитание трудолюбия у младших школьников [Текст] : методическое пособие / С. В. Питенко. – Соликамск, 2007. – 50 с.

Ю. А. Фер

ВЫСШЕЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИЗРАИЛЕ

Израиль начала XXI столетия – это технологически конкурентоспособное государство с открытой рыночной экономикой, эффективными сельскохозяйственным и промышленным секторами, динамичное развитие которых обусловлено государственной программой инвестирования в сферу образования.

Государство Израиль имеет развитую систему образования, о качестве которого свидетельствуют данные мировых рейтингов. Согласно рейтингу Webometrics (2014), Тель-Авивский университет занимает 109 место среди более чем 11 тыс. университетов мира. 6 израильских вузов входят в число 100 лучших университетов в группе «Азия» [7]. По последним данным академического рейтинга университетов мира Шанхайского университета Цзяо Тун (2013), 4 израильских университета входят в 150 лучших университетов мира, а 3 учебных заведения входят в рейтинг Times Higher Education-QS World University Rankings [6].

Израильские вузы входят также в 100 лучших университетов мира по подготовке специалистов в области математики (Тель-Авивский университет, Еврейский университет в Иерусалиме, Технион), физики (Тель-Авивский университет, Еврейский университет в Иерусалиме, Институт Вейцмана, Технион), химии (Тель-Авивский университет, Еврейский университет в Иерусалиме, Технион), машиностроения (Технион), науки о жизни (Еврейский университет в Иерусалиме) [6]. Согласно последнему отчету ОЭСР, Израиль занимает второе место в мире, после Канады, по количеству граждан, имеющих высшее образование [5]. Каждый пятый израильтянин в возрасте от 20 до 29 лет является студентом высшего учебного заведения, а также 12 граждан Израиля стали Нобелевскими лауреатами в области физики, химии, экономики, литературы.

Различным аспектам высшего образования посвящены исследования, авторами которых являются М. Бубер, Ц. Курцвайль, В. Слуцкий (философия еврейского образования),

В. Сыркин (проблемы реформирования системы образования), Д. Привалко (развитие неформального образования), Н. Деревянко (история высшего образования в Израиле как неотъемлемый элемент инновационного развития этой страны), А. Глузман (подготовка педагогических кадров в израильских университетах и колледжах), М.Дреерман (развитие высшего педагогического образования). Профессиональная подготовка учителей-филологов в университетах Израиля не была предметом специального исследования, поэтому целью нашей работы является анализ структуры и содержания высшего филологического образования в государстве Израиль.

Основные принципы образовательной политики государства Израиль определены и регулируются нормативными актами: Законом «О государственном образовании» (1953), Законом «О высшем образовании» (1958), Законом «О Совете по высшему образованию» (1958) [4].

Система высшего образования Израиля представлена 8 университетами (Технион, Еврейский университет, Университет Бар-Илан, Тель-Авивский университет, Хайфский университет, Университет Бен-Гурион, Ариэльский университет, Открытый университет Израиля), колледжами и филиалами иностранных высших учебных заведений [1]. Высшее образование в Израиле автономное. Оно не находится в ведении Министерства просвещения или какого-либо другого государственного учреждения. Высшими учебными заведениями ведает Совет по вопросам высшего образования, члены которого назначаются президентом. Государственная политика Израиля направлена на сохранение и поддержание академической свободы университетов, которые представляют собой крупные образовательно-научно-производственные комплексы [2].

Для развития израильского высшего образования характерны процессы диверсификации и интеграции. Процессы диверсификации в структуре высшей школы способствовали созданию консорциумов или ассоциаций, в которые входят высшие учебные заведения, научные институты, профессиональные школы, учебно-научные объединения. Тенденция к интеграции прослеживается в переходе от концепции «высшего образования» к концепции «после среднего образования», предусматривающей непрерывную подготовку учителей различных специальностей, специализаций и профилей. Организационная структура степеней в израильских университетах и колледжах способствует интеграции различных уровней системы образования. Основным ее достоинством считается возможность изменения отраслей обучения и уровней подготовки, что позволяет ликвидировать недостатки в структуре непрерывного образования [3].

Система непрерывной педагогической подготовки включает пять циклов: довузовский, переходный (неполное высшее образование), базовый (высшее образование, получение степени бакалавра и диплома учителя) и двух последипломных форм образования. Первая университетская степень, степень бакалавра (Bachelor of Arts, Bachelor of Science), присваивается после 3 или 4 лет обучения, причем конкретный срок зависит от степени сложности изучаемой программы, которая в разных университетах может быть разной [3]. Неуниверситетские вузы готовят специалистов в конкретных областях (техника, педагогика, искусство и т.д.) и присваивают лишь первую академическую степень (бакалавр). Студенты, имеющие склонность к исследовательской работе, могут продолжить обучение с целью получения степени магистра (Master of Arts или Master of Science), что требует дополнительно от 1 до 3 лет обучения. Подготовка на степень магистра завершается сдачей теоретических экзаменов и выполнением дипломной работы [3].

Дальнейшее повышение квалификации осуществляется в рамках обучения на степень доктора, для чего требуется обычно 2 – 3 года. Квалификационные требования включают в себя изучение специальных теоретических курсов и проведение самостоятельного исследования с написанием и защитой диссертации. В большинстве университетов присваивается степень доктора философии (Doctor of Philosophy), но в некоторых случаях, как, например, в Технологическом институте (Технион), присваиваются также эквивалентные ей степени доктора наук (Doctor of Science) и доктора наук в области технологии (Doctor of Science in Technology).

Подготовку специалистов в области филологии осуществляют на гуманитарных факультетах университетов. Ведущими университетами Израиля по подготовке филологических кадров считаются Тель-Авивский (более 25 000 студентов), Хайфский (17 000 студентов) университеты, Университет им. Д. Бен-Гуриона (18 347 студентов) и Открытый университет Израиля (более 40 000 студентов) [1].

В основу организации бакалаврских и магистерских программ положены принципы цикличности и концентричности. Цикличность проявляется в том, что определенное количество материала усваивается в рамках цикла занятий. Циклы занятий формируются посредством системного и последовательного развития умений или навыков в каждом виде речевой деятельности. Цикличность подчеркивается концентрическим подходом как к языковому материалу, так и к дискус-

сионным проблемам. Межпредметные связи используются как средство экстрамотивации тех студентов, которые должным образом не усваивают иностранный язык [3].

За последние два десятилетия произошли значительные изменения в организации процесса обучения будущих филологов. Внедрение технологии модульного обучения в систему высшего образования Израиля позволило осуществлять блочное усвоение учебной информации, определить функции преподавателя как организатора учебного процесса и руководителя решения проблемной ситуации. Наметилась тенденция к переходу от фронтальных и групповых форм и методов обучения к индивидуально-групповым: тьюторским занятиям, тренингам, работе с малыми группами, стажировкам и практикам под руководством преподавателя-ментора.

Основными методами изучения иностранных языков являются коммуникативные, проектные, интенсивные и дистанционные, направленные на формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста в области филологии и становление его как поликультурной личности.

Анализ современного состояния подготовки филологов в университетах и колледжах Израиля позволяет выявить национальные специфические особенности современного развития израильской высшей школы и общецивилизационные тенденции развития этой образовательной сферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Высшее образование в Израиле: Справочник по высшим учебным заведениям Израиля [Текст] / отв. ред. А. Леви. – Иерусалим: Министерство просвещения и культуры Израиля, 1985. – 142 с.
2. Государство Израиль. Наука и высшее образование [Электронный ресурс]: электронная еврейская энциклопедия. – Режим доступа: http://ejwiki.org/wiki/Государство_Израиль._НАУКА_И_ВЫСШЕЕ_ОБРАЗОВАНИЕ.
3. Дреерман, М. Г. Становление и развитие высшего педагогического образования в Израиле [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Г. Дреерман; Респ. высш. учеб. заведение «Крымский гуманитарный университет». – Ялта: [б. в.], 2007. – 307 с.
4. Законы о системе просвещения [Электронный ресурс] / Министерство просвещения Израиля. – Режим доступа: cms.education.gov.il.
5. Economic Outlook – EconomicsDepartment – OECD [Электронный ресурс]: Организация экономического сотрудничества и развития. – Режим доступа: http://www.oecd.org/eco/economicoutlook.htm.
6. QS World University Rankings by Subject 2014 [Электронный ресурс]: Top Universities. – Режим доступа: http://www.topuniversities.com/subject-rankings/2014.
7. WORLD RankingWeb of Universities – Webometrics [Электронный ресурс]: Ranking Web of Universities – Режим доступа: http://www.webometrics.info/en/node/52.

А. А. Хомутова

УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ЛИДЕРСТВА В УПРАВЛЕНИИ

Лидерство можно назвать искусством сотрудничества и умением вести людей за собой для достижения общих целей. Но в современном обществе, к сожалению, лидеры пытаются достигнуть лишь личных целей с помощью других людей. Такой путь не приведет к ошеломляющим результатам управления, а только даст иллюзию «успешного лидерства». Рассмотрим основные условия эффективного лидерства в управлении.

Люди пойдут за лидером тогда, когда он предложит возможность для удовлетворения их актуальных потребностей, укажет нужное направление их движения. Если лидер готов поставить себя на место подчиненных, предусмотреть последствия своей деятельности в управлении, готов самосовершенствоваться и уделять внимание психологическим особенностям партнеров, он, так скажем, обречен на успех.

Следующим условием успешного лидерства является готовность рисковать и быть ответственным за свои действия. Генри Минтцберг выделил восемь необходимых качеств, которыми должен обладать лидер, и одним из качеств, по его мнению, является способность находить проблемы и решения в условиях, когда альтернативные варианты действий, информация и цели неясны или сомнительны. Это качество как раз формирует готовность к риску.

Накопление необходимого опыта в сфере управления – также одно из важнейших условий профессионального руководства. По мнению западных специалистов, период данного становления происходит за 5 – 7 лет.

Следующее условие – гибкость. Лидеры, способные действовать с учетом быстро меняющихся обстоятельств и готовые принимать различные управленческие решения, всегда будут заслуживающими доверия и уважения среди подчиненных.

Саморазвитие – условие, без которого лидер в принципе не может существовать. Упорное стремление к цели, результатом которой является развитие личности, обеспечивает выдающееся мастерство управлять людьми. Как гласит один из принципов народной педагогики Японии, работа над собой всегда ведет к успеху.

Ну и, конечно же, лидеры с сильными чертами характера, такими как прямота и честность, принимающие решения и действующие на основе проверенных принципов, а не собственных желаний, имеют гораздо больше шансов со временем организовать лояльную и продуктивную команду. Считается, что люди задают про себя четыре главных вопроса, когда решают, следовать ли за тем или иным лидером:

1) могу ли я доверять тебе?
2) есть ли тебе до меня дело?
3) насколько ты компетентен?
4) насколько ты привержен своему делу?

В последние годы в большинстве западных стран получает все большее признание концепция под названием «Лидерство в служении». Данную философию лидерства определил Роберт Гринлиф. Лидер – слуга-это человек, который видит себя в первую очередь как слугу, чувствует ответственность в служении другим и хочет внести вклад в благосостояние людей и их сообщества. В деловом мире лидер-слуга делает основной акцент на людях, потому что он чувствует, что только довольные, удовлетворенные, мотивированные люди способны достичь поставленных целей и оправдать возложенные на них ожидания. Это сильно контрастирует с руководителем, который рассматривает людей как «средство на пути к результату», используемое для выполнения задач и достижения целей.

Лидер-слуга, или принципиальный лидер, должен обладать следующими чертами характера:

1) он умеет слушать;
2) он отдает полномочия, обучает и воодушевляет других;
3) он грамотно распоряжается ресурсами;
4) он скорее использует чутье, чем отдает приказы;
5) он ставит нужды других на первый план;
6) он делится виденьем и вдохновеньем, а не диктует.

И, наконец, лидеру необходимо обладать такими качествами, которые дадут возможность трансформировать новые идеи в продуктивные действия, которые обеспечат развитие компании или организации. Но, как пишет в своей книге «IBM. Взгляд изнутри» Дж. Роджерс, «идеи могут быть важными, но чувства людей всегда важны».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьева, И. С. Влияние личности руководителя на управляемость компании [Текст]: / И. С. Григорьева // Управление человеческим потенциалом. – 2013. – №4.
2. Зайцев, Б. И. Каким должен быть лидер [Текст]: методическое пособие / Б. И. Зайцев, А. Т. Иванченко. – М.: МГУ, 2006. – 89 с.
3. Кибанов, А. Я. Управление персоналом. Теория и практика. Этика деловых отношений [Текст]: учебно-практическое пособие / Д. К. Захаров, А. Я. Кибанов, В. Г. Коновалова. – М.: Проспект, 2014. – 88 с.
4. Кравченко, А. И. История менеджмента [Текст]: учебник / А. И. Кравченко.– М., 2002. – 352 с.

И. Ю. Чернова

ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ У ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Для современного общества формирование конкурентоспособности личности имеет первостепенное значение, которое основывается на необходимости выпускников приспосабливаться к меняющимся условиям жизни. Современным подходом к решению проблемы трудоустройства молодых специалистов-педагогов является реализация личностно ориентированного трудоустройства, которое зависит не только от потребностей данного образовательного учреждения, но и от профессиональных и личностных характеристик самого специалиста. Отсюда следует, что именно формирование конкурентоспособности является выходом из сложившейся ситуации с трудоустройством молодежи.

Процесс формирования конкурентоспособности выпускников педагогического вуза во многом зависит от качеств самой личности. Здесь важным является не только формирование востребованной личности на рынке труда, но и учет условий, при которых будет формироваться конкурентоспособность молодых специалистов педагогического профиля [3].

По мнению В. И. Андреева, условия, влияющие на процесс формирования конкурентоспособности, – это совокупность не только внешних обстоятельств образовательного процесса, но и внутренних особенностей личности студента, в том числе его профессиональных качеств [1].

К основным условиям В. И. Андреев относит:

1) активизацию познавательной и практической деятельности на основе выявленных интересов, склонностей, способностей студентов;

2) использование педагогической рефлексии как фактора формирования профессионализма и конкурентоспособности студентов вуза;

3) организацию социального партнерства высшего профессионального образовательного учреждения.

Для процесса формирования конкурентоспособности студента – будущего педагога – огромное значение имеет направленность на активную познавательную деятельность, творческую инициативность и самоорганизованность, которые зависят не только от умственных умений и навыков, способов мыслительной деятельности, но и от развития мотивационно-потребностной сферы личности студента. Здесь огромную роль играет любознательность, которая становится основой развития познавательных интересов в течение всего периода обучения в вузе [1].

Педагогическая рефлексия включает в себя самоанализ, самоконтроль, самооценку профессиональной деятельности, анализ продуктов совместной деятельности, поиск эффективных способов решения профессиональных педагогических задач и др. [2].

Рефлексивность – это одна из особенностей человеческого сознания, с помощью которой происходит нормальное функционирование психических процессов. Рефлексия является показателем осознанного отношения к процессу обучения, определенным инструментом, с помощью которого осуществляется формирование конкурентоспособного молодого педагога [2].

Последним условием, влияющим на процесс формирования конкурентоспособности у выпускников педагогического вуза, является организация социального партнерства между высшими профессиональными учреждениями и работодателями. Иными словами, социальное партнерство – это взаимовыгодное сотрудничество, которое так необходимо молодым педагогам для успешной реализации себя на рынке труда с целью их профессионального самоопределения и становления [1].

Мы можем сказать, что, помимо этих условий организация конкурентно-образовательного пространства в высшем учебном заведении; обогащение содержания образования учебным материалом, ориентированным на личностно-профессиональное развитие; приоритетность научно-исследовательской, проектной и социально значимой деятельности будущих учителей; формирование готовности к конкурентным отношениям также способны в значительной степени повлиять на процесс формирования конкурентоспособности у выпускников педагогического вуза [3].

Таким образом, рассмотренные нами условия должны исходить из средств, которые способны ускорить и улучшить процесс формирования конкурентоспособности. Здесь важно учитывать особенности профессионально-педагогического образования и специфичность процесса формирования конкурентоспособности. Следовательно, чтобы этот процесс был наиболее эффективным, необходимо все условия рассматривать в комплексе, в единстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, В. И. Конкурентология [Текст]: учебный курс для творческого развития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. Белов, В. В. Система оценки качества образования [Текст] / В. В. Белов // Высшее образование в России. – 2002. – № 1. – С. 44 – 49.
3. Тенилов, Е. А. Формирование конкурентоспособности будущего специалиста-педагога в вузе [Текст] / Е. А. Тенилов // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 1. – С. 63 – 66.

Т. А. Чистина

О ТИПИЧЕСКИХ СВОЙСТВАХ СИСТЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Л. В. ЗАНКОВА

В «Общих положениях» Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования нового поколения говорится: «В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход» [3]. Важнейшим компонентом системы Л.В.Занкова являются сформулированные им дидактические принципы и типические свойства методики. Они выполняют функцию связующего звена между поставленными целями и задачами обучения и самим ходом обучения, в котором центральным звеном является собственная деятельность ребенка – организуемая педагогом или протекающая по инициативе ребенка. Дидактические и методические принципы и способы организации учебной работы в системе Л. В. Занкова направлены, в конечном счете, к одному общему знаменателю – на максимальную активизацию собственной учебной познавательной деятельности детей. К типическим свойствам методики относятся: многогранность, процессуальность, вариантность, коллизии.

Многогранность метода обучения заключается в том, что системе составляющих его приемов свойственны разнородные функции. Одни приемы служат способом организации усвоения знаний и навыков, другие – средством создания условий для развития школьников и вовлечения в сферу учения их разносторонней психической деятельности (эмоциональной, интеллектуальной, волевой, эстетической).

Согласно процессуальному характеру методической системы Л. В. Занкова «<…> каждый отрезок учебного курса входит в качестве зависимого элемента в органическую связь с другими элементами» [2, с. 264]. Постоянный возврат к ранее пройденному материалу с целью включения его в новые связи и отношения и в то же время перспектива на будущее – главное условие становления знаний.

Функциональная роль типического свойства "вариантность" заключена в том, что необходим постоянный поиск путей и средств допустимых видоизменений методической системы. Эти видоизменения зависят от опыта работы учителя, от его приоритетов в отборе содержания, методов, организационных форм обучения. Вариантность – свойство, проявляющееся и по отношению к учителю, и по отношению к ученикам и определяющее возможность многообразия приемов работы учителя и действий учащихся в одних и тех же ситуациях обучения.

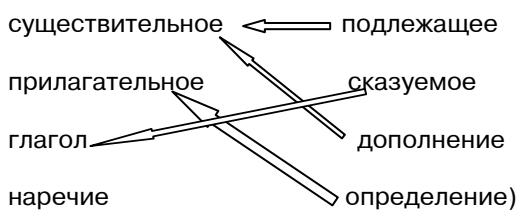
Коллизии – свойство, из которого следует, что для возбуждения интенсивности учения школьников необходимо использовать противоречия, возникающие при столкновении старого и нового знаний (нового способа действия с предшествующим, индивидуального опыта с тем, который требуется усвоить). Включение в учебный материал «конфликтующих» фактов, событий, способов действия и подведение учащихся к их теоретическому осмыслению служат и более глубокому усвоению знаний, и развитию мышления учащихся.

В системе Л. В. Занкова коллизии проходят через систему упражнений во всех учебных предметах. Они используются на разных этапах урока и с разными целями: постановки задач урока, актуализации и систематизации знаний, проверки восприятия, рефлексии и других. Наиболее яркими, запоминающимися, на мой взгляд, получаются коллизии на этапе знакомства с новым материалом, используемые для получения новых знаний.

На уроке русского языка, работая по теме «Второстепенный член предложения – обстоятельство», актуализируем ранее полученные знания, соотносим, получаем коллизию, имеющихся знаний не хватает, вновь детские мысли устремляются вперед к покорению новой вершины незнания.

ФРАГМЕНТ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА (4 класс).

– Можем ли мы соотнести слова в этих столбиках? Как? Почему? (Соотношения показать стрелочками:



– Что заметили? (*Наречие не является известным нам членом предложения.)*

ФРАГМЕНТ УРОКА МАТЕМАТИКИ (1 класс). Тема «Число 0» (коллизия возникла спонтанно).

На доске: 2 7 5
0 3 8

– Внимание! (Открыть на 20 секунд.)
– Сколько чисел вы увидели?
(Пять... Шесть...)
– Какие числа спрятаны?
– Проверим. (Открыть) Сколько чисел?
(– Шесть!
– Пять, а ноль – это не число ...
– Как это не число, он в суммах бывает.
– И в разностях нужен.
И получиться может «0», например 2-2=0).
– Вы правы, ребята, ноль – это число, только оно не натуральное.

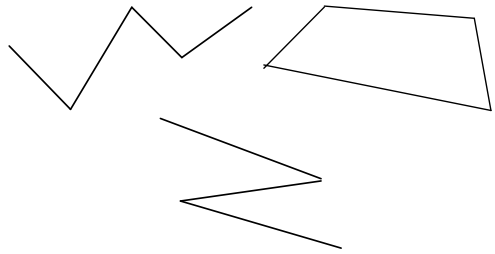
ФРАГМЕНТ УРОКА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ (1 класс). Тема «Мягкий знак – показатель мягкости согласных».

На доске: окуни – окун...
тополя – топол...
звери – звер...
(Второй столбик закрыт).

– Прочитайте первый столбик (хоровое чтение).
– Что общего у этих слов?
(Обозначают много предметов).
– Назовите в этих словах мягкие согласные звуки. Почему они мягкие?
(*Их смягчают* и, я). (Поставить буквы на доску.)
– Какие буквы еще могут смягчать согласные звуки? (е, ё, ю.)
– Как вы думаете, какие слова записаны во втором столбике?
(Обозначающие один предмет.)
– Значит, какое первое слово? *(Открыть.)*
– Читаем. *([Окун] У вас неправильно!)*
– Какой звук вам не нравится? *([н])*
– Сделаем мягкий, помогут буквы **е, ё, ю, я, и**. *(Подставлять, дети читают)*.
– Почему не получается?
(У этих букв есть свой звук. Надо, чтобы смягчало, а звука никакого не было).
– В русской азбуке есть такая буква, которая смягчает согласные звуки, но своего звука не имеет. Эта буква – мягкий знак. (Показ.)

ФРАГМЕНТ УРОКА МАТЕМАТИКИ (2 класс). Тема «Периметр».

На доске:



– Что изображено на доске?
(Ломаные линии.)
– Найдите «лишнюю» линию.
(Замкнутая.)
– Посмотрите на замкнутую линию. Какую работу можем выполнить?
(Посчитать звенья, углы, вершины, назвать многоугольник, измерить длину замкнутой ломаной линии.)
– Измерьте длину замкнутой ломаной линии...
– Вы нашли ПЕРИМЕТР данного многоугольника.
– Что такое периметр многоугольника?
(Если допущена ошибка, учитель находит периметр по формулировке детей, дети исправляют формулировку).
– «Периметр» в переводе с греческого языка обозначает «измеряю вокруг».

На уроках в системе Л. В. Занкова ученики находятся в самостоятельной активной познавательной деятельности, а значит, принципы и методы обучения, используемые в системе, соответствуют современным требованиям образования, способствуют формированию системы универсальных учебных действий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ванцян, А. Г. Реализация нового образовательного стандарта: потенциал системы Л. В. Занкова [Текст] / А. Г. Ванцян, Н. В. Нечаева, Е. Н. Петрова, А. Ю. Плотникова, С. Г. Яковлева. – Самара: Учебная литература; Федоров, 2010 – 219 с.
2. Занков, Л. В. Обучение и развитие [Текст] / Л. В. Занков. – М.: Педагогика, 1978. – 364 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]. – М.: Просвещение, 2011 – 31 с.

А. Н. Штырманова

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД НА АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ

Исследование образовательной политики в социумах, переживающих радикальные трансформации, невозможно без анализа социально-политической роли образования, важнейшим аспектом которой является его воздействие на модернизацию и национальную безопасность страны.

Влияние образования на процессы модернизации общества достаточно очевидно, хотя и не получило глубокого освещения в литературе. Взаимосвязь образования и национальной безопасности еще недавно воспринималась как нонсенс.

Между тем специальный анализ показывает, что, не совпадая ни по объему, ни по содержанию, ни по аспекту отражения реальности, понятия «модернизация» и «национальная безопасность» с точки зрения их образовательных аспектов имеют между собой много общего. Это не случайно, ибо в современных условиях национальная безопасность любого народа может быть обеспечена только на базе успешной модернизации. Модернизация – одно из необходимых и достаточных условий обеспечения национальной безопасности, условие интегральное, определяющее, но не исчерпывающее.

Логически возможны различные модели модернизации. Например, по характеру стимулов развития можно выделить два типа модернизации: один базируется преимущественно на внутренних стимулах (большинство индустриально развитых стран), другой – на стимулах внешних (большинство развивающихся стран Азии и Африки).

С точки зрения преобладающей культурной ориентации модернизация может выступать как заимствованная (или навязанная), когда вместе с новыми технологиями репродуцируется и иная культура.

Приведенные технологии модернизации отнюдь не исчерпывают всех возможных, не совпадают между собой, поскольку отражают различные аспекты проблемы и могут быть сведены к третьей, синтетической, согласно которой возможны следующие «идеальные типы» модернизации:

– органическая (основана на внутренних стимулах и развивается на базе национальной культурной традиции);

-догоняющая (базируется на внешних стимулах и заимствует образцы и стереотипы культуры более модернизированных стран);

-опережающая (базируется на внешних стимулах, но предполагает достаточный внутренний потенциал и источники развития).

Что касается интерпретации понятия «национальная безопасность», то это понятие рассматривается как совокупность условий, обеспечивающих суверенитет и защиту интересов государства, полноценное развитие общества и всех граждан.

Образование выступает универсальным фактором, так как обеспечение национальной безопасности страны воздействует на все формы организации макросоциальной системы, на все ее структурные элементы, а тем самым – на все уровни национальной безопасности (безопасность общества, государства, личности) и ее главные составляющие.

В глобальном контексте роль образования в модернизации и обеспечении национальной безопасности страны связана с перспективами ее перехода к информационному обществу, в связи с чем в общественной жизни происходит ряд качественных изменений.

Важнейшие из них касаются области материального производства, где создание материальной, ограниченной, массовой и преимущественно стандартной индустриальной продукции сменяется созиданием продуктов информационных. Развитие производства информационных продуктов приводит к существенным изменениям в структуре общественного производства. Исходным пунктом становится процесс компьютерной революции и экспоненциальный рост информационных технологий и телекоммуникаций.

В таких условиях образование становится ключевой сферой, где формируется работник, способный осуществлять деятельность в условиях информационного производства; где данная способность работника поддерживается и воспроизводится (дополнительное профессиональное образование, профессиональная

переориентация, повышение квалификации, профессиональная переподготовка); где, освоение накопленных знаний и информации соединяется с производством новых знаний (фундаментальные и прикладные научные исследования, опытное производство и т.п.). Последнее имело место всегда, а в условиях перехода к информационному обществу научные исследования становятся обязательным элементом образовательного процесса.

В условиях перехода к информационному обществу образование в еще большей мере, чем в условиях индустриального производства, является сферой, не потребляющей ресурсы общества, а создающей важнейший ресурс экономического и социального развития – высококвалифицированную, обладающую творческим потенциалом рабочую силу.

Образование выступает одновременно и важнейшим фактором модернизации социально-политической сферы общества. В данном случае принципиальной установкой системы образования должно стать не столько формирование и приход к власти просвещенной элиты, сколько рост социально-политического и правового сознания граждан, формирование гражданской политической культуры, без которой невозможно и становление гражданского общества.

Образование – один из важнейших интегральных факторов модернизации и обеспечения национальной безопасности страны, и тем более важный, чем выше уровень ее развития. Модернизацию и национальную безопасность невозможно обеспечить только средствами образовательной политики. Необходимо обратить внимание на политические факторы, обеспечивающие важнейшие аспекты модернизации и национальной безопасности страны. Они должны обеспечить выход в более широкую область – образовательную политику в целом. Помимо действующих экономических и социальных факторов, образованию необходимы реформы, которые смогут обеспечить развитие страны.

Чтобы решить проблемы в системе образования, необходимо определить вектор развития общественной жизни в новом XXI веке. Для этого необходимо разработать рациональный научный метод познания действительности и сформировать идеи новой парадигмы мировоззрения. Одним словом, надо разработать систему нового мировоззрения, которая будет опираться на науку, общественное сознание, историю, культуру, нравственность.

Выделяя место и роль нового мировоззрения, нужно обозначить подходы к культуре воспитания человека. Воспитание невозможно без развития политического сознания.

Однако хотелось бы отметить, что социально-философский взгляд на анализ современного общества невозможен без понимания самим человеком мировоззренческих проблем. В решении этих проблем первоочередная роль должна отводиться не только мировоззренческим установкам и качествам личности, но и модернизации в системе образования. Модернизация неразрывно связана с необходимостью построения инновационного общества. А это совсем не простой процесс.

Что нужно сделать, чтобы система образования стала поставщиком инновационных кадров для бизнеса, социальной сферы, сферы государственного и корпоративного управления всех уровней, системы культуры, национальной обороны и безопасности?

Конечно же, сегодня система образования не может быть одноразовой. Она должна представлять собой перманентный процесс, который имеет начало в нынешней социально-экономической ситуации, но не имеет конца.

В силу высокой инерционности системы образования и уровня его развития, с точки зрения модернизации и безопасности сохранение качества образования принципиально важнее, нежели реформирование системы. Это другая проблема, которая требует своего решения, уже с учетом современных требований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Музяков, С. И. Ценностные основания модернизации высшего профессионального образования в России [Текст] / С. И. Музяков // Социология образования. – 2007. – №2.
2. Петрий, П. В. Мировоззрение и образование (размышление о формировании научного мировоззрения XXI века и его взаимосвязи с образованием личности) [Текст] / П. В. Петрий // Социология образования. – 2008. – №2.
3. Самойлов, В. А. Модернизация образования и человеческий капитал [Текст] / В. А. Самойлов // Высшее образование сегодня. – 2004. – №11.

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР КОМПЕНСАЦИИ РИСКОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

М. С. Арын, О. И. Щепко,
Р. Р. Ахтаржанова, Б. Б. Алпысбаева

НРАВСТВЕННО-ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ ЧЕРЕЗ ВНЕУЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» (В РАМКАХ ПРОЕКТА СТУДЕНЧЕСКОГО ОТРЯДА «СПАСАТЕЛЬНЫЙ КРУГ»)

Во все века люди высоко ценили духовно-нравственную воспитанность. Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, заставляют нас размышлять о будущем Казахстана, о его молодежи. В настоящее время смяты нравственные ориентиры, подрастающее поколение можно обвинять в бездуховности, безверии, агрессивности. Поэтому необходимо, чтобы образовательный процесс был направлен на формирование духовности и нравственности личности.

В последнее время проблема общения с «трудными» детьми стала чрезвычайно актуальной. Происходит это потому, что численность «трудных» детей неуклонно растет. Они уходят из родительского дома, бродяжничают, нигде не учатся и не работают, хулиганят, воруют, употребляют алкоголь и наркотики или же, напротив, замыкаются в четырех стенах своего дома, почти не выходят на улицу и целыми сутками просиживают за компьютером, ничем не интересуясь и ничего не читая, путешествуют по Интернету или играют в компьютерные игры [1].

Существует ли какой-то путь работы и общения с «трудными» детьми?

«Трудный» ребенок – это ребенок, в душе которого затаилось чувство сиротства и отверженности родителями. Ощущение беззащитности и оставленности формирует в сознании такого ребенка болезненный «комплекс неполноценности», который требует выработки компенсаторных, защитных психологических реакций, направленных на самоутверждение.

Стремление к самоутверждению разрушает гармоничность общения с окружающим миром. Постоянно претендуя на проявление «особого внимания к себе», «трудные» дети сами оказывают на взрослых своеобразное психологическое давление, навязывая им определенный способ общения и взаимодействия.

Если ссылаться на слова первой леди страны Сары Алпысовны Назарбаевой, то она считает, что «именно через образование мы хотим возродить в нашем обществе нравственно-духовные ценности, чтобы каждый человек мог в полной мере реализовать заложенные в нем от рождения способности и тем самым принести пользу не только нашему государству, но и всем людям на Земле».

В Послании Президента Республики Казахстан 2012 года в числе приоритетных задач назван качественный рост человеческого капитала в стране. «Патриотизм, нормы морали и нравственности, межнациональное согласие и толерантность, физическое и духовное развитие, законопослушание. Эти ценности должны прививаться во всех учебных заведениях, независимо от формы собственности,» – призывает Н. А. Назарбаев нас, казахстанцев.

В Конвенции о правах ребенка обозначено «право на полноценное нравственное развитие».

В соответствии с Государственной программой развития образования в Республике Казахстан в 21 веке духовность человека, его творческий интеллект, открытость инновациям расцениваются как основной капитал общества. «Трудный подросток» – это в недавнем прошлом милый ребенок, родители которого, не подозревая об этом, допустили множество стратегических и тактических ошибок в его воспитании.

Перед школой и общественностью стоит важная задача – организовать разносторонний практический опыт детей. В противном случае все словесные воспитательные воздействия окажутся бесполезными, неэффективными, лишенными реальной практической базы. Слабости и недостатки положительного опыта ведут к отрицательному: обману родителей и учителей, бесцельному времяпрепровождению, хулиганским действиям, употреблению спиртных напитков и др.

Асоциальный опыт деятельности и поведения всегда вытекает из педагогических

ошибок, недостатков в работе школы: ученик теряет интерес к учению из-за своих неудач, неумения учиться, думать и поступать самостоятельно, критически относиться к отрицательному опыту некоторых взрослых. Асоциальный опыт включает в себя безнадзорное поведение, неподчинение, своеволие, бесцельное времяпрепровождение, устойчивую конфликтность с окружающими, нездоровый образ жизни.

В настоящее время профессия социального педагога, социального работника и их мастерство остро востребованы. Нужен, по сути, специалист широкого профиля, владеющий основами юридических, медицинских, психологических знаний.

Теперь это стало реальным, но возникла новая проблема – угроза дискредитации профессии. Руководители учреждений, определяя должностной круг обязанностей социального работника, исходят из потребностей своего учреждения, но, как это часто бывает, пытаются охватить все предметное поле профессии. Поэтому широко распространилась практика «латания дыр». Задача же специалиста социальной работы не в этом, она звучит так: «Своевременно выявить возникающие проблемы в сфере ближайшего окружения; понять и устранить причины, порождающие их; обеспечить профилактику различных негативных явлений, могущих выявиться в микросреде». При этом социальный работник не должен ждать, когда к нему обратятся за помощью. В этически допустимой форме он сам «выходит на контакт» с человеком и его семьей».

Проблемное поле социальной работы огромно, оно вбирает в себя все многообразие жизненных ситуаций и коллизий людей разных возрастов и социального положения. Проблемное поле социального работника конкретного учреждения формируется на основе реального социального заказа, специфики контингента учреждения, его ведомственной подчиненности, типа и вида, а также профессионального багажа специалиста.

Павлодарский государственный педагогический институт третий год ведет подготовку специалистов по направлению «Социальная педагогика и самопознание». На кафедре педагогики реализованы программы социальной адаптации подростков с девиантным поведением, находящихся в трудной жизненной ситуации, воспитанников детских домов, детей с отклонениями в умственном и физическом развитии. Предприняты успешные попытки реализации проектов, направленных на решение проблем безнадзорности и правонарушений подростков. Показателем актуальности социально-педагогических программ и проектов стало успешное привлечение студенческой молодежи для их реализации. Мы предлагаем проект для воспитания и развития в трудных детях нравственно-духовных ценностей через работу студенческого отряда.

Цели проекта:

– содействие эффективной социализации детей в процессе воспитания и обучения;

– изучение и выявление воспитательного потенциала и разработка технологий развития нравственно-правового пространства в общеобразовательной школе в работе с трудными детьми;

– создание отряда из числа студенческой молодежи для работы с трудными детьми, оказания им психолого-педагогической помощи, обеспечения условий для позитивных изменений в ценностных ориентациях, поведении детей.

Задачи проекта:

– воспитание нравственно-духовных ценностей, этического и эстетического понятия;

– приобщение учащихся к миру, человечеству;

– приобщение учащихся к этнокультурным ценностям;

– разработка плана мероприятий по развитию у трудных детей нравственно-духовного воспитания;

– активизация деятельности студентов. Будущий педагог – это не только предметник, это друг, способный понять ученика, это наставник, способный помочь ему в решении проблем, это личность, желающая и способная действовать на благо окружающим;

– расширение и углубление психолого-педагогических знаний о воспитании «трудных» детей;

– раскрытие педагогических способностей и развитие интереса к педагогической деятельности и профессиональному самовоспитанию и самообразованию;

– повышение психолого-педагогической культуры родителей.

План работы студенческого отряда

№	**Мероприятия**
1	Заседание студенческого совета «Спасательный круг». Тема: «О создании праздничного агентства с участием трудных подростков»
2	Реклама «Твоя помощь нужна детям»
3	Комплектование групп
4	Утверждение «Положения о педагогическом отряде по работе с «трудными» детьми»
5	Заключение договора с администрацией СОШ о сотрудничестве в воспитании «трудных» детей
6	Коллективное планирование деятельности «Праздничного агентства «Иртыш»
7	Знакомство с детьми. Индивидуальная работа
8	Акция «Шаг навстречу»
9	Подготовка театрализованного представления, выступление в реабилитационном центре
10	Новогодние праздники «Радость детям»
11	Заседание отряда
12	Акция «Чистый город» (для подростков)
13	Работа в мастерской для проведения праздников
14	Заседание студсовета. Отчет о работе агентства
15	Творческий отчет о работе группы на празднике «День Воспитанника»

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Возрастная и педагогическая психология [Текст]: учебное пособие для студентов пед. институтов / под ред. проф. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973.
2. Гилинский, Я. И. Социология девиантного поведения как специальная социологическая теория [Текст] / Я. И. Гилинский // Социологические исследования. –2000. – № 4.
3. Мардахаев, Л. В. Основы социально-педагогической технологии [Текст]: учебное пособие / Л. В. Мардахаев. – Рязань, 1999. – 92 с.
4. Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением [Текст] / Редакционно-издательский центр Консорциума “Социальное здоровье России”. – М., 1999. – (Социальное здоровье России).
5. Семенов, В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды [Текст] / В. Д. Семенов. – М., 1986.
6. Сластенин, В. А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия [Текст] / В. А. Сластенин // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М., Тула, 1993.
7. Социальная работа [Текст] / под ред. В. И. Курбатова. – М., 2000.

Н. А. Кишмерешкина

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОУ

В Федеральных государственных требованиях, а позже и в Федеральных государственных образовательных стандартах к деятельности дошкольного образовательного учреждения задача адаптации детей дошкольного возраста в целом и детей трех лет в частности к условиям ДОУ обозначена как одна из приоритетных.

В МАДОУ ЦРР «Детский сад №47» г. Пермь в связи с решением задачи адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада был разработан проект. Проанализировав состояние вопроса адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ, мы определили, что одним из направлений проектной работы может стать повышение уровня компетентности педагогов в вопросах адаптации детей.

Актуальность данного проекта связана с тем, что одним из аспектов модернизации образования на современном этапе является совершенствование его качества. Вопрос о сущностных и содержательных характеристиках качества образования является предметом острых научных дискуссий, однако все их участники солидарны в одном: качество образования определяется его результатами.

Среди положительных результатов реализации проекта мы определили повышение уровня психолого-педагогической компетентности педагогов в решении вопросов адаптации детей раннего дошкольного возраста к ДОУ.

Прогнозирование негативных последствий проекта, его риски мы связывали с увеличением нагрузки на педагогов и родителей в связи с расширением линий по решению вопроса адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ.

Деятельность педагогов в процессе реализации проекта была определена рядом этапов (таблица №1).

Таблица №1

Этапы проектной деятельности

№	Этапы	Содержание работы	Вид контрольной процедуры	Ответственные
1.	Ориентировочный	Определение вида, направления, темы исследования и научного руководителя	Изучение имеющихся форм и методов работы с педагогами	Зав. ДОУ Зам. зав Психолог
2.	Проблемно-аналитический	Изучение документов, литературы, анализ опыта работы, деятельности ДОУ и проведение социологических исследований, изучение социального заказа, подтверждение актуальности выбранной темы	Анкетирование родителей, педагогов	Зав. ДОУ Зам. зав. ДОУ Психолог
3.	Теоретико-аналитический	Подбор и разновидовой анализ литературы по проблеме, систематизация материалов исследования, обозначение малоразработанных аспектов изучаемой темы	Изучение педагогического опыта. Анализ литературы	Зам. зав. ДОУ Психолог

4.	Поисково-диагностический	Определение основных структурных компонентов результативности объекта исследования (его параметров, показателей, критериев оценки уровня развития); поиск, систематизация, модификация, разработка диагностических методик, подбор необходимого стимульного материала	Подбор диагностических методик по теме эксперимента. Анкетирование педагогов, родителей. Разработка авторских анкет и опросников	Зам. зав. Психолог
5.	Начально-диагностический	Определение уровня развития объекта исследования. Качественный и количественный анализ полученных результатов по основным параметрам и показателям объекта исследования	1. Диагностика уровня развития детей. 2. Анкетирование по определению психолого-педагогической компетентности педагогов	Психолог
6.	Проектно-разработнический	Разработка проекта, программ и технологий	1. Изучение документации по степени готовности педагогов к адаптации детей	Зав. ДОУ Зам. зав. ДОУ
			2. Анкетирование педагогов и специалистов ДОУ по адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ	Психолог
7.	Внедренческий	Апробация и описание этапов реализации проекта и решение основных задач эксперимента. Проведение итоговой диагностики, анализ полученных результатов. Описание всех частей проведения исследования. Составление методических рекомендаций по использованию наработанных материалов в отделах образования, в ДОУ, к семье. Подготовка к публикации материалов, итоговая экспертиза. Презентация результатов на семинарах, конференциях	1.Анкетирование педагогов и специалистов ДОУ с целью выявления их готовности к адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ	Зам. зав. ДОУ Психолог
			2. Срезы знаний по когнитивному компоненту	Зам. зав. ДОУ Психолог
			3. Опросы детей по поведенческому и компоненту	
			4. Опросы, педагогические наблюдения по поведенческому компоненту	
			5. Изучение динамики профессионального роста педагогов	
8.	Итогово-диагностический	Апробация и описание этапов реализации проекта и решения основных задач эксперимента. Проведение итоговой диагностики; анализ полученных результатов	1. Анкетирование педагогов по адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ	Психолог
			2. Изучение динамики профессионального роста педагогов. 3. Изучение динамики уровней адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ	Зав. ДОУ

9.	Оформительский	Описание всех частей проведения исследования. Составление методических рекомендаций по использованию наработанного материала в отделах образования, в ДОУ, в семье	1. Изучение методического продукта эксперимента. 2. Оформление материалов при подготовке к печати	Зам. зав. ДОУ
10.	Презентационный	Подготовка публикации материалов, итоговая экспертиза эксперимента. Презентация результатов на семинарах, конференциях	1. Публикация материалов. 2. Проведение конференций, семинаров	Зав. ДОУ Зам. зав. ДОУ Психолог
11.	Трансляционный	Распространение, масштабная практическая реализация наработанных материалов в различных отделах и учреждениях образования посредством представления педагогического опыта, материалов экспериментальной работы, публикаций в печати	1. Изучение спроса на презентованные материалы. 2. Распространиние методических продуктов	Зав. ДОУ Зам. зав. ДОУ Психолог

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кириллова, Ю. Психолого-педагогическая помощь родителям при адаптации детей [Текст] / Ю. Кириллова // Ребенок в детском саду. – 2014. – №1. – С. 41 – 47.
2. Тимофеева, Л. Л. Планирование образовательной деятельности с дошкольниками в режиме дня [Текст]: методическое пособие / Л. Л. Тимофеева, Е. Е. Корнеичева, Н. И. Грачева. – М.: Центр педагогического образования, 2012. – 304 с.

С. Г. Михарский

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО РАЗРЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Конфликт – это форма социального взаимоотношения между двумя или более субъектами, возникающая сообразно фактору несоответствия желаний, интересов, ценностей либо восприятия.

Освоение технологии разрешения конфликта позволяет представить структуру этого процесса, выделив в нем главные звенья, способствует расширению запаса методик выхода из конфликта, делает вероятным распознавание конфликта на самых начальных стадиях.

Главным шагом на пути разрешения конфликта является его обнаружение. Педагог обнаруживает конфликт, фиксируя конфигурации отношения подростков, после чего анализирует состояние учащегося в этот момент, чтобы определить, пустой ли это конфликт либо содержательный.

Вторым шагом разрешения конфликта становится анализ ситуации, который начинается с верно намеченного события. Здесь учитываются обстоятельства, высказывания, психологический настрой

как отдельных обучающихся и педагога, так и всей группы, история развития взаимоотношений, возрастные категории, уровень индивидуального развития и многое другое. После того, как картина события воссоздана, преподаватель должен проанализировать ситуацию, что, несомненно, поможет обнаружить возражение, чтобы провести следующий шаг разбора – оценить случившееся с точки зрения перспективы развития личности и в зависимости от этого определить, какие акценты следует расставить.

Третий шаг – собственно разрешение конфликта. Главным становится аннулирование психического напряжения. Это осуществляется просьбой о прощении, демонстрацией симпатии, шуткой, отвлечением, переключением на остальные объекты и активность, предоставлением права на разногласие; поэтому меняются интонации, избирается лучшая дистанция общения и многое другое.

Одна из более действенных и более распространенных форм разрешения конфликта – компромисс: преподаватель не только разрешает конфликт, но и, приглашая к общему поиску выхода из сформировавшейся ситуации, увеличивает самооценку детей. Если конфликт зашел слишком далеко, преподаватель обязан приходить к ультиматуму, временному расставанию и принуждению. Однако форма мимолетного расставания станет действенной лишь в коллективе, а в диффузной группе она подорвет престиж воспитателя. Внедрение ультиматума и принуждения оправдано лишь в экстраординарных критериях, другое формирование событий может нанести урон здоровью и жизни.

Главным звеном при разрешении появившейся конфликтной ситуации, согласно понятию М. М. Рыбаковой, является проведение психологического анализа (она дает некоторое количество вариантов опорных схем), который дозволяет избегать возобновления инцидентов либо помогать их удачно разрешать коллегам.

Другой исследователь конфликтов в педагогическом процессе М. И. Станкин считает, что главный путь действия на конфликтующих – убеждение. В тех вариантах, когда убеждение не помогает, используются прямые и косвенные методы выхода из конфликтной ситуации. Свои методы анализа педагогической ситуации и решения педагогической задачи при разрешении конфликта дают еще и отечественные преподаватели Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина.

Ю. Б. Гиппенрейтер рекомендует методы «беспроигрышного разрешения конфликтов» с учениками: активное слушание, «Я-сообщение», сбор вероятных решений, критика предложенных решений и отбор лучшего, детализация принятого решения, исполнение принятого решения, контроль, анализ осуществленного дела.

Фактор почти всех конфликтов – низкий уровень педагогического общения учителей, которые не могут вовремя остановиться, избежать резких слов, не укорять за неблагополучие в семье, не выделять отрицательных черт характера, не осмеивать перед ровесниками.

В момент создания конфликта преподаватель должен воплотить три функции: обозначить позиции сторон, открыть их социальный и личностный смысл, увеличить социально ценностную позицию в количественном и высококачественном отношениях.

Среди способов управления педагогическими конфликтами еще выделяют:

– способы разбора ситуации (картография конфликта, способ вопросов к профессионалу, способ творческой визуализации);

– способы прогнозирования вероятных итогов и выбора стратегии взаимодействия ("мозговой штурм", круговая диаграмма, НАОС);

– способы убеждения конфликтующих в общности цели, обоюдной выгоде общей работы;

– способ деления объекта спора, уточнения пределов возможностей, ответственности;

– способы организации переговорного процесса, посредничество;

– способы контроля за воплощением соглашения.

Однако универсальных правил поведения в конфликтных обстановках, увы, не существует. Все они нацелены прежде всего на сознание человека как неповторимой личности.

Принципиально понять, что ни один конфликт не появляется внезапно, следовательно, особое значение имеет психологически грамотное поведение учителя в условиях предконфликтной ситуации. Ее знание организуется преподавателем посредством системы интеллектуальных действий:

1) «зондирование» – обращение к говорящему за уточнениями;

2) «пошатывание», «раскачивание» – пробные шаги преподавателя сообразно определению ступени прочности позиции, занятой учащимся в конкретной ситуации: «Покажите, объясните мне, отчего это верно?»;

3) «эмоциональное отзеркаливание»: «отражение эмоций говорящего + отражение собственных чувств»;

4) структурирование преподавателем личных познаний о ситуации, мысленное соотнесение новой ситуации с раньше встречавшейся. Сложение познаний с последующим внедрением их при решении новой ситуации;

5) «взвешивание» вероятных методик действия на учащихся и определение среди них

более действенной. Один из всепригодных методов действия – согласие, а время от времени авансированная хвала;

6) «компенсация» – замещение недостающего качества личности учащегося посредством установления причинно-следственных связей в его поведении.

7) ориентация на дискуссии и доведение до осмысливания учащегося доводов, подтверждающих аргументированность занятой преподавателем позиции;

8) внутренняя диалогичность (мысленный спор с оппонентом);

9) «интерпретация» – определение поведения учащегося в конкретной ситуации; преподаватель может спросить его: «Если я правильно понял, то ты хотел сказать, что…». В итоге происходит соотнесение поведения учащегося с его намерениями и эмоциональным состоянием;

10) Обнаружение слабых доводов оппонента: отсутствие последовательности в изложении им собственной позиции, неглубокий анализ фактов собственного поведения, бездоказательные заключения, двойственность в высказанных утверждениях;

11) переформулирование выражения оппонента для достижения наиболее точного осмысливания его позиции, соединение фрагментов беседы в смысловое целое;

12) отсроченное реагирование (преподаватель не спешит отвечать: в некоторых вариантах необходимо повременить с оценкой поступка, если он не является проступком);

13) обобщение как средство подытоживания главных эмоций и идей.

Приведенный список действий не является совершенным и не реализуется конкретно в таком порядке. Адекватность внедрения исследовательских действий гарантирует верность анализа предконфликтной ситуации, от степени удачности анализа в значительной мере зависит эффективность профессионального поведения педагога в условиях предконфликтной ситуации.

Резюмируя, стоит подметить, что мало уметь разрешать конфликты самому педагогу, необходимо обучить этому учеников. Согласно позиции современных психологов, дети могут быть научены конструктивным и дружелюбным формам общения. Обучение «миролюбивому» поведению в конфликтах может включать в себя дискуссии по деструктивным и конструктивным стратегиям взаимодействия в конфликтах, отрицательным последствиям применения силы и превосходствам переговорных моделей, а еще практические формы функционального обучения, подключающего ролевые игры, анализ конкретных ситуаций, моделирование ситуаций и т.д. Нужно учить детей разбирать конфликты, воспринимать предпосылки их происхождения и находить конструктивные методы выхода их трудных ситуаций. Невозможно закрывать глаза на противоречия и конфликты, их нужно учитывать, разбирать, дискутировать совместно с детьми. Конфликты, при верном подходе к ним, имеют все шансы стать эффективным фактором педагогического процесса, воспитательного воздействия на детей, «присутствие трудных детей в коллективе в определенной степени содействует всеобщему развитию группы, формированию группового сознания, укреплению товарищеских отношений, однако при этом нужно непременно создать доброжелательную атмосферу».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология [Текст]: учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М., 2009. – 448 с.
2. Журавлев, В. И. Особенности педагогической конфликтологии [Текст] / В. И. Журавлев. – М., 2005. – 264 с.
3. Педагогический конфликт: теория и технология [Текст] / под общ. ред. А. С. Гусевой. – М., 2007. – 314 с.
4. Ратанова, Т. А. Психодиагностические методики изучения личности [Текст] / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта. – М., 2006. – 264 с.

Ж. Б. Байсеитова
А. Б. Нурушова

ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННО-ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Проблема нравственности является предметом большого числа исследований как в нашей стране, так и за рубежом. Эта проблема рассматривалась в рамках философской, психологической и педагогической наук.

Обращение к нравственности раскрыто в трудах таких мыслителей, как А. Кунанбаев, И. Алтынсарин, А. Байтурсынов, Ф. М. Достоевский, А. И. Ильин, И. Кант, Я. А. Коменский, А. С. Макаренко, В. С. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, А. С. Хомяков и другие.

Понятие нравственности трактуется как процесс формирования моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения. Нравственное воспитание решает такие задачи, как формирование нравственных понятий, суждений, чувств и убеждений, навыков и привычек поведения, соответствующих нормам общества. Учащиеся старших классов находятся в состоянии постоянного выбора жизненных ценностей.

В основе их нравственного воспитания лежат как общечеловеческие ценности, непреходящие моральные нормы, выработанные людьми в процессе исторического развития общества, так и новые принципы и нормы, возникшие на современном этапе развития и являющиеся для них определяющими.

В широком плане духовно-нравственное воспитание – интегральный, стратегический, интеллектуальный ресурс общества и всего государства. При этом нужно учитывать, что духовная составляющая отражает внутренний мир человека.

Цитируя строки Абая: «Бірінді қазақ, бірін дос құрмесен, істің бұрі бос», подчеркнем, что пока мы не придем к пониманию того, что жители Казахстана должны ощущать свое неразрывное родство друг с другом, с Землей, с природой, с культурой народа, бессмысленными и бесплодными будут все слова и дела. Условия современной жизни оказывают огромное влияние на формирование нравственно-этических и духовных качеств личности, что проявляется в дальнейшем их личностном развитии и подготовленности к решению различных социальных, нравственно-философских и других проблем. Способствование духовно-нравственному самосовершенствованию должно осуществляться посредством приобщения человека к культурным ценностям.

Реальная ситуация, сложившаяся в студенческой среде, свидетельствует об отчуждении молодежи от институтов воспитания, о девальвации нравственных ценностей, о смещении приоритетов в сторону материального благополучия. Как следствие, кризис сегодня остро проявляется не только в плоскости социально-экономических отношений и экологии, но и во внутренней жизни личности в виде потери смысла жизни, наркомании, суицидов. Как подчеркивает С. Ж. Пралиев, «приобретая сумму знаний, но все меньше задумываясь о духовном, о добре и зле, о любви и милосердии, человек не может чувствовать себя счастливым».

Духовно-нравственное воспитание должно быть плановым, системным, постоянным, пронизывать все сферы жизнедеятельности университета. В процесс духовно-нравственного воспитания также должны быть включены средства массовой информации, потенциал представителей научных и творческих союзов, ветеранских, молодежных и других общественных организаций.

Современная образовательная ситуация требует формирования в системе образования ключевых компетенций, которые обусловливают продуктивную жизнедеятельность человека, позволяют ему творчески применять полученные знания, умения и навыки в социально-культурной практике. Овладение ключевыми компетенциями сопровождается формированием системы ценностей.

В системе духовно-нравственного воспитания в рамках учебно-воспитательного процесса и социальных практик необходимо ориентироваться на формирование таких компетенций, как социально-культурная, информационно-коммуникативная, профессиональная и др.

Формирование данных компетенций основывается на ценностях: человек, отечество, семья, культура, добро, красота, мир, патриотизм, свобода и др.

Формирование возможно через включение студентов в следующие виды социальных практик: социально-культурные проекты, историко-краеведческая работа, деятель-

ность творческих, религиозных, волонтерских объединений, дискуссионных клубов и другая социально значимая деятельность, благотворительные акции, участие в смотрах, конкурсах, фестивалях героико-патриотической тематики, участие в безвозмездном общественно полезном труде, инновационные проекты, трудовой семестр, учебно-производственные практики, освоение дополнительных квалификаций, акции экологического содержания, занятия физической культурой и спортом, коллективные дела в студенческой группе, работа в творческих, научно-исследовательских коллективах, тренинги принятия решений, организационно-деятельностные игры, студенческие СМИ и сайты, интернет-олимпиады, конкурсы, тренинги личностного роста, разработка стратегии жизненного пути, различные формы творческой, волонтерской, общественно полезной деятельности и др.

С опорой на вышеназванные теоретико-методологические положения, общепедагогические принципы и условия нами было проведена опытно-экспериментальная работа в Павлодарском государственном педагогическом институте. Исследованием были охвачено 15 студентов третьего курса и 12 человек первого курса. Исследовательскую работу планируется осуществить в три этапа: констатирующий, в ходе которого собирались сведения о реальном уровне духовно-нравственной воспитанности студентов; формирующий этап, на котором будет апробирована методика духовно-нравственного воспитания; итоговый (контрольный), на котором будет проведено сравнение результатов и сделаны выводы.

На констатирующем этапе эксперимента мы провели анкетирование студентов 1 и 3 курсов на предмет определения исходного уровня духовно-нравственной воспитанности студентов отдельно по каждому показателю. В этих целях нами были использованы методы анкетирования, ранжирования, беседы, наблюдения, опроса, изучение творческих работ. Как показал математический анализ результатов исследования, разница между контрольной и экспериментальной группой оказалась несущественной, поэтому мы считали эти группы сходными по уровню духовно-нравственной воспитанности.

Стоит отметить тот факт, что со студентами третьего курса уже проведена определенная работа. На практических занятиях первого этапа эксперимента был отмечен особый интерес студентов к творческим работам: рисованию, выпуску плакатов, сочинению историй, стихов и песен, разыгрыванию сценок. Следовательно, студенты нуждаются в возможности самовыражения, их огромный творческий потенциал требует проявления. Интересно, что большинство студентов в качестве наиболее понравившейся формы работы выделили сидение в тишине, погружение вглубь себя. Мы полагаем, что это связано с потребностью студентов в исследовании внутреннего мира, тогда как современное образование ориентировано в основном на внешний мир, а также с тем, что современные студенты часто испытывают различного рода стрессы и поэтому нуждаются в психологическом отдыхе и расслаблении.

Значительная воспитательная эффективность заключалась в осуществлении благотворительной бескорыстной деятельности в процессе внеаудиторной работы. Когда студенты видят тех, кто менее удачлив в жизни, их собственные проблемы начинают казаться менее значительными, сердца раскрываются и наполняются любовью. Здесь было важно увидеть процесс, когда студенты понимают, что могут реально помочь кому-то, тогда они начинают ощущать новый смысл своей жизни и что-то высокое рождается в их душах.

Таким образом, проделанная научно-исследовательская работа позволяет заключить, что духовно-нравственная воспитанность личности является одним из важнейших аспектов подготовки студентов не только к профессиональной деятельности, но и к личной, семейной и социальной жизни.

Формирование личности, способной познавать окружающий мир, мир своей личности, осваивать и развивать навыки сознательного самопознания и самоуправления, полно отражает задачи системы образования в современных условиях – создание необходимых условий для получения образования, направленного на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики, изменит задачу образовательного процесса и, сохраняя ориентацию на профессиональную подготовку, выведет на первое место задачу формирования человеческой личности, приобщаемой к национальным и общечеловеческим ценностям истины, добра, миролюбия, любви и ненасилия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Введение в предмет «Самопознание» [Текст]: учебное пособие / составители: У. И. Ауталипова, Г. М. Касымова, Х. Т. Шерьязданова. – Алматы, 2006. – 181 с.
2. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития [Текст]: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
3. Омарова, Г. А. Духовное воспитание студентов как смыслообразующая основа нравственного воспитания [Текст] / Г. А. Омарова // Новые образовательные технологии в вузе: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции. – Туркестан, 2006. – С. 515 – 518.
4. Омарова, Г. А. Психолого-педагогические основы духовно-нравственного воспитания студентов вуза [Текст] / Г. А. Омарова // Білім – Образование. – 2006. – №5(29). – С.108 –111.
5. Омарова, Г. А. Пути осуществления интеграции научного и духовно-нравственного образования в вузе [Текст] / Г. А. Омарова // Поиск. Серия гуманитарных наук. – 2006. – №3(2). – С. 198 – 203.

Е. В. Поносова

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДОУ С СЕМЬЕЙ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» и Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении одной из основных задач, стоящих перед ДОУ, является взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка. Взаимодействие педагогов с родителями предполагает взаимопомощь, взаимоуважение и взаимодоверие, знание и учет педагогом условий семейного воспитания, а родителями – условий воспитания в детском саду.

При взаимодействующих условиях общественного и семейного воспитания наиболее успешно осуществляется реализация нравственного воспитания старших дошкольников. Дошкольный возраст – это период, когда расширяются возможности нравственного воспитания. В требованиях ФГОС нового поколения к духовно-нравственному воспитанию дошкольников в системе планирования образовательной деятельности сказано, что важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России, формирование его как духовно-нравственной личности.

Нравственное воспитание детей многогранно по содержанию. Каждое из направлений духовно-нравственного воспитания основано на определенной системе базовых ценностей, оно должно обеспечивать:

– воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека (данное направление соответствует воспитанию таких ценностей, как любовь к России, своему народу, своему краю;

– воспитание нравственных чувств и этического сознания (в этом направлении формируются ценности: нравственный выбор, справедливость, честь, достоинство, уважение к родителям и другим окружающим людям, уважение достоинства человека, равноправие, ответственность и чувство долга, забота и помощь, мораль, честность, щедрость, забота о старших и младших, толерантность и т.п.);

– воспитание трудолюбия, творческого отношения к обучению, труду, жизни (данное направление способствует формированию таких ценностей, уважение к труду, целеу-

стремленность и настойчивость, бережливость, аккуратность, трудолюбие и т.п.);

– воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (это направление закладывает следующие ценности: красота; гармония; духовный мир человека; эстетическое развитие, самовыражение в творчестве и искусстве);

– воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (формируемые в этом направлении ценности – родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание);

– воспитание гуманности (формируемые ценности – сочувствие, сопереживание, отзывчивость, доброта и т.п.);

– воспитание коллективизма (данное направление способствует формированию межличностных отношений в коллективе, навыков сотрудничества, взаимопомощи, отзывчивости и т.п.).

Актуальность проблемы взаимодействия ДОУ с семьей в процессе нравственного воспитания заключается в том, что необходимо создать механизм тесного сотрудничества между дошкольным учреждением и родителями при организации нравственного воспитания.

Несомненно, нравственное развитие и воспитание личности начинается в семье. Семейные ценности, взаимоотношения в семье, которые ребенок усваивает с первых лет жизни, в дальнейшем проецируются на взаимоотношения в обществе и составляют основу нравственного поведения.

Такие педагоги, как Н. В. Алешина, К. Ю. Белая, Н. Ф. Виноградова, Л. Ф. Грибова, Р. И. Жуковская, С. А. Козлова, Л. А. Кондрыкинская, Н. Г. Комратова и др., считают, что наиболее благоприятные результаты в нравственном воспитании дошкольников обеспечиваются в условиях сотрудничества семейного и общественного воспитания.

В педагогике рассматриваются разнообразные формы сотрудничества ДОУ с семьей. Анализ трудов Е. П. Арнаутовой, Т. Н. Дороновой, С. А. Козловой, Т. А. Марковой, И. О. Пастуховой, О. В. Солодянкиной позволяет условно разделить их на три блока:

1) формы работы, направленные на выявление потребностей родителей в воспитании и образовании детей, – анкетирование, беседы, наблюдение, «Родительская почта», книга предложений и т.д.;

2) формы работы, направленные на педагогическое просвещение родителей – коллективные: вечера вопросов и ответов, круглые столы, деловые игры, родительские собрания, консультации, встречи со специалистами, родительские клубы, наглядная агитация, библиотека для родителей; индивидуальные: беседы, индивидуальные поручения, переписка, листы-памятки и т.д.;

3) формы познавательной, продуктивной, трудовой деятельности детей, родителей, педагогов, направленные на создание условий для обеспечения регулярного взаимодействия детей, воспитателей и родителей, вовлечение членов семьи в педагогический процесс, – КВН, викторины, экскурсии, совместные праздники, спортивные эстафеты, выезды на природу, совместное продуктивное творчество, благоустройство ДОУ и т.д. [1].

Представленные выше формы работы ДОУ с семьей выполняют функции:

– ознакомления родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса в ДОУ;

– психолого-педагогического просвещения родителей;

– вовлечения родителей в совместную с детьми деятельность;

– организации помощи отдельным семьям по вопросам воспитания детей.

Таким образом, стержнем в общей системе всестороннего развития личности является нравственное воспитание. Нравственное воспитание дошкольников особенно важно, потому как именно в дошкольном возрасте ребенок особенно восприимчив к усвоению нравственных норм и требований. В процессе нравственного воспитания закладываются общечеловеческие ценности, моральные нормы и эталоны, навыки культурного общественного поведения, способствующие становлению личности дошкольника. Неоспорим тот факт, что задачи нравственного воспитания старших дошкольников целесообразно решать при взаимодействии дошкольного учреждения и семьи, одновременно с детьми и родителями. Взаимодействие ДОУ с семьей должно быть двусторонним, построенным на основе сотрудничества, где за дошкольным учреждением не закреплена единственная активная роль, и родители активно участвуют в реализации учебно-воспитательных задач. Необходимо создание такой системы работы педагогов и родителей, которая позволит планомерно, активно вовлекать родителей в нравственное воспитание детей и одновременно повышать уровень педагогических знаний и умений родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айдашева, Г. А. Дошкольная педагогика [Текст]: конспект лекций / Г. А. Айдашева, С. В. Ассаулова, Н. О. Пичугина. – М.: Феникс, 2004.
2. Требования федерального государственного стандарта образования нового поколения к экологическому и духовно-нравственному воспитанию дошкольников в системе планирования образовательной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nsportal.ru/detskii-sad/upravlenie-dou/trebovaniya-federalnogo-gosudarstvennogo-standarta-obrazovaniya-novogo-po.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogid=985.

М. Н. Шабанова,
С. А. Скобликова

ПРЕОДОЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕПРИВАЦИИ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД КОНСТРУИРОВАНИЕМ МЕБЕЛИ ИЗ ГОФРИРОВАННОГО КАРТОНА

Проектная деятельность в современной образовательной среде выступает как ведущая форма обучения. Проект ориентирован на решение определенных проблем и достижение конкретной цели, что отвечает задаче формирования и развития готовности и способности к разрешению проблемных ситуаций. В условиях ограниченности времени такая форма обучения может не только научить, но и поддержать психологический баланс человека.

Молодая семья – одна из важнейших ячеек общества. Семья всегда являлась основой для построения всех процессов общественной жизни, и именно с молодой семьей теснее всего связано выполнение основных социальных функций, таких как рождение и воспитание детей. Первый период совместной жизни считается самым важным и самым трудным – огромная психологическая нагрузка приходится именно на этот этап. Происходят становление и развитие отношений между членами семьи, освоение новых социальных ролей, серьезная психологическая адаптация к совместной жизни и друг к другу. Ощущаются трудности в плане финансовой обеспеченности (низкая заработная плата как следствие отсутствия опыта работы или невысокой профессиональной квалификации), в то время как молодая семья нуждается в значительном материальном вложении в осуществление процесса становления семейной жизни (например, покупка квартиры и организация ее внутреннего пространства). Эти процессы привносят нестабильность в семью, которая нуждается в поддержке. Как следствие, именно в первые годы семейной жизни происходит большая часть разводов. Здесь самое главное – сохранить психологическую гармонию между молодыми супругами для преодоления кризисного периода. Ведь от успешности прохождения данного этапа во многом зависит будущее молодой семьи, ее стабильность.

Согласно концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, одобренной распоряжением Правительства

Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, одним из приоритетных направлений является укрепление института семьи. Многие современные ученые, такие как Т. В. Андреева, А. И. Антонов, О. М. Здравомыслова, В. А. Сысенко, А. Г. Харчев, отмечают важность изучения проблем молодой семьи как социального института.

Фундаментальные научные труды по вопросу становления культуры семейного досуга выполнены российскими исследователями Ю. П. Азаровым, М. А. Ариарским, И. Ю. Исаевым, А. Д. Жарковым и другими учеными. Сейчас в городе Курске проживают более 19 тысяч молодых семей. В сфере поддержки молодых семей организуется выплата субсидий на приобретение жилого помещения, создано благоприятное пространство, способствующее объединению молодых семей для обмена опытом и проведения полезного совместного досуга. В добрачный период молодые люди живут интересами друг друга и стремятся к духовному единству. В семейной жизни человек раскрывается со всех сторон, и с негативных в том числе. Кроме положительного влияния, еще и отрицательное воздействие на молодых людей оказывают новизна семейного быта и его трудности, что может привести к конфликтам и замкнутости в себе. Совместный досуг помогает молодым супругам более успешно пройти социализацию в период первых лет совместной жизни, а также поддерживает духовную составляющую семьи.

Начало семейной жизни является наиболее сложным этапом в складывании супружеских отношений, т.к. изменение «всей ситуации развития личности ведет к смене ролей, которые человеку приходится играть, изменению круга лиц, включенных во взаимодействие с ним, спектра решаемых проблем и образа его жизни», что болезненно воспринимается молодыми супругами. Создание условий для проведения семейного досуга способствует укреплению семьи. Организация работы творческой студии для молодых семей как одной из форм досуга дает возможность сплотить супругов в процессе совместной деятельности, помогает лучше понять друг друга, а также является средством профилактики конфликтных ситуаций.

В ходе опроса молодых семей были выявлены проблемы по проведению свободного времени вместе, как следствие отмечено появление отчужденности супругов. На вводном мастер-классе молодые семьи были ознакомлены с возможностью научиться создавать предметы интерьера и попробовали свои силы в этом деле, было высказано желание принимать участие в работе студии данной направленности (как вариант проведения совместного досуга).

Так как для молодой семьи важно поддерживать свое физиологическое и психологическое состояние здоровья, в доме, где проживает молодая пара, должно быть организовано экологическое равновесие. Направление экологии человека – создание экологически безопасной и комфортной обстановки в местах проживания населения, его работы и отдыха – является тоже одним из приоритетных в концепции социально-экономического развития. Создание молодой семьи подразумевает приобретение и оформление жилищного пространства. В связи с трудностями материального плана самым выгодным решением части данного вопроса может стать конструирование мебели из гофрированного картона – общедоступного материала. Мебель из картона безопасная, оригинальная и экологически чистая, легкая, прочная (из-за многослойности и решетчатой структуры). В качестве сырья для изготовления гофротары используется бумага и картон, полученные из макулатуры и целлюлозы, что положительно с точки зрения экономии ресурсов и защиты окружающей среды. Поэтому нами и был выбран именно такой материал, как гофрированный картон.

В качестве решения проблем молодой семьи нами разработан авторский проект «Обучение супругов конструированию мебели из гофрированного картона как способ решения проблем молодой семьи». Мы научим молодых супругов основам моделирования и создания разных объектов интерьера из картона любого размера и поможем реализовать свои собственные дизайнерские идеи. Обучающиеся получат знания о пространственной организации жилого помещения, которые в дальнейшем можно применить на практике. Арт-терапевтическая направленность занятий позволяет высвободить душевные переживания и контролировать свое состояние, осуществить безопасную эмоциональную разгрузку при творческих заданиях, содействует эффективному развитию личностных качеств супругов, необходимых для преодоления кризисного периода. Кроме обучающих встреч, предполагается проводить и совместные культурные мероприятия. Такие формы работы не только духовно объединяют супругов и поднимают эмоциональный тонус семей, но и несут в себе элементы экологической пропаганды, показывая общественности возможные пути улучшения экологической обстановки в доме, городе, стране.

Мы предполагаем, что результатом проектной деятельности может стать решение конкретных проблем, потому что данная форма помогает оптимизировать финансовые вопросы при оформлении жилого пространства, а также организует благоприятную среду для сотворчества членов семьи. Проект несет ин-

тегрирующий фактор, включая в себя разные сферы деятельности. Проект позиционируется как возрождающий систему семейных ценностей, интегрирующий творческое начало в процессе семейного сотрудничества. Наделенный интегрирующей (объединяющей) и дифференцирующей (разделяющей) функцией, проект позволяет осуществить совместную творческую деятельность внутри семьи и подчеркнуть индивидуальные способности супругов. При его реализации мы помогаем формировать тенденции внутри семьи к сотворчеству, которое может привлечь всех членов семьи к совместному досугу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Т. В. Психология современной семьи [Текст] / Т. В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005.
2. Здравомыслова, О. М. Психологические и социально-культурные функции семьи [Текст] / О. М. Здравомыслова // Психология семьи: хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара, 2002.
3. Карцева, Т. Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен [Текст] / Т. Б. Карцева // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. № 5.
4. Сысенко, В. А. Супружеские конфликты [Текст] / В. А. Сысенко. – М.: Мысль, 1989.

Е. А. Харитонова

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ ПЕРВОГО КУРСА В УСЛОВИЯХ ВУЗА

В ситуации серьезных социально-экономических перемен в обществе и государстве проблема социализации детей-сирот становится особенно актуальной. Успешная социализация предполагает наличие у воспитанников интернатных учреждений необходимых для жизнедеятельности в социуме знаний, умений и навыков. Формирование данного комплекса навыков достаточно затруднено в условиях закрытых учреждений государственного попечения, поэтому у детей-сирот проявляются нарушения механизмов социальной адаптации, что приводит к дисгармонизации отношений личности с социальной средой. Это выражается в низком уровне социализации воспитанников интернатных учреждений, а также в дезадаптации, отставании в уровне физического, психического и интеллектуального развития. Проблемы, возникающие в такой ситуации, способны повлечь за собой тяжелые последствия – породить состояние безысходности, чувство собственной неполноценности, ущербности и т.д.

В соответствии со ст. 45 Гражданского кодекса РФ «Объявление гражданина умершим», дети-сироты – это дети в возрасте до 18 лет, у которых умерли или объявлены умершими оба или единственный родитель.

Сиротство накладывает свой отпечаток на жизнь ребенка. Первой и главной проблемой детей-сирот, вышедших из детского дома, является вступление во взрослую жизнь. Эта проблема осложняется тем, что все новые взаимоотношения воспринимаются детьми-сиротами как чуждые и враждебные [1].

Американский социолог Гиддингс термин "социализация" применительно к человеку понимал как развитие социальной природы или характера индивида [3].

Социальная педагогика рассматривает социализацию как процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества (А. В. Мудрик).

Характерной особенностью процесса социализации является его непрерывность. Он начинается с появления человека на свет и формирования его сознания, а завершается с его смертью.

В дополнении (Федеральный закон Российской Федерации от 3 февраля 2014 г. N 11-ФЗ "О внесении изменений в статью 108 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации") к Федеральному закону №273 «Об образовании в Российской Федерации» говорится о том, что дети-сироты на льготных условиях зачисляются в высшие учебные заведения, где становятся полноправными студентами. По мнению Л.А. Жилиной, именно этот факт является основной причиной дальнейшей неуспешности студентов-сирот в учебной деятельности и влияет на их удовлетворенность своим пребыванием в профессиональном учебном заведении, а следовательно, в целом на процесс адаптации [2].

Студенты-сироты, как и другие первокурсники, сталкиваются с многочисленным количеством проблем, такими как переживания, связанные с уходом из интернатного учреждения, неумение осуществить психологическую саморегуляцию, страх публичных выступлений перед однокурсниками и авторитетными вузовскими преподавателями, сложности в усвоении новых учебных дисциплин, в отношениях с товарищами, в выстраивании новой системы отношений с преподавателями и многие другие.

В успешной адаптации студентов-сирот заинтересованы все участники образовательного процесса: преподаватели, сотрудники, руководство вуза и даже сами студенты-сироты. За время первого года обучения происходит вхождение первокурсника-сироты в студенческий коллектив, у него формируются умения и навыки рациональной организации умственной деятельности, вырабатывается оптимальный режим труда и досуга, осознается призвание к выбранной профессии, благодаря чему развиваются значимые качества личности.

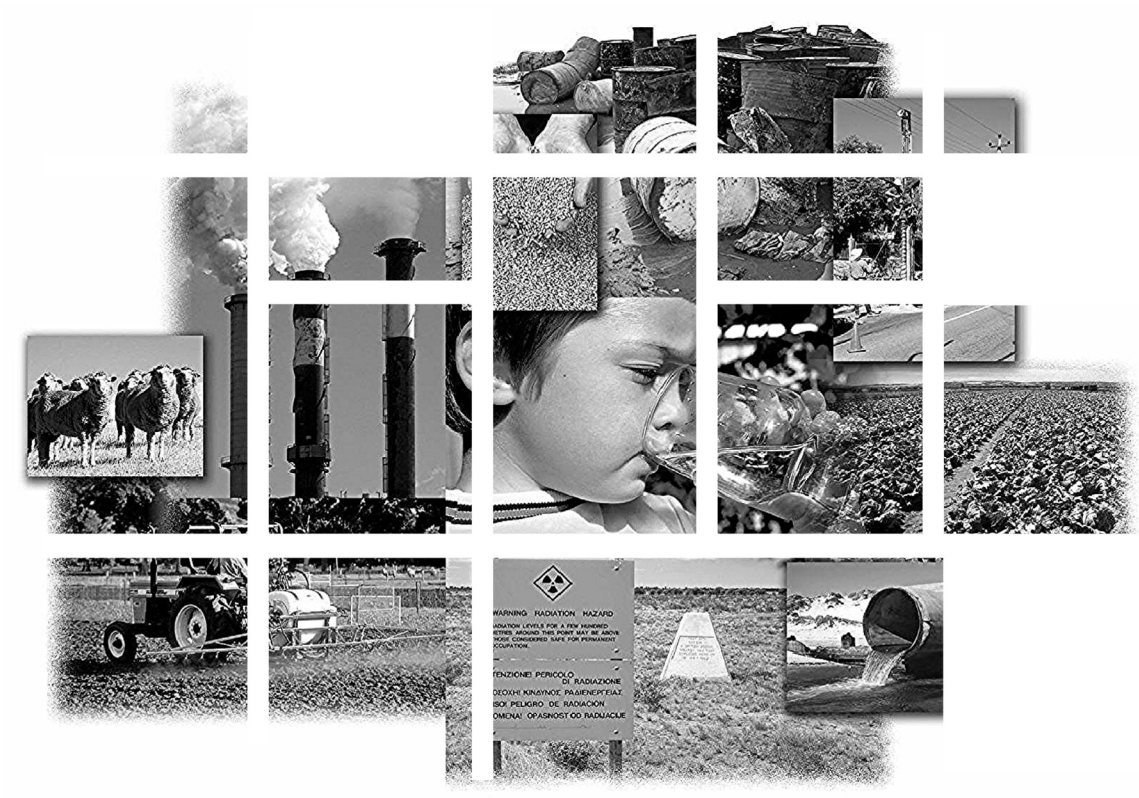
Система адаптационных мероприятий вуза призвана устранить или исключить проблемы дезадаптации у поступающих студентов-сирот, способствовать плавному течению процесса их адаптации [4].

Таким образом, социализация студентов-сирот в условиях вуза проходит намного сложнее, чем у обычных студентов, что обусловлено как психофизиологическими особенностями возраста, так и социальными факторами. Отсюда следует, что для решения проблемы социализации студентов-сирот в условиях вуза необходимо формирование системы адаптационных мероприятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волохатова, В. М. Социальная поддержка выпускников детских домов [Текст] / В. М. Волохатова // Социальная педагогика. – 2012. – №2. – С. 91 – 95.
2. Жилина, Л. А. Модель социально-педагогического сопровождения студентовсирот в условиях вуза [Текст] / Л.А.Жилина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 4. – С. 357 – 360.
3. Социальная педагогика [Текст]: учебное пособие / А. В. Иванов и др.; под общ. ред. проф. А. В. Иванова. – М.: Дашков и К°, 2010. – 424 с.
4. Толстых, Ю. И. Критерии оценки успешности адаптации студентов-первокурсников в вузе [Текст] / Ю. И. Толстых // Гуманитарные науки. Педагогика. – 2011. – №4 (20). – С. 137 – 142.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ



К. В. Анкушина

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Изменения, произошедшие в жизни страны за последние десятилетия, ставят перед образованием новые цели, а именно: индивидуализация, ориентация на повышение эффективности обучения, развитие личности и учет индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста.

В связи с изменением целей начального образования произошло обновление содержания и методов преподавания во всех образовательных областях. В условиях эластичной, вариативной образовательной политики увеличивается значение индивидуальных заданий в процессе работы педагога с учащимися на уроках «Окружающий мир».

Эффективность обучения – это законосообразная педагогическая деятельность, которая реализует научно обоснованный проект дидактического процесса и обладает большей степенью надежности и гарантированности результата. Результаты обучения школьников, к которым должен стремиться педагог совместно с обучаемыми, прописаны в ФГОС начального общего образования, который действует с 1 сентября 2010 года [3]. В программах образовательной области «Окружающий мир» разных УМК прописаны требования к знаниям, умениям и навыкам, которыми должен овладеть учащийся при изучении курса. Основанием к этим требованиям является также примерная программа по «Окружающему миру» (раздел «Результаты изучения курса»).

Индивидуальный подход к процессу обучения на уроках «Окружающий мир» подразумевает организацию учебной деятельности с учетом особенностей и возможностей, уровнем развития младшего школьника [2]. Индивидуальные задания – это вид индивидуальной самостоятельной работы, которая осуществляется без руководства учителя. Индивидуальные задания младших школьников способствуют развитию благоприятных условий для углубления знаний, учат самостоятельности, устранению трудностей, планированию своего времени, формируют чувство ответственности, инициативность и активность ребенка, содействуют развитию способностей и интереса к учению. Задание является индивидуальным, если у учащегося учтены следующие показатели:

– познавательные интересы;
– общие и специальные способности;
– учебные умения;
– уровень знаний, умений и навыков [1].

Индивидуальные задания классифицируются в зависимости от:

а) направленности заданий:

– задания на устранение пробелов в знаниях, умениях и навыках, целью которых является усвоение ранее пройденного основного материала программы, что обеспечивает готовность ученика к дальнейшему изучению материала учебной программы;

– задания для совершенствования и углубления программы соответственно способностям и интересам;

б) обязательности выполнения заданий:

– обязательные задания, назначенные учителем; учитель сам устанавливает как объем, так и содержание задания;

– альтернативные задания, т.е. выборочные; ученик сам выбирает предложенные задания;

– задания для добровольного выполнения, приведенные учителем, содержание которых находит сам ученик;

в) типа индивидуальных заданий:

– задания, связанные с применением логических умений и полученных знаний (классификация, исключение лишнего, выбор правильного, сравнение и проч.);

– задания исследовательского характера (наблюдения за объектами и явлениями живой и неживой природы, социального мира, выявление свойств объектов, проведение простых опытов);

– творческие задания (подготовка наглядного пособия, модели, макета, издание книги, журнала);

– задания, связанные с выполнением графических работ (создание рисунков, заполнение контурных карт, создание схем);

– задания, связанные с заполнением схем, таблиц;

– тестовые задания;

– задания, связанные с дополнением словами и фразами определений, высказываний, выводов и др.

Использование индивидуальных заданий является обеспечением разнообразных условий обучения с учетом особенностей учащихся. Индивидуальные задания являются комплексом методологических, психолого-педагогических и организационно-управленческих упражнений, которые дают возможность оптимизировать учебный процесс и позволяют более высоко раскрыть потенциал каждого младшего школьника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беркалиев, Т. Н. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы [Текст] / Т. Н. Беркалиев, Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына. – СПб.: КАРО, 2011. – 144 с.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа [Текст] / [сост. Е. С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2011. – 454 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1 – 4 классы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ug.ru/new_standards/3.

К. И. Барков

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Современные условия развития общества ставят новые задачи перед высшим образованием – готовить специалистов, отвечающих изменившимся общественным запросам. Сегодня, в начале XXI века, все больше осознается необходимость формирования и воспитания гуманистически ориентированной личности. В первую очередь это проблема гуманизации образования вообще и высшего образования в частности. До настоящего времени вся постановка обучения исходила из необходимости сформировать специалиста, в наибольшей степени отвечающего требованиям экономической и производственной деятельности. Упор делался на формирование знаний, умений и навыков, и вне поля зрения оставалось личностное развитие. При таком знаниево-ориентированном подходе к содержанию образования знания являются абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека. Но сам по себе уровень знаний не гарантирует высокого сознания. Нужна мировоззренческая и нравственная ориентация знаний, т.е. необходимо органическое соединение обучения с развитием действительно нравственной и творческой личности, ясно осознающей свое место в жизни общества. В настоящее время должна произойти смена парадигмы высшего образования с традиционной, признающей лишь социальную сущность человека, на личностно ориентированную, построенную на принципах ценности человека и его личности.

В современную эпоху философы, ученые, поэты заговорили о кризисе человека, о кризисе культуры. Их высказывания были достаточно закономерными реакциями на происходившие события. Относительность ценности человеческой жизни в век социальных потрясений, растущее отчуждение человека, его потерянность среди конвейерных предметов потребления, растущая зависимость от производства и осознание полного безразличия к своей судьбе со стороны общества

– все это не могло не отразиться на сферах культуры. Вопрос о месте человека в мире, вопрос о том, каким ему быть, стал особенно актуальным.

На протяжении XX века многие мыслители именно в науке и технике видели силы, противостоящие человеку и ведущие к дегуманизации. Однако реальность последних десятилетий показала, что человечество располагает возможностями контролировать научно-техническое развитие: разрабатываются такие средства контроля, как гуманистическая экспертиза научных проектов и оценка новых технологий, этическое и нравственное регулирование научных исследований. Постепенно складываются условия, при которых гуманистический потенциал науки и техники сможет раскрыться в полной мере. Кроме того, современное состояние таких сфер культуры, как искусство, религия, мораль, показывает, что требования к каждому человеку в эпоху НТП неизмеримо возросли. Важнейшими характеристиками человеческой жизни становятся понятия «понимание», «диалог», «сотрудничество», «образованность», «ненасилие», «милосердие» и другие. В целом формируется новый тип мышления, новая рациональность, гуманистическая в своей основе.

Закономерно, что новые веяния во всех сферах общественной жизни вызывают и новые веяния в системе образования. В каком же направлении возможен рост его новой культуры? Прежде всего в том, которое позволит преодолеть противоречия нашего времени: отчужденность людей, гипертрофированное развитие эгоизма, излишнюю рациональность мышления и бездуховность, безудержный рост потребностей и желаний. Именно ценности свободы, ответственности, воспитанности, гражданственности, самоконтроля, самостоятельности и др. диктуют новый характер образования, глобальная цель которого – сделать человека понимающим, чувствующим, культурным, т.е. подготовить к реальной жизни в сложном и противоречивом мире, обеспечив тем самым развитие культуры общества в целом. Специалист прежде всего носитель творческого и гражданского начал. Отсюда меняются требования и к нему, и к системе образования – готовить специалиста, способного к творческой деятельности, к нестандартному мышлению. Поэтому требуется построить такую модель учебного процесса, которая в массовом порядке позволяла бы людям открывать и совершенствовать собственный творческий потенциал. Гуманизацию образования следует рассматривать как его переориентацию на личностную направленность, как процесс и результат развития и самоутверждения личности и как средство ее общественной устойчивости.

Одна из важнейших сторон личности – ее направленность. Содержание социального уровня направленности составляют ценностные ориентации, которые соединены с важнейшими для личности оценками окружающей действительности. Суть направленности личности проявляется не только в том, чего желает человек, сколько в том, почему он этого желает, т.е. в мотивах его поведения, в том, что имеет для него ценность, смысл, значение. Смысл деятельности и жизни человека определяется его внутренними ценностями – осознанными и неосознанными мотивами. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к себе самой и к другим людям, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, базу жизненной концепции и смысла жизни.

Ценностные ориентации также являются важным фактором общественной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида. У каждого человека может быть своя система ценностей, структурированная в определенную иерархию, она создается под воздействием общественно значимых ценностей. Ориентация личности на ценности – один из интегративных элементов, который является показателем определенного уровня ее развития. Для определения особенностей ценностных ориентаций необходимо учитывать два главных показателя: степень сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций как показатель личной зрелости и содержание ценностных ориентаций, которое характеризуется конкретными ценностями, входящими в эту структуру. В зависимости от того, какие конкретные ценности входят в иерархию ценностных ориентаций личности, каковы сочетания данных ценностей, степень большего или наименьшего предпочтения одних ценностей другим, можно выявить, на какие цели жизни ориентирована активность человека и какие средства для достижения этих целей он избирает.

Быть личностью – это значит быть сознательным и ответственным, стараться не терять смысла жизни и опираться на ценности творчества, переживания и отношения. В поисках смысла собственной жизни человек постоянно сталкивается с проблемой выбора личного пути – пути, по которому он станет двигаться. Делая выбор и принимая решения, человек должен осознавать опыт прошлого, отражать настоящее и видеть перспективы грядущего, т.к. именно это обусловливает стратегию развития всякой личности, ее жизненную философию.

В процессе обучения и воспитания мы обязаны прежде всего исходить из идей гуманизма. Гуманизм – система воззрений, при-

знающая ценность человека как личности и пытающаяся найти пути к ее наиболее полной реализации. Гуманизм – это путь к человеку не как к средству, а как к цели и высшей ценности бытия. Понятие «гуманизм» может быть использовано для обозначения определенной концепции образования. В России гуманизм как идеал образования осмысливался в контексте идеи свободного воспитания. По словам Н. А. Бердяева, свобода сообразна человеку. Свобода – неотъемлемый элемент личности. Поэтому стремление к достижению свободы определено не только социальными и общественными усилиями. Процесс ее достижения носит прежде всего личностный характер. Наличие свободы не всегда осознается человеком. Стремление обрести свободу выступает источником саморазвития личности. В большей степени это касается молодежи, которая, с одной стороны, не допускает какого бы то ни было давления над собой, а с другой – нуждается в воспитании, обращающем молодых к себе, к другим людям, к миру, помогающем в самодвижении к достижению свободы.

Свобода в воспитании определяется, с одной стороны, как создание условий для развития заложенных в человеке сущностных сил, самопроявления, самораскрытия его, а с другой стороны, соотносится с признанием личности источником собственного развития в воспитательной системе. Для влияния на личностный процесс обретения свободы человеком возможно использование только «мягких» методов воспитания, в основе которых лежит принцип «не навреди», нравственный запрет на тотальное вмешательство в повседневную жизнь человека. Среди разрабатываемых идей выделяются следующие: опора на внутреннюю активность воспитуемого, его индивидуальные возможности и наклонности; создание внешних условий для стимулирования самостоятельного развития; возможность обретения человеком личной свободы и свободы в обществе с помощью определенным образом организованного обучения и воспитания. Главная идея образования – воспитывать в человеке «человечность». Дело образования – воспитывать свободных людей. Всякое подлинное образование всегда гуманистично, это образование человека в человеке. А образование человека это и есть, собственно, культура. Идеи свободного воспитания наличествуют в общественном и научном сознании, но актуализируются в периоды наиболее острых социальных перемен, когда идет движение в направлении приоритета самоценности и свободы личности.

Свобода личности как ценность часто не осознается и воспринимается многими преподавателями негативно – как «самоуправство», ведущее к беспорядку, потере нравственных ориентиров. Возможность «воспитания к свободе», а тем более пути организации такого воспитания для них пока не актуальны. Но все-таки можно сделать вывод о том, что процесс организации воспитания к свободе и процесс построения гуманистической воспитательной системы, идущие параллельно, наиболее эффективны.

Радикальный рационалистический технократический подход к образованию в долгосрочной перспективе может обернуться культурно-нравственной катастрофой социума, падением основ национального менталитета. В сознании значительной части российской молодежи нет ряда доминант, задающих нравственное, этическое отношение к себе, к обществу, к труду. Поэтому гуманитарная составляющая высшего образования играет не только практически ориентированную, но и духовную роль, хотя бы частично заполняя нишу воспитания и просвещения. Это по сути дела едва ли не единственно возможная компонента повышения общей культуры молодежи.

В новых условиях развития образования вопрос об усилении гуманитарной подготовки приобретает особую актуальность, так как никакие точные науки не могут сравниться с гуманитарной подготовкой по значимости и эффективности в формировании культуры человека, его нравственного образования. Гуманитаризация высшей школы должна способствовать увеличению «человеческого» в жизни специалиста-профессионала. Несмотря на осваиваемую специальность, выпускник вуза XXI века должен быть прежде всего субъектом культуры, носителем высокой нравственности и социальной активности. Можно говорить, что обучение и воспитание в вузе направлены на становление личности специалиста с высокими общечеловеческими, нравственными, эстетическими, профессиональными качествами, широкими коммуникативными и адаптационными возможностями за счет повышения значимости гуманитарной подготовки. И хотя многие проблемы еще ждут своего решения, достигнуто главное: общество начало осознавать необходимость радикального обновления целей, содержания и форм образования, а гуманизация начинает рассматриваться как важнейшее средство этого обновления. Именно путь гуманизации образования в современных условиях имеет перспективное развитие.

Е. В. Васильева

ВОЗМОЖНОСТИ ТУРИЗМА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В отчете Министерства социального развития Пермского края «Итоги реализации проектов в сфере детства в 2012 году. Задачи, перспективы развития на 2013 год» отмечается необходимость формирования современной модели организации досуга, отдыха и оздоровления детской аудитории. Эта проблема вытекает из малой организации досуга учащихся образовательным учреждением, занятостью или безразличием к досугу родителей и неумением ребенка организовать собственный досуг.

В современной теории социально-культурной деятельности досуговая деятельность рассматривается как часть образа жизни человека. В свою очередь, досуг выступает средством формирования характера и личностных качеств ребенка. Во время детского досуга развиваются также способности ребенка в самоанализе, в формировании оценки собственного «Я». Особенно велико значение досуговой деятельности в младшем школьном возрасте, когда происходит формирование основных механизмов поведения через становление активной системы детерминант личности: физической, психической и социальной. Досуг детей младшего школьного возраста значим для их самоопределения и саморазвития, способствует развитию творческого потенциала, познавательной, физической и социальной активности.

Все это обусловливает необходимость поиска пути управления досугом, который бы обеспечил включение детей младшего школьного возраста в полезную для них деятельность, способствовал формированию у них умений и навыков управления собственным досугом, а следовательно, развитию самоуправления и самоорганизации в будущем.

Особенностям организации досуга детей младшего школьного возраста посвящены работы Н. И. Ерошенкова, И. Ю. Исаевой, Н. Ю. Локтевой, М. И. Рожкова, Б. А. Титова, В. Е. Трегодина.

В настоящее время теоретические и практические исследования в области изучения досуга младших школьников в совокупности образуют довольно обширную информационную базу, однако исследований досугового потенциала и механизмов его реализации для детей младшего дошкольного возраста недостаточно.

Ознакомившись с работами Ю. К. Бабанского, И. П. Волкова, Т. Н. Калечиц, С. Э. Каркалиной и А. А. Огородникова, мы убедились, что туризм как форма организации досуга удовлетворит досуговые потребности детей младшего школьного возраста, такие как потребность в общении, удовлетворение познавательных интересов, развитие творческих способностей.Также туризм позволит решить некоторые воспитательные задачи для данного возраста: привитие любви к спорту, формирование бережного отношения к природе, воспитание трудолюбия. Благодаря туризму развивается коммуникабельность, укрепляется нравственное и психологическое здоровье, формируется культура поведения и т.д.

Сегмент рынка услуг, призванный обеспечить удовлетворение досуговых потребностей младших школьников средствами туризма, демонстрирует отсутствие интереса к детскому туризму как наиболее затратному и малоприбыльному. Организация детского туризма ориентирована на выездной туризм. Предложений, которые могли бы максимально использовать уникальный туристский потенциал района, на сегодняшний день нет. Развитие детского туризма в г. Кизел, как и большинстве малых городов Прикамья, становится заботой педагогов и родителей.

На базе МАОУ СОШ № 1 г. Кизел было проведено исследование, которое показало наличие у младших школьников рационально-волевого и социально-эмоционального мотивов занятия туризмом вне зависимости от пола школьника. Педагоги готовы рассматривать туризм в качестве досуговой деятельности с целью разрядки от работы. Половина родителей, участвовавших в исследовании, имеет мотивы, отвечающие восприятию туризма как формы активной рекреации, – спортивно ориентированные и социально ориентированные мотивы, мотивы удовольствия от двигательной активности. Результаты исследования позволили предположить, что в школе есть условия для создания стартовой инициативной группы по реализации проекта обогащения досуговой деятельности младших дошкольников средствами туризма.

В связи с этим, нами был разработан проект всесезонного «Туристского слета» с учетом возможностей природного окружения г. Кизел. Цель разработанного проекта – способствовать становлению потребности младших школьников в осуществлении активной рекреационной деятельности в досуговое время, воспитанию осознанной потребности в разумном досуге через занятия туризмом и спортом, популяризации и пропаганде среди учащихся здорового и безопасного образа жизни, расширению представлений о досуговых возможностях по месту проживания. Проект разрабатывался исходя из выявления и учета досуговых интересов младших школьников, наличия психологической готовности у педагогов, необходимости активного участия родителей, использования потенциала места проживания детей. Проект рассчитан на 1 календарный год с возможностью продолжения и предусматривает проведение 1 раз в месяц на местности или в помещении слета, который организован как пространство игры, и 1 раз в неделю – практической школы туристских навыков. Каждая игра слета имеет четкую мотивацию достижения цели, неявную для детей цель – понять, что такое команда и взаимовыручка, зачем нужны знания и как ими пользоваться, испытать радость от общения с природой и друг с другом. Создание особого игрового пространства турслета определило использование методов досуговой педагогики – освоение практического и социального опыта методом игры и игрового тренинга; специально смоделированные воспитывающие ситуации для самореализации, организованного успеха; метод театрализации и импровизации; метод состязательности на правах равноправного партнерства и доверия между взрослыми и детьми.

Практическая значимость проекта всесезонного «Туристского слета» заключается в предоставлении педагогам школы данных о досуговых интересах и потребностях младших школьников, которые могут использоваться при планировании воспитательного процесса. Программа всесезонного туристического слета может использоваться как базовая в воспитательной работе образовательного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дети России. 2009 [Текст]: статистический сборник / ЮНИСЕФ, Росстат. – М.: Статистика России, 2009 – 121 с.
2. Садкова, И. Е . Проблемы детско-юношеского туризма в современной России [Электронный ресурс]// Евразийский международный научно-аналитический журнал "Проблемы современной экономики". – 2010. – № 2 (34). – С. 31 – 72. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru
3. Смирнов, Д. В. Оздоровительно-познавательный туризм для младших школьников [Текст] / Д. В. Смирнов // Дополнительное образование. – 2012. – № 10. – С. 29 – 32.
4. Чичкина, С. Детский отдых нуждается в инвестициях [Текст] / С. Чичкина // Туризм: практика, проблема, перспективы. – 2009. – № 5. – С. 24 – 27.

П. И. Гачегова

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Экологическое воспитание является неотъемлемой частью целостного процесса воспитания детей дошкольного возраста. В последнее время идут активные поиски новых подходов к экологическому воспитанию дошкольников. На стыке двух моментов: необходимости обеспечить процесс экологического воспитания детей, с одной стороны, и психологическими особенностями дошкольников – детей эмоциональных и способных к фантазированию и игре, с другой, – возник такой яркий прием, как экологическая сказка, которая несет образовательный потенциал, нравственную ценность, занимательный момент, что в целом обеспечивает понимание детьми в доступной форме сущности сложных экологических проблем. Понимание дошкольниками экологически значимого содержания экологической сказки является условием формирования у детей системы экологических знаний, умений, осознанного отношения к природе.

Экологическая сказка – это вид прозы, который несет в себе информацию экологического характера, предоставляя знания о природе, повадках животных, взаимоотношениях человека с окружающим миром [1]. Экологические сказки в доступной форме дают объяснение сути экологических проблем, причин возникновения, путей разрешения. Экологическая сказка способствует привитию экологической культуры поведения, формированию системы элементарных экологических научных знаний, доступных пониманию ребенка дошкольного возраста, развитию познавательного интереса дошкольников к миру природы и др. [2].

Целью нашего исследования стало теоретическое и практическое обоснование использования экологической сказки как средства экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальная работа по организации экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами экологической сказки проводилась на базе Центра развития личности «Академия успеха» г. Чердынь Пермского края.

В констатирующем эксперименте мы изучили уровень экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста и уровень развития экологических знаний. Для этого проводилось наблюдение за деятельностью и поведением детей, в результате которого была выведена экспертная оценка – определен уровень выраженности качеств, обеспечивающих результативность процесса экологического воспитания (умение понять познавательную задачу; умение принять план наблюдения; умение отвечать на вопросы взрослых и другие). Использовались методика наблюдения (разработана специалистами ЛГПИ им. А. И. Герцена, описана С. Н. Николаевой) и контрольные задания для определения уровня сформированности экологических знаний дошкольников (разработаны О. Соломенниковой на основе работ С. Н. Николаевой). Анализ результатов исследования по методике наблюдения (экспертная оценка развитости деятельности наблюдения) показал, что у 52,2% испытуемых преобладает низкий уровень развития деятельности наблюдения; высокий уровень сформированности экологических знаний выявлен у 4,3% испытуемых, средний уровень – у 65,2%, низкий уровень – у 30,4%. Таким образом, уровень сформированности деятельности наблюдения у старших дошкольников недостаточен, как и уровень сформированности у них экологических знаний.

В ходе формирующего эксперимента разработана и реализована система работы по организации экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами экологической сказки.

Планирование работы осуществлялось на основе программного материла С. Н. Николаевой («Юный эколог»), отдельные темы раскрывали с использованием экологической сказки.

Всего в условиях формирующего эксперимента было проведено 15 НОД. Непосредственная образовательная деятельность по экологическому образованию детей старшего дошкольного возраста проводилась с детьми экспериментальной группы.

Экологические сказки отбирались как авторские, так и народные. Обязательными условиями были – соответствие теме занятия, ее расширение и углубление, возможность

закрепить знания дошкольников, пробудить их воображение, интерес к сказкам.

Экологические сказки соответствовали следующим принципам: использование в сказке образцов желаемого поведения; сопроводительные типы занятий вместе со сказкой (иллюстрирование, дополнительные задания на карточках и т. д.); помощь педагога в работе над сказкой; множественность как понимание, что одно экологически значимое событие, ситуация могут иметь несколько значений и смыслов; реальность как осознание того, что сказочная ситуация разворачивает жизненный урок.

Приведем примеры организации и проведения непосредственной образовательной деятельности.

Так, НОД на тему «Делаем книгу «Приключения мышонка Пика» была направлена на решение задач формирования у детей представления о людях, создающих книгу, о ее строении; объяснялось, что книгу можно сделать самим. Для решения поставленных задач была проведена работа: беседа о книге «Мышонок Пик», рассказ о создателях детской книги, знакомство с алгоритмом создания книги для детей. Дети составляли небольшие рассказы о приключениях мышонка, при этом рассказы записывались, и дети имели возможность прослушать сделанную запись, оценить свой рассказ. Работа со сказкой строилась на традиционном подходе, разработанном В. Гербовой. В работе над сказкой использованы приемы выразительного чтения, пересказа, наблюдения за хомячком и особенностями его поведения, анализ иллюстраций, беседа по содержанию прочитанного, рисование мышонка при помощи трафарета, знакомство со строением книги.

Другая НОД была посвящена решению ряда задач: уточнить представления о 4 – 5 видах знакомых растений, необходимых для них условиях жизни; познакомить с новыми растениями; сформировать представление о влаголюбивых и засухоустойчивых растениях; научить распознавать растения. В ходе занятия детям было предложено рассмотреть комнатные растения, проводилась беседа об условиях, созданных для роста и развития растений. Затем дошкольники познакомились с новыми растениями, в том числе с кактусом, для чего была использована экологическая «Сказка про кактус». Сказка позволила детям познакомиться с новым растением, его особенностями, они получили знания о том, как надо ухаживать за кактусом. Работа над сказкой проведена в рамках традиционного метода: чтение сказки, пересказ, предметная наглядность, привлечение внимания детей к реальным объектам.

Эффективность работы мы оценили в условиях контрольного эксперимента. Для проведения контрольного эксперимента использовались те же методики и те же критерии, что и в констатирующем эксперименте.

Контрольный эксперимент показал, что уровень экологических знаний у детей экспериментальной группы выше, чем этот же показатель у детей контрольной группы, на 4,7%, средний уровень испытуемых контрольной группы превышает аналогичный показатель в экспериментальной группе на 84,7%.

Таким образом, у старших дошкольников со средним уровнем экологических знаний отмечался явный рост всех показателей, потому что в экспериментальную группу вошли старшие дошкольники с низким и средним уровнем развития экологических знаний по результатам констатирующего эксперимента. В ходе контрольного эксперимента низкий уровень развития экологических знаний в экспериментальной группе не выявлен. Полученные результаты опытно-экспериментальной деятельности свидетельствуют об эффективности проведенной в ходе формирующего эксперимента работы.

Таким образом, нам удалось доказать гипотезу нашего исследования о том, что экологическая сказка как средство экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста будет эффективной при соблюдении нескольких условий: во-первых, экологические сказки в процессе экологического воспитания используются систематически и целенаправленно; во-вторых, учитываются психологические и возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста; в-третьих, соблюдаются методические основы использования экологической сказки как средства экологического воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Черноиванова, Н. Е. Культурно-экологическое образование дошкольников средствами фольклора [Текст] / Н. Е. Черноиванова // Ребенок в мире культуры / под ред. Р.М. Чумичевой. – Ставрополь, 2008. – С. 254 – 294.
2. Щетинина, М. В. Использование художественной литературы в экологическом воспитании дошкольников [Текст] / М.В. Щетинина // Непрерывное экологическое образование: проблемы, опыт, перспективы / ответ. за выпуск О. И. Кобзарь, Т. В. Хахалкина. – Томск: ОГУ РЦРО, 2008. – С. 56 – 57.

Я. П. Горшкова

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ВНЕКЛАССНУЮ РАБОТУ

Экологическое воспитание является социально-педагогической необходимостью, так как в современном обществе возрастает значимость экологически воспитанной личности, что предполагает формирование экологической культуры начиная с младшего школьного возраста [1, с. 21]. Экологическое воспитание – это процесс непрерывного, систематического и целенаправленного формирования эмоционально-нравственного, гуманного и бережного отношения человека к природе и морально-этических норм поведения в окружающей среде. Организация занятий с младшими школьниками должна осуществляться с учетом системного, личностно ориентированного и деятельностного подходов. Системный подход предусматривает комплексное изучение явления или процесса как единого целого с позиций системного анализа, т. е. уточнение сложной проблемы и ее структуризацию в серию задач, нахождение критериев их решения, детализацию целей, конструирование эффективной организации для достижения целей. Личностно ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности. Деятельностный подход в обучении – это планирование и организация учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности учащихся, ориентированной на заданный результат [2, с. 64].

Целью нашего исследования было практически проверить эффективность внеклассной работы в экологическом воспитании младших школьников. Гипотезой исследования стало следующее положение: формирование экологической воспитанности младших школьников через внеклассную работу будет эффективным при следующих условиях:

– целенаправленная организация педагогических мероприятий с учетом системного, личностно ориентированного и деятельностного подходов;

– внедрение в педагогический процесс системы педагогических мероприятий, направленных на экологическое воспитание младших школьников через внеклассную работу;

– применение современных методов и приемов формирования экологической культуры.

Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ «Вильгортская ООШ» с. Вильгорт Пермского края. В эксперименте приняли участие младшие школьники двух вторых классов в количестве 40 человек.

Принимая во внимание, что критерием ответственного отношения к природе является модальность отношений к объектам и явлениям природы, мы определили следующие методики для их измерения:

1) анкета по методике Л. В. Моисеевой для выявления уровня ответственного отношения младших школьников к природе [3, с. 46, 49];

2) вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП» (В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо) [3,с. 75].

Анкетирование по методике Л. В. Моисеевой показало следующие результаты: 15 % учащихся имеют высокий уровень ответственного отношения к природе, 40% – средний, 45 % – низкий уровень. У учащихся с высоким уровнем сформированы убеждения в необходимости охраны окружающей среды, стремление приумножить природные богатства; они способны дать отпор отрицательным проявлениям в природе, сознательно при помощи волевых усилий регулировать свои поступки в природе. Следует отметить, что у младших школьников со средним уровнем ответственного отношения к природе выявлены недостаточные знания правил поведения в природе и их выполнение, недостаточное знание экологических взаимосвязей организмов в природе; их отношение к природе не очень осознанно. Для учащихся с низким уровнем природа выступает в качестве объекта обогащения, бездумного расточительства. Отношение к природе потребительское, недостаточно осмысленное; они не знают экологических взаимосвязей и взаимозависимостей организмов в природе; им свойственны чувство оторванности и отчужденности от мира природы, неконтролируемость своего поведения, поступков в природе.

Цель методики «ЭЗОП» – определить тип доминирующей установки по отношению к

природе. Результаты данной диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента по методике «ЭЗОП» (В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо)

	Количество выборов детей в пользу данной установки (ранги)			
Установки	**I**	**II**	**III**	**IV**
Изучение	45 %	25 %	20%	10 %
Красота	20 %	45 %	35 %	0 %
Охрана	20 %	35 %	25 %	20 %
Польза	15 %	40 %	25 %	20 %

Формирующий эксперимент проводился с 23 сентября по 4 ноября 2013 года. Нами проведена система внеклассных экологических мероприятий. При их планировании и реализации согласно гипотезе применялись системный, личностно ориентированный и деятельностный подходы, современные формы, методы и приемы. Вся работа по экологическому воспитанию младших школьников проводилась в рамках кружка «Искатели», который посещали учащиеся вторых классов. Для кружка был разработан тематический план. Форма проведения занятий групповая. Частота проведения 2 раза в неделю с учетом формирования УУД. Время проведения одного занятия 40 минут. Общее количество занятий 12.

В результате контрольного исследования уровень ответственного отношения младших школьников к природе изменился следующим образом: 23% учащихся показали высокий уровень, показатель улучшения данного уровня составил 7%; 55% учащихся показали средний уровень, показатель улучшения составил 15%; 23% младших школьников показали низкий уровень, показатель улучшения составил 22%. Диагностика по методике «ЭЗОП» выявила положительную динамику.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бобылева, Л. Д. Экологическое воспитание младших школьников [Текст]: учебник / Л. Д. Бобылева, О. В. Бобылева. – М.: Просвещение, 2003. – 21 с.
2. Виноградова, Н. Ф. Экологическое воспитание младших школьников. Проблемы и перспективы [Текст]: учебник / Н. Ф. Виноградова. – М.: Просвещение, 2007. – 64 с.
3. Суравегина, И. Т. Методическая система экологического образования [Текст]: учебник / И. Т. Суравегина. – М.: Просвещение,1988.

Л. М. Кичанова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМОСВЯЗЯХ В ПРИРОДЕ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Экологическое воспитание детей дошкольного возраста было принято считать новым направлением дошкольной педагогики, которое значительно отличалось от традиционного подхода – ознакомления детей с миром природы. Сегодня понятие экологического воспитания прочно вошло в практику работы образовательных учреждений разного уровня, и дошкольных в том числе [1]. Значимость экологического воспитания дошкольников и формирования у них представлений о взаимосвязях в природе закреплена в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, вступившем в силу с января текущего года. Все это говорит о значимости экологического воспитания в нашей стране, что обеспечит успешную социализацию детей и молодежи в обществе и эффективные условия формирования экологической культуры.

Вопросы экологического воспитания детей дошкольного возраста и формирования у них представлений о взаимосвязях в природе относятся к числу активно изучаемых в теоретическом и практическом аспектах в последние десятилетия. Основы экологического воспитания детей дошкольного возраста отражены в психолого-педагогических исследованиях И. А. Хайдуровой, П. Г. Саморуковой, Н. Н. Кондратьевой, С. Н. Николаевой и др. [3].

Несмотря за значимость природы как средства экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста и формирования у детей дошкольного возраста представлений о взаимосвязях в природе, средства природы в воспитании детей не в полной мере осознаются и используются педагогами-практиками, работающими в дошкольных образовательных учреждениях. И как следствие, возможности основных образовательных программ дошкольного образования и программ экологической направленности остаются без должного внимания, тогда как именно в этих документах обозначены многие грани природы, которые могут эффективно использоваться в процессе экологического воспитания детей.

Исходя из этого, в данной работе мы выдвинули гипотезу о том, что формирование представлений о взаимосвязях в природе в процессе экологического воспитания старших дошкольников будет эффективным при следующих условиях: если осуществляется отбор содержания материала; если учитываются психофизиологические особенности детей старшего дошкольного возраста; если используется все многообразие взаимосвязей в природе; если используются разнообразные формы и методы работы.

В эксперименте принимали участие 18 детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе МАДОУ «Покчинский детский сад» с сентября 2013 по февраль 2014 года.

Цель констатирующего эксперимента состояла в изучении начального уровня представлений старших дошкольников о взаимосвязях в природе и уровня экологической воспитанности, в ходе которого были использованы диагностические задания для оценки уровня знаний детей о природе, о животных и растениях, об охране природы и отношения к этим проблемам. Констатирующий эксперимент показал, что у старших дошкольников преобладал средний уровень показателей по методикам Л. В. Моисеевой и Е. В. Гончаровой [2], следовательно, и средний уровень экологической воспитанности (55%). На втором месте – низкий уровень показателей по методикам и по уровню экологической воспитанности (40%).

Психолого-педагогические условия формирования представлений о взаимосвязях в природе связаны с преобладанием у детей старшего дошкольного возраста наглядно-образного и наглядно-действенного мышления, развитием познавательной сферы и др. Таким образом, при отборе фактического материала в процессе формирования представлений о взаимосвязях в природе у детей мы исходили из возрастных психологических особенностей воспитанников. Так, например, при организации наблюдения мы четко продумывали его содержание, определяя, что может и должен видеть ребенок, какие особенности объектов природы замечать.

Поэтому формирующий эксперимент состоял в разработке и реализации системы мероприятий по формированию представлений о взаимосвязях в природе в процессе экологического воспитания старших дошкольников. В эксперименте участвовали старшие дошкольники экспериментальной группы – дети с низким уровнем экологической воспитанности, всего 7 человек. Система НОД была рассчитана на 6 месяцев – с сентября по февраль – и предполагала реализацию проекта по пяти видам деятельности: наблюдение, экскурсия, игра, опыт, художественная деятельность – в тесной взаимосвязи (знакомство со свойствами глины в «Гончарной мастерской» поддерживается сюжетно-ролевой игрой «В магазине сувениров»; экскурсия в зимний лес связана с занятием художественной деятельностью – рисованием «Жизнь животных в зимнем лесу»; наблюдение в природе за кормушкой и ее гостями «Покормите птиц зимой» продолжено в художественной деятельности – тематическом рисовании с тем же названием и т.п.). Работа выстраивалась в определенной схеме: первая неделя месяца – наблюдение и экскурсия, вторая неделя – проведение опыта, третья неделя – художественная деятельность (чтение, рисование или лепка), четвертая неделя – проведение игр экологического содержания. Такая схема предполагает формирование представлений о взаимосвязях в природе, дисциплинирует систему работы с детьми. Схема отражалась и в уголке природы в групповом помещении, благодаря чему дети заранее знали, чем они займутся на следующей неделе, вспоминали, о чем уже шла речь и как связаны между собой уже полученные представления (например, сходили на экскурсию в лес – рисуем лес и его обитателей и т.п.).

Цель контрольного эксперимента – оценка результатов работы в условиях формирующего эксперимента по разработке и реализации системы мероприятий по формированию представлений о взаимосвязях в природе. Для этого нами были использованы те же диагностические методики, что и в контрольном эксперименте. Анализ диагностик показал, что у старших дошкольников экспериментальной группы стал преобладать средний уровень показателей по методикам «Что такое природа?» – 72%, «Животные» – 100%, «Растения» – 86%, «Охрана природы» – 100% и средний уровень экологической воспитанности, который составил 86% (в контрольном эксперименте 55%), а также 14% – высокий уровень. Эти данные практически одинаковы в сравнении с данными детей контрольной группы, а по показателю высокого уровня выше на 5% при учете того, что в контрольную группу были включены дети с высоким и средним уровнем экологической воспитанности.

Результаты контрольного эксперимента показывают положительную динамику. Из этого следует, что проведенная нами работа была эффективной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий, А. А. Основы концепции развития непрерывного экологического образования [Текст] / А. А. Вербицкий // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 9.
2. Моисеева, Л. В. Диагностические методики в системе экологического образования [Текст] / Л. В. Моисеева. – Екатеринбург, 2009. – 204 с.
3. Николаева, С. Н. Концепция экологического воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / С. Н. Николаева // Методика экологического воспитания дошкольников. – М., 2009. – С. 121.
4. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников [Текст] / С. Н. Николаева. – М., 2011.– 184 с.

A. I. Kotova

DETERMINING SENSOR TIME CONSTANT WHEN SOLVING INVERSE PROBLEMS IN MEASURING

Main sensors used in numerous technological processes are pressure and temperature sensors. An important practical task is to determine dynamic characteristics of such sensors, which can be done through methods of calculations and experiments.

During sensor operation, their dynamic and static characteristics can change. Such changes can be reliably revealed during sensor verification. At hazardous engineering objects like nuclear power plants, sensor de-mounting for verification and its re-mounting is an expensive and dangerous operation. The experience of nuclear power plant running shows that diagnostics of main sensor characteristics during nuclear power plant operation is prospective. Such operations are called on-line calibration [2].

Under conditions when sensors experience both dynamic and static pressure, there is only one way to determine dynamic characteristics of the sensors. This is a method of nose analysis [2] based on the analysis of pressure fluctuations that exist at sensor output. Noises should be understood as pressure fluctuations, not fluctuations of, for example, strain, which are determined by the work of the electrical circuit of sensors.

A time constant for pressure sensors was determined during experiments held in November 2013 on the experimental facility shown in figure 1.

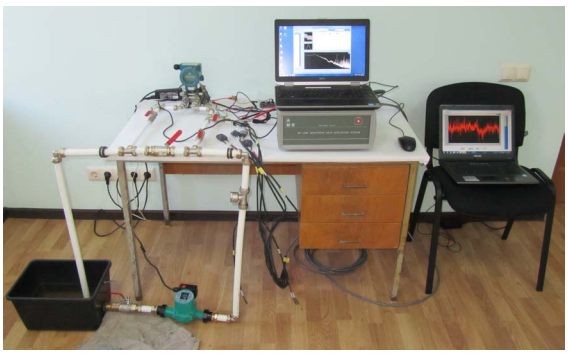


Figure 1. The general view of the experimental facility: a reservoir with liquid; a pump; the pressure sensor under investigation; a laptop that collects and processes the information obtained

During the experiments, noises and inputs created by the gate element were recorded. figure 2 shows examples of experimental records of three different types of inputs.

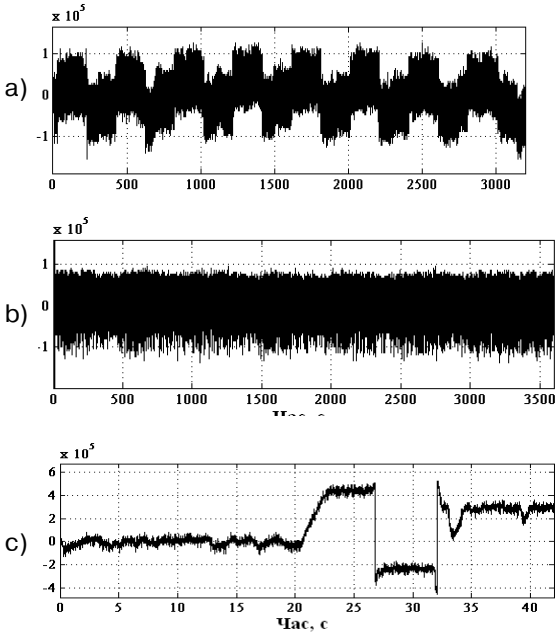


Figure 2. Three experimentally obtained types of pressure sensor inputs

As an example, results obtained during the first experiment were used to determine a time constant (figure 2a).

Determination of the time constant became possible due to the method of inverse problems developed at the Department of Metrology and Life Safety of Kharkiv Automobile and Highway University.

This is a method to determine the input and pulse characteristic of linear sensors at approximate solving of inverse problems of measuring (formulas 1 – 3). The method is reduced to minimization of functional 3.

$$y(t) = \int_{-\infty}^{+\infty} x(\tau)h(t-\tau)d\tau \quad (1);$$

$$x(t) \approx \sum_{i=1}^{n} a_i \phi_i(t) \quad (2);$$

$$J(a_1, a_2 ... a_n) = \\ = \int_0^T [y(t) - \int_0^T h(\tau) \sum_{i=1}^{n} a_i \phi_i(t-\tau) d\tau - n(t)]^2 dt \quad (3);$$

$$h(t) = \frac{dH(t)}{dt} = \frac{U_0}{\tau_0} e^{-\frac{t}{\tau_0}} \quad (4);$$

$$J(a_1, \ldots a_n, \tau_0) = \\ = \int_0^T [y(t) - \frac{1}{\tau_0} \int_0^T e^{-\frac{t}{\tau_0}} h(\tau) \sum_{i=1}^{n} a_i \phi_i (t-\tau) d\tau - n(t)]^2 dt \quad (5).$$

In this research, a standard pulse charac;eristic of pressure sensors in its general form (formula 4) has been introduced into functional 3 through a genetic algorithm of functional minimization in the form of formula 5.

For signals from the first experiment, the results are shown in figure 3a. The renewed signal form is depicted in figure 3b.

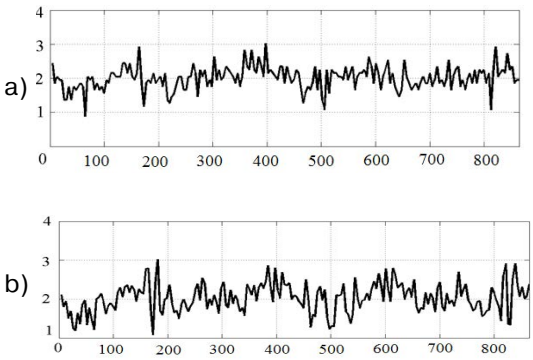
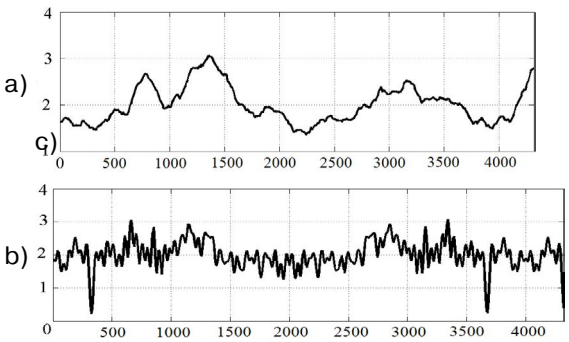


Figure 3. An experimentally obtained sensor output (a), renewed input (b)

As seen from the analysis of figure 3, the output (figure 3a) in a very short time interval has fast fluctuations transmitted to the sensor input during input renewal (figure 3b). In fact, such fast pressure fluctuations at the pressure sensor input are physically impossible. They arise at sensor output resulting from noises, e.g. inner sensor noises, and obstacles. The task of renewing inputs is incorrect under such conditions. To reduce the noises it is necessary to smooth them by the method of a “sliding window”.



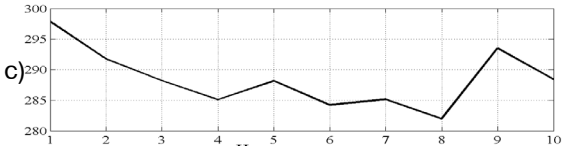


Figure 4. Smoothed output (a), an input signal renewed at sensor input (b) and sensor time constant (c)

Figure 4a demonstrates a smoothed signal while figure 4b illustrates the result of sensor input renewal within time interval 4c. Figure 4d gives calculated results of the sensor time constant for ten mathematic experiments.

A targeted experimental research to evaluate the sensor time constant was also carried out. The experimental facility was a thick-wall steel tube with the inner length of 500 mm and the inner diameter of 70 mm. A pressure sensor was set at one end of the tube, and a pyro cartridge was mounted at the other end creating a post-explosion pressure which was close to the instant one. In this way inputs, close to the staircase-type action typically used for determining sensor transitional characteristics, were imitated.

Figure 5a gives the results of experimental determination of the transitional characteristic of pressure sensors. Fluctuations of the transitional characteristic of pressure sensors are determined by sensor noises.

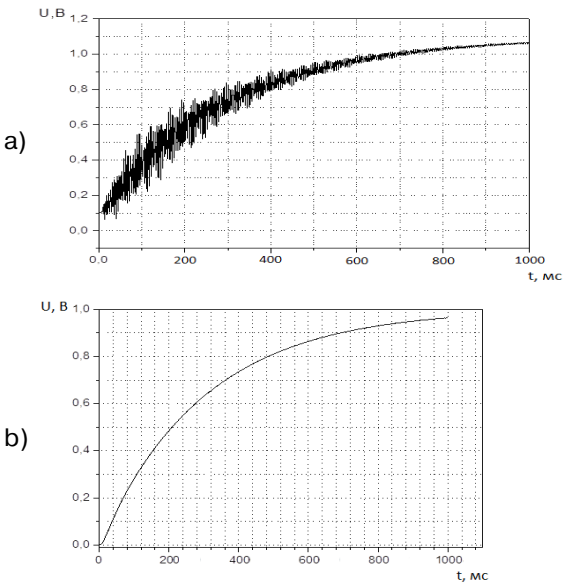


Figure 5. The experimentally determined transitional characteristic of the pressure sensor (a) and the results of its smoothing (b)

A smoothed transitional characteristic used for determining the sensor time constant is shown in figure 5b. It equals 295 msec and is close to the theoretically determined one (288 msec).

During theoretical and experimental research, renewed input data were obtained with MatLab

software as well as a time constant for pressure sensors during their non-mounting control at engineering objects.

The proposed method of solving inverse problems of measuring can be used for measuring a pressure-sensor time constant as the obtained theoretical results are close to experimental ones. However, this problem requires further research.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полярус, О. В. Метод відновлення сигналу на вході датчика [Текст] / О. В. Полярус, Є. О. Поляков// Вестник НТУ «ХПИ». – 2011. – № 57. – С. 142 – 147.
2. Хашемиан, Х. М. Датчики технологических процессов: характеристики и методы повышения надежности [Текст] / Х. М. Хашемиан; – пер. с англ. А. Н. Косилова. – М.: БИНОМ, 2008. – 336 с.
3. Kumar, P. Adaptive Multi Sensor Based Nonlinear Identification of Skeletal Muscle Force [Текст] / C. Kumar, P. Potluri, A. Sebastian, S. Chiu, A. Urfer, S. Naidu, M. Schoen. – WSEAS Transactions on Systems. – 2010. – Vol. 9, №10. P. 1050 – 1062.

Е. И. Курбатова

ИЗУЧЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Экологическая воспитанность – это целостное образование личности ребенка, которое выступает результатом взаимосвязанного процесса освоения основных компонентов экологической культуры и в то же время рассматривается как критерий сформированности начал экологической культуры. Экологическая воспитанность обладает свойством отражать опыт ребенка в природе, накопление им сведений экологического свойства. Определение уровня экологической воспитанности детей ведет к завершенности педагогической технологии, является результатом воспитательного процесса.

Цель нашего исследования – практически выявить особенности экологической воспитанности как критерия сформированности начал экологической культуры старших дошкольников.

В подтверждение теоретических положений было проведено экспериментальное изучение экологической воспитанности как критерия сформированности начал экологической культуры старших дошкольников на базе МАДОУ "Центр развития ребенка – детский сад № 134" г. Перми. В исследовании приняли участие воспитанники старших групп детского сада (25 детей – экспериментальная группа / ЭГ, 25 детей – контрольная группа/ КГ), всего – 50 детей старшего дошкольного возраста.

В ходе констатирующего эксперимента мы определили начальный уровень сформированности экологических знаний и отношений к природе у старших дошкольников. Использованы методики: «Диагностика экологических знаний старших дошкольников», составленная О. А. Соломенниковой [3; с. 22], цель которой – выявить уровень экологических знаний старших дошкольников, и «Личностный тест», составленный Т. А. Серебряковой, модифицированный лично экспериментатором [1, с. 145], цель которого – оценка собственного отношения старших дошкольников к природе, определение отношения к природе в зависимости от ее осознания.

Детям были предложены задания по определению уровня знаний характерных особенностей мира животных, растительного мира, неживой природы, времен года, отношения к миру природы. Мы определили средний показатель экологических знаний старших дошкольников, который составил: высокий уровень в ЭГ – 18%, в КГ –16%, средний уровень в ЭГ – 51%, в КГ – 58%, низкий уровень в ЭГ –

31%, в КГ – 26%. Результат констатирующего эксперимента по первой методике позволяет сделать вывод о том, что в целом, согласно произведенным замерам, показатели в обеих группах практически одинаковы.

На основе второй методики мы определили оценку – преимущественно на среднем уровне (по 60% в экспериментальной и контрольной группах); это свидетельствует о том, что ребенок правильно и глубоко осознает свое отношение к миру природы. При использовании данной методики воспитатель зачитывает ребенку вопросы, а ребенок должен на них ответить; в зависимости от ответа, данного на вопрос, засчитывается определенное количество баллов.

Целями формирующего эксперимента стали разработка методических материалов для формирования экологической воспитанности старших дошкольников; создание экологической развивающей среды в ДОУ; планирование и частичное внедрение системы работы по развитию и обогащению экологических знаний старших дошкольников, развитию умений и навыков деятельности в природе; работа над эколого-педагогической готовностью педагогов ДОУ к работе по развитию экологических знаний детей, осуществлению экологического воспитания и формированию экологической воспитанности.

Экспериментатор принимал участие в создании живого уголка – мини-сада из комнатных растений. В живом уголке располагались комнатные растения с выраженными типичными признаками, что обеспечило глубокие и прочные знания. Интерес у дошкольников вызывали наблюдение и уход за птицами, которые являлись временными обитателями живого уголка.

Наблюдение из цикла «Изменения в природе» на тему «Изменения в природе поздней осенью» позволило детям обратить внимание на изменения, которые произошли в природе с известными им цветами, деревьями, кустарниками. Дети отвечали на вопросы воспитателя, наблюдая траву, деревья, отмечали, какие изменения произошли в природе осенью. К работе были привлечены родители дошкольников (экскурсия в лес), что обеспечило контакт с семьей, возможность использования опыта семьи в процессе формирования экологической воспитанности. Мы учили детей обращать внимание на внешний вид деревьев и кустов (нет листьев), предложили посмотреть, как красиво голые ветки деревьев вырисовываются на фоне неба, дети прислушивались, как стало тихо в лесу. Затем рассматривали тополь, березу, определяли их основные признаки. Это обеспечивает формирование и развитие у детей отчетливых представлений о растениях, о сезонных явлениях природы, дает возможность научиться выделять признаки объектов природы. Во время экскурсии мы провели дидактическую игру «Найди дерево». Мы описывали внешний вид дерева, например: «Толстый ствол, коричневая, шероховатая кора, корявые ветки, на них висят сухие листья», а дети должны были догадаться, какое это дерево, подойти и показать его.

Самостоятельная деятельность детей была организована при помощи игры, т.к. игра является одним из средств экологического образования детей. Использовались самые разные игры: дидактические – «Времена года», «Четвертый лишний» (домашние животные); сюжетно-ролевые – «Создание книги о природе», «Книжка заболела»; подвижные игры экологической направленности – «Ходят капельки по кругу», «Сокол и лиса»; игра с элементами хороводной игры «Где снежинки?»; природоведческие – «Построй домик животному», «Какого растения не стало?», «Похожи – не похожи», «Птичка».

На педагогическом совете в ДОУ мы сделали сообщение на тему «Экологическая воспитанность и особенности ее диагностики»; провели заседание методического совета, на котором обсуждались вопросы формирования экологической воспитанности дошкольников, развития экологической культуры; педагоги были ознакомлены с методами диагностики и с результатами, которые были определены экспериментатором в рамках настоящего исследования.

Цель контрольного эксперимента – выявление уровня сформированности и отношения к природе у старших дошкольников после формирующего эксперимента, определение динамики показателей. Контрольный эксперимент проводился с теми же детьми, что и констатирующий, использованы те же методики.

Уровень экологических знаний старших дошкольников экспериментальной группы по сравнению с теми же показателями детей контрольной группы вырос в среднем на 14,6% (высокий уровень вырос на 22%, средний уровень – на 11%, низкий уровень снизился на 11%). Средний показатель собственного отношения старших дошкольников к природе в экспериментальной и контрольной группах свидетельствует о росте показателей у детей экспериментальной группы: динамика показателей в среднем увеличилась на 18,6%, при этом показатель высокого уровня увеличился на 28%, среднего – на 24%, показатель низкого уровня снизился на 4%.

Полученные в ходе контрольного эксперимента результаты говорят об эффективности проведенной в процессе формирующего эксперимента работы. Исследование показало, что экологическая воспитанность является критерием сформированности начал экологической культуры старших дошкольников при

соблюдении нескольких условий: при получении старшими дошкольниками экологических знаний и формировании у них позитивного отношения к миру природы; при организации в дошкольном образовательном учреждении развивающей среды, способствующей приобретению экологических знаний; при использовании разнообразных видов деятельности по получению старшими дошкольниками экологических знаний (самостоятельная деятельность детей, наблюдения в природе и в живом уголке).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Серебрякова, Т. А. Экологическое образование в дошкольном возрасте [Текст] / Т. А. Серебрякова. – М.: Просвещение, 2008. – 208 с.
2. Соломенникова, О. А. Диагностика экологических знаний дошкольников [Текст] / О. А. Соломенникова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 4. – С. 21 – 27.
3. Соломенникова, О. А. Формирование элементарных экологических представлений у детей дошкольного возраста в условиях реализации Программы воспитания и обучения в детском саду [Текст] / О. А. Соломенникова // Современное дошкольное образование. – 2010. – № 2. – С. 8 – 12.

С. В. Лягаева

ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПОДВИЖНОЙ ИГРЫ

Период среднего дошкольного возраста (4 – 5 лет) характеризуется развитием и формированием органов и систем организма детей. В это же время у ребенка закладываются основы двигательных умений. Основой всестороннего физического развития дошкольника 4 – 5 лет является двигательная активность. При помощи двигательной деятельности ребенок познает мир, развиваются его психические процессы, воля, самостоятельность. Важнейшей образовательной задачей в процессе воспитания и образования детей среднего дошкольного возраста является формирование основных двигательных умений и навыков.

Упражнения, направленные на развитие двигательных умений детей среднего дошкольного возраста, должны быть им интересны, полезны и в полной мере соответствовать двигательным потребностям. Всем этим требованиям удовлетворяют подвижные игры.

Игра, и особенно подвижная игра, реализует заложенную природой потребность человека в двигательной активности. Е. А. Тимофеева, Е. А. Сагайдачная и другие утверждают, что подвижная игра – это средство гармонического развития ребенка, школа управления поведением, средство формирования положительных взаимоотношений, благополучного эмоционального состояния. Этой же позиции придерживается Н. П. Смирнова, считая игру средством пополнения ребенком знаний и представлений об окружающем мире, развития мышления, ценных морально-волевых качеств [2].

Подвижная игра – это проявление игровой деятельности, в которой ярко выражается роль разнообразных движений, для нее характерны активные двигательные действия,

которые мотивируются посредством сюжета. Подвижные игры являются основой жизнедеятельности детей, входят в общую структуру режима дня как самостоятельная часть двигательной и других видов детской деятельности в условиях детского сада.

По мнению И. И. Крупенина, двигательные действия в подвижных играх разнообразны – они могут быть подражательными, образно-творческими, ритмическими; выполняться в виде двигательных задач, требующих проявления ловкости, быстроты, силы и других физических качеств. В играх могут встречаться короткие перебежки с внезапными изменениями направления и задержками движения; различные метания на дальность и в цель; преодоление препятствий прыжком, сопротивлением силой и другие. Эти действия выполняются в самых различных комбинациях и сочетаниях [1, с. 42].

Нами было проведено исследование по изучению влияния подвижных игр на формирование двигательных умений у детей среднего дошкольного возраста. Для этого была разработана и реализована в практической деятельности система занятий с использованием подвижных игр, которые проводились с детьми 4 – 5 лет. Эксперимент проводился в форме занятий с использованием подвижных игр в свободное от основной деятельности детей время, преимущественно во второй половине дня. Занятия проводились периодичностью 1 раз в неделю. Всего было запланировано и проведено 36 занятий с использованием подвижной игры как средства формирования двигательных умений. В дальнейшем игры повторялись в свободной деятельности детей и на прогулке.

Подвижные игры были сгруппированы по блокам, каждый из которых предполагает развитие определенных двигательных умений. Например, игры с бегом («Бездомный заяц», «Кто быстрее добежит до флажка», «Не опоздай», «Перемени предмет» и др.) направлены на формирование двигательных умений бегать, а игры с прыжками («Лиса в курятнике», «По дорожке на одной ножке», «Скок-поскок...») – двигательного умения прыгать. В эксперименте игры из каждого блока чередовались, с тем чтобы работа с детьми была увлекательной и разнообразной и дети не утрачивали к ней интерес.

Подвижные игры инициировал воспитатель. Для сбора детей использовались различные приемы (слово, удар в бубен, колокольчик, взмах флажком). Проведению игры предшествовало создание к ней интереса: читались стихи, пелись песни, детям показывали игрушки.

Подвижные игры проводились при соблюдении ряда методических условий. Игры, как правило, отбирались и использовались с учетом их направленности на формирование двигательных умений у детей среднего дошкольного возраста, доступные возрасту детей и соответствующие их эмоциональному состоянию. Проведение игры осуществлялось с учетом возрастных анатомо-физиологических особенностей дошкольников. Занятию с использованием игры предшествовала предварительная подготовка, например, готовились место для игры, инвентарь и материал для того, чтобы вызвать интерес к игре, дети привлекались к расстановке игрушек и пособий.

Новые подвижные игры и упражнения вводились в работу постепенно по схеме – 2 новые игры в неделю на занятиях. В остальное время под руководством воспитателя разученные и хорошо известные детям подвижные игры повторялись. Нами осуществлялось непосредственное руководство игрой. Для этого использовались разнообразные методы педагогического руководства игровой деятельностью детей: непосредственное участие, объяснение, показ, словесный рассказ, пояснения, указания, игровые образы и др. По отношению к каждому ребенку нами осуществлялся индивидуальный подход: учитывались возможности малышей, состояние их здоровья, настроение, уровень развития двигательных умений, которые предварительно были изучены.

Организованное нами экспериментальное исследование показало, что высокий уровень сформированности физических способностей, качеств и двигательных навыков у детей среднего дошкольного возраста в экспериментальной группе составил 15%, в контрольной группе – 5%, положительная динамика в экспериментальной группе – 10%; средний уровень сформированности физических способностей, качеств и двигательных навыков у детей среднего дошкольного возраста в экспериментальной группе составляет 60%, в контрольной группе – только 40%, соответственно положительная динамика в экспериментальной группе – 20%; низкий уровень в экспериментальной группе составил 25%, в контрольной группе – 55%, положительная динамика в экспериментальной группе составила 30%. Полученные результаты подтвердили эффективность проведенной работы.

Педагогические условия использования подвижной игры как средства развития двигательных умений у детей среднего дошкольного возраста состоят в следующем:

– отбор подвижных игр для занятий с учетом направленности на развитие двигательных умений;

– разработка и реализация системы работы с использованием подвижных игр;

– анализ и учет динамики уровня сформированности двигательных умений у

детей в соответствии с существующими нормативами.

Все это подтвердило гипотезу исследования.

Работа имеет практическую значимость, и ее результаты могут использоваться в практике работы дошкольных образовательных учреждений.

Таким образом, в ходе проведенного исследования нами было доказано, что подвижная игра оказывает влияние на формирование двигательных умений у детей среднего дошкольного возраста. Для этого должны быть соблюдены несколько условий: во-первых, проведен отбор подвижных игр для занятий с детьми с учетом направленности на развитие двигательных умений; во-вторых, разработана и реализована системы работы с детьми с использованием подвижных игр; в-третьих, необходим анализ и учет уровня сформированности двигательных умений у детей в соответствии с существующими нормативами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крупенин, Н. Н. Роль игры в детском саду [Текст] / Н. Н. Крупенин. – М.: Просвещение, 2010. – 165 с.
2. Смирнова, Н. П. Народная игра как феномен культуры [Текст] / Н. П. Смирнова // Научно-методическое содержание учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов физической культуры: мат. межвуз. науч.-практ. конф. – Петрозаводск, 2007. – С. 81 – 83.
3. Сочеванова, Е. А. Подвижные игры с бегом: Для детей 4 – 7 лет [Текст] / Е. А. Сочеванова. – М.: Детство-Пресс, 2008. – 48 с.

Е. И. Мазунина

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Нестабильная социально-экономическая обстановка, которая сложилась в современном обществе, вызывает рост разных деформаций в личностном развитии и поведении подрастающего поколения. Среди таковых наибольшее опасение вызывают не только растущая отчужденность молодежи, высокая тревожность, духовная бедность детей, но и их враждебность, агрессивность. Проблема агрессивного поведения стоит в ряду актуальных проблем современной педагогики и психологии.

Несмотря на разногласия относительно определений агрессивности, многие специалисты в области социальных наук склоняются к принятию следующего определения. Агрессивность – это всякая форма поведения, которая направлена на оскорбление или причинение вреда другому, не желающему обращения в таком роде [1, с. 35].

Сама по себе агрессивность не делает субъекта социально-опасным, но отсутствие системы организованной работы, позволяющей скорректировать агрессивность, приводит к ее все большему усилению и дальнейшей трансформации в агрессивное поведение.

Доказано, что причинами агрессивного поведения в ряде случаев становятся трудности, в основе которых лежит неправильное воспитание ребенка. Это также может быть чрезмерная любовь к ребенку, вседозволенность или же равнодушие, жестокое обращение с ребенком. Такие дети начинают испытывать

яркое чувство незащищенности и тревоги, чувство перерождается во враждебность, агрессивность, в том числе по отношению к своим родителям, удачливым сверстникам. Это еще раз подтверждает необходимость и целесообразность профилактики агрессивного поведения подростков.

Социально-педагогическая профилактика – деятельность по предупреждению потенциального неблагополучия в личностном развитии учащихся и реализации социально-педагогических и психологических условий, оптимальных для этого развития [2, с. 128].

Перечислим особенности социально-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков [2, с. 315]:

- организация работы с подростком, одновременно включающей изучение его социального окружения и проведение социально-педагогической работы с ключевыми фигурами из значимого ближайшего окружения;
- профилактика перерастания черт характера, эмоций, способствующих формированию адекватной социальной самореализации подростка, в отрицательно окрашенные;
- усиление моделирования отношений и способов поведения как наиболее важного средства социально-педагогической профилактики агрессивного поведения.

Организация социально-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков подразумевает различные подходы к классификации, наличие различных форм и методов, вовлечение в данную работу, кроме подростков и их родителей, социальных педагогов, учителей, педагогов-психологов.

Одним из методов предупреждения развития агрессивных форм поведения является формирование мотивации привязанности. Через нее подросток стремится получить одобрение окружающих. В профилактике целесообразно использовать метод дискуссии. Дискуссия – это метод обсуждения и разрешения спорных вопросов. Эффективно использовать игровые упражнения (например, интерактивную игру).

Эффективность социально-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков достигается только при условии обязательного включения следующих аспектов [2, с. 298]:

- наличия вектора на устранение источников дискомфорта в подростке и в окружающей социально-природной среде при одновременном создании условий для приобретения подростком опыта для решения проблем, вызванных агрессивным поведением;
- обучение подростка новым навыкам, способствующим достижению социально одобряемых форм поведения;
- решение еще не обозначенных проблем, связанных с агрессивным поведением, и профилактика их возникновения.

В профилактической деятельности социальным педагогам целесообразно придерживаться следующих рекомендаций: быть доброжелательным, уделять ребенку достаточно внимания, уметь анализировать причины и факторы возникновения агрессивного поведения, показывать подростку личный пример эффективного поведения, после конфликта обсуждать с подростком причины его возникновения, помогать определять неправильные действия подростка, приведшие к конфликту, и др.

Итак, в социально-педагогической профилактике агрессивного поведения подростков нет необходимости искоренять его из жизни подростка, необходимо лишь направить его на позитивное развитие. Деятельность по профилактике агрессивного поведения подростка нацелена на изменение жизненных позиций, формирование навыков адекватного поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцупов, А. Л. Профилактика конфликтов в школьном коллективе [Текст]: учебное пособие / А. Л. Анцупов. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 208 с.
2. Попов, В. А. Социально-педагогические основы предупреждения отклоняющегося поведения несовершеннолетних и молодежи [Текст]: учебное пособие / В. А. Попов. – Владимир: Издательство ВГПУ, 2010. – 341 с.

С. В. Малышева

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ

«Внедрение инновационных оздоровительных и физкультурно-спортивных технологий в работу образовательных учреждений и организаций» В. В. Путин определяет как необходимый этап реализации целей и задач стратегии [5]. В связи с этим в федеральных государственных образовательных стандартах представлено такое направление внеурочной деятельности, как спортивно-оздоровительное, реализуемое в образовательной области «Здоровье», «Физическая культура».

Описание особенностей развития детей дошкольного возраста можно найти в трудах В. Н. Колюцкого, И. Ю. Кулагиной, В. С. Мухиной. Идея физического воспитания, формирования здорового образа жизни у детей в целом и у дошкольников в частности представлена в трудах П. Ф. Лесгафта, В. А. Сухомлинского и пр. На современном этапе разработка данного вопроса ведется такими авторами, как Н. Кожухова, Н. Бочарова, В. В. Сериков. На региональном уровне исследования в данной области отражены в работах Э. Я. Степаненковой, Т. Э. Токаевой и пр. [3].

Здоровье считается базисной характеристикой человеческой жизни; это объективное состояние и субъективное чувство полного физического, психологического и социального благополучия (Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ)).

Практическое изучение проблемы формирования здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста проходило на базе МАДОУ «ЦРР – Детский сад №14 «Оляпка» (г. Соликамск). Нами была проанализирована деятельность учреждения в решении обозначенного вопроса. В результате анализа мы пришли к следующим выводам.

Формирование здорового образа жизни в ДОУ происходит согласно предлагаемым методическим материалам – «Здоровейка в гостях у малышей (обучение здоровому образу жизни детей в возрасте с 3 до 7 лет)» авторов Л. А. Меньшиковой и Н. Л. Поповой, «Региональная программа физического и валеологического развития детей дошкольного возраста «Азбука здоровья» (составитель Т. Э. Токаева). В детском саду есть бассейн, поэтому формирование ЗОЖ происходит на занятиях по плаванию, и педагоги пользуются книгой для воспитателей Т. И. Осокиной «Обучение плаванию в детском саду» [1, 2, 4].

В решении задач формирования здорового образа жизни задействованы специалисты (инструктор по физической культуре и плаванию, педагог-психолог, музыкальный руководитель), педиатр, медсестра, воспитатели, младший обслуживающий персонал ДОУ. Кроме того, ведется активная работа с родителями. Каждый из этих субъектов образовательного процесса в соответствии с предложенными методическими материалами отвечает за реализацию конкретного направления ЗОЖ, представленного в системе физкультурно-оздоровительной работы ДОУ. Целью реализации данной системы является охрана жизни, сохранение и укрепление физического и психологического здоровья детей в процессе осуществления образовательной деятельности в ДОУ. Правила такой работы отражены в соответствующих принципах, среди них такие, как оздоровительная направленность, разностороннее и гармоничное развитие личности, гуманизм; принципы постепенности, цикличности построения физкультурных занятий и пр. Система физкультурно-оздоровительной работы включает следующие блоки: здоровьесберегающая среда, здоровье, двигательная активность, интеграция образовательных областей, взаимодействие сотрудников, взаимодействие с родителями, взаимодействие с социумом, мониторинг. Рассмотрим кратко данные компоненты системы работы.

Двигательная активность детей повышается за счет использования разнообразных форм. Среди них такие, как утренняя и логоритмическая гимнастика, физкультурные и музыкальные занятия, спортивные и подвижные игры, физкультминутки и паузы, мини-походы и пр.

Обеспечение здоровья детей и его сохранение происходят за счет своевременных профилактических мероприятий (дибазолопрофилактика, витаминотерапия, вакцинация и пр.), использования психосберегающих технологий (релаксация, арт-терапия, сказкотерапия и пр.) и цикличности процедуры закаливания (ходьба босиком, обширное умывание, полоскание горла, контрастные воздушные ванны и пр.).

В соответствии с федеральными стандартами обязательным условием формирования ЗОЖ является интеграция образовательных областей в решении данной задачи. Происходит это через использование физминуток в разных видах деятельности.

Взаимодействие сотрудников ДОУ в решении вопросов ЗОЖ детей имеет четкую иерархию в соответствии с должностными инструкциями, функционалом того или иного специалиста. Модель взаимодействия имеет следующую схему: заведующий ДОУ-> заместитель заведующего по ВМР -> инструктор по физической культуре и плаванию -> педагог-психолог-> воспитатели -> учитель-логопед -> музыкальный руководитель -> медсестра -> заместитель по АХЧ -> младший обслуживающий персонал. Такая иерархия сотрудничества показала положительный результат, поэтому ее можно считать продуктивной и перспективной.

Взаимодействие с родителями происходит по согласованному плану. Среди наиболее интересных форм сотрудничества с родителями можно назвать дни открытых дверей, открытые занятия, семейный клуб «Академия здоровья», психологическую гостиную и пр.

Самым сложным этапом всегда является мониторинг. Для этого были обозначены критерии, показатели здорового образа жизни и подобран соответствующий диагностический инструментарий.

Здоровьесберегающая среда включает наличие материально-технической базы, своевременное и качественное медицинское обслуживание, психолого-педагогическое и информационно-методическое обеспечение.

Результаты проделанной нами работы могут быть полезны педагогам ДОУ и родителям, методистам управления образования, студентам, обучающимся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и психология». Результаты исследования обсуждались на родительских собраниях и педагогических советах МАДОУ «ЦРР – Детский сад №14 «Оляпка» (г. Соликамск).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Меньшикова, Л. А. Здоровейка в гостях у малышей (обучение здоровому образу жизни детей в возрасте с 3 до 7 лет) [Текст] / Л. А. Меньшикова, Н. Л. Попова. – Пермь: ОТиДО, 2009. – 180 с.
2. Осокина Т. И. Обучение плаванию в детском саду [Текст]: книга для воспитателей / Т. И. Осокина. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
3. Сайт дошкольного образовательного учреждений: наши кружки и секции: образовательный ресурс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.smol-detsad1.ru/nashi_kruzhki/.
4. Токаева, Т. Э. Региональная программа физического и валеологического развития детей дошкольного возраста «Азбука здоровья» [Текст] / Т.Э. Токаева. – Пермь: издательство Пермского областного центра физической культуры и здоровья, 1997.
5. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: council.gov.ru›files/download/ukaz-761.doc.

В. А. Петросян

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 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. Вся культура человечества строилась и строится на основе взаимодействия человека с окружающим миром. Она имеет три формы бытия – природное, антропологическое и социальное. Природное бытие подразумевает окультуривание природы, освоение ее ресурсов, одомашнивание животных и растений; антропологическое – окультуривание человека, формирование его ценностных ориентаций; социальное – культура взаимоотношений в обществе. Все три формы неразрывно связаны между собой и являются составными частями нашей планеты. Таким образом, чтобы наш дом был в порядке, три формы бытия нужно объединить понятием "экологическая культура" (от греч. *экос* – дом) [1].

Продуктивным периодом для формирования основ экологической культуры личности является младший школьный возраст. Дети 7 – 9 лет обладают непосредственностью, эмоциональной восприимчивостью, нестандартным мышлением, у них активно развиваются интеллектуальные способности, формируются нравственные установки. Поэтому работа по формированию экологической культуры младших школьников имеет огромное значение для дальнейшего становления и развития экологически культурной личности.

Экологическая культура включает четыре группы составляющих: объекты, действия, идеи, чувства. Объекты – природа, люди и сам человек как личность. Действия – то, как он с ними (включая себя самого) обращается, взаимодействует. Идеи – ценности, на которые человек ориентируется в своих действиях. Чувства определяют идеи и действия субъекта [3].

В документе « Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1 – 4 классы)» указаны основные задачи реализации содержания по предмету «Окружающий мир»: формирование уважительного отношения к семье, населенному пункту, региону, России, истории, культуре, природе нашей страны, ее современной жизни; осознание ценности, целостности и многообразия окружающего мира, своего места в нем; формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях; формирование психологической культуры и компетенции для обеспечения эффективного и безопасного взаимодействия в социуме [5].

Экспериментальная работа по теме исследования проводилась с младшими школьниками, обучающимися по программе «Начальная школа 21 века». Предлагаемая программа отражает один из возможных вариантов раскрытия Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (2009) по предметным областям «Естествознание. Обществознание. (Окружающий мир)» и используется для обучения в четырехлетней начальной школе в образовательном учреждении любого типа. Основная цель обучения предмету "Окружающий мир" в начальной школе – представить в обобщенном виде культурный опыт человечества, систему его отношений с природой и обществом и на этой основе формировать у младшего школьника понимание общечеловеческих ценностей и конкретный социальный опыт, умения применять правила взаимодействия во всех сферах окружающего мира. В данном контексте к общечеловеческим ценностям относятся: экологически ценные правила взаимодействия со средой обитания; нравственный портрет и духовное богатство человека современного общества; исторический аспект «складывания» общерусской культуры, развитие национальных традиций, взаимосвязь и взаимодействие культур народов России.

В программе предполагается связь теоретических сведений с практической деятельностью по их применению. В связи с этим в программе представлен перечень экскурсий, опытов, практических работ с учетом ведущих содержательных линий [4].

Во-первых, в методике обучения особое внимание уделяется целенаправленному использованию моделирующей деятельности. во-вторых, авторами создана система игр с правилами, которые развивают необходимые для учения качества. И, в- третьих, в содержании и структуре средств обучения отражены новые подходы к развитию контролирующей и оценочной деятельности учащихся (рубрика "Проверь себя", задания "Сравни свой ответ с текстом", "Найди ошибки" и др.) [2].

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. Глазачев, С. Н. Сохраним ценности экологической культуры [Текст] / С. Н. Глазачев // Начальная школа. – 1998. – № 6. – С. 12.
2. Клепинина, З. А. Методика преподавания естествознания в начальной школе [Текст]: учебное пособие для студенческих учреждений педагогического профиля / З. А. Клепинина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 240 с.
3. Николаева, С. Н. Начало экологической культуры: возможности ребенка, идущего в школу [Текст]: учебное пособие / С. Н. Николаева. – М.: Просвещение, 1993.
4. Рабочая программа по окружающему миру. 1 – 4 класс "Начальная школа 21 века" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/okruzhayushchii-mir/rabochaya-programma-po-okruzhayushchemu-miru-1-4-klass.
5. ФГОС Начальная школа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ug.ru/new_standarts/3.

А. Ю. Проничева

ФОРМИРОВАНИЕ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

По определению А. Ф. Семенко и В. В. Ермакова, «Здоровье» – состояние определенного социально-биологического и психологического благополучия, когда функции всех органов и систем организма человека уравновешены с социальной средой и отсутствуют любые заболевания, болезненные состояния и физические дефекты. Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – образ жизни человека (ребенка) с целью профилактики болезней и укрепления здоровья, это концепция жизнедеятельности человека (ребенка), направленная на улучшение и сохранение здоровья с помощью соответствующего питания, физической подготовки, морального настроя и отказа от вредных привычек [1, с. 56 – 59].

Состояние здоровья детей в младшем школьном возрасте является важнейшим составляющим здорового потенциала нового поколения. На формирование здорового образа жизни школьников влияют различные факторы, например, такие, как отношение самих родителей к здоровому образу жизни и воспитанию здорового образа жизни у своих

детей; воспитание в начальной школе через уроки «Окружающий мир» [2, с. 131].

Воспитание здорового образа жизни детей младшего школьного возраста в процессе изучения предмета «Окружающий мир» является одной из главных задач в образовательных учреждениях. Образовательная область «Окружающий мир» помогает ученику в формировании личностного восприятия, эмоционального, оценочного отношения к миру и к себе.

Программа формирования здорового и безопасного образа жизни по предмету «Окружающий мир» должна обеспечивать (ФГОС утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357):

– пробуждение в детях желания заботиться о своем здоровье (формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью) путем соблюдения правил здорового образа жизни и организации здоровьесберегающего характера учебной деятельности и общения;

– формирование установок на использование здорового питания;

– использование оптимальных двигательных режимов для детей с учетом их возрастных, психологических и иных особенностей, развитие потребности в занятиях физической культурой и спортом;

– соблюдение здоровьесозидающих режимов дня;

– формирование негативного отношения к факторам риска (сниженная двигательная активность, курение, алкоголь, наркотики и другие психоактивные вещества, инфекционные заболевания);

– становление умений противостоять вовлечению в табакокурение, употреблению алкоголя, наркотических и сильнодействующих веществ;

– формирование потребности ребенка безбоязненно обращаться к врачу по любым вопросам, связанным с особенностями роста и развития, состояния здоровья; развитие готовности самостоятельно поддерживать свое здоровье на основе использования навыков личной гигиены;

– формирование основ здоровьесберегающей учебной культуры – умения организовывать успешную учебную работу, создавая здоровьесберегающие условия, выбирая адекватные средства и приемы выполнения заданий с учетом индивидуальных особенностей.

Программа формирования здорового и безопасного образа жизни по предмету «Окружающий мир» должна содержать:1) цель, задачи и результаты деятельности, обеспечивающей формирование, сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся на ступени начального общего образования; описание ценностных ориентиров, лежащих в ее основе; 2) направления деятельности по здоровьесбережению, обеспечению безопасности, отражающие специфику образовательного учреждения, запросы участников образовательного процесса; 3) модели организации работы, виды деятельности и формы занятий с обучающимися по формированию здорового и безопасного уклада школьной жизни; 4) критерии, показатели эффективности деятельности образовательного учреждения в части формирования здорового и безопасного образа жизни; 5) методику и инструментарий мониторинга достижения планируемых результатов по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся.

Психофизиологические особенности учащихся младшего школьного возраста являются благоприятной средой формирования основ здорового образа жизни [3, с. 315 – 319].

Итак, из предмета «Окружающий мир» школьники получают знания о проблемах здоровья и здоровом образе жизни; на этих уроках они осваивают некоторые полученные знания в пользу поддержания и укрепления своего здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Савинова, С. В. Воспитание у младших школьников ценностного отношения к здоровью в условиях взаимодействия семьи и школы [Текст] / С. В. Савинова // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. «Педагогические науки». – 2010. – № 9. – С. 56 – 59.
2. Савинова, С. В. Как воспитать здорового ребенка [Текст] / С. В. Савинова // Воспитатель ДОУ. – 2011. – № 3. – С. 131.
3. Учебник по психологии [Текст]: учеб. пособие / под ред. А. П. Кривченко. – М.: Велби, 2005.

Э. С. Рогозникова

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИВОТНОМУ МИРУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема взаимодействия человека и природы приобрела в настоящее время глобальный характер. Нужны глубокие социальные изменения, предусматривающие отказ от агрессивного, потребительского использования природного мира, переосмысление устоявшихся взглядов на природу, перестройку системы ценностей.

Но чтобы успешно охранять животный мир от исчезновения, надо знать природу, глубоко понимать ее законы и истинную ценность. Поэтому так важно, чтобы дети, начиная с раннего возраста, становились защитниками одной из основных ценностей человека – природы. Чем раньше начнется работа по воспитанию учащихся, тем выше будет ее педагогическая результативность. Дети восприимчивы к добру, они очень любознательны. В эту пору следует закладывать нравственные основы, развивать чувство прекрасного, умение видеть красоту вокруг себя. Ребенок должен понять, что состояние природы зависит не только от всех, но и от каждого человека в отдельности, от того, насколько каждый внесет свой вклад в дело охраны природы. При этом в тесной взаимосвязи должны выступать все формы и виды учебной и внеклассной деятельности детей [2, с. 43].

Гуманность – это обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями и состраданием, они реализуется в общении и деятельности, в актах содействия, помощи. Гуманное образование – это процесс, который способствует лучшему пониманию необходимости сострадания и уважения по отношению к людям, животным и окружающей среде, а также признает взаимозависимость всех живых существ. Цель гуманного образования – создание культуры сопереживания и заботы путем стимулирования морального развития индивидуумов для создания сострадательного, ответственного и справедливого общества. Это средство приобщения людей к реакциям и эмоциям животных, а также лучшего понимания природоохранных вопросов и экосистем.

Осознанное гуманное отношение вырабатывается при условии тесного контакта и различных форм взаимодействия школьника с растениями и животными, имеющимися в школе, в доме у ребенка. Он узнает, что все живое, в том числе и человек, имеет определенные потребности, удовлетворить которые можно лишь при наличии определенных внешних условий – среды обитания, пригодной для того или иного организма. Гуманное отношение рассматривается как совокупность знаний и активных проявлений ребенка: интереса к явлениям природы; понимания специфики живого, желания практически сохранить, поддержать или создать для него нужные условия; понимания и сочувствия к тем, кто испытывает дефицит каких-либо условий; эмоционального отклика, радости на любые проявления животных и растений, их красоту.

Процесс становления гуманного отношения к животному миру сопровождается определенными формами поведения ребенка, которые могут служить критерием оценки уровня его экологической воспитанности. Осознанный характер отношения при этом проявляется в том, что дети могут объяснить сами или понять объяснения взрослых, могут выполнить самостоятельно отдельные трудовые действия на основе понимания ситуации и знания потребностей живого существа или включиться в совместную со взрослыми деятельность, направленную на сохранение животных и условий их жизни. Усвоенные знания и умения способствуют формированию отрицательного отношения к проявлению небрежности или жестокости при контакте с природой, вызывают желание охранять ее [1, с. 63].

Гуманное отношение к животному миру связано с развитием наблюдательности, то есть, воспитывая чувство любви к природе, нужно стремиться к тому, чтобы ребенок не проходил мимо того или иного явления, вызывающего тревогу, чтобы он на деле проявлял заботу о природе. Формирование гуманного отношения к природе зависит и от способности эстетически воспринимать ее, то есть уметь видеть и переживать красоту природы. Эстетическое восприятие обеспечивается непосредственным «живым» общением младших школьников с природой [3, с. 64].

Формируя гуманное отношение к животному миру, следует руководствоваться тем, что отношение к природе является отношением к самому себе, ведь человек живет в природе, а природа живет в человеке. Целью морально -ценностного отношения к природе является воспитание ощущения ценности жизни, уникальности каждой формы проявления [4, с. 36].

Гуманное отношение к животному миру – это проявление добрых дел и поступков в тех случаях, когда это необходимо, а для этого дети должны знать, как ухаживать за животными, какие условия создавать для их благоприятного роста и развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева, А. Н. Экологическое образование младших школьников [Текст] / А. Н. Воробьева // Начальная школа. – 2002. – №6. – С. 63 – 64.
2. Глазачев, С. Н. Экологическая культура [Текст] : учебное пособие / С. Н. Глазачев, О. Н. Козлова. – М.: Горизонт 1997. – 208 с.
3. Егоренков, Л. И. Основы начального экологического воспитания [Текст]: учебное пособие / Л. И. Егоренков. – М.: Прометей, 1996. – 183 с.
4. Игнатова, В. А. Формирование экологической культуры учащихся: теория и практика [Текст] / В. А. Игнатова. – Тюмень: ТГУ, 1998. – 196 с.

С. А. Сабирова

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПАВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Употребление психоактивных веществ (ПАВ) является одной из самых серьезных и, пожалуй, трудноразрешимых социально-педагогических проблем. Потребители ПАВ оказываются в поле зрения уже при основательно сформировавшейся физической зависимости.

Ребенок, воспитывающийся в детском доме, имеет определенные особенности в психическом и эмоционально-личностном развитии. Самым сложным для ребенка, оставшегося без семьи, является оценка самого себя. Семья представляет своего рода зеркало, в котором человек видит свое отражение. Отсутствие семьи приводит к искажению представлений о себе, дети-сироты занижают или завышают свои возможности в решении социальных проблем. Нарушения поведения может проявляться, в том числе, и в употреблении ПАВ.

Все дети, которые проживают в учреждениях интернатного типа, вынуждены адаптироваться к большому числу сверстников. Такие социально-психологические условия способствуют росту у детей эмоционального напряжения, тревожности, усиливают агрессию. Особая психологическая проблема – отсутствие свободного помещения, в котором ребенок мог бы побыть один, отдохнуть от взрослых и других детей.

Л. К. Смирнова считает: чтобы ребенку было комфортно, надо создать условия, выражающие его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, личные достижения. Но часто в учреждениях, где воспитываются сироты и дети, лишенные родительского попечительства, окружающая среда – это среда приюта или казармы. Дети, оказавшиеся в доме ребенка, в детском доме и в школе-интернате, имеют

непростые показатели в своем анамнезе. Есть отклонения в физическом и психическом развитии. Часто врач ставит диагнозы "задержка умственного развития", "искажение развития личности", "искажение половой идентификации" и др. Есть склонность к наркотизации и криминогенности [2, с. 70].

В результате изучения склонности к употреблению ПАВ среди воспитанников ГКОУ ПК «Детский дом» г. Соликамска с помощью оценки предрасположенности к употреблению ПАВ (автор В. В. Ананьев), диагностики употребления ПАВ, «Экспресс-диагностики химической зависимости у подростков» (авторы А. Е. Личко, И. Ю. Лавкай) и последующего анализа полученных данных мы пришли к выводу о том, что значительная часть детей и подростков, воспитанников детского дома, предрасположены к употреблению ПАВ.

Профилактика употребления ПАВ будет значительно эффективнее, если учесть особенности каждой возрастной группы: 7 – 10 лет, 11 – 14 лет, 15 – 17 лет. Профилактика употребления ПАВ должна проходить при соблюдении условий организации информационно-образовательной деятельности в данной области в соответствии с возрастными особенностями детей и подростков.

В детском доме дети 7 – 10 лет уверены, что люди, которые окружают их, в основном, хорошие люди и эти люди желают детям только лучшего. Дети этого возраста мало осведомлены о вредных веществах и поэтому нуждаются в информации, особенно о тех психоактивных веществах, с которыми они могут быть знакомы, такими как алкоголь и табак.

В развитии подростка от 11 до 14 лет основная роль принадлежит устанавливающейся системе социальных взаимоотношений с окружающими. В подростковом возрасте особо возрастает ценность дружбы и друга, ценность коллектива сверстников.

Когда подростку 15 – 17 лет, дружба перерастает в глобальный для него фактор, а друзья трансформируются в источник информации для принятия иногда важных решений. Дети старшего подросткового возраста в значительной степени обладают способностью иметь дело с абстрактными концепциями, такими как «правда» и «справедливость». Значительное внимание для этой возрастной группы целесообразно обратить на распространение среди школьников информации о вредных веществах и их воздействии; на обучение навыкам оказания сопротивления ровесникам; на воспитание умения устанавливать цели на перспективу и способности развивать навыки для получения образования, работы и совершенствования межличностных отношений [1, с. 180].

Концепция профилактики употребления ПАВ подразумевает использование одновременно двух стратегий, в частности стратегии негативно ориентированной профилактики употребления ПАВ и стратегии позитивно ориентированной профилактики.

Профилактическую деятельность в условиях детского дома целесообразно реализовать на практике посредством внедрения психосоциальной модели профилактики употребления ПАВ.

Таким образом, можно говорить о том, что профилактика употребления ПАВ в условиях детского дома направлена на то, чтобы реализовать систему мероприятий, которые позволят организовать систему предупредительных мер с учетом возраста и особенностей лиц, в отношении которых она осуществляется. Особенность профилактики заключается в том, чтобы выработать у воспитанников детского дома отрицательное отношение к употреблению ПАВ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сирота, Н. А. Профилактика наркомании у подростков: от терапии к практике [Текст]: учебное пособие / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, И. И. Хажилина, Н. С. Видерман. – М.: Генезис, 2011. – 216 с.
2. Смирнова, Л.К. Организация и содержание работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей [Текст]: учебное пособие / Л. К. Смирнова. – М.: АЙРИС-ПРЕСС, 2009. – 112 с.

A. V. Sapegina

THE IMPORTANCE OF METROLOGICAL SUPPORT

Metrological support is determination and application of scientific and organizational fundamentals, instruments, rules and standards that are necessary to ensure uniformity and the required accuracy of measurements.

Metrological support of production is targeted at ensuring product quality control, optimum control of technological processes and enterprises as a whole, and stabilizing the processes. Expenses on the metrological support of production should be in line with the scale of production; the degree of sophistication of technological cycles, and, finally, be repaid.

At enterprises that are under formation or development, a number of assignments are set for the Metrological Service, and their normative base might not meet the requirements or just be not available. Hence a need arise in normative documents regulating the work of the Metrological Service itself; these documents must have clear instructions in order to ensure the required level of the total quality control.

Metrology engineers that work at manufacturing enterprises must have all data on performance capabilities of measuring instruments to solve problems related to interchangeability of machine elements, parts and assemblies, and product quality control at all life cycles.

Metrological support of enterprises includes the following:

analysis of the state of measurements;

determination of a reasonable range of quantities to be measured as well as use of measuring instruments of required accuracy;

verification and calibration of measuring instruments;

development of measuring techniques to ensure the set accuracy standards;

metrological evaluation for design and technological documents;

introducing required normative documents (at government, industry, or company levels);

accreditation on engineering knowledge;

metrological supervision.

Well-developed Provisions on the Metrological Service can solve problems and improve the production at enterprises.

Assignments of the metrological support can be successfully put into practice provided there is a system approach towards this support based on rules of application of proper normative documents that clearly specify ways of problem-solving and determine links between parts of the metrological support system and other organizational systems that arrange modern production.

Therefore an issue of the development of a company's metrological support management system is quite legally acceptable and justified.

The metrological support system at its starting step needs some basic normative and ideological base that contains a number of major standards. These standards set general rules and norms of the metrological support.

However, apart from basic government standards, the normative base of the metrological support should contain a large number of documents including numerous government-set and industry-level standards, company's standards, various methods and instructions.

The normative base of the metrological support of any level is understood as a totality of interrelated norms (rules, provisions) that determine ways and methods of attaining uniformity and the required accuracy of measurements in line with the current scientific, technological and economic level.

Systematic development and implementation of standards and other normative documents form an essential basis for the advance of metrological activities.

As the experience shows, the nature and specific features of the metrological support system are insufficient for its further development without a relevant normative base that clearly regulate ways to solve each organizational, engineering or methodical task.

Manufacturing and use of measuring instruments in Ukraine have convincingly demonstrated that no success even in ensuring uniformity of measuring instruments can really be achieved without an available normative base.

The most convenient form of the normative base is a standardization system which is capable of both regulating the attained level of the metrological support and its subsequent improving, thus reasonably and soundly solving particular tasks within the framework of the metrological support and connecting functional parts of this system. A number of government standards that form the basis for the development of standardization in the field of metrology have been worked out and approved at the state and industry levels, including standardization for companies' inner use.

In order to improve the company normative base, the following documents have been considered:

ПСМ (the Program of integrated system of management) 08.01 “Verification, metrological attestation, and calibrating of measuring instruments”;

ПСМ 08.04 “Departmental metrological control”;

ПСМ 08.01 “Maintenance and repair of measuring instruments and automatics”.

The above list lacks any documents as to organization of activities of the Metrological Service as a whole at a manufacturing company. In other words, there is no provision for regulating tasks, functions and responsibilities of the Service; no provision specifies the structure of the Metrological Service or correlation between its parts. Such provisions are fundamental basis for activities of any metrological service at any company or organization. Therefore the mentioned document must be worked out considering specific features of enterprises and the existing normative base.

Creation of a company standard “Metrological control and supervision” is also possible at the expense of joining and complementing the existing ПСМ 08.01 and ПСМ 08.04.

The problem of the metrological support of production is rather hot as at many enterprises metrological services fail to correctly solve the tasks related to metrological activities due to underdeveloped and outdated – or even missing – normative base. This fact negatively affects the production as drawbacks in the company’s system of quality control causes manufacturing products that do not meet requirements since the normative base of the metrological support is the basis of the company’s system of quality control.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемьев, Б. Г. Справочное пособие для работников метрологических служб [Текст] / Б. Г. Артемьев, С. М. Голубев. – М.: Изд-во стандартов, 1990. – 428 с.
2. Дунаев, Б. Б. Точность измерений при контроле качества [Текст] / Б. Б. Дунаев. – К.: Техника, 1981. – 266 с.
3. Закон України «Про метрологію та метрологічну діяльність» від 16.06.2004 р.
4. Основи метрологічного забезпечення [Текст]: навч. посіб. для студ. ВНЗ напряму "Метрологія та інформаційно-вимірювальні технології" / О. М. Крюков, О. П. Флорін; МОН України, Харк. нац. автомоб.-дор. ун-т. – Х. : ХНАДУ, 2010. – 207 с.
5. Рейх, Н. Н. Метрологическое обеспечение производства [Текст] / Н. Н. Рейх, А. А. Тупиченков, В. Г. Цейтлин. – М.: Изд-во стандартов, 1987. – 248 с.

К. Н. Фатеева

СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ЭКСПРЕСС-АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ВРЕДОНОСНЫХ ФАКТОРОВ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА ГОЛОС

В настоящее время одной из основных мировых проблем является проблема загрязнения окружающей среды. Неблагополучная экологическая обстановка привела к увеличению различных заболеваний, в том числе и влияющих на голос.

Голос – это основа звуковой речи. Нарушение голоса затрудняет процесс коммуникации, оказывает влияние на нервно-психическое состояние человека. Проблема нарушения голоса в настоящее время является актуальной.

Тула и Тульская область относятся к городам с неблагополучной экологической обстановкой. Это связано с тем, что на их территории сконцентрировано большое число предприятий машиностроения, химической и металлургической промышленности, несколько мощных тепловых электростанций.

Основными источниками загрязнения атмосферы области являются выбросы токсичных веществ с промышленных предприятий, процессы испарения и сжигания топлива, увеличение количества транспорта.

Тульский край относится к числу регионов, наиболее пострадавших в результате взрыва на Чернобыльской АЭС. Радиоактивному загрязнению подверглись 18 из 23 его районов.

Ухудшение экологической обстановки отрицательно влияет на здоровье людей.

В г. Туле было проведено анкетирование, которое позволило определить отношение людей к проблеме влияния различных неблагоприятных факторов на голос.

В опросе приняло участие 50 человек, из них 34 женщины (68%) и 16 мужчин (32%).

Отвечая на вопросы анкеты, люди оценивали влияние экологического фактора на здоровье, в том числе на голос, и вносили свои предложения по улучшению экологической обстановки.

По данным анкетирования, выяснилось, что 23 человека (46%) проживают рядом с оживленной трассой. Основными жалобами людей были изменение тембра голоса (охриплость, осиплость); першение, сухость; голосовая утомляемость.

15 человек (30%) живут рядом с заводом (фабрикой). Основными жалобами людей были изменение тембра (охриплость, осиплость); першение, сухость; кашель; голосовая утомляемость.

Рядом с местом проживания 12 человек (24%) находятся и оживленная трасса, и завод (фабрика). Основными жалобами людей были: изменение тембра (охриплость, осиплость); першение, сухость; кашель; потеря голоса; боли в области гортани; голосовая утомляемость; напряжение в шейных мышцах во время речи.

По данным анкетирования, большинство опрошенных отмечали сразу несколько симптомов нарушения голоса. 18 человек обращались к врачу по этому поводу.

Из перечисленных факторов, загрязняющих окружающую среду и отрицательно влияющих на голос, люди выделили запыленность (29 ответов), сильную загазованность воздуха (24 ответа), наличие посторонних примесей в воздухе (24 ответа), повышенный уровень шума (13 ответов).

41 человек (82%) считает, что проживание рядом с оживленной трассой, заводами, фабриками оказывает отрицательное влияние на их здоровье, в том числе и на голос.

16 опрашиваемых (32%) ответили, что курят или курили раньше. 38 человек (76 %) считают, что курение отрицательно влияет на их здоровье. Из них 26 человек отметили отрицательное воздействие курения на голос. У 29 человек (58%), согласно проведенному опросу, были нарушения голоса. Не только «активное», но и «пассивное» курение (нахождение рядом с курильщиком или в помещении, где накурено) отрицательно влияет на здоровье, в том числе и на голос.

На основании проведенного анкетирования можно говорить о том, что большинство людей (66%) считают, что плохая экология, курение отрицательно влияют на их здоровье и в том числе на голос. Все понимают, что необходимо принимать меры по улучшению экологической ситуации и решать эту проблему как можно раньше.

Люди, принявшие участие в анкетировании, помимо предложенных вариантов по улучшению экологии города (увеличение количества зеленых насаждений, борьба с курением, строительство очистительных сооружений, строительство мусороперерабатывающих заводов, уменьшение количества транспорта на улицах города), вносили свои предложения:

а) оптимизировать работу городских служб с целью повышения качества уборки города;

б) убрать свалки вблизи жилых комплексов;

в) усилить контроль над деятельностью предприятий, загрязняющих окружающую среду;

г) усилить наказание за загрязнение окружающей среды, увеличить размер штрафов;

д) построить новые дороги, обводные пути с целью рассредоточения транспорта в городе;

е) наложить штраф за курение в общественных местах;

ж) ввести в школе предмет «Экологическое воспитание».

Проведенная исследовательская работа позволила определить уровень экологической культуры людей, привлечь внимание к проблеме загрязнения окружающей среды и профилактике нарушения голоса.

Таким образом, мы выяснили, что большинство людей правильно оценивают экологические проблемы. Они понимают, что загрязнение окружающей среды, курение оказывают отрицательное влияние на здоровье, в том числе на состояние голоса. Все опрошенные считают, что должны приниматься меры по улучшению экологической обстановки.

Для предупреждения различных голосовых расстройств важны бережное отношение к голосу и его воспитание с раннего возраста. Основными профилактическими мерами предупреждения патологии голоса являются закаливание организма, овладение навыками наиболее рационального диафрагмального дыхания.

Для сохранения голоса необходимо помнить, что курение, злоупотребление горячей и сильно охлажденной пищей недопустимы, так как при этом раздражается слизистая оболочка глотки и гортани. Следует остерегаться простудных заболеваний.

Охрана окружающей среды, улучшение экологической обстановки являются важными факторами предупреждения развития заболеваний, влияющих на голос.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Орлова, О. С. Нарушения голоса [Текст]: учеб. пособие / О. С. Орлова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 220 с.
2. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М: Просвещение, 1989. – 244 с.

К. А. Чугайнова

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИКТ

Во все времена тема здоровья человека достаточно актуальна. Состояние здоровья школьников вызывает серьезную тревогу многих специалистов, в том числе и учителей начальных классов [1, с. 43].

Каждый пятый школьник, по данным Минздрава РФ, имеет хроническое заболевание, а у половины школьников есть малейшее отклонение в здоровье [2, с. 14]. Проблема охраны и сохранения здоровья детей и подростков – проблема комплексная, и сводить все аспекты только к школе неправильно. Формирование здорового образа жизни можно рассмотреть с позиции государства, школы, семьи и ребенка, но наиболее значительную роль в воспитании играет школа. Проблема формирования и сохранения здоровья ребенка в школьном обучении имеет многовековую историю, так как возникла с момента организации систематического обучения

детей. Данной проблемой занимались И. И. Бецкой, Ф. Ф. Эрисман, Е. М.Белостоцкая, В. Г. Нестеров, М. В. Антропова и др. Все это дает возможность разработки новых методик, технологий проведения уроков, мероприятий с использованием различных наглядностей, в том числе и ИКТ.

Давно доказано, что разнообразные наглядности оказывают большое влияние на развитие детей, в отличие от «сухой» лекции, они позволяют не только улучшить качество доносимого материала, но и сохранить здоровье младшего школьника. Информационные технологии постепенно входят в жизнь каждого человека. Новейшие технические возможности преподносят нам больше выбора действий в жизни, больше возможностей увлечь детей, заинтересовать их и включить в работу. Это интерактивные компьютерные игры, мультимедийные презентации, электронные книги и многое другое. По-прежнему все дети любят яркие движущиеся картинки, выведенные на экран. Стоит заметить, что разнообразные наглядности для ребенка – яркое впечатление для быстрого запоминания.

Как утверждает В. С. Архипцева, ИКТ – это форма представления информации как с помощью разнообразных технических средств, так и без них. В целом задача ИКТ – сделать так, чтобы ее объект заинтересовал аудиторию [3, с. 139]. Она способна одновременно задействовать графическую, текстовую и аудиовизуальную информацию и представляет собой сочетание самых разнообразных средств предъявления информации, объединенных в единую структуру. Чередование или комбинирование текста, графики, видео и звукового ряда позволяет донести информацию о продукте, компании или услуге в максимально наглядной и легко воспринимаемой форме [4, с. 68].

С помощью ИКТ можно улучшить качество, яркость доносимого материала для детей младшего школьного возраста, сохранить здоровье и сформировать правильное отношение к здоровому образу жизни. Здоровый образ жизни – это образ жизни человека, укрепляющий возможности организма. Можно также можно сказать, что это поведение, стиль, способствующий сохранению, укреплению и восстановлению здоровья. Здоровый образ жизни связан с выбором личностью позитивного стиля жизни, что предполагает высокий уровень культуры социальных групп и общества в целом. В основе формирования ЗОЖ лежит личностно-мотивационная установка человека на воплощение своих социальных, физических, психических возможностей.

Формирование здорового образа жизни – проблема комплексная. Речь не может идти о способах и методах укрепления здоровья только в течение короткого времени, оно должно проходить в течение всей жизни человека, а не зависеть от обстоятельств и жизненных ситуаций. Только в этом случае укрепление и формирование здоровья будет действенным.

Важность мотивации в наше время играет большую роль, так как здоровье человека ухудшается с каждым годом. Совместными усилиями родителей, педагогов у детей нужно формировать понятие здорового образа жизни, воспитывать привычки и навыки для поддержания и сохранения здоровья.

В заключение следует отметить, что именно школа должна способствовать воспитанию у детей привычек, а затем и потребности в здоровом образе жизни, формированию навыков принятия самостоятельных решений в отношении поддержания и укрепления своего здоровья, ведь именно младший школьный возраст является самым благоприятным для формирования здорового образа жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайнер, Э. Н. Валеология [Текст]: учебник / Э. Н. Вайнер. – М., 2002.
2. Куинджин, Н. Н. Валеология: Пути формирования здоровья школьников [Текст]: учебник / Н. Н. Куинджин. – М.: Аспект Пресс, 2001.
3. Новиков, С. П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе [Текст]: учебник / С. П.Новиков. – М.: Аспект Пресс, 2001.
4. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учебник / Е. С. Полат. – М., 2000.

Е. Б. Яровая

ПОЛИТИКА СТРАН ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА В ОБЛАСТИ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

Укрепление здоровья и содействие правильному физическому развитию учащихся является важной задачей европейской начальной школы. Физическое состояние ребенка является той базой, на которой развиваются его силы и потенциал, в том числе и интеллектуальный. Изучение особенностей и моделей физкультурного образования в странах Европейского Союза позволит отечественной школе определить пути комплексного развития физических, умственных и психических качеств младших школьников; сформировать у них устойчивые мотивы и потребности в организации собственного здорового образа жизни.

Организация физического воспитания и спорта в школах Европы является предметом исследования таких зарубежных ученых, как К. Грин (Ken Green), Т. ван дер Гугтен (Truus van der Gugten), Дж. Эванс (John Evans), С. Капел (Susan Capel), П. Де Кноп (Paul De Knop), Дж. Корнбек (Jacob Kornbeck), Дж. Маршалл (Joe Marshall), Й. Посьпех (Jerzy Poцpiech), К. Хардман (Kenneth Hardman) и др.

Характерными особенностями политики государств ЕС по развитию физического воспитания и спорта в начальной школе на современном этапе являются понимание и признание:

а) физической культуры как общего права для всех детей;

б) статуса физического воспитания во всех государствах ЕС как обязательного предмета школьной программы;

в) исключительной роли физической культуры в сохранении здоровья, достижении общего развития и безопасности жизнедеятельности;

г) взаимосвязи между качеством физической культуры и подготовкой преподавателей и сбалансированностью учебного плана;

д) потенциала физкультурного образования для формирования социальных навыков учащихся (скрытый курикулум);

е) необходимости расширения сотрудничества между школами, спортивными клубами и федерациями;

ж) спортивной компетенции как фактора устойчивого развития европейского общества.

Европейские страны активно разрабатывают и внедряют национальные и региональные стратегии по продвижению физического воспитания и физической активности среди различных целевых групп (детей, молодежи, всего населения страны). Национальные стратегии в большинстве случаев сосредоточены на конкретных целях: например, здоровье школьников и их физическое развитие находятся в центре государственной образовательной политики в Австрии, Румынии, Словении и Соединенном Королевстве (Уэльс). Отдельные стратегии направлены на модернизацию спортивных сооружений и оборудования (Латвия, Хорватия). Общей задачей для всех национальных стратегий является повышение качества и доступности спортивной инфраструктуры для школьников и широкой общественности [4, с. 15].

Известно, что с физической активностью младшие школьники получают знания и понимание таких принципов и концепций, как «правила игры», честная игра и уважение, тактическая осведомленность, социальный опыт, связанный с личным взаимодействием и коллективными усилиями во многих видах спорта. Цели, которые выходят за рамки физического воспитания и спорта, – здоровое личностное развитие и социальная интеграция – подчеркивают роль этой дисциплины в школьной программе. Социальная значимость физического воспитания и спорта также отражена и в официальных документах Евросоюза.

Так, в Белой книге спорта (White Paper on Sport, 2007) Европейская комиссия рекомендует министрам государств – членам ЕС – способствовать укреплению сотрудничества между секторами здравоохранения, образования и спорта с целью определения и реализации согласованных стратегий для снижения избыточного веса, ожирения и других рисков для здоровья среди детей и молодежи. В этом контексте комиссия призывает государства-члены изучить возможности продвижения концепции активного образа жизни в национальных системах образования и системе подготовки учителей физического воспитания [2].

С целью координации политики государств-членов в продвижении здорового образа жизни Евросоюз предлагает научно обоснованные рекомендации для органов управления образованием и спортом. «Руководящие принципы ЕС в сфере здоровья и физической активности» (EU Physical Activity Guidelines, Recommended Policy Actions in support of Health – Enhancing Physical Activity, 2008) уделяют особое внимание физическим и умственным проблемам со здоровьем, вызванным снижением физической активности среди молодежи, распространением сидячего образа жизни и ожирением. Время, рекомендованное ВОЗ для спорта и физической активности в школьной программе (минимум 30 минут в день) или для занятий в спортивных секциях и клубах (до 5 часов в неделю), может оказать значительное положительное воздействие на формирование здорового образа жизни подрастающего поколения [3].

Статья 165 Лиссабонского соглашения ЕС (2009) создает правовую основу для новой спортивной компетенции, которая включает развитие европейского измерения в спорте. Договор также дает право Европейскому Союзу «способствовать решению спортивных проблем» и признает социальную и воспитательную функцию спорта [1].

В 2011 году Европейская комиссия опубликовала «Развитие европейского измерения в спорте» (Developing the European dimension in sport), в котором на уровне ЕС предлагаются конкретные шаги в социальной сфере, экономике и спортивном менеджменте. Документ признает физическую активность как один из наиболее важных детерминантов здоровья и подчеркивает фундаментальную роль спорта в поощрении физической активности [5, с. 17].

Анализ практики европейских стран по организации физического воспитания и спорта в школе [4] позволяет сделать вывод о том, что каждое государство, учитывая общеевропейскую политику, внедряет национальные стратегии и программы, цель которых – развивать положительное отношение к физической активности среди детей и молодежи в течение жизни, формировать физическую грамотность школьников.

Общими чертами для государств – членов ЕС – в физкультурном образовании на начальной ступени являются доминирование спортивных игр в программах по физическому воспитанию и спорту (до 40 % программы); практика формального оценивания спортивных достижений учащихся; зависимость качества и количества школьного спортивного оборудования от уровня экономического развития страны и расположения школы (регион страны, город / сельская местность); снижение финансирования школьной физкультуры и спорта по сравнению с предыдущими годами (значительные затраты на содержание оборудования и помещений не влияют на академическую «отдачу»).

В большинстве стран Евросоюза на уровне МСКО 1 (начальная школа) наблюдаются следующие тенденции в области физического образования и спорта:

– реализация национальных стратегий и масштабных инициатив по продвижению здорового образа жизни;

– реформирование программ по физическому воспитанию для МСКО 1 с учетом необходимости увеличения времени на занятия физкультурой и спортом;

– ориентация содержания начального образования на формирование у младших школьников компетенций здорового образа жизни и расширение рамок дисциплины «Физическая культура и спорт» до отрасли «Образование для здорового образа жизни»;

– интеграция учащихся с особыми потребностями в учебный процесс по физкультурному образованию;

- применение новейших методологических подходов, основанных на гуманистических принципах и направленных на расширение межпредметных связей с дисциплинами обязательного цикла (родной язык, гражданское образование, информационные технологии, художественное образование).

Эффективных решений в европейском физкультурном образовании требуют следующие проблемы:

– во многих странах ЕС рекомендованное программами количество часов для физического воспитания и спорта на уровне МСКО 1 не выполняется на практике;

– физкультура и спорт имеют более низкий статус в сравнении с другими предметами программы начальной школы;

– подготовка педагогических кадров по физическому воспитанию не отвечает современным требованиям, не работает система непрерывного профессионального развития учителей;

– необходима модернизация школьной материальной базы (спортивное оборудование) и инфраструктуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Article 165 of the 2009 EU Lisbon Treaty [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.lisbon-treaty.org/wcm/the-lisbon-treaty/treaty-on-the-functioning-of-the-european-union-and-comments/part-3-union-policies-and-internal-actions/title-xii-education-vocational-training-youth-and-sport/453-article-165.html.
2. EU (European Union) White Paper : White Paper on Sport (presented by the Commission) {SEC(2007) 932} {SEC(2007) 934} {SEC(2007) 935} {SEC(2007) 936}. 11.7.2007 COM(2007) 391 final [Текст]. – Brussels : Commission of the European Communities, 2007. – 20 p.
3. EU Physical Activity Guidelines, Recommended Policy Actions in support of Health-Enhancing Physical Activity, October 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ec.europa.eu/sport/library/documents/c1/eu-physical-activityguidelines-2008_en.pdf.
4. European Commission [Текст] / EACEA / Eurydice, 2013. Physical Education and Sport at School in Europe / Eurydice Report. – Luxembourg : Publications Office of the European Union. – 76 p.
5. Promoting sport and enhancing health in European Union countries: a policy content analysis to support action [Текст]. – Copenhagen : World Health Organization Regional Office for Europe, 2013. – 64 p.

В. П. Ясинский

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАБОЛЕВАЕМОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ И ПУТИ ЕЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ

Профессиональное здоровье педагога является необходимым условием его активной жизнедеятельности, реализации, развития творческого потенциала. Оно отражается на здоровье его учеников и на результатах всей учебно-воспитательной работы. Нездоровый педагог не может обеспечить ученику необходимый уровень внимания, индивидуальный подход, ситуацию успеха. Неблагополучие индивидуального здоровья, деформации личности преподавателя, проявления синдрома эмоционального выгорания непосредственно влияют на здоровье учеников. Потому проблема сохранения и укрепления здоровья научно-педагогического работника должна быть одной из приоритетных в его жизненной и профессиональной деятельности.

Педагогическая деятельность характеризуется определенными особенностями, которые являются причиной возникновения профессиональных заболеваний преподавателей. В частности, эта деятельность относится к самым сложным видам умственного труда и требует большого интеллектуального напряжения, в противном случае, при низкой двигательной активности, появляется гиподинамия.

Творческий характер труда педагога приводит к увеличению расходов времени на разные структурные элементы работы, которые не поддаются четкому хронометражу. Общеизвестно, что преподаватель не всегда имеет время на отдых и питание, поскольку даже перерывы между занятиями есть его рабочее время. Кроме того, специфика труда преподавателя нуждается в подготовке к занятиям дома. Такая подготовка составляет от 1 до 6 часов, что в среднем составляет 1,85±0,06 часа в день, который сокращает свободное время педагога. Структура компонентов свободного времени включает сон (50,7%), работу по хозяйству (16,0%), уход за детьми (4,9%), пассивный отдых (15,2%), активный отдых (9,03%), гигиенические процедуры (4,2%). Приведенное деление свидетельствует о преимуществе пассивного отдыха, гиподинамии и снижении времени

пребывания педагогов на свежем воздухе [3].

Особенности умственного труда преподавателя включают напряженность умственных процессов с высокой динамикой и силой возбудительно-тормозных процессов в центральной нервной системе; неравномерность нагрузок, необходимость принимать срочные и нестандартные решения, возможность возникновения конфликтных ситуаций; сложность формирования взаимоотношений с руководством и студентами; большой и насыщенный поток информации, вынужденный темп работы; значительное напряжение памяти и внимания, большой объем новой информации.

От современного человека, а тем более научно-педагогического работника, требуется высокая психическая устойчивость к более мощным и более длительным нервно-психическим напряжениям, увеличенный объем внимания, умения его дольше концентрировать и быстрее переключать.

Исследователи Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев и М. А. Беребин определили, что 95% педагогов считают свой труд эмоционально и интеллектуально напряженным, из них 32% говорят, что нагрузки постоянны и значительные 51% отмечают физические перегрузки; 62,4% связывают свой соматический и физический дисбаланс с профессиональным и социальным неблагополучием [1].

Сочетание этих факторов приводит к перевозбуждению и невротизации – функциональным расстройствам нервной системы педагогов, а хроническая усталость – к значительному и длительному снижению работоспособности и развитию многих профессиональных болезней.

По определению профессора С. Буракова, «профессиональными называются болезни, возникновение которых связано с трудовой деятельностью и влиянием на организм конкретных неблагоприятных условий труда, так называемых вредных производственных факторов» [3].

Научные работники института В. М. Бехтерева опубликовали перечень заболеваний, преобладающих у педагогов:

1) сердечно-сосудистые заболевания;
2) ЛОР-заболевания;
3) патологии зрительного анализатора;
4) заболевания желудочно-кишечного тракта;
5) заболевания органов дыхания;
6) заболевания опорно-двигательного аппарата;
7) нервно-психические заболевания;
8) другие заболевания (варикозное расширение вен, кожные заболевания, диабет, онкология, синдром хронической усталости и тому подобное) [3].

Согласно проведенным исследованиям, даже у молодых преподавателей встречаются болезни сердечно-сосудистой системы, частота которых коррелирует со степенью усиления нервно-эмоционального напряжения, а у лиц старше 45 лет это связано с психосоматическими расстройствами. Пик заболеваемости приходится на апрель, май и июнь – период наибольших профессиональных нагрузок и истощения педагогов [4].

Сезонность вносит свои коррективы и в повышение количества болезней органов дыхания. В частности, в осенне-зимний период педагоги чаще болеют острыми респираторными вирусными инфекциями и гриппом (несколько раз в году – 51%, один раз в году – 25,1%), однако профилактические мероприятия проводит только половина педагогов.

Нарушения в нервно-психическом здоровье после 10 лет профессиональной деятельности имеет больше 35% педагогов, после 15 лет – больше 40%, после 20 лет – больше 50% учителей. Большинство педагогов не обращают внимания на свое психоэмоциональное состояние.

Большое количество педагогов склонно к психофизиологическому истощению, признаками которого являются снижение работоспособности (73%), усталость (82%), психосоматические осложнения (37%), нарушения сна (87%), головная боль (40%), негативные установки в отношении к своему труду (60%), пренебрежение к выполнению своих должностных обязанностей (27%), увеличение употребления психостимуляторов и транквилизаторов (17%), нарушение аппетита (22%), негативная самооценка (16%), усиление агрессивности, раздражительность (45%), усиление пассивности, пессимизма, апатии, ощущение безысходности и безнадежности (15%).

Перечисленные проблемы нарушения профессионального здоровья преподавателей предопределены особенностями их профессии. Однако одной из главных проблем сохранения здоровья научно-педагогических работников является низкий уровень их валеологической культуры, резко сниженное представление о ценности индивидуального здоровья.

Анализ полученных ответов педагогов показал, что 75% опрошенных считают, что владеют низким уровнем здоровья. Все педагоги осознают ценность здоровья, но только 15% из них делают постоянные усилия относительно его укрепления. 35% педагогов делают это эпизодически, 50% – полностью игнорируют правила здорового образа жизни. Причем около 40% педагогических работников готовы пожертвовать своим здоровьем ради достижения успехов в профессиональной деятельности и достижения материального благополучия [4].

Мы считаем, что с целью предупреждения и преодоления вышеназванных изменений в

профессиональном здоровье преподавателей необходимо ввести в систему вузовской педагогической подготовки учебные программы, которые будут знакомить студентов с возможными патологиями человеческого организма, обусловленными педагогической деятельностью. Основная цель таких изменений – профилактика профессиональных заболеваний, формирование у будущих педагогов ответственности за собственное здоровье. Целесообразно также ввести подобные программы для работающих учителей с целью сохранения их физического и психического благополучия. Эти программы предусматривают реализацию двух направлений здоровьесохранения:

1) обеспечение сохранения здоровья тех, кто в этом отношении более благополучен (молодые, физически крепкие, ведущие здоровый образ жизни);

2) проведение целенаправленной профилактической работы с теми, кто уже имеет хронические заболевания.

Таким образом, речь идет об осуществлении индивидуальных здоровьесохраняющих мероприятий для педагогов в отрасли их профессионального здоровья.

Следует отметить первостепенную важность мероприятий, которые являются производными от социального заказа в отрасли здоровья, но свойственны только образовательным учреждениям: рациональная организация учебного процесса; изменение нормирования учебной нагрузки учителей не столько из увеличения или уменьшения ее объема, сколько из изменения характера учебной деятельности в сторону преобладания активности в самообразовании, самопознании, самодеятельности; включение в образовательный процесс систематической информации (практической и теоретической) о здоровье человека на разных этапах его жизни, формировании ценности здоровья и здорового образа жизни; повышение роли психологической помощи педагогам в учебе, в создании среды, благоприятной относительно физического, психического и социального благополучия участников образовательного процесса; организация систематической научно-методической работы с педагогами, специалистами и родителями, направленной на повышение уровня их знаний и умений в отрасли здоровья.

При этом полезно выяснить, требуют ли преподаватели дополнительной учебы; есть ли позитивные результаты в использовании активных методов учебы и воспитания относительно здоровья; как (с какими результатами) совмещаются возможности учебных заведений с какими-либо внешними ресурсами; что мешает учебным заведениям осуществлять работу по формированию культуры здоровья; какие есть неиспользованные возможности для осуществления здоровьесохраняющей деятельности; какого рода поддержка будет нужна самим педагогам в сохранении и укреплении здоровья и т. п.

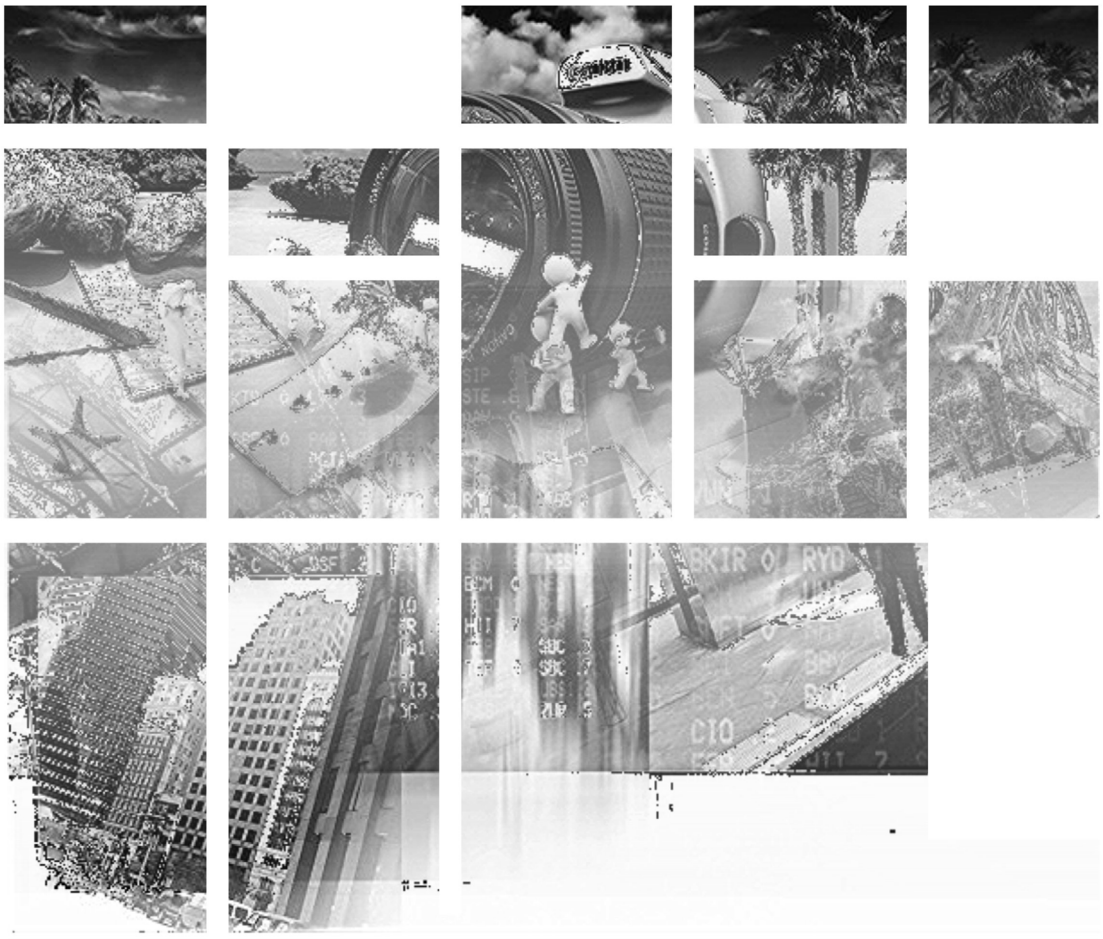
Практически все эти вопросы имеют отношение к анализу компетентности педагогов в отрасли здоровья и отбора методов и подходов при разработке программы формирования культуры здоровья.

Таким образом, невзирая на то, что педагоги часто имеют низкий уровень здоровья, они, однако, не уделяют надлежащего внимания его сохранению. Учителя только формально признают ценность здоровья, в действительности отдавая приоритет совсем другим жизненным ценностям. Поэтому особую актуальность приобретает формирование у педагогов системы знаний об особенностях их профессии в контексте здоровьесохранения; о факторах профессионального здоровья – нездоровья начиная с этапа выбора профессии, профессиональной подготовки до совершенствования и углубления этих знаний на протяжении всей профессиональной карьеры. Это позволит снизить потери здоровья за все время педагогической деятельности и будет способствовать профессиональному долголетию педагогов. Сегодня существует необходимость в разработке на государственном уровне программы сохранения профессионального здоровья педагога, в определении реальных путей воплощения ее в жизнь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вассерман, Л. И. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и ее практическое применение. Методические рекомендации [Текст] / Л. И. Вассерман, Б. Д. Иовлев, М. А. Беребин. – СПб., 2004. – 26 с.
2. Мешко, Г. М. Комплексный анализ факторов профессионального здоровья учителей современной школы [Текст] / Г. М. Мешко // Педагогические науки. – 2011. – № 59. – С. 44 – 47.
3. Профессиональные заболевания учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kppo.kharkov.ua/stattya_ berezhit_sebe.
4. Тяпкина, А. Д. Основные факторы труда учителя [Текст] / А. Д. Тяпкина, Т. Г. Ковригина // Здоровье педагога: проблемы и пути решения: материалы I заоч. всерос. науч.-практ. интернет-конф. с междунар. участием / [отв. ред. Е. С. Асмаковец]. – Омск : БОУ ДПО «ИРООО», 2010. – С. 44 – 48.

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ, СОЦИАЛЬНЫХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК



Я. Ю. Гилев

РАСПАД ЮГОСЛАВИИ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД

Происходящие в Украине события являются частью общей исторической тенденции, начавшейся после распада СССР. В качестве доказательства этой точки зрения следует вспомнить и проанализировать события, происходившие во время распада Югославии. После смерти в 1980-м году Тито, в 1987-м году в Сербии приходит к власти Слободан Милошевич, заняв пост главы нового Союза коммунистов Сербии. Слободан Милошевич возвращается к централистской политике, он пытается ликвидировать автономии Косова и Воеводины, управлявшихся в 1989-м году напрямую из Белграда, а затем организует акции против Словении и Хорватии. Данные акции усилили сепаратизм в республиках, за исключением Сербии и Черногории, Союз коммунистов Югославии был ликвидирован. В это время в самой Сербии также активизируется оппозиция национальных меньшинств (албанцы и боснийцы Санджака) и диссидентское движение. В 1991-м году четыре из шести республик Югославии провозгласили о своей независимости, в ответ на это Милошевич начал военные действия против Словении (в июне 1991-го года), в Хорватии (с сентября по декабрь 1991-го года) и Боснии и Герцеговины (март 1992-го – декабрь 1995-го) [1]. В 1992-м году была предпринята попытка создать Союзную Республику Югославия, в которую входили бы Сербия и Черногория. Однако в дело вступила ООН. Совбез ООН ввел жесткие санкции в качестве наказания за агрессию Югославии относительно Боснии и Герцеговины, а впоследствии Генеральная Ассамблея ООН проголосовала за исключение Югославии из своего состава. В 1993 году был арестован Вук Дракошкович, бывший в оппозиции к Милошевичу, а премьер-министр Панич и президент Чосич ушли в отставку. В мае 1993-го года собрание представителей Югославии, в которое входила Сербская Краина в Хорватии и Сербская Республика в Боснии, подтвердило цель создания Великой Сербии. Однако Югославия так и не смогла вернуться в ООН, а после прекращения Милошевичем поддержки боснийских и хорватских сербов, в мае 1995-го года хорваты изгнали боснийских сербов из Западной Славонии, а в августе потерпела поражение и Сербская Краина, что привело к тому, что сербские беженцы начали стекаться в Сербию. Ситуация в Боснии и Герцеговине ухудшилась после присоединения к конфликту сил НАТО. Войска боснийских сербов подвергались бомбежкам. В США были подписаны Дейтонские соглашения (город Дейтон, штат Огайо) о перемирии в Боснии и Герцеговине, однако Югославия продолжила предоставлять убежище лидерам боснийских сербов и все так же поощряла идеи сербского единства. В 1996 – 1997-х годах оппозиционная коалиция «Единство» начала борьбу с режимом Милошевича. На выборах осенью 1996-го года оппозиция победила, но внутренняя раздробленность помешала ей удержать свои позиции в борьбе против правящей Социалистической партии Сербии, не признавшей победу оппозиции. Милошевичу удалось ликвидировать или присоединить некоторые оппозиционные организации, в том числе Сербскую радикальную партию [1]. В конце концов, в декабре победу одержал лидер СПС Милан Милутинович, получив в Скупщине Сербии наибольшее количество мандатов (110 у СПС, У СРП – 82, у СДО – 45), а в начале 1998-го года было создано правительство «народного единства», в которое входили представители СПС, движение Югославских левых и СРП. Председателем правительства Сербии стал Мирко Марьянович от СПС, а правительство возглавил бывший президент Черногории Булатович. Основными целями новой политической элиты было возвращение в мировое сообщество, создание правового государства с рыночной экономикой, сохранение единства и повышение уровня жизни среди населения. В то же время ситуация вокруг Косово обострялась. Правительственные войска теснили силы Освободительной армии Косово к албанской границе (в это время в Албании к власти пришел президент-социалист, но на ситуацию это никак не повлияло), однако Белграду угрожали воздушные удары НАТО, а к осени количество беженцев из Косово превысило 200000 человек. В связи с острейшим кризисом в Югославии, находившейся под угрозой бомбовых ударов, разрываемой изнутри военными конфликтами и отделенной от Европы, в 1999-м году во Франции, в Рамбуйе, Россией и странами запада был инициирован переговорный процесс, характеризовавшийся ужесточением позиции России. На возобновившихся 15 – 18 марта 1999 года переговорах все громче звучали призывы НАТО к введению войск в Югославию, которая

обвинялась в срыве переговоров. 21 марта НАТО объявила Милошевичу ультиматум, а с 24 марта по территории Югославии были нанесены первые ракетно-бомбовые удары. Россия осудила действия НАТО, однако Совбез ООН не поддержал российскую инициативу. Бомбардировки Югославии совпали с активизацией ОАК в Косово. Одновременно с посещением Белграда делегацией России во главе с премьер-министром Примаковым президент США Билл Клинтон одобряет инициативу направления в Албанию военных вертолетов для проведения наземных операций. 13 апреля в Осло была проведена встреча И. С. Иванова и Мадлен Олбрайт, а в Югославии была создана миссия по ведению переговоров, которую возглавил Черномырдин. 23 апреля состоялась поездка Черномырдина в Белград, однако к маю бомбардировки Югославии продолжались, как не прекращалось и действие ОАК. На результаты решающего этапа переговоров оказали страны ЕС и Россия, даже несмотря на то, что общение Черномырдина с Белградом подверглось жесткой критике со стороны запада и российской оппозиции. В начале июня была проведена встреча Милошевича, Черномырдина и президента Финляндии Ахтисаари. Одновременно с этим между силами НАТО в Македонии и югославскими армейскими частями появилась договоренность о вводе миротворческих сил в Косово. 10 июня генеральный секретарь НАТО Х.Солана отдал приказ главнокомандующему вооруженными силами НАТО прекратить бомбардировки. Война оказалась очень кровавой, она нанесла невосполнимый ущерб народам бывшей Югославии. Почему Югославия развалилась? Почему когда-то братские народы предпочли разбежаться в стороны, а не работать вместе на сохранение социалистической родины? Причин несколько:

– распад СССР. Советский Союз был гарантом сохранения мирового социализма. Даже несмотря на тот факт, что отношения Югославии и Советов были испорчены после войны, распад «старшего брата» всех социалистических стран оказал огромное влияние на процессы в Югославии, слабость социализма толкнула югославские элиты на реставрацию рынка и образование множества независимых государств;

– политика Тито и Милошевича. Политика Тито была направлена на децентрализацию, а впоследствии и на создание конфедерации. Милошевич, попытавшийся сохранить государство, только ускорил процессы распада, из-за военных провалов ЮНА и вмешательства НАТО политическая мозаика Югославии усложнилась без особых проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуськова, Е. Ю. Югославия в огне. Документы, факты, комментарии [Текст] / Е. Ю. Гуськова. – М., 1992.

Ж. Б. Байсеитова
А. Н. Жайлауова

ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННО-ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ КАЗАХСКИХ ФИЛОСОФОВ-МЫСЛИТЕЛЕЙ

Вопросы нравственного развития и воспитания человека волновали общество во все времена. Сегодня весь мир нуждается в новых образовательных программах по развитию общечеловеческих ценностей. Кто как не учитель, имеющий возможность влияния на воспитание ребенка, должен отвести этой проблеме важнейшее место в своей деятельности. Именно поэтому школа, а в частности учитель, решая задачи воспитания, должны опереться на разумное и нравственное в человеке, помочь каждому воспитаннику определить ценностные основы собственной жизнедеятельности.

Роль нравственного воспитания в развитии личности осознавалась в образовании с давних времен. Корни его уходят в античные времена, где идеальным человеком считали того, кто прекрасен в физическом и нравственном отношении.

Так, философ-идеалист Сократ (469 – 399 гг. до н.э.) считал, что существуют всеобщие и неизменные нравственные понятия. По его мнению, целью воспитания должно быть не изучение природы вещей, а познание самого себя, совершенствование нравственности. Платон (427 – 347 гг. до н.э.) – считал, что приближение к высшей идее блага осуществляется главным образом путем воспитания, в том числе и нравственного, которому придается особое значение. А в трудах Аристотеля (384 – 322 гг. до н.э.) говорилось: «Нравственно прекрасным называют человека совершенного достоинства <...> Ведь о нравственной красоте говорят по поводу добродетели: нравственно прекрасным зовут справедливого, мужественного, благоразумного и вообще обладающего всеми добродетелями человека» [6, с. 25].

Одними из первых на территории Казахстана о нравственном воспитании говорили такие знаменитые мыслители, как Аль-Фараби, Коркыт-Ата, Жусип Баласагуни, Махмуд Кашгари, Ахмет Жуйнеки, Хожа Ахмета Ясави, Сайф Сараи.

Вопрос о счастье, о нравственном совершенстве человека, о путях и способах его достижения был в эпоху великого ученого Аль-Фараби одним из проблематичных вопросов. Поэтому «второй учитель» уделял большое внимание проблемам нравственного развития. Он считал, что высокий нравственный облик общества является условием его процветания. Средством формирования человека философ считал также воспитание и обучение, при котором вырабатываются нравственные и интеллектуальные качества, необходимые для молодого человека. Так, мыслитель из города Фараб пишет: «Воспитание – это способ наделения народов этическими добродетелями и искусствами, основанными на знании» [2, с. 320].

В XIII – XVII веках в Казахстане проблемы нравственного воспитания нашли широкое отражение в произведениях Шокана Валиханова, Ибрая Алтынсарина, Абая.

Ибрай Алтынсарин считал, что знания должны быть реальными, способствующими умственному и нравственному развитию личности. Алтынсарин в труде «Киргизская хрестоматия» отмечал: “Только постоянная забота и нравственное воспитание формирует в ребенке самые лучшие нравственные качества”, “хорошо воспитанный ребенок впоследствии остается добропорядочным человеком” [1, с. 235].

Абаю-гуманисту были близки идеи социального равенства и справедливости передовых писателей-просветителей того времени. Для Абая главным в воспитании личности является формирование нравственных качеств личности человека на основе любви и уважения к труду. Главными принципами нравственного воспитания Абай считает труд и просвещение народа.

Абай Кунанбаев не писал специальных психолого-педагогических трудов, не занимался педагогической деятельностью, но почти все его произведения пронизаны дидактическими и нравственно-эстетическими назиданиями, они опирают на интересы, нравственные идеалы и мудрость трудового народа.

Исключительное значение в моральной переделке личности Абай придает воспитанию: «Если бы в моих руках была власть, я бы отрезал язык всякому, кто говорит, что

человек неисправим». Высокие понятия чести, добра, человеческого достоинства веками, живут в народе.

Абай обращал внимание на понятия долга и ответственности за все, что происходит вокруг. Труд и просвещение народа, по мнению Абая, – это средства достижения нравственного идеала.

Вклад в развитие нравственного воспитания также внес ученик Абая Шакарим Кудайбердиев. Центром идей Шакарима стало духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. Поэт-просветитель надеялся преобразить человеческую жизнь через облагораживание души и духовных потребностей. Он был убежден, что необходимо с раннего детства привить человеку правила нравственного поведения. "Неискушенность, малый жизненный опыт подталкивает молодежь идти на поводу у чувственных влечений и предпочитать эгоистические желания общественному долгу", – писал Шакарим в философских думах "Сад подснежников". В трактате «3 истины» Шакарим пытается донести до читателя три качества, такие как «честный труд», «совестливый разум», «искреннее сердце». Без этих качеств человек не сможет обрести в жизни мира и согласия.

Есть писатели, философы, поэты, без которых нельзя жить, которые формируют душу человека, душу самого народа. Одним из таких является Машхур Жусуп Копеев. Нравственный уровень его творчества предельно высок. Казахский поэт-философ прочно и органично связан с духовной жизнью своего народа, со своим временем, а, как известно, тот, кто верен своему времени, легче других добивается бессмертия [4, с. 235].

Анализ творческого наследия выдающегося казахского религиозного философа и великого провидца Машхур Жусупа Копеева показывает, что многие вопросы были поставлены им исключительно глубоко, а высказанные мыслителем идеи могут вполне быть оценены только сегодня. По существу, Машхур Жусуп опередил свое время, потому что сейчас мы решаем те проблемы, над которыми он бился и размышлял столетие тому назад.

Заслуга М. Ж. Копеева, на наш взгляд, состоит в том, что он помогал человеку уточнить время его существования, отличить себя в толпе как предшественников, так и современников. Он искренне верил в то, что лишь философия способна приоткрыть нам тайну бытия, подарить счастье и вообще осуществить эстетическое оправдание человеческого существования.

По глубине поэтической мысли и философскому проникновению в суть явлений Машхур Жусуп Копеев стоит в одном ряду с лучшими поэтами и мыслителями Востока. В первую очередь, уважение современников и потомков ученый заслужил тем, что, как философ и филолог, владеющий несколькими языками, он просвещал казахский народ. Как прекрасный этнограф, он сохранял и передавал историю полуторавековой давности. Машхур Жусуп был крупнейшим исследователем казахского устного народного творчества, а также известным знатоком восточной литературы и теории ислама. Будучи энциклопедистом, он в то же время был глубоко религиозным человеком, полагал, что без религии нет науки. Наследием Машхур Жусупа стали 30 томов исследований: религиозно-философских размышлений, научных трудов, легенд, фольклорных сказаний и предсказаний.

Мировосприятие Машхур Жусупа – это пример последовательного и непротиворечивого осмысления вечных вопросов бытия. Для мыслителя проблема души и совести – не отвлеченный вопрос философской рефлексии, а необходимая для самой жизнедеятельности людей вполне разрешимая дилемма. Вопросы смысла жизни, бессмертия души, глубоко волновавшие философа, положены им в основание своего творчества, а ответы на них мыслитель пытался давать с точки зрения целостного мировоззрения.

М.Ж. Копеев не сомневался в возможности придания жизни человека высокой осмысленности именно в рамках гармонического и целостного мировоззрения. Мыслитель, которому самому было присуще именно такое миропонимание, был убежден, что без духовного роста человека, нравственного совершенствования личности любая деятельность в этом мире теряет свой смысл. Если стремление к добру и справедливости не возобладали в душе человека, существование теряет тот качественный аспект, который является необходимым условием жизни, полагал казахский религиозный философ.

Таким образом, можно утверждать, что провозглашаемые в прошлом учеными-философами античности, средневековья, отечественными просветителями моральные нормы, с одной стороны осуждающие подлость, нечестность, распутство, безволие, лень, злобу, с другой стороны возвышающие любовь к труду, самоотверженную борьбу за интересы народа, честность, справедливость, ответственность, упорство в изучении науки, не только не утратили своего значения в наше время, а прибрели новую силу звучания и требуют самого пристального изучения и овладения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алтынсарын, И. Киргизская хрестоматия [Текст] / И. Алтынсарын. – 2 изд. – А., 1906. – 235 с.
2. Аль-Фараби. Социально-этические трактаты [Текст] / Аль-Фараби. – А., 1990.
3. Копеев, М. Ж. Избранная лирика [Текст] / М. Ж. Копеев; перевод с казахского. – Павлодар: ПГУ им. С. Торайгырова, 2006. – 100 с.
4. Копеев, М. Ж. Чертов торг: Из классической казахской поэзии [Текст] / пер. с каз. Вл. Цыбина; М. Ж. Копеев // Аманат. – 2006. – №5. – С. 135 – 137.
5. Песнев, С. Пророки не умирают [Текст] / С. Песнев // ЭкспрессК. – 2006. – № 214 (16116).
6. Рувинский, Л. И. Нравственное воспитание личности [Текст] / Л. И. Рувинский. – М.: МГУ, 1981. – 184 с.

Ю. В. Кузьменко,
Д. Ю. Кузьменко

МЕСТО И РОЛЬ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ В СОХРАНЕНИИ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

Вещи, которые окружают нас в обычной жизни, стали настолько привычными, что мы даже не задумываемся, откуда и когда они появились, кто их придумал и как они устроены. Истинное предназначение музеев – дать будущим поколениям представление о том, какими были их предки на этой земле, какие события происходили много веков назад. Недаром музей (от греч. museion – «храм муз») называют хранилищем человеческой культуры, мудрости и знаний.

Музей организует и координирует деятельность людей по сохранению знаний о прошлом, его передаче, без чего эта деятельность приобрела бы разрозненный, непоследовательный характер. Он выполняет специфические общественные функции. Их становление, актуализация или изменение детерминируются конкретными, исторически обусловленными потребностями.

Сохранение культурного наследия всегда занимало одно из ведущих мест в государственной политике Казахстана. Процессы глобализации обострили проблему, поставили перед государствами, общественными, профессиональными и другими организациями и сообществами на национальном и международном уровнях задачу безотлагательного решения вопросов сохранения культурной самобытности и неповторимости наций и народностей, культурного и языкового многообразия мира [1, с. 36].

Северный Казахстан богат памятниками материальной и духовной культуры, он славится выдающимися личностями, внесшими огромный вклад в развитие всего Казахстана. Сегодня в области существует 4 государственных историко-краеведческих музея: 3 районных и 1 областной.

Северо-Казахстанский областной историко-краеведческий музей создан в 1924 году. Музей пополнял свои коллекции благодаря экспедициям, обмену с другими музеями, помощи горожан. Для совершенствования методологии по обработке музейных коллекций музей приобрел программу «Музеолог».

В музее накоплен большой материал по истории Петропавловска, Северо-Казахстанской области, документы по Великой Отечественной войне и новейшей истории края [3].

Музей располагается в нескольких зданиях, которые являются памятниками архитектуры, построенными в конце XIX века. Основное здание музея находится в доме, принадле-

жащем в прошлом коммерсанту Т. Л. Аркелю, административное здание музея, фондохранилища и библиотека располагаются в бывшем магазине и складских помещениях купца Стрелова.

Сегодня посетители музея могут познакомиться с материалами археологических исследований Северного Казахстана, с уникальными экспонатами по древнейшей истории края. Расширена экспозиция по истории становления казахской государственности и этнографии казахского народа. Значительное место отводится казахстанско-российским отношениям, сотрудничеству между Северо-Казахстанской областью и приграничными областями Российской Федерации.

Шестого сентября 2006 года музей посетил Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев, который дал высокую оценку музея, назвав его одним из лучших областных музеев Казахстана. После открытия музея его посетили высокие гости из Казахстана, России, Индии, Польши, Германии.

В музее проводятся обзорные и тематические экскурсии на государственном и русском языках. Для школьной аудитории и студентов разработаны программы, включающие различные мероприятия:

– задача проекта «Дороги в прошлое» – пропаганда древней истории края на основе богатых археологических коллекций;

– проект «За чистоту родной природы» решает задачи углубления знаний о родной природе, воспитывает бережное отношение к ней, формирует правильные навыки общения с окружающей средой;

– проект «Материальная и духовная культура казахского народа» ставит задачу по изучению богатого наследия казахской культуры, учит бережному отношению к национальным истокам;

– задача проекта «Шагнувшие в вечность» – патриотическое воспитание, он рассказывает о событиях Великой Отечественной войны, локальных войнах XX века, испытаниях ядерного оружия;

проект «Праздники народного календаря» ставит задачей познакомить с обычаями и традициями различных национальностей, воспитать толерантность, уважительное отношение к культуре разных этносов [4].

Одним из важнейших направлений в деятельности любого музея является непрерывное расширение аудитории и одновременно укрепление отношений с постоянными посетителями. Для небольших музеев это особенно необходимо, поскольку в малых городах население может изучить всю экспозицию за краткий период времени, а менять ее регулярно нет возможности. Как же можно привлечь посетителя в музей, не изменяя основное его предназначение? Об этом можно узнать у самих посетителей – это одна из основных задач проводимой музеями социологической работы.

По данным анкетирования, преобладающим мотивом в посещении историко-краеведческого музея является познавательный мотив, 52,5% посетителей приходят в музей за получением новой информации. Однако не менее важной оказалась возможность получения в музее положительных эмоций. Этот мотив указали 40% опрошенных. Из них 63,5% выбрали в анкете среди предложенных вариантов мотива посещения не только отдых, но и общение с другими людьми. Посещение музея затрагивает и ту сферу свободного времени, которая связана с воспитанием и образованием учащихся. Так, около 40% посетителей преследуют учебно-познавательные цели и приходят в музей для углубления школьной и университетской программы. Для знакомства с историей и достопримечательностями своего края приходят 7,5%.

В музее постоянно проводятся различные выставки, направленные на привлечение посетителей. В последнее время было разработано немало проектов. Среди них проект, посвященный 65-летию со Дня Победы, в рамках которого было проведено 392 мероприятия. Участниками проекта являлись в основном студенты и школьники. Это способствовало популяризации знаний о Великой Отечественной войне и о подвиге наших солдат и работников тыла, повышению интереса к этой теме. В рамках года Германии в Казахстане разработана передовая выставка «Прерванная нить?», посвященная депортации немцев в Казахстан в годы Великой Отечественной войны. На ней представлены тульские самовары, поддужные колокольчики, посуда из серебра и многое другое. На открытии этой выставки присутствовал посол из Германии.

Все эти мероприятия способствовали притоку в музей посетителей, основную часть которых составила молодежь. Это открывает перед музеем широкие перспективы.

Тем не менее существует немало проблем, с которыми музей сталкивается ежедневно. Помимо высокой конкуренции среди музеев, проблемой является то, что ушли традиционные формы работы музея. Кроме того, в последние десятилетия заметно снижение интереса к музейной деятельности среди молодежи.

Основными тенденциями деятельности музеев и задачами, стоящими перед ним, являются следующие:

динамичный образ жизни современного общества и новые связи между архитектурным и культурным пространством привели как к изменениям в самой структуре музея как института культуры, так и установлению качественно нового диалога «Музей – посети-

тель» на интеллектуальном и духовном уровнях. Происходит углубление ряда смысловых моментов в экспозиции за счет проведения временных выставок, которые стимулируют интерес публики к музею и постоянное развитие его концепции;

смелое использование аудио-визуальных средств коммуникации в экспозиции и внедрение новых компьютерных технологий в процесс обработки документации и работы с коллекциями привели к рождению новой эпохи в экспо-дизайне, когда звук, свет и цвет становятся своего рода музейными экспонатами в виртуальном пространстве. В свою очередь, появление компьютерных баз данных, электронной почты и электронной публикации облегчает и ускоряет поиск информации о «музейных ресурсах», повышает качество исследовательской работы и расширяет возможности появления рабочих контактов с различными учреждениями на высоком уровне [2, с. 71].

Отличительной особенностью всех форм работы музейного учреждения является то, что сегодня музей реализует свои функции как определенный механизм социокультурной коммуникации, способствующий воспроизводству культуры и взаимодействию различных культурных общностей.

Главная проблема у музеев заключается в способности найти свое место в многообразном культурном пространстве, сохранив при этом научный характер деятельности.

В связи с этим одной из главных задач в работе с посетителем большинство исследователей называют сегодня формирование чувства причастности к собственной истории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богатырева, Т. Г. Современная культура и общественное развитие [Текст] / Т. Г. Богатырева. – М., 2001. – 200 с.
2. Музейная экспозиция (теория и практика, искусство экспозиции, сценарии и концепции) [Текст] / под ред. М. Т. Майстровской. – М., 1997. – 160 с.
3. Областной историко-краеведческий музей [Электронный ресурс]: Электронная библиотека СК ОУНБ им. С. М. Муканова. – Режим доступа: http://www.nklibrary.kz.
4. Северо-Казахстанский областной историко-краеведческий музей [Электронный ресурс]: официальный сайт Северо-Казахстанской области. – Режим доступа: http://sko.kz/.

М. А. Кучевасова

ИЗ ИСТОРИИ КОЧЕВСКОЙ ШКОЛЫ ПЕРМСКОГО КРАЯ

Кочевская школа Пермского края является старейшим образовательным учреждением на Урале. Источниками по изучению ее истории стали данные школьного музея (руководитель – учитель истории Надежда Георгиевна Дегтянникова), интервью с педагогами, воспоминания выпускников, материалы сайта. Целью данной статьи является рассмотрение основных периодов в развитии школы с использованием названных источников.

Начало истории школы – это 1878 год, когда было открыто земское училище в деревне Кочевой. В училище было набрано 19 мальчиков и 2 девочки. Учителем назначен Базаров. Программа обучения была рассчитана на 3 года: 1 класс – Закон Божий, чтение, письмо; 2 класс – русский язык; 3 класс – арифметика, сведения из истории и географии, естествознание, рукоделие. В 1879 году обучалось 34 мальчика и 1 девочка. В 1881 году Земская управа принимает решение о постройке школьного здания. В 1885 году Кочевское училище по результатам инспектирования считалось лучшим по письму и другим предметам. Преподавание велось на русском языке, учителей коми-пермяков в 1912 году во всем крае было не более 5 человек.

В 1924 году земское училище было преобразовано в семилетку, которая получила название школы крестьянской молодежи. Она находилась в двух километрах от деревни Кочевой в поселении Ферма. Директором школы был Евгений Макарович Жигарев. В 1926 году в школе обучалось 70 учеников. При школе было общежитие на 54 человека, интернат для иногородних детей на 45 мест, большое подсобное хозяйство. В 1926 – 1927 учебном году в школе преподавали четыре учителя: Федор Кириллович Ольхов, Евгений Макарович Жихарев, Анна Макаровна Пикулева, Иван Васильевич Мехоношин.

В 1930 году начинается осуществление обязательного начального образования, а также используются программы для коми-пермяцких школ. Основой организации учебных занятий стала классно-урочная система. В 1935 году введено в эксплуатацию двухэтажное здание для школы в селе Кочево. В 1937 году семилетняя школа преобразована в среднюю с десятилетним образованием. Директором школы был Михаил Кондратьевич Внуков. Первый выпуск насчитывал 10 человек.

В годы Великой Отечественной войны школа не прекращала свою работу. Школьники учились, трудились, вели агитационно-массовую работу, уходили добровольцами на фронт. Руководители школьного музея взяли интервью у заслуженного учителя школы Маргариты Семеновны Бакуновой, которая отметила следующее: «Учиться было трудно. Даже тетрадей не было, писали на старых книгах между печатными строчками. Чернил не было, чернила делали из сажи. В школе было много учителей, эвакуированных из г. Ленинграда. Весной 1944 года окончили 10-й класс 11 человек. Так как шла война, аттестаты были выданы только в августе 1944 года».

В годы войны погибли многие кочевские учителя, среди которых Иван Егорович Хомяков, Михаил Васильевич Мошегов, Иван Иванович Кучевасов, Александр Матвеевич Трапезников, Михаил Кондратьевич Внуков.

О послевоенном периоде в школьной газете «Истоки» за ноябрь 2013 года Светлана Николаевна Петрова (ветеран педагогического труда, учитель биологии, директор школы 1983 – 1985 гг.) пишет: «В школе, в конце 1940-х годов, было три смены: первая и вторая – дневная школа, а третья – вечерняя, в которой учились отнюдь не лодыри, а производственники. Было столько обязанностей! Как мы все успевали? Подготовка к урокам, проверка тетрадей, работа с родителями (надо было раз в четверть посетить родителей каждого ученика), работа с отстающими после уроков... А как же? Двойка у ученика – это минус в твоей работе.

Школа была главным проводником идей партии и правительства. Учителя вели агитационно-просветительскую работу среди населения ближайших населенных пунктов. Ходили с концертами по деревням. А сами учителя не только ходили на кружки художественной самодеятельности, но и являлись участниками различных смотров».

В послевоенные годы обучение было платным (50 рублей), поэтому учиться могли далеко не все желающие. В октябре 1946 года в школе была учреждена пионерская организация, которая носила имя Героя Советского Союза Зои Космодемьянской. Был

организован пионерский кинотеатр «Мечта», выпускался сатирический листок «Юный зритель», работал клуб выходного дня. Пионеры участвовали в «Зарнице», в операции «Чукотка». В 1960-е годы запущено в эксплуатацию новое деревянное здание школы, завершен переход на обязательное семилетнее (затем восьмилетнее) образование. В Кочево работает вечерняя школа для молодежи.

В 1979 году запущено в эксплуатацию новое школьное здание в три этажа «в кирпичном исполнении» (на 640 мест). На страницах школьной газеты выпускники 1983 года Г. О. Минина и Е. В. Рудова поделились своими воспоминаниями о жизни школы в период 1970-х – 1980-х годов: «Каждый человек помнит свои школьные годы и часто мысленно возвращается в ту прекрасную пору <...>. Мы считаем, что наш класс был самый дружный, самый веселый. Мы брались за любое дело с энтузиазмом и выполняли его с душой. С улыбкой вспоминаем, как сразу после уроков бежали в библиотеку ремонтировать книжки, а затем шли оказывать «Тимуровскую помощь», собирать металлолом, макулатуру, вторсырье. Нужно было успеть посетить кружки и спортивные секции, и не забывать приготовить домашние задания. Мы все успевали, т.к. отношение к учебе, внеклассным делам было очень ответственное. Наша юность прошла через комсомол, пионерию. Никогда не забудем, как мы волновались и переживали, когда должны были пройти беседу в школьном комитете комсомола, чтобы стать членом ВЛКСМ.

Сколько интересных дел проводилось в школе! Смотры строя и песен, конкурсы чтецов, конкурсы рисунков, плакатов, инсценировки произведений, смотры художественной самодеятельности, игра «Зарница», праздники: «День Пионерии», «День Комсомола» и т.д. Поскольку наша школа находится в сельской местности, то мы оказывали большую помощь колхозу «Союз». Целый сентябрь вся школа была на уборке картофеля. В благодарность нас кормили в конце трудового дня молоком и горячим белым хлебом. На летних каникулах жили в трудовом лагере, занимались заготовкой сена. В старших классах преподавался предмет «Животноводство». На этих уроках Светлана Ивановна Кривощекова прививала нам любовь к животным и учила пользоваться доильным аппаратом. В конце изучения курса мы получили корочки «Оператор машинного доения». И шесть девочек из параллельного класса после школы остались работать на ферме».

У школы было много директоров. Дольше всех проработали на этом посту Михаил Иванович Пальшин (с 1985 по 1988 год), Галина Дмитриевна Олехова (с 2000 по 2006 год), Зинаида Алексеевна Ратегова (с 2006 по 2011 год). С 2011 года директор школы – Любовь Сергеевна Светлакова.

Вспоминая свои школьные годы, которые пришлись на начало XXI века, отмечу самые яркие фрагменты. Каждую осень, в начале учебного года, мы со всей школой ходили в поход. Все классы шли пешком. Каждый класс выбирал себе место, и разжигали костер, на котором варили обед. В походе мы проводили различные конкурсы, бегали по «станциям», стараясь выиграть. Это было весело и объединяло всех. На уроках труда мы работали на пришкольном огороде: пропалывали грядки, сажали овощи, чистили парники и теплицы. А летом проходили практику, на которую выделяли определенное количество часов: чем старше школьник, тем больше часов. Практика на пришкольном огороде была обязательной, и ее проходили все. Мы сажали овощи, поливали, пропалывали, собирали ягоды, чистили грядки. Благодаря стараниям учеников и преподавателей в нашей школе свое хозяйство и красивый цветник, который радует всех.

15 ноября 2013 года школа отметила свой юбилей – 135 лет. Несмотря на это, школа еще молодая, в ней бурлит динамичная и творческая жизнь. Дети, обучающиеся в этой школе, талантливы, жизнелюбивы, энергичны. Для многих из выпускников школа стала по-настоящему родной.

Дальнейшее изучение истории школы может быть связано с расширением круга источников, использованием документов, анализом воспоминаний учителей и учеников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Материалы музея Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Кочевская средняя общеобразовательная школа» (МБОУ «Кочевская СОШ»).
2. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение "Кочевская средняя общеобразовательная школа" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kochovo-shkola.ucoz.ru/index/istorija_shkoly/0–18.

Е. Н. Пугачева

ИСТОРИЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ №1 В МУЗЕЙНЫХ МАТЕРИАЛАХ ГОРОДА КРАСНОВИШЕРСКА ПЕРМСКОГО КРАЯ

История школы является неотъемлемой частью культурного наследия Пермского края, изучение которого возможно на основе архивного материала. В связи со сменой режима в 1917 году на образование были возложены особые функции – воспитание «нового человека», способного построить коммунистическое общество. Именно с этой целью в 1931 году в городе Красновишерске Пермской области открывается первая заводская школа. Данная статья посвящена ее истории в период 1930-х – 1970-х годов. В основу публикации положены материалы Архивного отдела администрации Красновишерского района (Фонд 64).[1]

История школы неразрывно связана с открытием в красновишерске целлюлозно-бумажного комбината и строительством леспромхоза, который раскинулся на весь район. Комбинатом также была открыта фабрично-заводская семилетка (ФЗС), после окончания которой выпускники шли работать на предприятие.

Материалы свидетельствуют о том, что с 1931 по 1935 год Красновишерская школа функционировала как неполная средняя, а затем была преобразована в среднюю школу. До 1941 года школа находилась в ведении Чердынского районного отдела народного образования Свердловской области, после образования Красновишерского районного отдела народного образования была передана ему. Об истории школы в период 1930-х годов вспоминает Л. Гудкова:

«Год 1936-й. В детском сознании отпечаталось лишь самое-самое, что могло поразить воображение ребенка. Помню, как металась в жару на больничной койке, помню и вид из окна палаты на сплошной сосновый лес, запомнился также и небольшой домик, в котором тогда размещалась больница, откуда меня потом выписали. А через несколько лет на этом же месте, в сосновом бору, выросла большая – особенно для тогдашнего поселка Красновишерска, белокаменная школа №1, в которую 1 сентября 1936 года меня, первоклассницу, за руку отвела мама. Новая школа показалась мне очень красивой, светлой, чистой, а главное – большой. В памяти остались огромные входные двери, очень много детей и взрослых, заполнивших коридор. Торжественно развели нас по классам. Мы, первоклашки, были устроены внизу – первая дверь направо с табличкой 1«А» [9].

Работа с архивными материалами показала, что школьных документов с 1931 по 1937 год не сохранилось. Первые из имеющихся источников датированы 1938 годом. В этот год среднее образование получили 20 выпускников, 6 из них остались работать учителями в школах города и района. В 1939 году школу окончили 16 человек. В 1940 году выпустилось 24 человека, из них 10 окончили на «хорошо» и «отлично».

В 1940 – 1941 учебном году в школе было 36 классов, в которых обучалось 1182 человека. В течение шести месяцев 1942 года в школе размещался эвакогоспиталь № 3783, где лечение проходили 200 человек. Госпиталь возглавлял В. А. Иванов – этому врачу поставлен памятник на территории центральной районной больницы. Работали в госпитале заслуженный врач РСФСР А. С. Долнакова, медсестры А. С. Вайнерас, А. А. Васильева.

По документам архива можно установить, что 1944 – 1945 учебный год в 1 – 4 классах начался с 1 сентября, а в 5 – 10 классах – с 1 октября. К началу учебного года было укомплектовано 18 классов, в которых обучалось 548 учеников. К концу года их осталось 458: причиной отсева была слабая успеваемость.

В 1944 – 1945 году в школе были кинозал и спортивный зал, приспособленный для проведения физзарядки и занятий по военно-физической подготовке. В документах также отмечено, что «[у]чебников и учебных пособий очень ограниченное количество, методическая литература почти отсутствует, за исключением таких журналов, как «Начальная школа» и разрозненных журналов по разным

[1] Благодарим специалистов Архивного отдела администрации Красновишерского района за помощь в организации исследования.

предметам за прежние довоенные годы. Тетрадями и бумагой школа снабжена прилично, недостатка не ощущается, несколько хуже обстоит дело с письменными принадлежностями, как перья, ручки, карандаши и прочее. Педагогический коллектив школы состоит из 18 человек, из них двое с высшим образованием: Махровский К. Н. препод. немецк. яз. и Белинович М. В. препод. химии. 5 учителей с незаконченным высшим образованием: Углицких Г.А. преп. мат-ки 8 – 10 кл. (3 курса физ.-мат. факультета Гос. университета), Серкова В. Г., препод. физики (3 курса института), Чащина Н. С. препод. геогр. (Учит. институт), Пахомова Н. Д., Ежова О. И.», преподаватели литературы и истории, окончившие учительский институт [1]. Отмечено также, что работают 11 учителей со средним образованием, окончивших педагогическое училище, гимназию, епархиальное училище, обучающихся заочно в учительском институте.

В 1945 – 1946 учебном году школа обучает детей, выпущенных из начальных учебных заведений поселков и деревень Красновишерского района (в радиусе от 12 до 40 километров). В начальные классы приходят красновишерские дети, в 8 –10 – классы дети семилетних школ всего района (в радиусе 180 километров). К началу учебного года было укомплектовано 18 классов, в которых обучалось 576 человек. К концу года осталось 517 человек. В документах констатируется, что «укомплектование школы педагогическими кадрами из года в год проходило неудовлетворительно, мало направлялось учителей с высшим образованием, а иногда направлялись и неполноценные работники» [2].

Средняя школа в 1945 – 1946 году помещалась в каменном здании, построенном для фабрично-заводского обучения, занимала верхний этаж, а в нижнем размещались техникум и столовая бумажного комбината. В документах отмечено, что «техническое состояние школьного здания неудовлетворительно, так как оно было сдано в эксплуатацию недостроенным и во время строительства был допущен ряд технических ошибок, которые с каждым годом ухудшают состояние здания». [3]. Топливом школа обеспечивалась через котельную автогаража бумажного комбината, предприятие также осуществляло заготовку и подвоз дров.

На начало 1947 – 1948 учебного года укомплектовали 19 классов. Насчитывалось 674 ученика. В преподавательском составе не хватало учителя истории с высшим образованием, а некоторые учителя оказались «неполноценными работниками» и в течение второй четверти были уволены. Школе попрежнему требовался капитальный ремонт крыши, канализации и пароотопительной системы нижнего этажа. Состояние освещения классных комнат было неудовлетворительным: не хватало электрических ламп [4].

1948 – 1949 учебный год начался с учета детей, подлежащих охвату школой. Вместо планируемого 701 человека в школу пришел 851 ученик. Увеличение количества детей значительно усложнило работу школы: увеличилась нагрузка учителей, не хватало школьных помещений. Все классы, кроме шестых и девятых, начали учебный год с 1 сентября, а последних несколько раз отправляли на уборочные работы, и начало учебного года для них пришлось на 1 октября [5].

К началу 1950 – 1951 учебного года насчитывался 1351 учащийся. Дети из поселков проживали в интернате. Педагогических кадров по-прежнему не хватало, и выход был найден традиционным путем: «это положение заставило нас идти по линии перезагрузки учителей сверх норм, рекомендованных Министерством. Вместо положенных по норме 18-ти часов в школе некоторые преподаватели (Грибанова, Рябова, Серкова, Рыжова) имели учебную нагрузку 28 – 31 час, а преобладающая часть преподавателей имели в неделю 24 – 26 часов. Ясно, что такая ненормальная нагрузка отражается на качестве работы» [6]. Анализ документов показал, что проблемы с обеспеченностью педагогическими кадрами были и в период с 1951 по 1963 год.

В 1960-е годы главной задачей школы стало дать учащимся прочные знания основных наук, сформировать у них коммунистическую сознательность, подготовить к жизни и выбору профессии. Особое место отводилось воспитательной работе, которая должна была «вооружать учащихся пониманием законов общественного развития, воспитывать школьников на революционных и трудовых традициях советского народа; развивать у них высокое чувство патриотизма, воспитывать готовность к защите социалистической Родины; раскрывать значение братского единства всех народов Советского Союза, решительно бороться с проникновением буржуазной идеологии в сознание учащихся, с проявлением чуждой морали» [7].

Воспитательные задачи находили практическое воплощение в работе клубов и кружков, которых в школе было очень много: клуб интернациональной дружбы, кружок иностранных языков, географический кружок и ведение календаря природы и труда, исторический и краеведческий кружок, а также хоровой, математический, драматический, литературный, физический, танцевальный, рукодельный. Работали редколлегия и лекторская группа, проводились спортивные мероприятия [8]. В школе, как и во всех образовательных учреждениях СССР, были пионерская и комсомольская организации.

Нельзя не отметить слаженную работу педагогического коллектива, которым на протяжении 1930-х – 1970-х годов руководили опытные директора Константин Артемьевич Девятков, Николай Степанович Макаров, Евдокия Ефимовна Киселева, Анна Михайловна Ерофеева, Валентина Георгиевна Солодникова, Антонина Петровна Заболотных, Валентина Васильевна Попова, Роза Ивановна Биро, Валентин Дмитриевич Матвеев, Анфия Матвеевна Омеличева. Благодаря их организаторской деятельности, осуществлялась качественная подготовка выпускников, формировались школьные традиции, сохранялись связи с комбинатом.

В заключение отметим, что история красновишерской школы №1, отраженная в материалах районного архива, требует своего дальнейшего изучения. Возможна реконструкция системы работы школы по взаимодействию с бумажным комбинатом, восстановление истории школы в период 1970-х – 1980-х годов, описание воспитательной работы образовательного учреждения, изучение судеб учителей и учеников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архивный отдел администрации Красновишерского района. История Красновишерской средней школы. Фонд 64. Опись 1. Дело 8. Лист 1–3.
2. Там же. Фонд 64. Опись 1. Дело 8. Лист 26–27об.
3. Там же. Фонд 64. Опись 1. Дело 8. Лист 28.
4. Там же. Фонд 64. Опись 1. Дело 8. Лист 105.
5. Там же. Фонд 64. Опись 1. Дело 8. Лист 65.
6. Там же. Фонд 64. Опись 1. Дело 14. Лист 3.
7. Там же. Фонд 64. Опись 1. Дело 36. Лист 24–25.
8. Там же. Фонд 64. Опись 1. Дело 47. Лист 1.
9. Гудкова, Л. Дорогами памяти [Текст] / Л. Гудкова // Красная Вишера. – 1986. – 6 февраля.

И. С. Тимофеева

ОТРАЖЕНИЕ ПРАЗДНОВАНИЯ 400-ЛЕТИЯ ДОМА РОМАНОВЫХ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ПЕРМСКОГО КРАЯ

В 2013 году в России отмечалось знаковое историческое событие – 400-летие дома Романовых. Романовы стали второй правящей династической семьей после Рюриковичей. В статье будут проанализированы источники, опубликованные в СМИ Пермского края за 2013 год, на основе метода контент-анализа.

Пресса – это совокупность массовых периодических изданий (газет, журналов). Первоначально под прессой подразумевались общеполитические периодические издания, предназначенные для массового читателя [3]. С этим пониманием связано и происхождение термина "пресса" – от названия первой массовой газеты «La Presse», вышедшей в Париже в 1836 г. (франц. слово *presse*, от лат. *presso* – жму, давлю – отразило сущность процесса печатания – передачу краски под давлением с печатной формы на бумагу и возможность массового тиражирования). По мере развития и дифференциации периодической печати начали формироваться группы массовых периодических изданий по целевому назначению, содержанию, читательскому адресу [1,

с. 648]. С момента своего появления особой популярностью и разновидностью прессы стали печатные, или газетные СМИ. И сегодня это понятие является наиболее употребительным в Российской Федерации обозначением средств повседневной практики сбора, обработки и распространения информации, предназначенной для массовых аудиторий, через газеты и печатные издания [3].

В данной статье речь пойдет об отражении темы 400-летия дома Романовых в краевой прессе (Пермский край) и печатных изданиях г. Соликамска. Для анализа газетных СМИ был использован метод контент-анализа. Были отобраны следующие газеты: «Соликамский рабочий», «Наш Соликамск», пермские издания – «Звезда», «Комсомольская правда – Пермь », «Аргументы и факты – Прикамье» за 2013 год, так как именно этот год является в российской истории 400-й годовщиной воцарения Романовых.

По результатам контент-анализа можно увидеть, что в 2013 году было проведено 6 культурно-массовых мероприятий, посвященных 400-летию дома Романовых. Это были музейные выставки, которые показали историю Романовых и связь Романовых с Пермским краем. Этой взаимосвязи было посвящено мероприятие в Ныробе, в который был сослан один из Романовых. Ныробцы построили в память об этом событии часовню. Вторым важным показателем стали фестивали, приуроченные к этому событию, связанные с патриотическим воспитанием молодого поколения (фестиваль кадетских корпусов). Пермский край принял решение об увековечивании памяти Романовых, в том числе сосланного в Пермь последнего императора России Михаила Романова, установкой памятников и памятных знаков для пермяков. Наибольшее количество статей, как видно из таблицы 2, связанных с юбилейной датой, было опубликовано в газете «Аргументы и факты – Прикамье».

Таблица 1

Мероприятия, посвященные 400-летию дома Романовых в СМИ

Газета	Дата проведения события	Название статьи
Культурно-массовые мероприятия		
АиФ - Прикамье	29 марта	К 400-летию Романовых прошла презентация двух выставок (Пермь)
Комсомольская правда – Пермь	31 марта	Выставка в честь 400-летия императорского рода Романовых (Пермь)
АиФ – Прикамье	8 апреля	Международный фестиваль «Красное платье» (Пермь)
Наш Соликамск	11 июля	В годы правления Романовых (выставка, Соликамск)
Наш Соликамск	21 сентября	В Чердынском районе, на севере Пермского края, состоялся Романовский марафон
АиФ – Прикамье	23 сентября	В Перми стартует фестиваль кадетских корпусов
Архитектурно-значимые события		
Звезда	21 февраля	Имя в истории Прикамья: Последнее объятие Михаила (памятник «Памяти Михаила Романова и Николая Джонсона» в саду Декабристов)
Российская газета	23 марта	В Перми в рамках празднования 400-летия рода Романовых будет установлен памятник брату последнего российского императора, Великому князю Михаилу Романову и его секретарю Николаю Джонсону
АиФ – Прикамье	9 июля	В Перми планируют построить Романовский фонтан
АиФ – Прикамье	28 сентября	Часовня на месте гибели Михаила Романова в Ныробе полностью построена, приурочена к 400-летию Романовых

Таблица 2

Количество статей, отражающих интерес СМИ к 400-летию Романовых

Краевое СМИ (газета)	Кол-во статей	Официальные события	Культурные события	Год
АиФ – Прикамье	5	2	3	2013
Звезда	1	1	0	2013
Комсомольская правда – Пермь	1	0	1	2013
Наш Соликамск	2	0	2	2013
Российская газета	1	1	0	2013

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большая советская энциклопедия [Текст]. Том 32. – М.: Изд-во БСЭ, 1949 – 1960 гг.
2. Википедия: свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org
3. Словарь – Яндекс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://slovari.yandex

И. В. Шальнева

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СЕРВИСЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Развитие рыночных отношений в России обусловило тот факт, что образование из бесплатной привилегии, предоставляемой государством, превратилось в товар, а точнее в услугу нематериального характера. За достаточно короткий промежуток времени в России сложился рынок образовательных услуг, предложение которых за последние 5 – 7 лет совершило заметный скачок. Во многих случаях предложение даже превышает спрос. В федеральном законе «Об образовании в РФ» говорится о возможности предоставления платной основной или дополнительной образовательной услуги. Большое значение для развития дошкольника имеет организация системы дополнительного образования в ДОУ, которое способно обеспечить переход от интересов детей к развитию их способностей.

Изучение проблем, связанных с исследуемой темой, представлено в работах по экономике (Л. С. Гребнев), социологии, маркетингу (М. А. Николаева) и пр. Сегодня все чаще под образовательным сервисом понимают систему платных образовательных услуг, направленных на удовлетворение образовательных потребностей конкретных лиц. Основными элементами образовательного сервиса являются педагог (агент) и воспитанник (клиент).

Изучение понятия, сущности образовательной услуги, образовательного сервиса представлено в работах Е. В. Бурденко, Т. В. Данилова, В. П. Колесова и др. Ян де Грооф, проанализировав понятия «образовательные услуги» и «образование», делает вывод о специфике данных понятий в менеджменте и экономике. И. А. Майбуров предлагает также соотношение понятий «образование» и «образовательные услуги».

В связи с социальным заказом, нормативно-правовой обоснованностью и спросом родителей дошкольные образовательные учреждения оказывают платные образовательные услуги. Между тем их рынок достаточно ограничен, поэтому разработка новых образовательных программ для их дальнейшей реализации как образовательной услуги является актуальной и восстребованной. В связи с этим тема нашего исследования «Образовательный сервис в дошкольном образовательном учреждении» является актуальной.

Проанализировав рынок предоставления платных образовательных услуг в дошкольных учреждениях Индустриального района города Перми, при помощи сайтов дошкольных образовательных учреждений, мы можем сказать о том, что учреждения предоставляют разнообразные и разнонаправленные платные образовательные услуги, среди которых наиболее распространены: "от буквы к слову" (обучение грамоте), "Занимательный английский", "Цветные ладошки" (изо), "Логоритмика", "Дзюдо", "Кукляндия" (театр), "Танцевальный калейдоскоп", "Обучение игре в шахматы", "Подготовка к школе" и др.

После проведенного нами анализа двадцати сайтов дошкольных образовательных учреждений мы провели опрос потенциальных потребителей для выявления спроса на рынке платных образовательных услуг по организации адаптации детей. В опросе приняли участие 110 человек, у которых имеются дети от 1,5 до 2 лет. Опрос показал, что наиболее востребованной услугой является социально-коммуникативная адаптация ребенка к детскому дошкольному учреждению (44%), на втором месте по востребованности физкультурно-спортивное (22%), на третьем месте – музыкальное развитие ребенка (20%), четвертое место занимают услуги художественно-эстетической направленности (14%). В целом мы видим, что существует спрос на дополнительные, в том числе платные, образовательные услуги у населения г. Перми (Индустриальный район).

Для того, чтобы платные образовательные услуги в детских дошкольных учреждениях стали более востребованными, необходимо соблюдать ряд условий:

– расширить ассортимент образовательных услуг и периодически обновлять его с учетом требований родителей;

– процессы и технологии оказания должны быть гибкими;

– ценовая политика платных услуг должна быть доступна для родителей, но в то же время благоприятна для учреждения;

– руководитель должен регулировать продвижение и сбыт образовательных услуг.

Базой нашего исследования выступило МАДОУ ЦРР «Детский сад №47». Анализ образовательного сервиса показал, что данное учреждение предоставляет следующие платные дополнительные образовательные услуги: «Веселая логоритмика», «Ритмика и танец», «Кукляндия», «Тестопластика», «Занимательный английский», «Цветные ладошки», «Обучение детей игре в шахматы», «Общая физическая подготовка», «Основы классического дзюдо», «Занимательная математика», «Ступеньки обучения грамоте», «Элементарная математика», «Речевая коррекция», «Логопедический массаж», «Веселый день рождения», «Праздник для детей».

Для повышения конкурентоспособности, престижа на рынке дошкольных образовательных учреждений для МАДОУ ЦРР «Детский сад №47» (г. Пермь) нами была разработана и предложена программа дополнительной платной образовательной услуги в дошкольном образовательном учреждении для детей 1,5 – 2 лет «Я расту». Такая услуга является востребованной и актуальной по результатам исследования, проведенного нами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Попов, Е. Н. Услуги образования и рынок [Текст] / Е. Н. Попов // Российский экономический журнал. – 1993. № 6. – С. 13 – 21.
2. Щетинин, В. П. Рынок образовательных услуг в современной России [Текст] / В. П. Щетинин // Школа. – 2005. – №3. – С. 12 – 26.
3. Юдина, Т. П. Образовательная программа группы предшкольного образования [Текст] / Т. П. Юдина // Управление ДОУ. – 2008. – № 1. – С. 62 – 74.

Ю. А. Юдина

РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ № 15 ГОРОДА КРАСНОВИШЕРСКА ПЕРМСКОГО КРАЯ В ПЕРИОД 1990-Х ГОДОВ

1990-е годы стали переломными в истории всей страны. Образование продолжало оставаться жизнеспособной системой, и открытие новых образовательных учреждений в этот период – лишнее тому подтверждение. Наша статья посвящена развитию дошкольного образовательного учреждения №15 города Красновишерска Пермского края, открытого в «эпоху перемен». Источником изучения материала стали публикации в районной газете, материалы сайта дошкольного учреждения, интервью с педагогами.

МДОУ «Детский сад №15» был построен по типовому проекту Управления разведочного бурения города Красновишерска. Ясли-сад были рассчитаны на 320 мест. 1 июня 1991 года в районной газете «Красная Вишера» была опубликована статья Н. Сыроватской «Здравствуйте, новоселье», в которой автор отмечала, что жители города и микрорайона улицы Советской уже «привыкли» к долгострою, но он наконец закончился: «В садике все готово к приходу детей. Уже практически полностью сформирован коллектив нового дошкольного учреждения. Им руководит заведующая Надежда Валентиновна Полякова. Кадры для нового коллектива Н. В. Полякова подбирала в основном сама. Здесь много молодых сотрудников, много и зрелых, опытных, с богатой методической подготовкой. Важно отметить, что сам факт рождения этого садика – неопровержимое свидетельство реальной заботы о детях» [3].

Надежда Валентиновна Полякова – опытный педагог с 36-летним стажем – руководила детским садом со дня его открытия и до 2012 года. Она стала свидетелем закладки и строительства дошкольного учреждения, его открытия, а в последующие годы направляла всю работу. В последние два года коллективом руководит Татьяна Борисовна Кузьминых.

Н. Александрова в статье «Дом, где всегда уютно и радостно» отметила, что детский сад, которому дали название «Сказка», 19 апреля 1991 года гостеприимно распахнул двери для первых воспитанников. В нем оборудованы комнаты для игр и занятий, оснащенные современными пособиями и средствами обучения, уютные комнаты для сна и отдыха, просторные музыкальный и физкультурный залы, медицинский кабинет, кабинеты логопеда и психолога, а также бассейн. Первыми приняли своих четырехлетних малышей воспитатели Валентина Леонидовна Бритак и Зинаида Васильевна Ажмякова [1].

Детский сад успешно развивался, о чем в статье «Вкладывая душу и сердце» в 1993 году рассказала читателям Г. Швецова: «За прошедшие годы детский сад очень изменился, расширился спектр оказываемых услуг, укрепилась материально-техническая база учреждения, возросла квалификация педагогического коллектива, обновилось программно-методическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса. Капитальное двухэтажное здание окружили групповые участки с верандами и чудесными подстройками, с яркими клумбами цветов и молодыми деревцами. Сегодня их пышная крона защищает малышей от жарких солнечных лучей» [4].

Многие педагоги и сегодня работают со дня открытия образовательного учреждения: Валентина Леонидовна Бритак, Людмила Григорьевна Царева, Людмила Николаевна Давыдова, Татьяна Ивановна Судницына, Ольга Евгеньевна Янаки, Вера Ивановна Халилова.

Людмила Григорьевна Царева и Нина Павловна Гутман в нашей беседе отметили следующее: «Детский сад – это не только уют и комфорт для детей, но и дополнительные условия оздоровления. В 1994 – 1997 годах мы осваивали экспериментальную программу педагога-новатора, преподавателя Пермского государственного педагогического института Натальи Михайловны Крыловой «Детский сад – дом радости». Каждый год участвуем в различных конкурсах. Нам очень нравится работать в «Сказке»: здесь работа в радость».

Историю детского сада во второй половине 1990-х годов позволяют раскрыть и материалы сайта образовательного учреждения, в которых отмечено, что в 1995 году ясли-сад №15 были переданы в ведение Управления образования администрации Красновишерского района, в 1998 году стали лауреатом Всероссийского конкурса «Детский сад России», в 1999 году учреждению присвоен статус Муниципального дошкольного образовательного учреждения второй категории «Детский

сад №15», проведена его аттестация. В 2000 – 2001 году ДОУ получило лицензию на платные дополнительные услуги, началось обеспечение материально-технической базы для реализации инновационных программ «Радуга» и «Детство» [2].

«Сказка» на протяжении нескольких лет сотрудничает со школами города, медицинскими учреждениями, центрами социальной поддержки, является базой для практики студентов среди специальных и высших учебных заведений. Это сотрудничество способствует повышению профессионального мастерства педагогического коллектива. С 2005 по 2007 год в детском саду действовал подготовительный класс («нулевка»), в котором старшие дошкольники готовились к систематическому обучению.

В детском саду активно осваивается проектная деятельность: педагогические и социально-культурные проекты успешно проходят защиту на конкурсах разного уровня. Так, например, в 2008 – 2009 годах ДОУ выиграло два конкурса: «Будь здоров, малыш» (проведен при поддержке генерального директора ОАО «Соликамскбумпром» В. И. Баранова) и «Спортивно-игровой комплекс» (проведен при поддержке ООО «Лукойл-Пермь»).

В 2009 – 2010 гг. детский сад прошел процедуру лицензирования и аккредитации, подтвердил статус Муниципального дошкольного образовательного учреждения второй категории комбинированного вида «Детский сад №15». В 2012 году в детском саду была проведена первая проверка Государственной инспекции по надзору и контролю в сфере образования Пермского края, получена бессрочная лицензия на право ведения образовательной деятельности.

«Сказочное» дошкольное учреждение богато традициями: недели здоровья, тематические мероприятия, дни открытых дверей, календарные праздники, выставки совместных работ детей и родителей, дни семьи. Выпускается детская газета «Малышок». Для ознакомления родителей с особенностями работы «Сказки» используются информационные проспекты.

Приоритетными направлениями в работе коллектива являются создание условий для физического, умственного, творческого, социального развития и оздоровления воспитанников ДОУ, а также создание условий для взаимодействия в образовательной системе «Семья – детский сад – школа». Учреждение работает по программам «Детство» и «Радуга», использует ряд дополнительных программ. Успешно осуществляется работа по проведению профилактических и лечебных мероприятий, способствующих снижению заболеваемости детей. Педагогический коллектив ДОУ использует современные методики и технологии образования.

Назовем тех специалистов детского сада, о которых можно сказать, что это настоящие мастера своего дела. Именно они работали в «Сказке» в 1990-е годы: Ида Ивановна Зайкова, Тамара Николаевна Крючок, Маргарита Андреевна Фролкова, Александра Степановна Семерикова, Анна Николаевна Паршакова, Валентина Сергеевна Собянина, Нина Андреевна Бабкина, Надежда Васильевна Жиделева, Рисима Григорьевна Феоктистова, Людмила Никоноровна Тищенкова, Ольга Алексеевна Опарина, Валентина Ивановна Фиткович, Анна Федоровна Старко и бессменный руководитель Надежда Валентиновна Полякова.

В заключение отметим, что дошкольное образовательное учреждение, открытое в 1990-е годы, успешно развивается на современном этапе. За прошедший период сложился стабильный коллектив воспитателей, появились традиции, было выпущено не одно поколение детей. Благодаря этому образовательному учреждению, в Красновишерском районе в полной мере осуществляется забота о дошкольном детстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, Н. Дом, где всегда уютно и радостно [Текст] / Н. Александрова // Красная Вишера. – 1993. – 10 апреля.
2. Муниципальное дошкольное образовательное учреждение №15 «Сказка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mdou15-skazka.ru.
3. Сыроватская, Н. Здравствуйте, новоселье [Текст] / Н. Сыроватская // Красная Вишера. – 1991. – 1 июня.
4. Швецова, Г. Вкладывая душу и сердце [Текст] / Г. Швецова // Красная Вишера. – 1993. – 2 октября.

Н. В. Мальцева

АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ИСТОЧНИКОВ СИНДРОМА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ

Изучению проблемы синдрома психического выгорания посвящено значительное число работ как в зарубежной науке и практике, так и в отечественной психологии.

Предметом особого исследовательского интереса являются факторы, детерминирующие возникновение синдрома психического выгорания. Но полученные данные являются весьма противоречивыми.

Множество работ, посвященных описанию источников выгорания, реализуется в трех подходах: индивидуальный (фокусирующийся на симптомах, которые испытывают индивиды, подвергнувшиеся выгоранию), интерперсональный или межличностный (подчеркивающий важность межличностных взаимоотношений в возникновении выгорания) и организационный (указывающий на то, что организационная среда важна для понимания возникновения выгорания).

В исследованиях, относящихся к индивидуальному подходу, выгорание рассматривается как синдром, состоящий из многих взаимосвязанных симптомов, в котором ведущим является истощение. Фрустрированные ожидания и цели рассматриваются как главная причина выгорания. Данного подхода придерживаются Х. Дж. Фрейденбергер, А. Пайнз и др.

С точки зрения Х. Дж. Фрейденбергера выгоранию подвержены «динамичные, харизматичные, целеустремленные мужчины и женщины или устремленные идеалисты» [12].

Х. Дж. Фрейденбергер называет главной причиной психического выгорания рассогласованность между ожиданиями человека и его реальными достижениями [9].

Опираясь на экзистенциальную психологию, главной причиной выгорания А. Пайнз считает неудачный поиск смысла жизни в профессиональной среде, а так же высокий уровень притязаний. Синдрому выгорания с точки зрения А. Пайнз подвергаются только высокомотивированные личности [7].

Причиной возникновения синдрома психического выгорания также является потребность профессионалов верить в важность и значимость их деятельности. Основу наличия у работников чувства значимости своей работы составляет осознание своей профессиональной компетенции и эффективности выполнения деятельности [6].

А. Пайнз рассматривает выгорание как конечный результат разочарования в профессиональной деятельности. При этом источником выгорания является не сам по себе объективный неуспех в деятельности, а чувство недостижимости, малозначимости своей работы, незначительности своих усилий.

К индивидуальному подходу примыкает и когнитивно-бихевиоральная модель выгорания, предложенная S. T. Meier, который рассматривает выгорание как результат целого комплекса неверных, ошибочных ожиданий, несоответствующих настоящей рабочей ситуации [15].

В качестве таких ожиданий рассматриваются: ожидание подкрепления, ожидание результата и ожидание эффективности. Однако, данная модель не была эмпирически подтверждена.

Сходные идеи содержатся в концепции «сохранения ресурсов» (COR), предложенной S. Hobfoll и др. [15]. Согласно этой теории, люди обладают глубоко укоренившейся мотивацией к сохранению, защите и достижению своих ценностей. Эти наиболее ценные для личности объекты, цели и явления обозначаются термином «ресурсы». С точки зрения исследователей, выгорание чаще всего возникает в случае угрозы потери ресурсов, неполучения этих ресурсов или их расходования. Для восстановления ресурсов или предотвращения их расходования индивид вовлекается в активное преодоление стрессовой ситуации. В случае эффективного ее преодоления актуализируется положительная обратная связь, улучшается физическое здоровье и самочувствие, и работник приобретает новые ресурсы. В том случае, когда индивид не справляется с ситуацией, возникает затянувшийся стресс, переходящий в выгорание и представляющий собой «процесс энергетического истощения и изнашивания личности или комбинацию физических жалоб, когнитивного изнашивания и эмоционального истощения, постепенно развивающегося во времени» [11].

H. J. Fisher рассматривает выгорание как нарциссическое личностное расстройство,

вызванное несоответствием реальной действительности идеалам личности, связывая возникновение выгорания с чрезмерным стремлением достигнуть своего идеала. С точки зрения H. J. Fisher, индивиды, чрезмерно идеализирующие свою работу и сталкивающиеся с постоянным разочарованием в ее результатах, могут справиться с трудной ситуацией, либо снизив уровень притязаний, либо оставив работу [15].

Таким образом, возникновение выгорания с точки зрения представителей индивидуального подхода связано с различными аспектами мотивационной сферы, при этом главным условием развития выгорания становится несоответствие ожиданий человека и существующей реальности. Основной представитель данного подхода – А. Пайнз.

Представители межличностного подхода делают акцент на том, что в большинстве случаев эмоциональные нарушения возникают из-за повседневного взаимодействия с требовательными, беспокойными реципиентами (C. Maslach, 1996; B. Buunk, W. Schaufeli, 1993 и др).

Развитие психического выгорания, как и в индивидуальном подходе, связано с внутренними факторами.

К. Маслач считает, что основной причиной выгорания являются напряженные отношения между клиентами и работниками. Характерной особенностью синдрома выгорания является сдвиг восприятия профессионалом клиентов от позитивного, гуманного в сторону негативного, антигуманного. Выгорание представляется как результат эмоциональной перегрузки, вызванной взаимоотношениями между профессионалом и его клиентом [19].

Б. Бунк и В. Шауфели подчеркивают, что для понимания процесса формирования синдрома выгорания необходимо обращать внимание на то, каким образом индивидуум осознает, интерпретирует и выстраивает поведенческие модели других на работе (B. Buunk, W. Schaufeli, 1993).

Основной тезис подхода Бунк и Шауфели заключается в том, что выгорание развивается под влиянием социального контекста [15].

Они выделяют два аспекта из процесса общественных взаимоотношений, которые имеют непосредственное отношение к синдрому выгорания: во-первых, взаимность; во-вторых, симптом инфекционной болезни. У человека постепенно формируется ощущение, чувство, что он вкладывает в отношения с окружающими значительно больше, чем получает обратно. Недостаток взаимности, несбалансированные отношения взаимопомощи опустошают эмоциональные ресурсы профессионала и ведут к возникновению эмоционального истощения [12].

Подводя краткий итог обзору интерперсональных моделей выгорания, В. Е. Орел отмечает, что данный феномен рассматривается как следствие сильного эмоционального напряжения, возникающего в процессе межличностного взаимодействия работников. Конкретными факторами такого взаимодействия, влияющими на возникновение выгорания, могут выступать интенсивность эмоциональной активности профессионала, направленной на понимание проблем реципиентов и сопереживание им, а также особенности социального познания работников [15].

Выгорание с точки зрения организационных подходов понимается как негативный, связанный с работой психологический феномен. Представители данного подхода рассматривают выгорание как негативное организационное поведение, которое влияет не только на индивида, но и на организацию в целом (C. Cherniss, 1995; R. Golembiewski, 1997 и др.).

Первостепенными в развитии выгорания являются факторы профессиональной среды.

Одной из таких концепций является подход C. Cherniss, в котором выгорание рассматривается с точки зрения оценки самоэффективности.

C. Cherniss установил, что основная причина выгорания у «новичков» кроется в том шоке, которые они испытывают, когда их идеальные представления о работе, их ожидания и стремления сталкиваются с реальной обстановкой, сложившейся в организации. Работники постепенно стали терять чувство долга и желание работать с энтузиазмом, демонстрировали ярко выраженную тенденцию психологического отчуждения от сотрудников и от самой работы [7].

В предложенной им модели начального этапа профессионального становления выделяются главные факторы рабочей среды, являющиеся источниками стресса и способствующими возникновению выгорания: противоречие между мотивацией новичков и требований со стороны работы; большой объем работы; наличие достаточно большого количества рутинной работы; суженая область контактов с клиентами, которая выражается только в выполнении своих профессиональных обязанностей; отсутствие самостоятельности в работе; несоответствие целей организации персональным целям и ценностям работника; недостаточная поддержка со стороны администрации и супервизоров; социальная изоляция.

Наличие или отсутствие данных факторов может либо привести к выгоранию, либо, наоборот, повысить чувство самоэффективности.

Другим примером организационного подхода к выгоранию является концепция R. T. Golembiewski. Автором делается заявка на подход к выгоранию не только как к психологическому феномену, но и как к феномену социально-психологическому. Источниками

выгорания являются стрессоры, связанные с работой, что способствует появлению физических симптомов, снижению рабочих показателей и падению производительности. Распространение выгорания на профессии «несоциальной» сферы предполагает, что выгорание - это более широкий социальный феномен, изучение которого выходит за рамки психологического подхода [15].

Изучению личностных детерминант и организационных факторов также посвящены многие исследования отечественных психологов. В качестве индивидуальных факторов исследовались такие характеристики, как стрессоустойчивость, трудовая мотивация, стратегия поведения, особенности самооценки, локуса контроля, коммуникативные качества, стили саморегуляции [1, 3, 5, 8, 10, 17].

В концепции В.В. Бойко выделяются внешние и внутренние факторы, детерминирующие синдром психического выгорания. К внешним относятся хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность, связанная с интенсивным общением; дестабилизирующая организация деятельности, характеризующаяся нечеткой организацией и планированием деятельности; повышенная ответственность за исполняемые функции и операции; неблагополучная психологическая атмосфера профессиональной деятельности; психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал в сфере общения.

К внутренним факторам относятся склонность к эмоциональной ригидности; интенсивная интериоризация обстоятельств профессиональной деятельности; слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности; нравственные дефекты и дезориентация личности [4].

Е. С. Старченкова на основе обобщения данных разных исследователей выделяет три группы факторов, способствующих возникновению синдрома психического выгорания. Это такие факторы, как личностные, ситуативные факторы и профессиональные требования.

В группу личностных факторов входят переживание несправедливости, хроническое переживание одиночества, переживание социальной незащищенности, переживание социально-экономической нестабильности, переживание социальной и межличностной изоляции, неконструктивные модели преодолевающего поведения, высокая мотивация власти, высокая аффилиация, «трудоголизм», поведение типа А, слабая «Я-концепция», низкая самооценка, низкая эмпатия и социальный интеллект, низкая профессиональная мотивация, мотивация избегания неудач, эмоциональная неустойчивость, нереалистические ожидания.

К группе ситуативных факторов относятся социальное сравнение и оценки других, несправедливость, неравенство взаимоотношений, негативные или «холодные», бесчувственные взаимоотношения с коллегами и подчиненными, «трудные ученики», партнеры, отсутствие корпоративной сплоченности, низкая организационная культура, внутрифирменные и межличностные конфликты, ролевые конфликты, ролевая неопределенность, дефицит административной, дружеской, социальной, профессиональной и других видов поддержки, перегрузки и недогрузки.

Среди профессиональных требований, способствующих возникновению синдрома психического выгорания, Е. С. Старченкова выделяет когнитивно сложные коммуникации, эмоционально-насыщенное деловое общение, необходимость постоянного саморазвития и повышения профессиональной компетентности, адаптацию к новым людям, меняющимся профессиональным ситуациям, поиск новых решений, высокую ответственность за дело и за других, самоконтроль и волевые решения, неинтересную или нелюбимую работу, бюрократизм и «бумажную» работу, отсутствие готовых решений, необходимость творческого поиска [7].

В. Е. Орел, проведя анализ классификаций факторов, способствующих возникновению синдрома психического выгорания, выделяет индивидуальные и организационные факторы [14, 15].

Индивидуальные факторы включают две группы: во-первых, социально-демографические (возраст, пол, уровень образования, семейное положение, стаж работы, во-вторых личностные (выносливость, локус контроля, стиль сопровождения, самооценка, нейротизм (тревожность), экстраверсия [14, 15].

В организационных факторах выделяются условия работы, рабочие нагрузки, дефицит рабочего времени, продолжительность рабочего дня, содержание труда, число клиентов, острота их проблем, глубина контакта с клиентами, участие в принятии решений, самостоятельность в своей работе, обратная связь.

Основными личностными факторами, повышающими риск развития выгорания с точки зрения Н.С. Савиной являются безответственность, личностная и ситуативная тревожность, неумение и нежелание проявлять заинтересованность окружающим людям [18].

Среди личностных факторов выгорания Р.И. Айсина отмечает следующие черты личности: педантичность, настороженность, тревожность, пессимистичность [2].

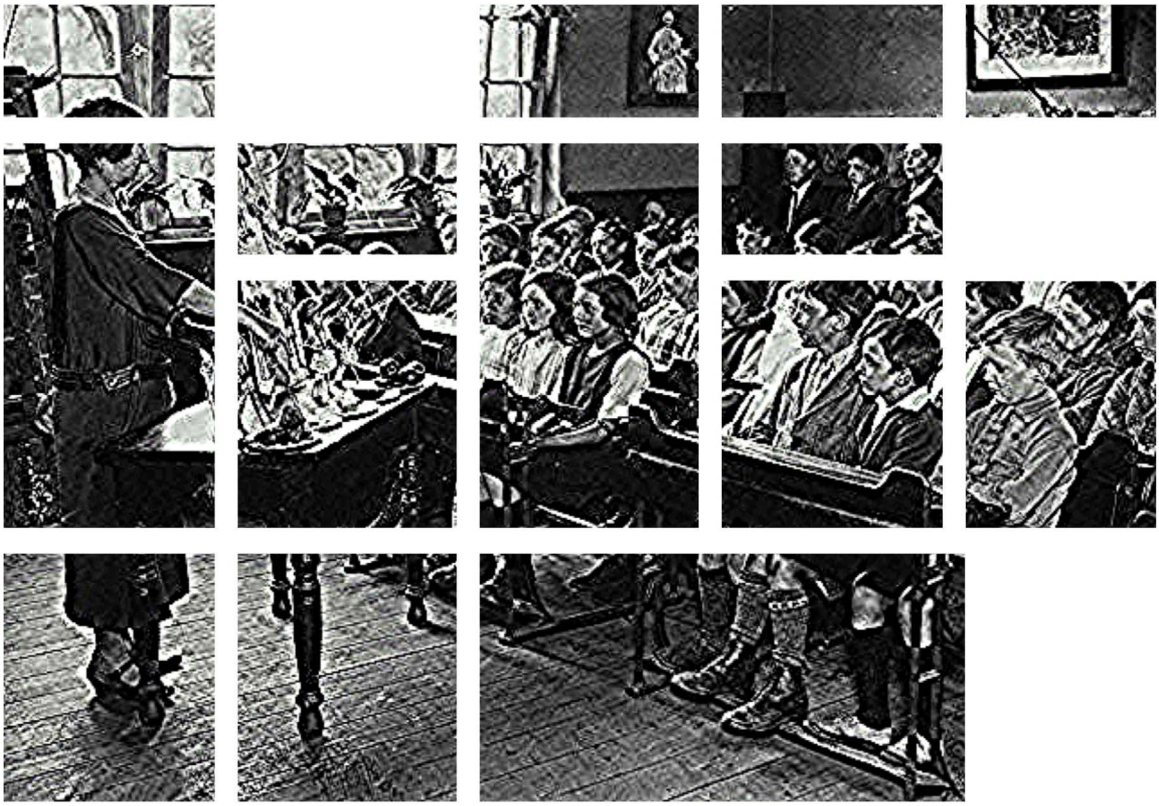
В результате анализа отечественных и зарубежных работ, посвященных факторам выгорания, следует отметить, что многие приведённые данные исследований как организационных, так и индивидуальных факторов являются неоднозначными и требуют дополнительного изучения. Рассмотренные факто-

ры, детерминирующие синдром психического выгорания, были выявлены исследователями в основном при изучении представителей «социальных» профессий. В связи с тем, что в настоящее время данный феномен рассматривается как общепрофессиональный, в сферу научных интересов исследователей входит вопрос о его детерминированности в профессиях субъект-объектного типа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапова, М. В. Социально-психологические аспекты эмоционального выгорания и самоактуализация личности [Текст] / М. В. Агапова // автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2004.
2. Айсина, Р. М. Влияние личностных факторов на эмоциональное выгорание менеджеров в условиях коммерческой организации [Текст] / Р. М. Айсина: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2007.
3. Бабич, О. И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов [Текст] / О. И. Бабич // автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2007.
4. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст] / В. В. Бойко. – М., 1996.
5. Борисова, М. В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов [Текст] / М. В. Борисова // дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2003.
6. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса [Текст] / Н. Е. Водопьянова. – СПб., 2009.
7. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб., 2008.
8. Гришина, Н. В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы [Текст] / Н. В. Гришина // Психологические проблемы самореализации личности: под ред А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – СПб, 1997.
9. Димова, В. Н. Личностные детерминанты и организационные факторы развития психического выгорания личности в профессиях «субъект-объектного» типа [Текст] / В. Н. Димова // автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2010.
10. Иванова, Е. В. Личностные особенности, обуславливающие возникновение профессиональной деформации учителя, и их изменения в процессе профилактико-коррекционной работы [Текст] / Е. В. Иванова // автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2003.
11. Купер, К. Л. Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение [Текст] / К. Л. Купер, Ф. Дж. Дэйв, М. П. О`Драйсколл. – Харьков, 2007.
12. Ларенцова, Л. И., Барденштейн Л.М. Синдром эмоционального выгорания у врачей различных специальностей: психологические аспекты [Текст] / Л. И. Ларенцова, Л. М. Барденштейн. – М., 2009.
13. Лэнгле, А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа [Текст] / А. Лэнгле // Вопр. психол. – 2008. – №2. – С. 3 – 16.
14. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования [Текст] / В. Е. Орел // Психол. журн. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90 – 101.
15. Орел, В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания [Текст] / В. Е. Орел // дисс. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, – 2005.
16. Ронгинская, Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях [Текст] / Т. И. Ронгинская // Психол. журн. – 2002. – № 3 (23). – С. 85 – 95.
17. Рукавишников, А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов [Текст] / А. А. Рукавишников // дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2001.
18. Савина, Н. С. Специфика психического выгорания в управленческой деятельности [Текст] / Н. С. Савина // автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2009.
19. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach Burnout Inventory Manual. Palo Alto, California. 1996.
20. Maslach C., Leiter M.P. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about in/ san Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.
21. Schaufeli W.B., Enzmann D. The Burnout Companion for Research and Practice: A critical Analysis of theory, Assessment, Research and Interventions. Taylor and. Francis. 1999.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ



АБДУЛАЗЯНОВА Эльвира Рифовна, студентка 4 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Питенко Светлана Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

АГАНИН Валерий Петрович, студент 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Перлова Юлия Вячеславовна***, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

АЛПЫСБАЕВА Ботагоз Булатовна, студентка 1 курса психолого-педагогического факультета Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Казахстан. *Научный руководитель*: ***Байсеитова Жанар Байсеитовна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Казахстан.

АНКУШИНА Кристина Витальевна, студентка 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Чугайнова Лариса Валентиновна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических наук и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

АРЫН Молдир Сериковна, студентка 1 курса психолого-педагогического факультета Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Казахстан. *Научный руководитель*: ***Байсеитова Жанар Байсеитовна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Казахстан.

АХТАРЖАНОВА Регина Рафаильевна, студентка 1 курса психолого-педагогического факультета Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Казахстан. *Научный руководитель*: ***Байсеитова Жанар Байсеитовна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Казахстан.

БАРАНОВА Ирина Владимировна, студентка 3 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Оксана Анатольевна***, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

БАРКОВ Кирилл Игоревич, студент 2 курса факультета «Автомобили и тракторы» университета машиностроения, г. Москва, Россия. *Научный руководитель*: ***Баркова Ирина Николаевна***, доцент, кандидат философских наук, университет машиностроения, г. Москва, Россия.

БЕГАЛИНОВА Дарига Толегеновна, студентка 3 курса психолого-педагогического факультета Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Казахстан. *Научный руководитель*: ***Байсеитова Жанар Байсеитовна***, доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Казахстан.

БОРОВСКИХ Екатерина Викторовна, *студентка* 3 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Попова Лилия Владимировна***, старший преподаватель кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

БЫЧКОВА Екатерина Равельевна, студентка ОЗО 4 курса Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Надежда Анатольевна***, ассистент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ВАСИЛЬЕВА Елена Владимировна, студентка психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Гилева Анжела Валентиновна***, доцент кандидат педагогических наук, декан психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ВЕТЧАНИНОВА Мария Васильевна, студентка 5 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Петрова Ольга Анатольевна***, старший преподаватель кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ГАЧЕГОВА Полина Николаевна, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Сугробова Наталия Юрьевна***, доцент кафедры медико-биологических дисцплин и физического воспитания, кандидат биологических наук, зав. кафедрой медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ГИЛЕВ Ян Юрьевич, студент 1 курса магистратуры философско-социологического факультета (направление «Философия») ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, Россия. *Научный руководитель*: ***Гилева Анжела Валентиновна***, доцент кандидат педагогических наук, декан психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ГОГУНСКАЯ Карина Александровна, студентка 4 курса института филологии и социальных коммуникаций Бердянского государственного педагогического университета, г. Бердянск, Украина. *Научный руководитель*: ***Розумная Татьяна Сергеевна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков с методикой их преподавания Бердянского государственного педагогического университета, г. Бердянск, Украина.

ГОЛОВИНА Татьяна Сергеевна, студентка 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Кузьминова Валентина Ивановна***, старший преподаватель кафедры математики и физики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ГОРОДИЛОВА Полина Викторовна, студентка 3 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Нарыкова Галина Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ГОРШКОВА Яна Пятровна, студентка 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Чугайнова Лариса Валентиновна***, кандидат биологических

наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ГУСЕВА Анна Юрьевна, факультет иностранных языков, ОКУ «Магистр» Мариупольского государственного университета (МГУ), г. Мариуполь, Украина. *Научный руководитель:* ***Соколова Ирина Владимировна***, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков Мариупольского государственного университета (МГУ), г. Мариуполь, Украина.

ГУЦУ Ольга Михайловна, студентка 5 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Петрова Ольга Анатольевна***, старший преподаватель кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ЖАЙЛАУОВА Асель Нурлановна, студентка 3 курса психолого-педагогического факультета Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Казахстан. *Научный руководитель*: ***Байсеитова Жанар Байсеитовна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Казахстан.

ЗАБЛОЦКАЯ Татьяна Леонидовна, студентка психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Мальцева Наталья Владимировна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ЗЕБЗЕЕВА Наталья Юрьевна, студентка 5 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Перлова Юлия Вячеславовна***, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ЗИНЧУК Александра Валерьевна, студентка 5 курса института филологии и социальных коммуникаций Бердянского государственного педагогического университета, г. Бердянск, Украина. *Научный руководитель*: ***Розумная Татьяна Сергеевна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков с методикой их преподавания Бердянского государственного педагогического университета, г. Бердянск, Украина.

ЗУБАРЕВ Илья Дмитриевич, студент 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Питенко Светлана Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ИВАНИШ Надежда Леонидовна, студентка 3 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Надежда Анатольевна***, ассистент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

КАЛЛИБЕКОВ Владислав Арзыбекович, студент 4 курса факультета педагогической подготовки Чайковского государственного института физической культуры, г. Чайковский, Россия. *Научный руководитель*: ***Зебзеев Владимир Викторович***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики единоборств Чайковского государственного института физической культуры, г. Чайковский, Россия.

КАСЬЯНОВА Анастасия Леонидовна, студентка 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Питенко Светлана Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

КИЧАНОВА Людмила Михайловна, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Сугробова Наталия Юрьевна***, доцент кафедры МБД и физического воспитания, кандидат биологических наук, зав. кафедрой МБД и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

КИШМЕРЕШКИНА Наталья Александровна, студентка 6 курса (дошкольное образование) ГБОУ СПО «Пермский педагогический колледж №1», г. Пермь, Россия. *Научный руководитель*: ***Корчагина Галина Викторовна***, аспирант ПГГПУ, преподаватель кафедры дошкольной и специальной дошкольной педагогики и психологии ГБОУ СПО «Пермский педагогический колледж №1», г. Пермь, Россия.

КОНДРУХОВА Наталья Евгеньевна, студентка 4 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Оксана Анатольевна***, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

КОНОВАЛОВА Марина Владимировна, студентка 5 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Никулин Юрий Григорьевич***, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

КОСТАРЕВА Анна Юрьевна, студентка 3 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Нарыкова Галина Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

КОТОВА Алена Игоревна, студентка 5 курса механического факультета Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, г. Харьков, Украина. *Научный руководитель*: ***Полярус Александр Васильевич***, доктор технических наук, профессор, зав. кафедрой метрологии и безопасности жизнедеятельности Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, г. Харьков, Украина; ***Литвиненко Елена Владимировна***, старший преподаватель, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков, Украина.

КОШЕЧКИНА Ольга Валерьевна, студентка 5 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Медведева Татьяна Николаевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

КРОПАЧЕВА Анастасия Александровна, студентка 3 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Перлова Юлия Вячеславовна***, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ

ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

КУЗЬМЕНКО Дмитрий Юрьевич, старший преподаватель, магистр педагогики, Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, г. Петропавловск, Казахстан.

КУЗЬМЕНКО Юлия Викторовна, старший преподаватель, магистр педагогики, Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, г. Петропавловск, Казахстан.

КУРБАТОВА Елена Игоревна, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Сугробова Наталья Юрьевна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин и физического воспитания, зав. кафедрой медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

КУЧЕВАСОВА Мария Александровна, студентка 2 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Протасова Елена Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общественных наук Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ЛЕХАНОВА Анастасия Владимировна, студентка 3 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Питенко Светлана Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ЛЯГАЕВА Снежана Викторовна, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Сугробова Наталия Юрьевна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин и физического воспитания, заведующая кафедрой медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ЛЯШЕНКО Мария Игоревна, студентка 5 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Норина Наталья Викторовна***, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русской и зарубежной филологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

МАЗУНИНА Елена Ивановна, студентка 5 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Надежда Анатольевна***, ассистент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

МАЛЫШЕВА Светлана Валерьевна, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Сугробова Наталия Юрьевна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин и физического воспитания, зав. кафедрой медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

МАЛЬЦЕВА Наталья Владимировна, кандидат кафедры психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

МАЛЮТИНА Светлана Викторовна, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Питенко Светлана Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

МАНУЧАРОВА Ольга Юрьевна, адъюнктура, 2 курс Львовского государственного университета безопасности жизнедеятельности, г. Львов, Украина. *Научный руководитель*: ***Мачинская Наталия Игоревна***, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и социальной работы Львовский государственный университет внутренних дел, г. Львов, Украина.

МАРТЫНЕНКО Вадим Леонидович, студент 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Никулин Юрий Григорьевич***, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

МАРТЫНЕНКО Татьяна Васильевна, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Оксана Анатольевна***, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

МАЧИНСКАЯ Наталья Игоревна, доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой, Львовский государственный университет внутренних дел, г. Львов, Украина.

МИЗОНОВА Наталия Георгиевна, студентка 3 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Перлова Юлия Вячеславовна***, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

МИХАРСКИЙ Сергей Георгиевич, студент 3 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Нарыкова Галина Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

МУРИНАС Ольга Анатольевна, студентка 5 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Медведева Татьяна Николаевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

НЕВЕРОВА Яна Эдуардовна, студентка 4 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Гилева Анжела Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент, декан психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

НИКУЛИН Юрий Григорьевич, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

НОВОСЕЛОВА Екатерина Николаевна, студентка 3 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Надежда Анатольевна***, ассистент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

НОРИНА Дарья Николаевна, студентка 5 курса психологического факультета, Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Гилева Анжела Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент, декан психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

НУРУШОВА Айжан Бауыржановна, студентка 3 курса психолого-педагогического факультета Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Казахстан. *Научный руководитель*: ***Байсеитова Жанар Байсеитовна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Казахстан.

ОВЧИННИКОВ Даниил Константинович, студент 5 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Медведева Татьяна Николаевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ОДАРЧЕНКО Евгения Александровна, студентка 5 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Гилева Анжела Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент, декан психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ОЛЬХОВСКАЯ Кристина Александровна, студентка 3 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Надежда Анатольевна***, ассистент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ОСОКИНА Алина Александровна, студентка 5 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Медведева Татьяна Николаевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ПЕТРОСЯН Вирина Александровна, студентка 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Чугайнова Лариса Валентиновна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ПЕТРУК Мария Вячеславовна, студентка 2 курса технолого-педагогического факультета Государственного высшего учебного заведения «Криворожский национальный университет» Криворожский педагогический институт, г. Кривой Рог, Украина. *Научный руководитель*: ***Кулинка Юлия Сергеевна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и методики технологического образования Государственного высшего учебного заведения «Криворожский национальный университет» Криворожский педагогический институт, г. Кривой Рог, Украина.

ПИТЦ Татьяна Александровна, студентка 3 курса ОЗО, Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Надежда Анатольевна***, ассистент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ПИТЦ Татьяна Александровна, студентка 3 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Петрова Ольга Анатольевна***, старший преподаватель кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ПОНОМАРЕВА Вера Владимировна, студентка 3 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Попова Лилия Владимировна***, старший преподаватель кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ПОНОСОВА Елена Владимировна, студентка 3 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Нарыкова Галина Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ПОПОВА Лидия Викторовна, студентка 3 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Кетова Светлана Николаевна***, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ПОПОВА Марина Игоревна, студентка 3 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Перлова Юлия Вячеславовна***, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ПРОНИЧЕВА Александра Юрьевна, студентка 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Чугайнова Лариса Валентиновна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ПУГАЧЕВА Елена Николаевна, студентка 2 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

Научный руководитель: ***Протасова Елена Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общественных наук Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

РОГОЗНИКОВА Эльвира Сергеевна, студентка 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Чугайнова Лариса Валентиновна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

РОЗУМНАЯ Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков с методикой их преподавания Бердянского государственного педагогического университета, г. Бердянск, Украина.

САБИРОВА Светлана Альфритовна, студентка 5 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Надежда Анатольевна***, ассистент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

САПЕГИНА Анна Владимировна, студентка 5 курса механического факультета Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, г. Харьков, Украина. *Научный руководитель*: ***Литвиненко Елена Владимировна***, старший преподаватель, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков, Украина; ***Крюков Александр Михайлович***, доктор технических наук, профессор, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков, Украина.

САРАПУЛОВА Вероника Владимировна, студентка 4 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Медведева Татьяна Николаевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

СЕМЕНОВА Мария Владимирова, студентка 5 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Егорова Наталья Николаевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики, зав. кафедрой психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

СКОБЛИКОВА Светлана Анатольевна, студентка 4 курса художественно-графического факультета ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», г. Курск, Россия. *Научный руководитель*: ***Шабанова Мария Николаевна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественного образования и истории искусств, ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», г. Курск, Россия.

СОБЯНИНА Елена Сергеевна, студентка 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Кузьминова Валентина Ивановна***, старший преподаватель кафедры математики и физики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

СТАРИКОВА Елена Николаевна*, студентка* 4 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный на-

циональный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Перлова Юлия Вячеславовна***, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

СТЕПАНОВА Ирина Алексеевна, студентка 3 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Нарыкова Галина Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

СУШКО Ксения Николаевна*, студентка* 4 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Надежда Анатольевна***, ассистент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

СЮЗЕВА Арина Витальевна, студентка 3 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Питенко Светлана Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ТИМОФЕЕВА Ирина Сергеевна, студентка 2 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Мукосеева Яна Юрьевна***, старший преподаватель кафедры общественных наук Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ТКАЧЕВА Светлана Владимирова, студентка 5 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Петрова Ольга Анатольевна***, старший преподаватель кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ФАТЕЕВА Ксения Николаевна, студентка 4 курса психологического факультета ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», г. Тула, Россия. *Научный руководитель*: ***Лебедева Надежда Николаевна***, старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», г. Тула, Россия.

ФЕР Юлия Александровна, студентка факультета иностранных языков, ОКУ «Магистр» Мариупольский государственный университет. *Научный руководитель*: ***Соколова Ирина Владимировна***, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков Мариупольского государственного университета (МГУ), г. Мариуполь, Украина.

ХАЛИКОВА Юлия Дамировна, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Егорова Наталья Николаевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики, зав. кафедрой психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ХАРИТОНОВА Екатерина Анатольевна, студентка 5 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Милькевич Оксана Анатольевна***, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ХОМУТОВА Алена Алексеевна, студентка 4 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Гилева Анжела Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент, декан психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ЧЕРЕПАНОВА Евгения Валерьевна, студентка 5 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Медведева Татьяна Николаевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ЧЕРНОВА Ирина Юрьевна, студентка 5 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Нарыкова Галина Валентиновна***, кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ЧИСТИНА Татьяна Анатольевна, студентка 3 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Кетова Светлана Николаевна***, старший преподаватель кафедры педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ЧУГАЙНОВА Ксения Александровна, студентка 4 курса педагогического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Чугайнова Лариса Валентиновна***, кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин и физического воспитания Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ШАЛЬНЕВА Ирина Вячеславовна, студентка 6 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Лебедева Галина Анатольевна***, кандидат педагогических наук, профессор, кафедры общественных наук, зав. кафедрой общественных наук Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ШЕРШЕНЬ Анна Сергеевна, студентка 4 курса института филологии и социальных коммуникаций Бердянского государственного педагогического университета, г. Бердянск, Украина. *Научный руководитель*: ***Розумная Татьяна Сергеевна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков с методикой их преподавания Бердянского государственного педагогического университета, г. Бердянск, Украина.

ШЕСТАКОВА Наталья Андреевна, студентка 5 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Мальцева Наталья Владимировна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ШЛЯПИНА Ирина Владимировна, студентка 4 курса ОЗО Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Медведева Татьяна Николаевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ШТЫРМАНОВА Анастасия Николаевна, студентка 6 курса факультета экономики и управления университета машиностроения, г. Москва, Россия. *Научный руководитель:* ***Мещангина Елена Ивановна***, кандидат исторических наук, доцент, университет машиностроения, г. Москва, Россия.

ЩЕПКО Ольга Ивановна, студентка 1 курса психолого-педагогического факультета Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Казахстан. *Научный руководитель*: ***Байсеитова Жанар Байсеитовна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Казахстан.

ЭНГЕЛЬ Андрей Юрьевич, студент 5 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Медведева Татьяна Николаевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ЮДИНА Юлия Андреевна, студентка 2 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель*: ***Протасова Елена Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общественных наук Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ЮЩЕНКО Татьяна Александровна, студентка 3 курса психологического факультета Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия. *Научный руководитель:* ***Егорова Наталья Николаевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики, зав. кафедрой психологии и коррекционной педагогики Соликамского государственного педагогического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, Россия.

ЯРОВАЯ Елена Борисовна, доцент кафедры иностранных языков и методики преподавания Бердянского государственного педагогического университета, г. Бердянск, Украина. *Научный руководитель:* ***Локшина Елена Игоревна***, доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией сравнительной педагогики Института педагогики НАПН Украины, г. Бердянск, Украина.

ЯСИНСКИЙ Вячеслав Петрович, старший преподаватель кафедры педагогики и социальной работы Львовского государственного университета внутренних дел, г. Львов, Украина. *Научный руководитель:* ***Мачинская Наталия Игоревна***, доктор педагогических наук, доцент, Львовский государственный университет внутренних дел, г. Львов, Украина.

СОДЕРЖАНИЕ

3 ■ **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТО- И ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ**

4 ■ ***И. В. Баранова***
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИН ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

6 ■ ***Z. Baiseitova, D. Begalinova***
THE FAMILY AND SCHOOL INTERACTION IN THE EDUCATION AND DEVELOPMENT OF CHILDREN

8 ■ ***Е. В. Боровских***
К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА НА УРОВЕНЬ КОНФЛИКТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

10 ■ ***М. В. Ветчанинова***
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

12 ■ ***О. М. Гуцу***
К ВОПРОСУ О ПРОЯВЛЕНИИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

14 ■ ***Т. Л. Заблоцкая, Н. В. Мальцева***
АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА КАК ФАКТОР КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

16 ■ ***О. В. Кошечкина***
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

17 ■ ***О. А. Муринас***
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

19 ■ ***Д. К. Овчинников***
ВОСПРИЯТИЕ ЮМОРА СТУДЕНТАМИ ВУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

20 ■ ***А. А. Осокина***
ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛЕВО- И ПРАВОРУКИХ ПОДРОСТКОВ

22 ■ ***Т. А. Питц***
ПРОЯВЛЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

23 ■ ***В. В. Пономарева***
К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА САМООЦЕНКУ ПОДРОСТКА

25 ■ ***В. В. Сарапулова***
КОРРЕКЦИЯ ГИПЕРАКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

27 ■ *М. В. Семенова*
ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ВЫБОРЕ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ

30 ■ *С. В. Ткачева*
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОРА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА

32 ■ *Ю. Д. Халикова*
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗВИВАЮЩЕЙ ИГРЕ

33 ■ *Е. В. Черепанова*
ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ ПОДРОСТКАМИ, ПРОЖИВАЮЩИМИ В УЧРЕЖДЕНИИ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА И В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

35 ■ *Н. А. Шестакова, Н. В. Мальцева*
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

37 ■ *И. В. Шляпина*
СТИЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

40 ■ *А. Ю. Энгель*
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ЭГОИСТИЧЕСКОЙ И АЛЬТРУИСТИЧЕСКОЙ УСТАНОВКОЙ

41 ■ *Т. А. Ющенко*
РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

44 ■ *К. А. Гогунская*
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВФЕМИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

45 ■ *А. Ю. Костарева*
УРОК ЧТЕНИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

47 ■ *М. И. Ляшенко*
ЭСТЕТИКА И ПОЭТИКА СЮРРЕАЛИЗМА В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ В. Г. ПОПОВА «СОН, ПОХОЖИЙ НА ЖИЗНЬ»

49 ■ *А. С. Шершень*
ФРАЗОВЫЕ ГЛАГОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

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

52 ■ *Э. Р. Абдулазянова*
ФОРМИРОВАНИЕ РИТМИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ДОУ

54 ■ *В. П. Аганин*
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПРИЕМНЫМИ СЕМЬЯМИ В УСЛОВИЯХ СОШ

57 ■ *Е. Р. Бычкова*
К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

58 ■ *Т. С. Головина*
НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРИЕМОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

60 ■ *П. В. Городилова*
ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В РАМКАХ ФГОС НОО НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

61■ *А. Ю. Гусева*
МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

65■ *Н. Ю. Зебзеева*
ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

66 ■ *А. В. Зинчук*
МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИГРЫ НА УРОКЕ

68 ■ *И. Д. Зубарев*
ТЕМАТИЧЕСКАЯ КОМПОЗИЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

69 ■ *Н. Л. Иваниш*
ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ ДЕТЬМИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

71 ■ *В. А. Каллибеков*
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ

73 ■ *А. Л. Касьянова*
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ

75 ■ *Н. Е. Кондрухова*
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕБЕНКУ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

77 ■ *М. В. Коновалова, Ю. Г. Никулин*
ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

79 ■ *А. А. Кропачева*
СОЦИАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

80 ■ *А. В. Леханова*
ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

82 ■ *С. В. Малютина*
ВОСПИТАНИЕ ЧУВСТВА ЮМОРА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

83 ■ *О. Ю. Манучарова*
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

86 ■ *В. Л. Мартыненко, Ю. Г. Никулин*
ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

87 ■ *Т. В. Мартыненко*
МОДЕЛИРОВАНИЕ УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО НА УРОВНЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

90 ■ *Н. И. Мачинская*
ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ

92 ■ *Н. Г. Мизонова*
СОЦИАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

94 ■ *Я. Э. Неверова*
ВЫРАБОТКА НОВОГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

96 ■ *Е. Н. Новоселова*
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫМ ПЕДАГОГОМ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

97 ■ *Д. Н. Норина*
СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ДОУ

99 ■ *Е. А. Одарченко*
СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

101 ■ *К. А. Ольховская*
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

102 ■ *М. В. Петрук*
ИЗУЧЕНИЕ ЦИФРОВОГО СКРАПБУКИНГА С ПОМОЩЬЮ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЙ

104 ■ *Т. А. Питц*
ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ДЕТЕЙ «ГРУППЫ РИСКА» ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

106 ■ *Л. В. Попова*
УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК ЦЕНТРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

107 ■ *М. И. Попова*
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОКАЗАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛУГ СЕМЬЯМ, НАХОДЯЩИМСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

109 ■ *Т. С. Розумная*
СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

110 ■ *Е. С. Собянина*
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ДИДАКТИЧЕСКУЮ ИГРУ (НА МАТЕРИАЛЕ МАТЕМАТИКИ)

112 ■ *Е. Н. Старикова*
АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

114 ■ *И. А. Степанова*
ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ОСВОЕНИЯ ФГОС НОО

115 ■ *К. Н. Сушко*
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ РАЗРЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

117 ■ *А. В. Сюзева*
ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

118 ■ *Ю. А. Фер*
ВЫСШЕЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИЗРАИЛЕ

121 ■ *А. А. Хомутова*
УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ЛИДЕРСТВА В УПРАВЛЕНИИ

122 ■ *И. Ю. Чернова*
ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ У ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

124 ■ *Т. А. Чистина*
О ТИПИЧЕСКИХ СВОЙСТВАХ СИСТЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Л. В. ЗАНКОВА

126 ■ *А. Н. Штырманова*
СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД НА АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ

128 ■ **ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР КОМПЕНСАЦИИ РИСКОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

129 ■ *М. С. Арын, О. И. Щепко, Р. Р. Ахтаржанова, Б. Б. Алпысбаева*
НРАВСТВЕННО-ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ ЧЕРЕЗ ВНЕУЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (В РАМКАХ ПРОЕКТА СТУДЕНЧЕСКОГО ОТРЯДА «СПАСАТЕЛЬНЫЙ КРУГ»)

132 ■ *Н. А. Кишмерешкина*
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОУ

134 ■ *С. Г. Михарский*
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО РАЗРЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

137 ■ *Ж. Б. Байсеитова, А. Б. Нурушова*
ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННО-ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

139 ■ *Е. В. Поносова*
К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДОУ С СЕМЬЕЙ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

141 ■ *М. Н. Шабанова, С. А. Скобликова*
ПРЕОДОЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕПРИВАЦИИ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД КОНСТРУИРОВАНИЕМ МЕБЕЛИ ИЗ ГОФРИРОВАННОГО КАРТОНА

143 ■ *Е. А. Харитонова*
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ ПЕРВОГО КУРСА В УСЛОВИЯХ ВУЗА

145 ■ **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

146 ■ *К. В. Анкушина*
ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

147 ■ *К. И. Барков*
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

150 ■ *Е. В. Васильева*
ВОЗМОЖНОСТИ ТУРИЗМА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

152 ■ *П. И. Гачегова*
ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

154 ■ *Я. П. Горшкова*
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ВНЕКЛАССНУЮ РАБОТУ

156 ■ *Л. М. Кичанова*
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМОСВЯЗЯХ В ПРИРОДЕ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

158 ■ *A. I. Kotova*
DETERMINING SENSOR TIME CONSTANT WHEN SOLVING INVERSE PROBLEMS IN MEASURING

160 ■ *Е. И. Курбатова*
ИЗУЧЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

162 ■ *С. В. Лягаева*
ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПОДВИЖНОЙ ИГРЫ

164 ■ *Е. И. Мазунина*
К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

166 ■ *С. В. Малышева*
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ

168 ■ *В. А. Петросян*
ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

169 ■ *А. Ю. Проничева*
ФОРМИРОВАНИЕ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

171 ■ *Э. С. Рогозникова*
ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИВОТНОМУ МИРУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

172 ■ *С. А. Сабирова*
ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПАВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

174 ■ *A. V. Sapegina*
THE IMPORTANCE OF METROLOGICAL SUPPORT

176 ■ *К. Н. Фатеева*
СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ЭКСПРЕСС-АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ВРЕДОНОСНЫХ ФАКТОРОВ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА ГОЛОС

177 ■ *К. А. Чугайнова*
ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИКТ

179 ■ *Е. Б. Яровая*
ПОЛИТИКА СТРАН ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА В ОБЛАСТИ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

181 ■ *В. П. Ясинский*
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАБОЛЕВАЕМОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ И ПУТИ ЕЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ

184 ■ **ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ, СОЦИАЛЬНЫХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК**

185 ■ *Я. Ю. Гилев*
РАСПАД ЮГОСЛАВИИ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД

187 ■ *Ж. Б. Байсеитова, А. Н. Жайлауова*
ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННО-ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ КАЗАХСКИХ ФИЛОСОФОВ-МЫСЛИТЕЛЕЙ

189 ■ *Ю. В. Кузьменко, Д. Ю. Кузьменко*
МЕСТО И РОЛЬ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ В СОХРАНЕНИИ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

192 ■ *М. А. Кучевасова*
ИЗ ИСТОРИИ КОЧЕВСКОЙ ШКОЛЫ ПЕРМСКОГО КРАЯ

194 ■ *Е. Н. Пугачева*
ИСТОРИЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ №1 В МУЗЕЙНЫХ МАТЕРИАЛАХ ГОРОДА КРАСНОВИШЕРСКА ПЕРМСКОГО КРАЯ

196 ■ *И. С. Тимофеева*
ОТРАЖЕНИЕ ПРАЗДНОВАНИЯ 400-ЛЕТИЯ ДОМА РОМАНОВЫХ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ПЕРМСКОГО КРАЯ

198 ■ *И. В. Шальнева*
К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СЕРВИСЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

200 ■ *Ю. А. Юдина*
РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ № 15 ГОРОДА КРАСНОВИШЕРСКА ПЕРМСКОГО КРАЯ В ПЕРИОД 1990-Х ГОДОВ

202 ■ *Н. В. Мальцева*
АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ИСТОЧНИКОВ СИНДРОМА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ

206 ■ **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

219 ■ **СОДЕРЖАНИЕ**

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОВРМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В XXI ВЕКЕ:

ПРЕДПОСЫЛКИ, РЕАЛЬНОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВА

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

24 апреля 2014 года

Редактор	М. В. Толстикова
Корректор	Н. Л. Кошкина
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 6.05.2014 г. Подписано в печать 20.06.2014 г.
Бумага для копировальной техники. Формат 60x90/8.
Гарнитура «Pragmatica». Печать цифровая.
Усл. печ. листов 26,38. Тираж 100 экз. Заказ № 334.

Отпечатано в редакционно-техническом отделе СГПИ (филиал)
ФГБОУ ВПО "ПГНИУ"
«Соликамский государственный педагогический институт»
618547, Россия, Пермский край,
г. Соликамск, ул. Северная, 44.