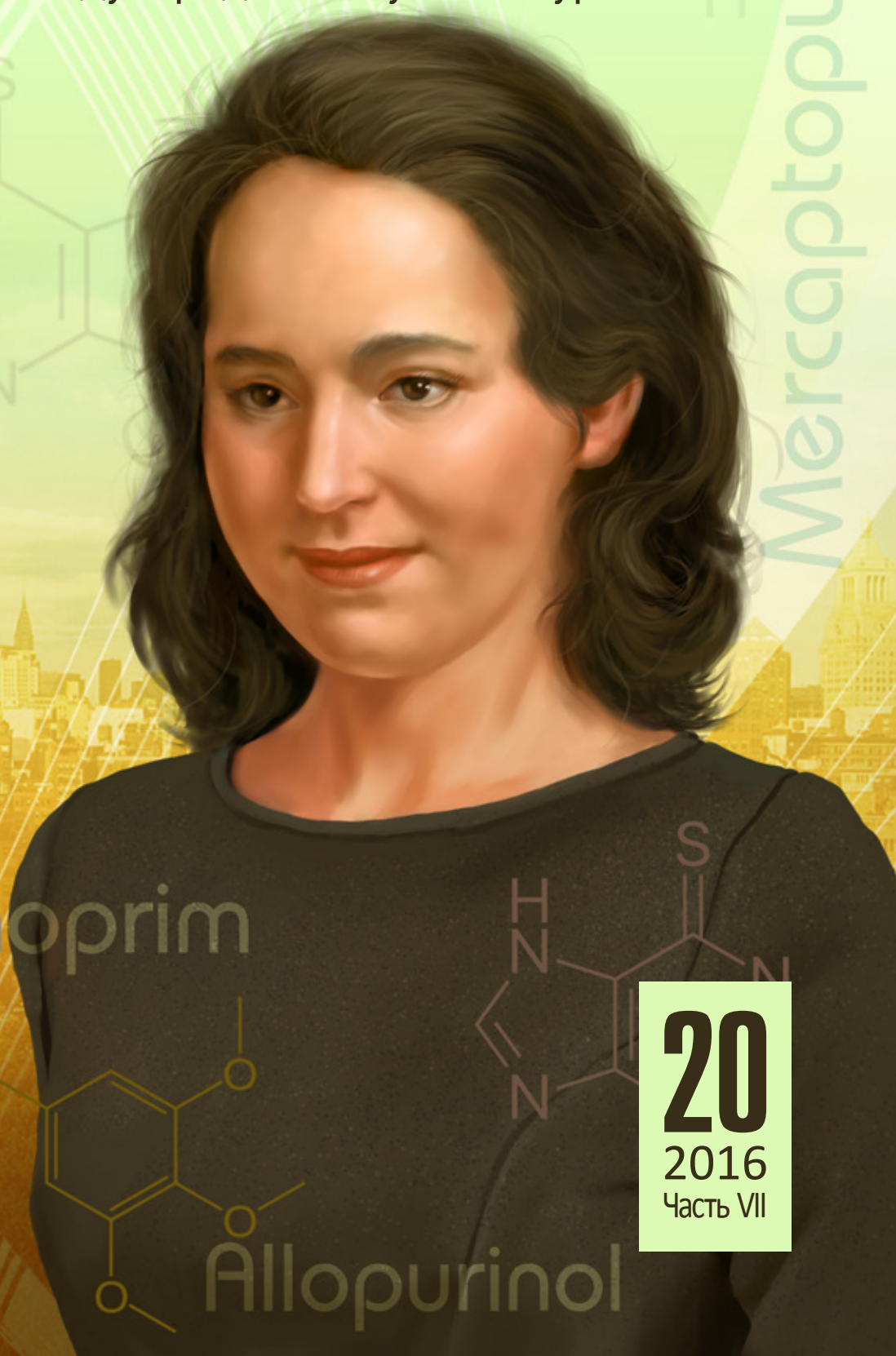


ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



Aciclovir

Mercaptopurine

Trimethoprim

Allopurinol

20
2016
Часть VII

16+

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 20 (124) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрашилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

На обложке изображена Гертруда Белл Элайон (1918–1999) — американский биохимик и фармаколог. Лауреат Нобелевской премии по физиологии и медицине 1988 г.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, *кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)*

Бидова Бэла Бертовна, *доктор юридических наук, доцент (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Демидов Алексей Александрович, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, *доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Колпак Евгений Петрович, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Курпаяниди Константин Иванович, *доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, *доктор философских наук, профессор (Россия)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *доктор технических наук, доцент (Узбекистан)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 15.11.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Альмяшова Л. В., Лазарева Т. М., Казакова И. М.**
Обучение иностранным языкам:
лингвострановедческие
и лингвокультурологические аспекты 665
- Белинова Н. П., Лямцева И. В.**
Совместная работа ДОУ и семьи по ознакомлению
с родным краем как средство патриотического
воспитания детей старшего дошкольного
возраста 667
- Брюхова А. А.**
Коррекционная работа по формированию
межличностных отношений у старших
дошкольников с тяжелыми
нарушениями зрения 668
- Володина Е. В., Володина И. В.**
Формирование «инструментов» деятельности и
познания в процессе языковой подготовки
у студентов вузов 670
- Горбачева С. М., Проскурина Е. Н.,
Станкевич А. В.**
Выявление, поддержка и развитие творческого
потенциала одарённых детей 673
- Горностаева Н. В.**
История становления педагогической
диагностики в России 675
- Дамыймаа С. Б.**
Здоровьесберегающие технологии в
образовательном процессе ДОУ
в условиях ФГОС 678
- Дашкевич Л. В.**
Задачи, содержание, технология работы
по ознакомлению детей с родным краем 680
- Дубова И. А., Маишева В. П., Фатеева Г. И.**
Индивидуальный подход к организации игровой
деятельности старших дошкольников 682
- Забаяева В. С.**
Конспект НОД по формированию элементарных
математических представлений
«На лесной полянке» 684
- Завадская И. Ю., Агачева Д. И.,
Пустовалова Е. В.**
Использование инновационных педагогических
технологий в начальной школе в соответствии
с ФГОС 688
- Зиновенко О. А.**
О некоторых особенностях организационного
этапа современного урока
в начальной школе 691
- Ионкина Н. А.**
Дифференцированный подход при обучении
робототехнике в школе 693
- Казарян А. В.**
Особенности стилей педагогической
деятельности 695
- Кожина Е. Н., Рослякова Л. Ф.**
Народное творчество как средство воспитания
любви к родному краю
в дошкольном возрасте 697
- Колмакова В. В., Ходырев А. Б.**
Сохранение религиозно-нравственных идей
законов Моисея в современном российском
законодательстве 699
- Крюкова Н. А., Штепа Ю. П.**
Содержательные аспекты обучения будущих
техников-программистов обработке
отраслевой информации в системе среднего
профессионального образования 702
- Листофорова К. А.**
Формирование профессионально-речевой
культуры учителя начальных классов 704

| | |
|---|---|
| Листофорова К. А. Системный подход в методологии исследования проблемы управления процессом совершенствования коммуникативной культуры у учителей начальных классов в образовательной организации 706 | Синчуков А. В. Технологическое проектирование содержания математической подготовки бакалавра менеджмента 730 |
| Масленкова В. А., Молдыбаева А. И., Ширшикова М. Е. Формирование метапредметных умений при обучении тождественным преобразованиям иррациональных выражений 708 | Смирнова Н. Н. Влияние проблемных межличностных взаимоотношений дошкольников на их самооценку 732 |
| Мессер В. М. Содержание работы по развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР 710 | Спицына Л. А., Устинских О. И., Портола Л. Н. Методическая разработка организованной образовательной деятельности «Прогулка по Губкину» 735 |
| Миринова Е. А. Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством проектной деятельности 712 | Хасанов А. А., Маматкаримов К. З. Межпредметные связи как дидактическое условие повышения эффективности учебного процесса 738 |
| Овчинникова Н. В. Художественный труд в ДОУ (на основе личного опыта работы) 716 | Хентонен А. Г. Формирование экономической компетентности у будущих учителей технологии 741 |
| Орунбаев У. Б. Проблемы толерантного воспитания средствами народной педагогики 717 | Хорошева Т. А. Влияние занятий спортом на адаптацию девушек в процессе их обучения в вузе 743 |
| Пахомова Ж. Ю. Заведующий как постоянный наставник нравственного воспитания в ДОУ 719 | Челтыгмашева С. П. Особенности литературного развития учащихся с ОНР III уровня 745 |
| Портола Л. Н., Боровикова Е. Ю., Устинских О. И. «В гостях у времен года». Конспект организованной образовательной деятельности в подготовительной группе компенсирующей направленности 721 | Черниговских Е. В., Муляр Н. В. Использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе детей дошкольного возраста 748 |
| Рогалева Г. И. Кураторство — профессиональная функция вузовского преподавателя 723 | Чистякова М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР 750 |
| Роньжова Н. В. Система контроля как условие управления образовательной организацией 726 | Чугунова Л. Е., Прудских Э. В. Воспитание нравственности у дошкольников через ознакомление с семейными традициями 752 |
| Самохина В. М., Похорукова М. Ю. Программа поддержки осознанного профессионального самоопределения школьников 728 | Шинкарёва Н. А., Алдырова Р. К. Педагогические условия формирования качеств мужественности у мальчиков 6-го года жизни 753 |
| | Юлбарсова Х. А. Формирование коммуникативной компетенции будущих учителей в процессе их подготовки к технологии эффективного общения 756 |

ПЕДАГОГИКА

Обучение иностранным языкам: лингвострановедческие и лингвокультурологические аспекты

Альмяшова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент;
Лазарева Татьяна Михайловна, старший преподаватель;
Казакова Ирина Михайловна, старший преподаватель
Кемеровский технологический институт пищевой промышленности

Привлечение материалов культуры на занятиях иностранного языка резко повышает мотивацию обучения, что чрезвычайно важно, так как научение без мотивации неэффективно. Эффективность методов обучения зависят также от интереса к предмету, любознательности и от желания обучаемых овладеть изучаемым предметом. Привлечение культурологических компонентов при обучении иностранным языкам абсолютно необходимо для достижения основной практической цели — формирования способности к общению на изучаемом языке [1, 25]. Обучение общению на иностранном языке в подлинном смысле этого слова подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями. Без них нет практического овладения языком.

Подлинное решение вопроса о важности культурологической направленности в практическом овладении общением на неродном языке возможно лишь с учетом последних достижений социолингвистики, психологии общения и т. д. Процесс общения — это не что иное, как обмен информацией, значит, в процессе коммуникации должна быть общая информация, образующая исходный пункт для общения [2, 93]. Таким образом, для успешного общения необходимо не только владеть одинаковыми языковыми средствами (фонетическими, лексическими, грамматическими навыками), но и общими содержательными знаниями о мире, т. е. фоновыми знаниями (background knowledge). В совокупности фоновые знания в той или иной человеческой общности составляют языковое сознание. Обучение иностранному языку должно подразумевать приобщение языковому сознанию народа, язык которого изучается. К фоновым знаниям относятся как вербальные, так и невербальные средства. Необходим также критерий отбора культурных знаний и умений, включая самые необходимые для общения невербальные средства. Так, культурный фон понятия *чай* в русской культуре будет отличаться от этого же понятия в Китае, Японии или Англии. Пить чай означает не просто утоление жажды. В нем

отражаются традиции, обычаи, принятые у разных народов. Пить чай, пригласить на чашку чая — для русского человека это означает, прежде всего, общение. Это факт русского гостеприимства. Самое важное условие русского чаепития — беседа, разговор, дружеское общение. Для японца чаепитие — уникальное искусство, строго распланированный ритуал с посещением чайного домика. Русский никогда не пригласит друга на «чай с восходом солнца». Чай в Китае не принято пить со сладостями, китайцам важен вкус, аромат и цвет в чистом виде.

Среди проблем, обсуждаемых в отечественной и зарубежной современной методике обучения иностранным языкам, проблеме лингвострановедения уделяется особое внимание. Как известно, лингвострановедческий подход предполагает ознакомление учащихся с новой культурой через посредство языка и в процессе его изучения. Аутентичные тексты лингвострановедческого содержания, предназначенные для чтения и аудирования, воспринимаются учащимися с наибольшим интересом, и обеспечивают возможности для расширения знаний о стране изучаемого языка.

В настоящее время вопрос об использовании элементов страноведения в процессе изучения иностранного языка можно считать решенным. Новый аспект, получивший название лингвострановедения, имеет собственный материал исследования. Лингвострановедческий материал не только содержит информацию о лингвистическом факте, но и, что самое главное, помогает изучающему иностранный язык понять национально-исторические особенности этого факта — особенности иной социокультуры [3, 725].

Познавательльно-страноведческий подход к обучению требует использования словаря реалий и лингвострановедческого комментария. Комментарий может быть двух типов: 1) опережающий (например, перед текстом); 2) усиливающий комментарий, т. е. комментируется имеющиеся в тексте лингвострановедческие объекты.

Лингвострановедческая «окраска» обучения способствует усилению коммуникативно-познавательной мотивации учащихся, позволяет разнообразить приемы и формы работы, апеллирует к интеллекту обучаемых.

Так, на одном из занятий по немецкому языку как иностранному, студентам предлагается ознакомиться с содержанием следующего текста — интервью (дается в сокращении — прим авторов):

Wir haben heute den **Journalist** Christoph Brumme am Telefon. Er ist schon mehrmals mit dem Fahrrad **von Berlin in die russische Stadt Saratov an der Wolga** gefahren.

— Wie sind Sie denn auf die Idee zu dieser Fahrradtour gekommen?

— Ein Freund fährt schon lange jeden Sommer mit dem Fahrrad an das Nordkap in Norwegen. Also wollte ich etwas anderes machen. So bin ich auf die Idee gekommen, mit dem Rad zu fahren.

— Und wie oft haben Sie die Fahrt schon gemacht?

— Ich bin **diese Tour schon fünfmal gefahren**, insgesamt 35.000 Kilometer. Wenn man langsam fährt, sieht man mehr.

— Was nehmen Sie mit?

— Ich nehme nur das Nötigste mit und spare mit jedem Gramm. Zwei Garnituren Fahrradkleidung, Werkzeug und Ersatzteile, Fotoapparat, **Diktaphon**, Pass, Kreditkarte, ein paar Bücher — neuerdings ein E-Book, weil es nicht so schwer ist wie Bücher.

— Zum Schluss noch eine wichtige Frage: Was finden Sie eigentlich auf der Tour am schönsten?

— Die Gewitter in der Steppe, besonders aber der **Kontakt mit den Menschen**. So oft freuen sich Menschen, wenn sie mich sehen. Sie laden mich manchmal ein oder schenken mir etwas. Mein Beispiel zeigt vielleicht, dass etwas Fantastisches sehr leicht möglich ist.

После ознакомительного чтения, студентам предлагается ответить на вопрос о том, почему ряд слов в тексте выделен? Могут ли эти выделенные слова быть ключе-

выми для понимания цели путешествия этого человека именно в этот российский регион? Чем интересен этот регион России для немца? Студенты должны показать свою осведомленность в истории поволжских немцев. Часто в группе обучающихся оказываются молодые представители этногруппы российских немцев, которые не понаслышке знают о судьбе своего народа.

Лингвострановедение стало неотъемлемой частью учебного процесса на всех этапах обучения иностранному языку, как в учебное, так и во внеаудиторное время. Уже давно существует тенденция развития от нейтрального лингвострановедения к сопоставимому лингвострановедению — изучению языка и культуры в сопоставлении с аналогичными явлениями в родном языке и культуре учащихся [4, 85].

Как же следует практически осуществлять включение страноведения и лингвострановедения в процессе обучения языку в неязыковых вузах? Жесткие временные рамки заставляют преподавателей быть предельно экономными. Но даже краткое, фрагментарное знакомство со страной изучаемого языка, ее культурой и наукой, стремление насколько возможно компенсировать отсутствие языковой среды способствуют возбуждению познавательного интереса и сознанию мотивации. Введение страноведческого и лингвострановедческого аспекта в процессе обучения иностранному языку необязательно означает расширение учебного материала. Это было бы нереально для аудиторных занятий в условиях технического вуза.

На кафедре иностранных языков нашего института преподаватели разрабатывают и используют на практике так называемые проекты по страноведческой тематике, что находит дальнейшее отражение в проведении открытых занятий. На таких занятиях и осуществляются основные принципы лингвострановедения — соединения элементов лингвистики (изучение языковых единиц) с элементами страноведения (изучение реалий культуры страны) через обозначающие их слова.

Литература:

1. Жданова, Г. А., Альмяшова Л. В. Актуальные проблемы лингвистики и обучения иностранным языкам // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2015. № 3. с. 25–29.
2. Альмяшова, Л. В., Овчерук Л. Д. Формирование лингвокультурологических компетенций студентов нелингвистического вуза // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 1 (5). с. 92–94.
3. Альмяшова, Л. В., Кокорина И. Н., Овчерук Л. Д., Ефименко Т. В. О психологически комфортной системе ведения занятий на иностранном языке // Молодой ученый. 2016. № 6 (110). с. 725–728.
4. Гмызина, Г. Н. Лингвострановедение как средство формирования толерантности у обучающихся // Гетерогенность и плюрицентризм немецкоязычного пространства: теория и практика Материалы Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Л. А. Иванова. 2010. с. 84–87.

Совместная работа ДОУ и семьи по ознакомлению с родным краем как средство патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста

Белинова Наталья Петровна, воспитатель;
Лямцева Ирина Владимировна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 247» г. Новокузнецка (Кемеровская обл.)

Дошкольный возраст — важнейший период становления личности человека, когда закладываются нравственные основы гражданских качеств, формируются первые представления детей об окружающем мире, обществе и культуре.

Задача педагогов и родителей — как можно раньше пробуждать в растущем человеке любовь к родной земле, с первых шагов формировать у детей черты характера, которые помогут ему стать человеком и гражданином общества.

Огромная притягательная сила заключена в том, что нас окружает с детства! Человек, даже уехав из родных мест на долгие годы, вспоминает их с теплотой и любовью. *«Ты вспоминаешь не страну большую, которую изъездил и узнал. Ты вспоминаешь Родину такую, какой её ты в детстве увидел...» К. Симонов*

И действительно, как не велика наша страна, человек связывает свое чувство любви к ней с теми местами, где он родился, вырос; с улицей, по которой ходил не раз; с двором, где посадил первое деревце, с близкими и родными ему людьми.

Понимание значимости воспитания гражданских качеств побудило нас к созданию проекта семейного клуба «Кузнечане», цель которого: *Привлечение родителей в образовательный процесс ознакомления детей с историей родного края, истоков национальной культуры и родной природы.*

Нами были определены задачи, основные из которых:

- расширить и углубить знания о родном крае;
- воспитать уважение к труду взрослых.
- познакомить с историей семьи, ее традициями.

А использование разнообразных форм работы способствовали расширению кругозора, укреплению взаимоотношений в семьях, духовному развитию участников, воспитанию уважения и бережного отношения к родному городу.



Работа семейного клуба разделена на блоки «Моя семья», «Мир природы родного края», «Деятельность людей», «Культурный облик родного края».

Постоянным героем наших встреч стал сказочный персонаж дедушка Кузьма, он может легко путешествовать во времени и рассказывать о том, что произошло давным-давно, формируя любовь к родному городу и интерес к его прошлому.

Ознакомление детей с понятием «семья» помогает понять ребенку связь времен, историю своей семьи, вызвать чувство гордости за своих предков, представления о себе как личности.

С помощью родителей мы оформили «Уголок единения», где размещаются семейные фотографии. Наш опыт показывает, что наличие коллекции семейных фотоснимков стимулирует желание детей рассказывать о своей семье как педагогу, так и друг другу. Стало традицией проведение фотовыставок «Как я провёл лето», «Домашние питомцы», «Рождественские радости», «Традиции моей семьи», «Наши мамы», «Я горжусь своим отцом».

При составлении генеалогического дерева, родители знакомят детей с историей своей семьи, рассказывают, где родились и жили дедушка и бабушка ребенка, их прадеды, кем работали, какие у них были увлечения, какие трудности им пришлось испытать. Подробное знакомство с семьёй позволит ребёнку осознать свои корни, понять, что он часть большой семьи, и история его рода неотрывно связана с историей страны.

Знакомя с «Миром природы родного края», мы раскрываем перед родителями роль семьи в воспитании интереса и положительного отношения дошкольника к природе. В работе с родителями важно подчеркнуть, что перед прогулкой в природу намечается хотя бы небольшая цель, связанная с восприятием объекта природы (полюбоваться, присмотреться, заметить, сравнить, вспомнить). Семейные загородные прогулки, пикники, походы направлены на воспитание эмоциональной отзывчивости детей, умения замечать и оценивать красоту природы. Проведение выставок поделок из природного материала, даров осени воспитывает в ребенке чувство гордости, любви, интереса к природе родного края.

Трудовая деятельность человека является тем звеном, которое связывает мир природы и мир людей. Знакомство дошкольников с профессиями не только расширяет общую осведомленность об окружающем мире и кругозор детей, но и формирует у них уважение к людям, которые своим трудом, прославили Кузбасс.

Встречи с интересными людьми, где они рассказывают о своей работе, показывают фотографии, способствует сближению детей и родителей, большему пониманию ребенком мира взрослых.

Прогуливаясь вместе с детьми по улицам, паркам, посещая музеи, выставки, различные культурно-массовые мероприятия, знакомясь с другими достопримечательностями города, родители помогают им закрепить знания о родном городе. У ребенка формируется эмоциональное восприятие, эстетическое отношение к миру, обогащается словарный запас, пробуждается любознательность и другие качества, способствующие воспитанию гармонично развитой личности.

Совместная деятельность педагога — родителей — детей ведёт к духовной близости родителей и детей и формирует внутренний мир дошкольников, что под-



тверждается результатами диагностики развития наших воспитанников и активной жизненной позицией родителей.

Коррекционная работа по формированию межличностных отношений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения

Брюхова Арина Андреевна, студент

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

Человек воспринимает 90% информации с помощью зрительного анализатора. Восприятие мира у людей с тяжелыми нарушениями зрения происходит не так как у всех, и общение и взаимодействие выстраивается с определенными трудностями.

Очень важно изучать детей с тяжелыми нарушениями зрения и их межличностные отношения, ведь в детстве человек получает фундамент навыков общения. И это первичный фундамент, на котором строится дальнейшее взаимоотношение с людьми и развитие самой личности.

Отношение личности — это активная, сознательная, интегральная, избирательная, основанная на опыте связь личности с различными сторонами действительности. [7, 3]

Межличностные отношения — это субъективно переживаемое, личностно значимое, эмоционально — когнитивное отражение людьми друг друга в процессе межличностного взаимодействия. [2, 7]

В дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. Если в конце раннего возраста потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у дошкольника она уже становится одной из главных. В четыре-пять лет ребенок точно знает, что ему нужны другие дети, и явно предпочитает их общество.

Общение дошкольников со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения со взрослыми.

— Большое разнообразие коммуникативных действий и чрезвычайно широкий их диапазон. В общении со свер-

стником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми

— Вторая яркая черта общения сверстников заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности.

— Третья специфическая особенность контактов детей заключается в их нестандартности и нерегламентированности. Если в общении со взрослым даже самые маленькие дети придерживаются определенных общепринятых норм поведения, то при взаимодействии со сверстником дошкольники используют самые неожиданные действия и движения.

— Также для дошкольников характерно преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициативу сверстника в большинстве случаев он не поддерживает. [8, 199]

У детей с нарушениями зрения межличностное общение протекает с определенными трудностями. Многими тифлопсихологами и тифлопедагогами отмечаются нарушения в сфере общения у данной категории детей (Л. В. Егорова, В. П. Ермаков, П. М. Залюбовский, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и др.).

По словам, А. М. Жихарева, дети с глубокими нарушениями зрения в дошкольном возрасте начинают понимать

свое отличие от нормально видящих детей, а в подростковом — по-настоящему переживать свое физическое несовершенство. Наличие у них недостатков зрения и осознание своего отличия от нормально видящих приобретает личностный смысл. [1]

Дети с нарушением зрения являются группой риска с точки зрения возможных проявлений личностной дезадаптации, обусловленной сложным сочетанием биологических, социальных и аномальных факторов. [5, 34].

Ученые и практики, работающие с данной категорией детей, указывают, что одна из причин отчуждения незрячего человека в обществе зрячих — это трудность в общении, особенно в смешанных коллективах (А. Г. Литвак, П. М. Залюбовский и др.) Зрительный дефект вызывает затрудненность общения, заставляя ребенка чувствовать себя отверженным. А неадекватная самооценка и слабая социальная адаптация приводят к нарушениям процесса межличностного общения.

Л. С. Выготский отмечал, что дефекты зрения нарушают взаимодействие человека со средой, в результате при врожденной или рано возникшей слепоте затрудняется установление социальных связей и отношений. Основные и наиболее тяжелые последствия слепоты лишь косвенно связаны с органическим дефектом и являются в первую очередь следствием нарушений социальных отношений. [3, 14]

Дети этой категории не имеют возможности пользоваться выразительными средствами, сам процесс общения становится возможным только с появлением речевых звуков. У них часто наблюдаются трудности в установлении контактов с окружающими, поддержании процесса общения, что вызвано слабым владением средствами общения, для формирования которых необходимо участие всех анализаторов. Особенно важную роль в развитии функции общения играет зрительный анализатор, который в процессе социальной перцепции несет информацию об особенностях характера и эмоциональных состояний собеседника. Невозможность дистантного восприятия мимических и пантомимических проявлений собеседника приводит к неадекватному восприятию его реальных характеристик и состояний, а также вызывает трудности формирования правильной речи. У детей, лишенных возможности дистантного восприятия окружающей действительности, представления о мимике, жестах, пантомимике очень непрочные, расплывчатые, что в значительной мере затрудняет процесс межличностного общения.

Исследование Л. И. Плаксиной показало, что дети с нарушением зрения не умеют привлекать к себе внимание партнера, зачастую не знают, как нужно обратиться с просьбой к окружающим. Их высказывания часто остаются незамеченными, так как не адресованы кому-то конкретно.

Кроме того, у детей наблюдается малая активность при вступлении в контакт и ответах на обращения из-за отсутствия навыков ведения бесед, диалогов. [4, 84]

Отсутствие зрения, безусловно, влияет на сферу чувственного познания окружающего, ведет к сужению круга общения, замедлению формирования навыков и средств общения и трудностям в подражании действиям людей в различных ситуациях, но не изменяет саму структуру коммуникативной деятельности.

Развитие самого процесса общения у детей этой категории протекает так же, как и у их нормально видящих сверстников.

Генезис форм общения у детей с нарушениями зрения проходит те же этапы, но отсутствие зрительных впечатлений приводит к особенностям протекания всего процесса.

Активная роль взрослого в развитии общения детей с нарушениями зрения значительно большая, чем у нормально видящего. Это связано с тем, что плохо видящий «ребенок лишен возможности непосредственного зрительного подражания — одного из каналов самостоятельного приобретения знаний.

Значительное отставание в овладении неречевыми средствами общения у детей с нарушениями зрения констатировала в своем исследовании А. М. Виленская. Они не только не воспроизводили заданные им вербальные состояния, но не воспринимали и не понимали их правильно.

Отставания отмечаются и в предметно-действенных средствах общения. Это выражается в позах и жестах, не адекватных ситуации, не соответствующих эмоциональному состоянию человека. Для них характерны также скованность движений, стереотипия в выражении эмоциональных состояний, вербальность знаний о правильных жестах, действиях при общении с детьми и взрослыми.

Трудности формирования неречевых средств общения у детей с нарушениями зрения коренятся в нечетком образе восприятия человека, который не позволяет им на основе экспрессивно-мимического выражения судить о состоянии человека, его отношении к собеседнику и обсуждаемой теме.

Для исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения нами была выбрана социометрическая методика «Два домика» (Т. Д. Марцинковская).

Детям было предложено посмотреть (потрогать) два домика. Первый домик большой, яркий, украшенный цветами, второй — маленький и темный. Педагог предлагает ребенку представить, что большой красивый домик принадлежит ему (ребенку), в нем много игрушек, и он может пригласить к себе всех, кого захочет. А в маленьком черном домике игрушек совсем нет. Ребенок должен сделать выбор, кого из детей группы, он бы пригласил в большой дом, а кого бы поселил в маленький дом. Метод социометрии был проведен на детях старшего дошкольного возраста. Количество выборов ограничено не было, так как целью применения этой методики было выяснить все многообразие отношений в детском коллективе.

Исследование проводилось на базе МДОУ д/с № 138 (компенсирующего вида) для детей с нарушением зрения. Возраст исследуемых: старший дошкольный (5–6 лет). В

эксперименте приняли участие 12 детей с нарушениями зрения

Диагностируя межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения, мы определили круг значимого общения каждого ребенка и особенности взаимоотношений всех детей группы.

Проанализировав полученные результаты, подсчитав коэффициенты благоприятного климата и сплоченности группы, мы пришли к следующим выводам:

1. Удельный вес социальной категории «звезды» составляет 8%, «предпочитаемых» — 50%, «принятых» — 33%, «изолированных» — 8%, «отвергаемых» в данной группе не оказалось. Следует заметить, что ребенок с тяжелыми нарушениями зрения (слепота) оказался в категории «изолированных». Слабовидящие дети распределились по категориям «Предпочитаемые» — 2 человека и «Принятые» — 2 человека.

2. В группе высокий уровень благополучия взаимоотношений так как, в двух первых статусных категориях детей больше, чем в трех последних.

3. Группа детей является недостаточно сплоченной, так как показатель хорошей групповой сплоченности лежит в диапазоне 0,6–0,7, а по результатам нашего исследования видно, что коэффициент сплоченности равен 0,3.

Литература:

1. Баландина, Л.Л. Межличностные отношения и личность детей дошкольного возраста с нарушением и нормальным // *Фундаментальные исследования*. — 2014. — № 5. — с. 34–37.
2. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры: Энциклопедический словарь педагога. — Екатеринбург: Грамота, 2000. — 937 с.
3. Волкова, Л.С. Результаты экспериментального изучения нарушений устной речи у детей с глубокими дефектами зрения // *Дефектология*. — 1982. — № 3. — с. 14.
4. Григорьева, Г.В. «Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушением зрения // *Дефектология*. — 1996. — № 4. — с. 25.
5. Келле, В.Ж., Ковальзон М.Я. Теория и история (Проблемы теории исторического процесса). — М.: Политиздат, 1981. — 290 с.
6. Кон, И.С. Дружба: этико-психологический очерк. — М.: Изд-во политической литературы, 1980. — 256 с.
7. Мясищев, В.Н. «Психология отношений» Избранные психологические труды. — М.: Москва — Воронеж, 1995. — 356 с.
8. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 5-е изд. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 336 с.

Формирование «инструментов» деятельности и познания в процессе языковой подготовки у студентов вузов

Володина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Володина Инга Вадимовна, соискатель

Московский политехнический университет

Будущее России зависит от её способности производить самые совершенные научные знания, быстро, энергично и безошибочно внедрять опирающиеся на них техно-

Но коллектив в дошкольном возрасте только начинает формироваться, дети учатся сотрудничеству, взаимопомощи, гуманности.

Регистрация полученных данных осуществлялась в заранее подготовленную таблицу, где отмечались как положительные, так и отрицательные выборы детей.

В следующей работе планируется проведение коррекционной работы по формированию межличностных отношений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения с помощью театрализованной деятельности.

Театрализованная игра является эффективным средством социализации дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения, в процессе участия в игре, которая имеет коллективный характер, создаются благоприятные условия для развития чувства партнерства, освоения способов позитивного взаимодействия детей и принятие особенностей каждого ребенка.

В театрализованной игре осуществляется эмоциональное развитие: дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, выражают их на основе собственного жизненного опыта или проявляя фантазию и творчество. Также театрализованная игра является средством самовыражения и самореализации ребенка.

логии в экономику, военное дело, социальную сферу, культуру, здравоохранение и образование. К системе высшего профессионального образования требованиями времени

выдвигается задача подготовки специалистов, владеющих компетенциями, методологией творчества, сформированным творческим мышлением, развитыми профессионально значимыми личностными качествами [1, с. 73].

Для создания конкурентоспособной продукции и проведение эффективной деятельности на внешнем рынке необходимо, чтобы специалисты владели не только профессиональными компетенциями, но и готовностью к коммуникации на иностранном языке в сфере инновационной деятельности. Несмотря на то, что многие стороны делового английского языка детально изучены, методы формирования «инструментов» деятельности и познания в процессе языковой подготовки у студентов неязыковых вузов требуют научного осмысления. В результате языковой подготовки должны быть сформированы инструменты деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование) и инструменты познания:

- операции мышления (сравнение, анализ, синтез, абстракция конкретизация);
- формы мышления (суждение, понятие, умозаключение);
- функции дискурсивного мышления (индукция, дедукция).

Рассмотрим этапы профессионально творческой деятельности:

- анализ проблемной ситуации;
- выявление и формулирование проблемы;
- выявление и формулирование профессиональной творческой задачи;
- решение профессиональной творческой задачи;
- принятие решения.

Конкурентная среда характеризуется следующими факторами: проблемностью, неопределенностью, многогранностью, противоречивостью, дефицитом ресурсов. В условиях конкуренции методы разработки и принятия нестандартных творческих решений в условиях рынка технических инноваций приобретают особую актуальность для специалистов, чья профессиональная деятельность связана с разработкой, реализацией, коммерциализацией инновационных продуктов, процессов и услуг в условиях неопределенности, противоречивости, риска и дефицита ресурсов. Определение инноваций приведено в статье [3, с. 316–317].

На рис. приводится авторская модель Володиной И. В. «Модель формирования «инструментов» деятельности и познания в процессе языковой подготовки у студентов вуза» Структура общения представлена компонентами: мотивационным, когнитивно-информационным, аффективно-эмпатийным, поведенческим и социально-перцептивным [9, с. 198–199]. Анализ коммуникативных потребностей будущих специалистов, чья деятельность будет связана с созданием инновационных продуктов, процессов и услуг приведен в работе Володиной И. В. [2, с. 199]. Схема познавательной деятельности:

- знать и владеть методологией творчества;
- развивать творческое воображение;

- преодолевать психологическую инерцию;
- формировать этику творчества, (отношение специалиста к людям, окружающему миру и к себе в процессе напряженной профессионально-творческой деятельности).

Модель образовательного пространства [7, с. 44] строится на основе глобальных, национальных или региональных компьютерных систем (интернет), обучающая среда на основе локальных компьютерных систем в рамках учебного заведения или класса. Включение компьютерной техники в комплект дидактических средств способствует активизации образовательной деятельности. УМК по дисциплине «Иностранный язык» дополняется блоками: информационный блок, содержащий основную учебную информацию модуля; компактность информации достигается путем структурирования терминологии по инновационной деятельности: классификация инноваций, типы инноваций, определение инноваций; проблемный блок, содержащий проблемные задания; **блок самоконтроля и контроля.** Модуль учебного курса «Professional English For Innovation Activity» [8] состоит из несколько блоков (дидактических единиц), задача которых заключается в том, чтобы вызвать определенные умственные действия направленные на развитие «инструментов» деятельности (говорение, письмо, чтение, аудирование) и познания: операций мышления (сравнение, анализ, синтез, абстракция, конкретизация), форм мышления (суждение, понятие, умозаключение), функций дискурсивного мышления (индукция, дедукция).

Для формирования деятельности и познания, широко используется вопросо-ответный развивающий прием.

Структура приема состоит из:

- алгоритма последовательно включающего студента в мыслительную деятельность;
- классификатора вопросов;
- перечня (операции, формы и функции мышления) [5, с. 107–108];

Для преодоления психологической инерции мышления широко применяется мозговой штурм. В качестве метода активизации воображения — синектика, аналогия.

Также для самостоятельной работы студентам в пособии предлагаются тексты для чтения, знакомящие с жизнью и творчеством классиков менеджмента, что необходимо для расширения их кругозора и формирования достойной жизненной позиции. Доклады, презентации, дискуссии и педагогические игры [4, с. 386–387] демонстрируют способность студентов отстаивать свою позицию в условиях наличия противоположной точки зрения у других участников и экспертов.

Для формирования у студентов в процессе обучения целостной, логически последовательной системы знаний о природе и обществе англоязычных стран нами разработано учебно-методическое пособие «Страноведение Великобритании» [6]. Именно системные знания, а не разрозненные сведения из разных сфер жизни этих государств, создают прочную основу для формирования лингвосокультурной компетенции, которая является главной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции.



Рис. 1. Модель формирования «инструментов» деятельности и познания в процессе языковой подготовки у студентов вуза

Таким образом, предложенные нововведения, основанные на современных теориях, методологии и технологиях дают возможность формировать «инструменты» деятельности и познания в процессе языковой подготовки у студентов неязыковых вузов. Такие специалисты востребованы в настоящее время и будут востребованы в будущем.

Практическим вкладом в процесс профессионального становления специалиста является, по нашему мнению, осуществление языковой подготовки в вузе на основе системного подхода, реализующего профессиональную направленность обучения, включая инновационную деятельность и систему культурологических знаний.

Литература:

1. Володина, Е. В., Володина И. В. Формирование готовности к инновационной деятельности как средство профессионализации студентов вуза. Известия Балтийской Государственной Академии рыбопромыслового флота. — 2015. — № 3 (33). — с. 75–77.
2. Володина, И. В. Формирование готовности будущих инженеров к инновационной деятельности средствами иностранного (английского языка) в образовательном процессе вуза Образование, наука, научные кадры. — Юнити-ДАНА. — 2014. — № 1. — с. 198–201.
3. Володина, И. В. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку инновационных менеджеров в техническом вузе. Молодой ученый — 2012. — № 8. — с. 315–318.
4. Володина, И. В. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку инновационных менеджеров в техническом вузе. Молодой ученый — 2013. — № 8. — с. 385–387.
5. Володина, Е. В. Формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов профессионального обучения: Дисс. кандидата пед. наук Москва, 2008. — 159 с.
6. Володина, Е. В. Володина И. В. Страноведение Великобритании: Учебно-методическое пособие. — М.: Издательство «Спутник+», 2015. — 136 с.
7. Володина, И. В., Володина Е. В. Формирование готовности студентов вуза технических и экономических специальностей к инновационной деятельности средствами иностранного языка. — В.: Вестник Воронежского Государственного Университета.: Проблемы высшего образования» — 2016. — № 1 — с. 44.
8. Володина, И. В. Professional English for Innovation Activity: Учебно-методическое пособие. — М.: Издательство «Спутник +», 2015. — 153 с.
9. Реан, А., Бордовская Н., Розум С. Психология и педагогика. — СПб.: Питер, 2004. — 432 с.
10. Шукин, А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). — М.: Икар, 2012. — 321 с.

Выявление, поддержка и развитие творческого потенциала одарённых детей

Горбачева Светлана Михайловна, педагог дополнительного образования;

Проскурина Елена Николаевна, заместитель директора;

Станкевич Алевтина Владимировна, педагог дополнительного образования

МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Обучение одаренного ребенка предполагает принятие личности и его индивидуальности, самоопределение и выбор собственного пути, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности.

Педагогическая деятельность дополнительного образования, будучи гибкой, вариативной, непосредственно откликающейся на интересы и потребности обучающихся, наиболее полно отвечает этим критериям. Дополнительное образование позволяет ребенку сделать индивидуальный выбор сфер деятельности и общения, проявить себя, свои возможности.

Одним из важных направлений деятельности центров творчества в рамках президентской программы «Ода-

ренные дети» является создание условий, оказание помощи и поддержки каждому одаренному и талантливого ребенка, что способствует увеличению доли одаренных детей в различных областях знаний и творческой деятельности.

Расширяя сферу творчества обучающихся, дополнительное образование учитывает индивидуальные запросы и интересы одаренных детей.

В объединения по интересам часто приходят дети, одаренность которых уже начала раскрываться. Они мотивированы на овладение творческой деятельностью, и это создает условия для плодотворного освоения специальных умений и знаний. Занимаясь в Центре, дети имеют возможность использовать единство и взаимодействие раз-

личных искусств. Творчески одаренный ребенок после обучения в объединениях по интересам может выйти на следующий уровень, т. е. получить профессиональную подготовку.

Понимание одаренности как системного качества предполагает рассмотрение личностного развития в качестве основополагающей цели обучения и воспитания одаренных детей. Одаренность часто проявляется в успешности деятельности, имеющей стихийный, самодеятельный характер. Например, увлеченный техническим конструированием ребенок может дома с энтузиазмом строить свои модели, но при этом не проявлять аналогичной активности ни в школьной, ни в специально организованной внешкольной деятельности (кружке, секции, студии). Кроме того, одаренные дети далеко не всегда стремятся демонстрировать свои достижения перед окружающими. Так, ребенок, сочиняющий стихи или рассказы, может скрывать свое увлечение от педагога. Таким образом, судить об одаренности ребенка следует не только по его школьным или внешкольным делам, но по иницированным им самим формам деятельности. В некоторых случаях причиной, задерживающей становление одаренности, несмотря на потенциально высокий уровень способностей, являются те или иные трудности развития ребенка, например заикание, повышенная тревожность, конфликтный характер общения и т. п. При оказании такому ребенку психолого-педагогической поддержки эти барьеры могут быть сняты. В качестве одной из причин отсутствия проявлений того или иного вида одаренности может быть недостаток необходимых знаний, умений и навыков, а также недоступность (в силу условий жизни) предметной области деятельности, соответствующей дарованию ребенка. Таким образом, одаренность у разных детей может быть выражена в более или менее очевидной форме. Анализируя особенности поведения ребенка, педагог, психолог и родители должны делать своего рода «допуск» на недостаточное знание о его истинных возможностях, понимая при этом, что существуют дети, чью одаренность они пока не смогли увидеть. МБУ ДО «ЦТТ и ПО» города Старый Оскол, Белгородской области становится исключительно значимым для развития одаренного ребенка, подготавливая его к профессиональному пути.

Работа педагога дополнительного образования направлена на создание среды успеха для выявления и развития личностного потенциала и творческих способностей одаренных детей, оказание им педагогической поддержки в осмыслении, проектировании и самореализации, в соответствии со способностями их жизненной стратегии, ориентированной на успешную деятельность в контексте современной среды и современной культуры.

Мы не отбираем одаренных детей, а принимаем детей и работаем индивидуально с каждым, помогая самоопределяться. Ребенок сам еще не определился в интересах и предпочтениях к каким-либо видам творческих направлений. Реализацию своего потенциала он начинает с подачи педагога дополнительного образования, главным прин-

ципом которого является принцип создания условий и предоставления возможностей для предметной творческой деятельности. Как правило, одаренный ребенок выделяется из остальной группы, очень важно не создать у него «чувства исключительности», это может не получить подтверждения в дальнейшей жизни. Объединения по интересам посещают не только одаренные дети, но и те, кому просто доставляет удовольствие заниматься творчеством, и отношения с ними должны складываться гармонично. Так же педагогу дополнительного образования необходимо всегда помнить то, что эксплуатация неординарных способностей ребенка ради престижа учреждения и самого педагога часто идет во вред самому ребенку. Если всего этого удастся избежать, то область дополнительного образования становится исключительно значимой для развития одаренного ребенка, подготавливая его к сознательному профессиональному пути.

Обучение, развитие и поддержка одаренных детей, в рамках объединения осуществляется в ходе решения следующих задач:

- создание механизма для выявления одаренных и талантливых детей;
- создание условий для обеспечения индивидуального развития детей;
- предоставление широкого спектра знаний;
- психолого-педагогическое сопровождение;
- взаимодействие с родителями обучающихся.

Раскрытие одаренности детей является самой важной задачей для педагога и родителей. Ведь дело не только в передаче знаний, но и в создании условий ребенку для углубления этих знаний, разработать на их основе новые навыки, необходимые для творчества и жизни. Для определения одаренности ребенка достаточно выявить уровень способностей личности к творческой деятельности с помощью тестов.

Критерии одаренности ребенка:

- решая мыслительные задачи и осуществляя творческую деятельность, ребенок ярко демонстрирует способность к наблюдательности, хорошую память, легко ведет диалог, обладает подражательной способностью;
- в своих действиях ребенок часто опирается на работу фантазии и воображения, что не редко является основным мотивом деятельности;
- общаясь, ребенок широко использует мимику и жесты, особенно в разговорах со сверстниками;
- речь ребенка отличается повышенной выразительностью.

Развитие творческого потенциала одаренных обучающихся предполагает реализацию специальных программ. Реализация программы «Начальное техническое моделирование» предусматривает, наряду с более сложными и дополнительными материалами, разработки по развитию творческих способностей детей, коммуникативных, лидерских и иных личностных качеств, способствующих дальнейшей социальной адаптации одаренных детей. Каждый ребенок имеет разработанную образовательную траекторию.

Одаренные дети — это особые дети, и задача педагога — понять их, направить все усилия на то, чтобы передать им свой опыт и знания. Каждый ребенок одарен по-своему, и для педагога важнее не выявление уровня одаренности, а качества одаренности. Смысловой и конструктивной единицей системы работы с одаренными детьми в дополнительном образовании является ситуация совместной продуктивной и творческой деятельности педагога и ребенка, педагога и группы, педагога, ребенка и родителей.

Основные элементы педагогических технологий, применяемых в системе дополнительного образования для работы с одаренными детьми:

- деятельностный подход (между обучением и развитием стоит деятельность);
- формирование внутренней мотивации;
- рефлексия;
- возможность индивидуализации темпов прохождения образовательных программ, их обогащение и углубление;
- соблюдение принципов — «ситуация успеха», «не сравнивать с другими» и т. д., которые создают благоприятный морально-психологический климат;
- проектное обучение;
- технология полного усвоения;
- инновационные компьютерные технологии.

Формы и методика проведения занятий в объединении по интересам дает возможность использовать и тренинги,

и игры, а моделирование творческой ситуации часто составляет основу занятий. Приоритетной формой работы является общение педагога с детьми, поэтому занятия строятся не в традиционной форме урока, а в виде работы творческих групп, микро-коллективов и т. п., что даёт хорошую возможность уделить каждому ребёнку максимум внимания.

Дети, наделенные талантом, демонстрируют свои достижения через конкурсы проектных и исследовательских работ.

Дополнительное образование детей ориентировано на освоение опыта творческой деятельности в интересующей ребенка области практических действий на пути к мастерству. Проблема работы с одаренными детьми актуальна и перспективна для системы дополнительного образования, поскольку одаренные дети являются творческим и интеллектуальным потенциалом для развития дополнительного образования.

Работа с одаренными детьми — это сложная, но интересная работа, которая должна вестись родителями и педагогами. Каждый шаг в этом направлении принесёт пользу в будущем. Воспитание одаренных детей в силу их особенностей требует индивидуального творческого подхода. Индивидуальная работа по развитию одаренных детей при активном включении их в совместную творческую деятельность повышает не только уровень их самостоятельности, но и помогает развивать их мыслительную деятельность и речь.

Литература:

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии — СПб.: Питер Ком, 1999. — 720 с.
2. Куницына, В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Учебник для вузов. -СПб.: Питер, 2002. — 544.: ил. — (Серия «Учебник нового века»)
3. А. А. Реан, Я. Л. Коломенский Социальная педагогическая психология. -Спб.:Издательство «Питер», 2000. — 416 с.: (Серия «Мастера психологии»)
4. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб пособие для студ. высш. учеб. Заведений/ Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. -М.:Издательский центр «Академия, 2001. -368с».

История становления педагогической диагностики в России

Горностаева Наталья Витальевна, магистрант

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

«Термин «диагностика» происходит от греческих слов *dia* — между, *vrozъ*, через, *gnosis* — знание. В античном мире диагностами назывались люди, которые после сражения подсчитывали количество убитых и раненых. В эпоху Возрождения диагностика — уже медицинское понятие, означающее распознавание болезни. В XX веке это понятие стало широко использоваться в философии, а затем и в психологии, технике и других областях. В общем смысле диагностика — особый вид по-

знания, находящийся между научным знанием сущности и познаванием единичного явления. Результат такого познания — диагноз, то есть заключение о принадлежности сущности, выраженной в единичном, к определенному установленному наукой классу» [1].

Долгое время термин «диагностика» являлся прерогативой медицины, где он используется как метод распознавания болезней. «Однако со временем он стал применяться и в других областях знаний, в том числе в пе-

дагогике. Наиболее широкое применение диагностика получила в коррекционной педагогике. По словам Г.Ф. Кумариной с соавторами первым, базальным уровнем изучения ребенка должен быть педагогический. Педагоги, равно как и родители, первыми сталкиваются с индивидуальными проблемами детей, и потому они должны быть профессионально подготовлены к тому, чтобы эти проблемы вовремя увидеть и на педагогическом уровне грамотно осмыслить» [2].

«История развития педагогической диагностики насчитывает столько же лет, сколько вся педагогическая деятельность. Любой педагог, строивший свою профессиональную деятельность планомерно и целенаправленно, всегда пытался определить мотивацию своих усилий и их результаты. Это делалось на протяжении нескольких тысячелетий педагогической деятельности с помощью методов, которые по нашим нынешним понятиям являются донаучными» [3]. В итоге, можно убедиться в необходимости рассматривать испытания индивидуальных способностей как важную и неотъемлемую часть общественной жизни многих (если не всех) народов мира со времен древнейших цивилизаций и до наших дней. Этот исторический опыт доказывает, что стремление людей познать сущность человеческих проявлений в каких-то измеряемых качествах и свойствах всегда существовало и существует. Однако методы познания долгое время были примитивными.

Официально термин «педагогическая диагностика» появляется в педагогической литературе примерно в 1968 г. Данное понятие предложил немецкий педагог К. Ингенкампом по аналогии с медицинской диагностикой. Он считал, что «...педагогическая диагностика призвана: 1) улучшать процесс индивидуального обучения; 2) в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения; 3) руководствуясь разработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы в другую».

В России выделяют четыре этапа развития педагогического диагностирования:

«На первом этапе — экспериментальном (с конца XIX — 30-х годов XX века) — начинается массовое обращение педагогов школ к изучению личности ребенка, а следовательно, и к диагностированию. Педагогическое диагностирование не носит собственно научного характера.

На втором этапе — имплицитном (30-х гг. — 60-х гг.) — педагогическое диагностирование существует в скрытой форме. Это объясняется последствиями разгрома педологии.

На третьем этапе — эксплицитном (60 гг. — середина 90 гг.) — происходит возрождение идеи педагогического диагностирования, и оно начинает оформляться как наука, разрабатываются его теоретико-методологические основы, выделяются направления педагогического диагностирования. Этот период характеризуется неявным осуществлением педагогами функции прогнозирования.

Четвертый — институциональный (с середины 90 гг. XX века по настоящее время) — характеризуется изуче-

нием педагогического диагностирования, субъектом которого является педагог, как профессиональной функции учителя, закреплением ее в нормативных образовательных документах» [4].

Во второй половине XIX века проблема педагогической диагностики целенаправленно ставилась и решалась известными российскими учеными-педагогами Ушинским К.Д., Редкиным П.Г., Шелгуновым Н.В., Сеченовым Н.М., Пироговым Н.И. и др. Особое место и роль среди вышеназванных ученых принадлежит К.Д. Ушинскому, обосновавшему важнейшие теоретико-методологические положения современной педагогической диагностики. В своём труде «Педагогическая антропология» он писал: «Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти... Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния, — а средства эти громадны!» [5] На необходимость диагностирования также указывал А.С. Макаренко: «Знание воспитанника должно прийти к воспитателю не в процессе безразличного его изучения, — писал он, — а только в процессе совместной с ним работы и самой активной помощи ему. Воспитатель должен смотреть на воспитанника не как на объект изучения, а как на объект воспитания» [6]. По его мнению, знания о ребенке не должны лежать мертвым грузом, они должны служить воспитанию и широко применяться на практике.

Представители экспериментальной педагогики конца XIX — начала XX вв. — П.Ф. Лесгафт, А.Ф. Лазурский, В.П. Кащенко и другие сыграли ведущую роль в пропаганде идей использования психологических и педагогических диагностических методик, наглядно демонстрируя их возможности в изучении учащихся и микросреды в учебно-воспитательной работе. Г.И. Россолимо крупнейший русский невропатолог, сторонник экспериментальных исследований в психологии, отстаивал необходимость использования тестовых методов. Он сделал попытку создать такую систему испытаний, с помощью которой можно было бы исследовать как можно больше отдельных психических процессов. Он изучал внимание и волю, точность и прочность зрительных восприятий, ассоциативные процессы. Однако методика Г.И. Россолимо имела ряд недостатков, в частности недостаточно полный выбор исследуемых процессов. Г.И. Россолимо не исследовал словесно-логическое мышление детей, не давал задания для установления их обучаемости.

Большинство отечественных психологов, используя тесты, не считали их единственным универсальным сред-

ством при изучении личности детей. Характеризуя различные системы тестов, А. М. Шуберт указывала, для того что выяснить главный дефект психики, охарактеризовать случай, необходимо длительное, планомерное наблюдение. Также многие исследователи, занимавшиеся проблемами умственной отсталости (В. П. Кащенко, О. Б. Фельдман, Г. Я. Трошин и др.) говорили о необходимости наблюдения за детьми.

«Первым, кто создал специальную методику проведения целенаправленных наблюдений, был А. Ф. Лазурский — автор ряда трудов по изучению человеческой личности: «Очерки науки о характерах», «Школьные характеристики», «Программа исследования личности», «Классификация личности». Хотя метод А. Ф. Лазурского тоже имеет недостатки (он понимал деятельность ребенка лишь как проявление врожденных свойств и предлагал выявлять эти свойства, чтобы уже в соответствии с ними строить педагогический процесс), однако в его трудах есть много полезных рекомендаций. Большой заслугой А. Ф. Лазурского стало изучение ребенка в деятельности в естественных условиях путем объективного наблюдения и разработка так называемого естественного эксперимента, включающего в себя как элементы целенаправленного наблюдения, так и специальные задания. Преимущество естественного эксперимента по сравнению с лабораторным наблюдением заключается в том, что он помогает исследователю получить необходимые ему факты путем специальной системы занятий в привычной для детей обстановке, где нет никакой искусственности (ребенок даже не подозревает, что за ним наблюдают)» [7].

П. П. Блонский сконструировал и использовал систему методов — объективное наблюдение, эксперимент, метод тестов, анкетный метод и др., основываясь на представлениях о ребенке как едином, неразрывном, динамически развивающемся под воздействием внутренних и внешних факторов организме. «Ученый считал, что педагогическая диагностика должна была отвечать на следующие вопросы: что и зачем изучать в духовном мире воспитателей и воспитанников; какие показатели, методы использовать; где и как использовать результаты информации о качестве педдиagnostической деятельности; при каких условиях диагностика органически включается в целостный учебно-воспитательный процесс; каким образом научить учителей самоконтролю, учащихся — самопознанию» [4]. Он обосновал необходимость изучения ребенка в педагогическом процессе, разработал не только конкретный педагогический исследовательский инструментарий — стандарты возрастного развития, тесты учета достижений, методика социально-бытового обследования, но и определил конкретную логику подхода к изучению ребенка. Согласно данной логике, исследование предполагалось начать с истории развития ребенка — ретроспекции (воспоминания о своем детстве). В педагогическом исследовании стали применять — интроспекцию — самонаблюдение. «Если нам нужно глубже

узнать переживания изучаемого субъекта, мы расспрашиваем его о них, пользуясь его самонаблюдением. В таких случаях лучше всего сначала дать ему возможность свободно рассказать о своем переживании и только после этого перейти к опросу его, к задаванию ему интересующих нас вопросов» [8].

«Особая роль в разработке научных основ диагностики детей с отклонениями в развитии принадлежит Л. С. Выготскому, рассматривавшему личность ребенка в развитии, в неразрывной связи с тем воздействием, которое оказывают на него воспитание, обучение и среда. В отличие от тестологов, которые статически констатировали лишь уровень развития ребенка в момент обследования, Л. С. Выготский отстаивал динамический подход к изучению детей, считая обязательным не только учитывать то, чего ребенок уже достиг в предшествующих жизненных циклах, но главным образом — установить ближайшие возможности детей» [7]. Л. С. Выготским была написана в 1936 году монография «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства». «В данной работе, впервые в истории российской педдиagnostики разработан полный алгоритм диагностического исследования личности ребенка. Очень важно, что последним этапом диагностирования, согласно Л. С. Выготскому, должно быть педагогическое назначение, которое должно давать четкие указания относительно мероприятий, которые должны быть применены по отношению к ребенку, и относительно явлений, которые должны быть устранены этими мерами у ребенка» [4].

В отечественной педагогической науке с середины 30-х годов возникла кризисная ситуация, связанная с усилением идеологизации и политизации всех сторон жизни советского общества, ослабила общественный и научно-педагогический потенциал Вторая мировая война, что оказало неблагоприятное воздействие на развитие педагогической науки, вплоть до конца 50-х годов практически не проводились исследования и не публиковались научные статьи по вопросам диагностики вследствие фактического запрета на ее научное рассмотрение, принятого в 1936 году постановлением ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов».

Период 60-х гг. можно считать своеобразным возрождением в развитии педагогической диагностики. Среди авторов этого времени выделяются В. И. Огорелков, М. А. Соколова, Г. А. Сатаров, В. С. Черенков, М. С. Бернштейн, В. П. Беспалько, Б. З. Гинзбург, К. М. Гуревич, М. Н. Идея значимости метода наблюдения на этом этапе начала находить свое отражение в учебных пособиях для студентов педагогических институтов. На основе анализа сорокалетней преподавательской работы в ЛГПИ им. А. И. Герцена автор пособия А. А. Люблинская выделила целый ряд качеств, делающих наблюдение одним из важнейших методов изучения ребенка. Особым вкладом в развитие педагогической диагностики является опыт Г. И. Шукиной. В её монографии «Проблема познавательного интереса в пе-

дагогике» вышедшей в 1974 году раскрываются особенности применения учителем таких методов педагогической диагностики как анкетирование, сочинения, экспериментальные задания, интервью, лабораторный эксперимент, наблюдение и педагогический эксперимент.

«В 80–90-е гг. XX в. все более активизируются усилия специалистов в деле разработки и совершенствования организационных форм и методов изучения детей с отклонениями в развитии, нуждающихся в специальном обучении и воспитании. Осуществляется ранняя дифференциальная диагностика, разрабатываются психолого-диагностические методы исследования. По инициативе органов образования, Совета общества психологов в 1971–1998 гг. проводятся конференции, съезды, семинары по про-

блемам психодиагностики и комплектования специальных учреждений для аномальных детей» [7].

В отечественной педагогике термин «педагогическая диагностика» используется с начала 1980-х гг. Данное понятие в полной мере стало предметом исследования таких авторов, как А. С. Белкин (1970), А. И. Кочетов (1987), Н. К. Голубев (1988), В. П. Беспалько (1989), Б. П. Битинас и Л. И. Катаева (1993), В. Г. Максимов (1993) и др. В конце 1990-х гг. проблематика педагогической диагностики все в большей степени входит в научный оборот. В учебном пособии «Педагогика» (Подласый И. П.), включён учебный материал диагностики развития, обучения, обученности, воспитанности, что свидетельствует о признании правомерности проблематики и термина в современной науке

Литература:

1. Голубев, Н. К., Битинас Б. П. Введение в диагностику воспитания. — М.: Педагогика, 1989. — 158 с.
2. Гайдай, М. Н. Педагогическая диагностика — основа индивидуализации и коррекционно-развивающей педагогической помощи детям // Вестник Адыгейского государственного университета. — 2013. — № 4. — с. 17–24.
3. Максимов, В. Г. Педагогическая диагностика в школе. — М.: Академия, 2002. — 272 с.
4. Гутник, И. Ю. Экспериментальный этап становления педагогической диагностики в России // Человек и образование. — 2012. — № 3. — с. 46–50.
5. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений. В 11 т. Том 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 1 — М.; Л. Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. — 775 с.
6. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Том 1. Теоретические проблемы педагогики. — М.: Педагогика, 1974. — 584 с.
7. Левченко, И. Ю., Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика. — М.: Академия, 2003. — 320 с.
8. Блонский, П. П. Под ред. Слостенина В. А. Педология. — М.: Владос, 2000. — 288 с.

Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе ДОУ в условиях ФГОС

Дамыймаа Светлана Байыртыевна, старший воспитатель
МБДОУ детский сад «Теремок» сумона Арыг-Узюнский (Республика Тыва)

В каждом детском дошкольном учреждении выполнение условий для здоровьесбережения детей является самой основной и важнейшей задачей. Педагоги ДОУ заботятся не только о физическом, но и о психическом и социальном благополучии своих воспитанников. Вообще понятие Здоровьесберегающие технологии в любом детском учреждении — это комплекс медицинских, психологических и педагогических мер, направленных не только на защиту детей, но и на формирование у них осознанного отношения к состоянию своего здоровья. Многие дети дошкольного возраста страдают от хронических заболеваний, от нарушений работы опорно-двигательного аппарата, у них есть проблемы с осанкой, с дыхательным аппаратом. Здоровьесберегающие технологии в воспитательном процессе разделены на несколько направлений

на: стимулирование и сохранение здоровья; обучение здоровому и правильному образу жизни; коррекцию состояния малышей. Эффективность всех технологий в первую очередь зависит от того, как именно в детском саду организован процесс обучения, не наносит ли он вред здоровью малыша. Цели здоровьесберегающих технологий использования предельно ясны. Именно они необходимы для того, чтобы воспитанники садов стали более жизнеспособными, у них сформировалось правильное отношение к своему здоровью, они могли самостоятельно его сохранять, оберегать и поддерживать. Необходимо в процесс вовлекать и родителей воспитанников детских садов. Во время занятий, по мере утомляемости детей необходимо использовать динамические паузы. К технологиям, направленным на сохранение здоровья относятся

различные подвижные игры, в том числе и спортивные, утреннюю гимнастику, разминку для пальцев, глаз, дыхания, использование дорожек здоровья. Необходимо для привития малышам любви к правильному образу жизни важна ежедневная утренняя зарядка, организованные физкультурные праздники, образовательная деятельность, направленная на развитие физической культуры. К коррекционным технологиям относят музыкотерапию, сказкотерапию, изотерапию итд. Пальчиковые игры для развития мелкой моторики важно проводить с ними регулярно для стимулирования головного мозга, также учеными было доказано, что именно стимуляция пальцев рук крох способствует развитию речи. Пальчиковая гимнастика необходима для того, чтобы малыш лучше справлялся с рисованием и письмом и меньше уставал при проведении занятий. Регулярное их использование в саду и дома поможет ребенку развить мелкую моторику и, соответственно, стимулировать речь.

Разминка и гимнастика для глаз. Эти упражнения необходимы для того, чтобы сохранить зрение малышам. 80–90 % информации поступает как раз через глаза. Они работают на протяжении всего времени бодрствования ребенка, испытывая нагрузку. Упражнения для глаз, которые можно делать с малышами, достаточно просты. Необходимо с ними поморгать, попросить зажмуриться, широко открыть глаза и посмотреть вдаль. Также детям интересно следить за пальчиком, который то приближается к носу, то отдаляется от него. Такие здоровьесберегающие технологии в детском саду должны использоваться постоянно.

Дыхательная гимнастика и дыхательные упражнения. Очень важно уделять внимание и правильному дыханию. Важно, чтобы малыши дышали не поверхностно, а полной грудью. Такие упражнения необходимы не только детям, страдающим от частых простудных заболеваний, бронхитов, пневмоний, астмы, но и здоровым детям. Гимнастика для дыхания полезна при заболеваниях, она способна отлично дополнить медикаментозное,

физиотерапевтическое лечение. Здоровьесберегающие технологии, в обязательном порядке должны быть включены активные игры. Занятия со средней степенью подвижности должны проводиться ежедневно на прогулках или в группах.

Расслабление или релаксация. Но важна не только гимнастика, игры и прочие активные способы отдыха и расслаблению. Для этих целей малышам могут включать звуки природы или спокойную классическую музыку. Ответственными за эту часть здоровьесберегающих технологий являются воспитатели, психологи и инструктора по физической культуре. Релаксационные паузы помогают снять умственное, нервное и эмоциональное напряжение. Своевременное расслабление способно помочь восполнить силы, дать отдых мышцам и не позволить эмоциям выплеснуть через край. Расслабление необходимо и при чрезмерной активности малышей, и при их явной вялости, апатии. На выполнение всего комплекса должно отводиться порядка 5–7 минут.

К здоровьесберегающим технологиям относятся также динамические паузы во время занятий, бодрящая гимнастика после дневного сна, самомассаж, сказкотерапия, изотерапия, также арт-технологии, а особое внимание отводится занятиям физической культурой. В каждом детском саду они должны проводиться 2–3 раза в неделю в спортивном зале. Физкультурой дети должны заниматься с физинструктором. Перед физкультурой помещение проветривается, лишь после этого в него можно заводить детей. Главной задачей этих занятий является формирование необходимых двигательных навыков и умений у малышей, развитие физических качеств. Также важно создать условия для реализации детьми своей потребности в двигательной активности. Все это является основой для их физического и психического благополучия.

Если в любом детском саду будут использоваться все описанные методы здоровьесберегающих технологий, то можно быть уверенным, что дети станут здоровее, увереннее в себе.

Задачи, содержание, технология работы по ознакомлению детей с родным краем

Дашкевич Любовь Валентиновна, воспитатель
МДОУ «Детский сад № 11» г. Городец (Нижегородская обл.)

Статья посвящена проблеме социокультурного развития детей дошкольного возраста. В настоящее время одной из наиболее важных и глобальных проблем общества является состояние духовного, нравственного здоровья россиян. В жизни ребёнка дошкольный возраст отличается от других этапов развития тем, что в эти годы закладываются основы общего развития личности, вырабатываются психические и личностные качества ребёнка, ценностное отношение ребёнка к окружающей. В настоящее время дошкольное образование направлено на формирование у детей дошкольного возраста взаимодействия с социумом, партнерства в разных социокультурных условиях. Из этого видно, что это невозможно без знаний культурных ценностей своего и других народов.

Ключевые слова: *социокультурное развитие, задачи, содержание, технология работы, дети дошкольного возраста, любовь к родному городу*

Изучение социокультурных основ проблемы требует определения метода методологии, на базе которой разработано содержание и технология ознакомления детей с родным краем.

В процессе ознакомления с окружающим миром решаются следующие задачи:

— Обогащение чувственно — эмоционального опыта освоения детьми знаний и развитие на основе интереса к миру и процессу познания;

— Создание основы практического владения речью в разных ситуациях (в пределах конкретных сфер общения, в учебной, игровой деятельности и т. д.);

— Развитие общей культуры ребенка, включающей воспитание языковой культуры, а также культуры общения в равных условиях.

В результате осуществления этих задач ребенок приобретает такие ценностные установки, которые существенно влияют на становление его личности. В личности формируется отношение к познанию как ценности, к средствам познания и общения как важному личному достижению. Происходит развитие личностной познавательной и коммуникативной активности.

Интерес — форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности.

Данная методология базируется на конкретных научных подходах.

1. *Системный подход* — важнейшее условие разработки и реализации содержания и технологии представлен на разных условиях.:

— окружающий мир — как система взаимодействия человека с миром природы, с социальным миром и предметным миром;

— усвоение существенных взаимосвязей между явлениями окружающего мира, наглядно представленных в виде особенностей природного и культурного ландшафта (системообразующий фактор деятельность человека);

— усвоение детьми знаний о природе, социальных явлениях, служащих предпосылкой для формирования понятий.

2. *Диалектический подход* — подход к изучению действительности с точки зрения общих законов развития природы, общества и мышления и всеобщих связей явлений. В основе данного подхода лежат 3 закона диалектики, которые представляют собой движущую силу развития материального мира и формы и пути его познания. Обеспечивает формирование у детей начальных форм диалектического рассмотрения и анализа окружающих явлений в их движении, изменении в развитии, в их взаимосвязях и взаимопереходах (Н.Н. Поддъяков, Н.Е. Веракса). У дошкольников развивается общее понимание того, что любой предмет, а так же любое явление имеет свое прошлое, настоящее и будущее. Это особенно важно, когда даются знания исторического характера, отображающие взаимосвязь культур в разные исторические эпохи. Вместе с тем у детей формируется одна из универсальных способностей, это способность прогнозирования изменений предметов и явлений окружающего мира.

3. *Культурологический подход* — подчеркивается ценность уникальности пути развития каждого региона (своего родного края) на основе не противопоставления природных (естественных) факторов и культуры (искусственных), а поиска взаимовлияния, взаимосвязи. В связи с этим были определены функции образовательного учреждения:

В основу разработки содержания и технологии ознакомления детей с родным краем были положены следующие принципы:

— *Энциклопедичность* — обеспечивает отбор содержания знаний и разных областей действительности (природа социальный мир, культура и т. д.).

— *Уникальность места* — как выразитель краеведческого подхода в социокультурном аспекте. Территория региона рассматривается как универсальная ценность для людей, которые считают ее своей родиной. Изучение при-

родной, культурной, социально-экономической уникальности края, связи с предшествующими поколениями (народные традиции, творчество) является важным условием формирования культуры личности.

— *Интеграция знаний* (Н. Ф. Виноградова) — установление соотношений между информацией естественно — научного характера и сведениями о человеческой деятельности. Реализация этого принципа обеспечивает отбор содержания знаний для понимания детьми целостной картины мира.

— *Единство содержания и методов* — работа с детьми, которая нашла свое отображение в структурном построении непосредственно образовательной деятельности.

— *Динамика преемственных связей* — на каждой возрастной ступени она означает отбор наиболее актуальных знаний и их постепенное усложнение, при этом учитывается специфика изменения социального опыта детей разного дошкольного возраста.

— *Комплексность* — содержание концентрируется в темах и комплексах «Природа», «Достопримечательности города», «История Городца и Нижегородской области», «Труд людей» и т. д. [5]

Особого внимания педагога требует информационная часть НОД, поскольку детям даются достаточно сложные знания, чтобы избежать перегрузки, адаптированные рассказы должны отвечать определенным требованиям.

Следующая структурная часть — проблемная. Важно, чтобы на этом этапе произошло как бы «перераспределение» знаний — из четких и ясных в область неопределенных и неясных (в виде догадок, предложений и наоборот). Следует помнить, что проблематизация — важнейшее условие поддержания высокого уровня умственной активности детей — должна осуществляться по основным существенным линиям и направлениям.

Литература:

1. Виноградова, Н. Ф., Козлова С. А. Наша родина. М., 1984
2. Добролюбов, Н. А. Учитель должен служить идеалом для учеников // Избр. пед. соч. — М., 1986. История педагогики. — М., 1998.
3. Добролюбов, Н. А. Умом и сердцем: Мысли о воспитании. — М.: Политиздат, 1986
4. Доронова, Т. Н., Соловьёва Е. В. Дошкольное учреждение и семья — единое пространство детского развития, М.: «Детство-пресс», 2004
5. Комратова, Н. Г., Грибова Л. Ф. Патриотическое воспитание детей 6–7 лет: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2007.
6. Подъяков, А. Н. Ребенок-дошкольник: проблемы психического развития и саморазвития / А. Н. Подъяков // Дошкольное воспитание. — 1998. — № 12
7. Ривина, Е. К. Знакомим дошкольников с семьей и родословной. Пособие для педагогов и родителей. Для работы с детьми 2–7 лет. М., 2014

Принципиально важным структурным компонентом является часть технологии, предполагающая стимулирование детей к постановке вопросов как основного показателя их познавательной активности. Именно на это обращается особое внимание при проведении занятий, так как при традиционном подходе вопросы в основном задает педагог, и дети привыкают лишь отвечать. С этой целью разработаны серии дидактических игр и упражнений по типу «Волшебный мешочек», где основной задачей является формирование у детей умения формулировать вопросы, причем к вопросам предъявляются определенные требования.

В заключительной части, условно названной «символизация» (по Л. А. Венгеру), важно предоставить детям возможность эмоционально выразить свое отношение к полученной ранее информации. Проявив себя в разных видах деятельности (изобразительная деятельность, песня, танец и т. д.)

Чрезвычайно важно соблюдать предложенную последовательность частей, поскольку они логически взаимосвязаны, а исключение какой-либо из них уменьшает эффективность развивающей составляющей разработанной технологии. Кроме того, при построении непосредственно образовательной деятельности (НОД) широко используются элементы системы ТРИЗ.

ТРИЗ — это такая система в обучении детей которая оказывает практическую помощь ребенку для нахождения наилучшего решения поставленной задачи или в создавшейся ситуации. Пример: «Есть задача — реши ее сам», но не путем проб и ошибок, а путем алгоритма размышлений, приводящих ребенка к лучшему решению.

Таким образом, познание ближайшего окружения превращалось в интересный, захватывающий процесс совместного с взрослым «открытия» мира. Идея социокультурного воспитания (патриотизма и гражданственности), приобретает все больше значение в обществе.

Индивидуальный подход к организации игровой деятельности старших дошкольников

Дубова Инна Александровна, воспитатель первой квалификационной категории;
Маишева Виктория Павловна, воспитатель первой квалификационной категории;
Фатеева Галина Ивановна, воспитатель первой квалификационной категории
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 85 «Красная Шапочка» г. Белгорода

В современном Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) [7] отмечается, что одним из принципов дошкольного образования является построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования. Образовательная программа дошкольного образования формируется, как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста.

В «Примерной основной образовательной программе дошкольного образования» находим утверждение: «Именно в дошкольном детстве закладываются ценностные установки развития личности ребенка, основы его идентичности, отношения к миру, обществу, семье и самому себе» [5, с. 4].

Сущность индивидуального подхода заключается в том, что общие цели воспитания конкретизируются в соответствии не только с возрастными, но и с индивидуальными особенностями. Индивидуальный подход дает возможность максимального развития всех имеющихся у ребенка способностей.

Надо отметить, что актуальность проблемы исследования в настоящее время не раскрыта. Это обусловлено тем обстоятельством, что у детей дошкольного возраста не сформированы одинаковые игровые навыки и дети одного возраста не обладают идентичным игровым опытом.

Проанализировав специальную и психолого-педагогическую литературу по теме исследования, мы выявили основных авторов и ученых, которые занимались различными аспектами данной проблемы.

Проблема индивидуального подхода к детям является актуальной и привлекает внимание специалистов различных отраслей науки. Интересные мысли по этому вопросу были высказаны в работах отечественных и зарубежных исследователей: Н.А. Ветлугиной, Е.Н. Водозовой, Л.С. Выготским, Р.И. Жуковской, Л.И. Ковальчук, Я.А. Коменского, Н.К. Крупской, А.Н. Леонтьевым, А.С. Макаренко, М.Д. Маханевой, Т.С. Рыжовой, Б.М. Тепловым, К.Д. Ушинского, Е.А. Флериной, Т. Чирковой и многими другими.

Исследованием влияния игры и игровых технологий в образовательном процессе ДОУ занимались такие авторы как Н.Ф. Губанова, О.В. Дыбина, М.Г. Ермо-

лаева, З.П. Коннова, Т.М. Михайленко, Л.А. Пенькова, П.И. Пидкастистый, Ж.С. Хайдаров и т. д.

В указанных исследованиях установлено, что, если индивидуальные особенности не учитываются в образовательном процессе, то более способные и развитые дети задерживаются в своем умственном развитии: у них снижаются познавательная активность и темп усвоения материала, могут сформироваться такие отрицательные качества, как лень, безответственное отношение к деятельности. Неактивные дети тем более страдают от отсутствия индивидуального подхода.

Индивидуализация дошкольного образования предполагает, согласно «Примерной основной образовательной программы дошкольного образования», такую организацию всего образовательного процесса, при котором учитывается индивидуальная «траектория развития каждого ребенка с характерными для данного ребенка спецификой и скоростью, учитывающей его интересы, мотивы, способности и возрастно-психологические особенности» [5, с. 14].

Анализ публикаций последних лет по проблеме исследования в профессиональных изданиях: «Дошкольное воспитание», «Обруч», «Дошкольное образование», «Вестник образования» и т. д. показал положительную тенденцию к изучению возможностей индивидуального подхода в организации игровой деятельности детей дошкольного возраста. Но вызван такой интерес не совсем положительными моментами.

В последних исследованиях (Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, Е.Е. Кравцова, С.Л. Новоселова и др.) с тревогой отмечается: именно самостоятельная сюжетная игра ныне «уходит» из мира дошкольника; его жизнь в детском саду организована так, что на игру времени не остается. У традиционных сюжетно-ролевых игр появился соперник — компьютерные игры.

Необходимость индивидуального подхода, по мнению Л.И. Ковальчук, вызвана тем обстоятельством, что любое воздействие на ребенка преломляется через его индивидуальные особенности, через «внутренние условия», «без учета которых невозможен по-настоящему действенный воспитательно-образовательный процесс» [2, с. 24].

С помощью индивидуального подхода можно найти «ключ» к каждому ребенку. Индивидуальный подход подчеркивает неповторимость качеств и свойств личности каждого ребенка. В индивидуальном подходе нуждается каждый без исключения ребенок.

Индивидуальный подход — важнейший принцип воспитания. Он предполагает «профессиональное знание и научно обоснованное понимание индивидуально-психологических особенностей каждого ребенка, так же специфических условий которые повлияли на формирование определенной черты личности» [2, с. 31].

Ограниченность содержания творческих игр, уклонение отдельных ребят от участия в коллективных играх должны тревожить воспитателя, так как все это впоследствии неблагоприятно скажется в той или иной мере на формировании личности ребенка, на его всестороннем развитии. Педагогу необходимо использовать все средства для вовлечения детей в активную творческую игровую деятельность.

Игры с интересной, захватывающей тематикой обладают чудодейственным свойством. Они привлекают своим сюжетом робких и нерешительных детей, шумных и беспокойных, а хорошие организаторы находят в них возможности для проявления своей инициативы и творчества.

Игры старших дошкольников становятся сложнее, их игровая деятельность активизируется, приобретает все более творческий характер. Так же, как и трудовая деятельность, она выявляет самые разнообразные особенности характера и поведения детей. Педагог должен так организовать игру, чтобы каждый ребенок находил в ней удовлетворение.

У старших дошкольников наблюдается различное отношение к игре, проявляются различные игровые интересы, умение играть с товарищами и одному. Надо отметить, что наряду с хорошими организаторами, активными участниками игр встречаются ребята равнодушные, пассивные, почти не проявляющие интереса к играм. И здесь уместно сказать о самостоятельных игровых объединениях детей, основанных на совместных интересах, взаимных симпатиях и т. д.

В игровой деятельности они уже могут самостоятельно ставить игровые задачи и выбирать любой предметный способ их решения: кто-то предпочтет только игрушки, другие дети будут дополнять их предметами-заместителями, воображаемыми предметами.

Таким образом, индивидуальный подход к детям в игре при условии знания педагогом их общих возрастных и индивидуальных особенностей является эффективным средством воспитания.

Рассмотрим педагогические условия осуществления индивидуального подхода к организации игровой деятельности старших дошкольников. Одним из условий является учет уровня сформированности компонентов игровой деятельности каждого ребенка.

Воспитатель побуждает детей предварительно согласовывать тему игры, распределять роли, организовывать начальную предметно-пространственную ситуацию в игровой группе из 3–4 человек. По предложению воспитателя дети могут в начале игры обозначить примерное содержание своей роли и содержание ролей партнёров;

умеют в ходе игры выполнять при необходимости и желании в одном сюжете попеременно 2–3 роли; знают правила ролевых взаимоотношений — подчинения, равноправия, управления.

Для игры старших дошкольников характерно следующее:

- коллективный характер;
- предварительный план, который обсуждается и коллективно принимается в группе детей;
- сложность сюжета, большое число и увеличившаяся длительность действий;
- отображение в игре социальных и поло-ролевых отношений, принятых и преобладающих в обществе;
- наличие лидера;
- конфликтные отношения, невозможность разрешения которых прекращает развитие игровой деятельности;
- определенная степень развития коммуникативных умений у каждого ребенка.

Во взаимоотношениях по ходу игры педагог стимулирует следование детей усвоенным нормам поведения, правилам дружеских и коллективных взаимоотношений. В организационный период игры (при необходимости и по ходу её) он помогает детям выделять нравственный смысл отношений, связанных с ролью; ориентирует на отражение в соответствующих игровых ролях таких качеств, как отзывчивость, стремление помочь другому, проявить заботу, выручить из беды, преодолевая препятствия, и т. п.

В качестве второго условия мы определили опору на игровой опыт каждого ребенка, полученный в различных видах игр (дидактические, сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные, подвижные и т. д.).

Третье педагогическое условие — разрабатывать и реализовывать программу индивидуального подхода к работе с детьми с разным уровнем сформированности игрового опыта.

Игра должна положительно воздействовать на развитие эмоционально-волевой, интеллектуальной и рационально-физической сфер ее участников. С помощью организации специальных обучающих игр: игр-занятий, сюжетно-дидактических, сюжетных, подвижных, музыкальных, театральных игр и игр-упражнений детям передается социальный опыт игры (обучение игровым умениям и навыкам).

Четвертое педагогическое условие — активно использовать возможности самостоятельных игровых объединений детей при формировании игрового опыта.

Здесь надо отметить, что особый характер приобретает сюжетно-ролевая игра, которую дети создают сами, отражая в ней то, что им близко и интересно: действия людей с предметами быта, трудовые процессы, отношения людей, их отдых развлечения и др. Такой вид деятельности определяется как самостоятельная сюжетно-ролевая игра.

Для развития самостоятельных, самостоятельных детских игр должны быть созданы специальные условия

(расширение знаний детей, обогащение игрового опыта, предметно-игровая среда и др.). Самостоятельные, са-

модеятельные игры способствуют успешному формированию возрастных новообразований.

Литература:

1. Андреева, А.Д. Проблема игровой мотивации современных детей / А.Д. Андреева // Журнал практического психолога. — 2008. — № 5. — с. 101–114.
2. Ковальчук, Л.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка: пособие для воспитателя детского сада / Л.И. Ковальчук. — М.: Просвещение, 2005. — 112 с.
3. Литвинова, Н.В. Игровая деятельность детей — важнейший базовый компонент дошкольного образования / Н.В. Литвинова // Образование и педагогическая наука. — Мн., 2007. — Сер. 5. — Вып. 1. — с. 115–124.
4. Михайлова-Свирская, Л.В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО (0–7 лет) / Л.В. Михайлова-Свирская. — М.: Просвещение, 2014.
5. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования // Вестник образования. — 2016. — № 1.
6. Рыжова, Т.С. Индивидуальный подход в развитии игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]/Т.С. Рыжова//Интернет-журнал «Талантливый педагог». — 2014. — № 5: Режим доступа: http://tfd.ucoz.com/load/internet_zhurnal_quot_talantlivyj_pedagog_quot_5_2014/ryzhova_t_s_individualnyj_podkhod_v_razvitii_igrovoj_deyatelnosti_detej_starshego_doshkolnogo_vozrasta/5-1-0-640 (дата обращения: 06.10.2016).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17.10.2013 г. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования»: Режим доступа: http://www.firo.ru/?page_id=11003 (дата обращения: 06.10.2016 г.).

Конспект НОД по формированию элементарных математических представлений «На лесной полянке»

Забаяева Валентина Сергеевна, воспитатель

Дошкольное отделение МБОУ «Школа № 69 имени Героя Советского Союза А. С. Бойцова» г. о. Самара

Образовательная область: Познавательное развитие.

Интеграция образовательных областей: Речевое развитие, Социально-коммуникативное развитие, «Физическое развитие».

Возрастная группа: средний дошкольный возраст (4–5 лет).

Тема: «На лесной полянке».

Задачи:

Образовательная область «Познавательное развитие»: Закреплять представления о числах в пределах пяти, их отношениях, упражнять в использовании терминов, обозначающих величину.

Развивать у детей логическое мышление, внимание, зрительную память, мелкую моторику.

Образовательная область «Речевое развитие»: Активизировать речь. Развивать у детей умение давать развернутые ответы.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»: Побуждать детей к доброжелательному отношению к животному миру, эмоциональную отзывчи-

вость, побуждать детей к сотрудничеству и взаимопомощи.

Образовательная область «Физическое развитие»: создавать условия, обеспечивающие эмоциональное благополучие каждого ребенка; с помощью здоровьесберегающих технологий повышать адаптивные возможности детского организма.

Тип занятия: закрепление



Оборудование: Счётные палочки на каждого ребёнка, схема «морковка» из палочек на каждого. Проектор, экран, ноутбук.

Предварительная работа: Повторение названий диких животных, насекомых. Составление картинок из счётных палочек. Дидактические игры: «Считай не ошибись», «Сложи по порядку», «Скажи наоборот».

Методические приёмы: Использование ИКТ, наглядный материал, загадка, использование игровых технологий, беседа, вопросы. Приемы здоровьесберегающих технологий: смена видов деятельности, физминутка.

Форма организации работы на занятии: групповая, индивидуальная.

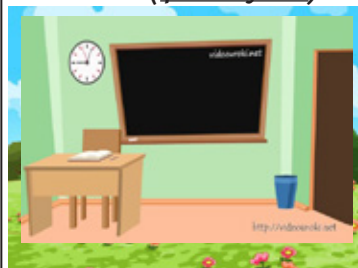
Таблица 1. **Ход занятия**

| Организация | Время | Содержание |
|---|--------------|--|
| <p>Организационно-мотивационный этап</p> | <p>3 мин</p> | <p><i>Воспитатель загадывает детям загадку:</i> Есть в лесу такое место, Где растут трава, цветы, Земляника на варенье, Где побегать любишь ты. (ПОЛЯНА) <i>Ответы детей.</i></p> <p>– Ребята, а хотели бы вы сейчас побывать на лесной полянке, где поют птички, порхают бабочки, пахнет молодой травой? <i>Ответы детей.</i></p> <p>– А в этом нам поможет «волшебный экран». Сейчас мы с вами закроем глаза и произнесём волшебные слова. (Дети произносят слова, открывают глаза и видят на «волшебном экране» изображение лесной поляны) На носочки поднимитесь, И два раза повернитесь, На полянке очутитесь! Слайд № 1 (лесная полянка, поют птицы)</p>  <p>– Вот, ребята, мы на лесной полянке. Посмотрите, как здесь красиво!</p> <p>Слайд № 2</p>  <p>Подождите, ребята — тут какое-то письмо! Послушайте, что нам пишут: «Здравствуйте, ребята! Пишут вам лесные жители. Злой колдун заколдовал нас. Чтобы расколдовать нас вам нужно выполнить задания. Ждём помощи от Вас! Звери лесные.</p> <p>– Что ж, ребята, нужно обязательно выручить зверей.</p> |

| | | |
|---------------|-------|---|
| Основной этап | 15мин | <p>Задание № 1 «Путаница»</p> <p>– Чтобы расколдовать первого жителя леса, мы должны выполнить задание. Злой колдун хочет поиграть с вами. Он очень любит менять цифры местами. А вы должны будете расставить цифры по порядку.</p> <p>Слайд № 3</p>  <p>(На слайде располагаются цифры от 1 до 5. Воспитатель просит детей закрыть глаза и меняет цифры местами. Дети открывают глаза и восстанавливают порядок чисел.)</p> <p>– Ребята колдуну не удалось нас запутать. Мы справились с заданием и расколдовали первого жителя леса — медвежонка.</p> <p>Слайд № 4 (медвежонок)</p>  <p>После каждого выполненного задания появляется «расколдованный» лесной житель.</p> <p>Задание № 2: «Сложи по схеме».</p> <p>– А для того, чтобы расколдовать следующего лесного жителя, нужно приготовить для него угощение. Отгадайте загадку:</p> <p>Слайд № 5</p>  <p>Расту в земле на грядке я, оранжевая, длинная, сладкая.</p> <p>Расту в земле на грядке я, Оранжевая, длинная, сладкая. (Морковь)</p> <p>– Правильно, это морковь! Сложите из счётных палочек по схеме морковь.</p> <p>– Молодцы! Справились с заданием! Как вы думаете, какой лесной житель любит морковь? Правильно, мы с вами расколдовали зайчика.</p> <p>Слайд № 6: (зайчик с морковкой).</p>  |
|---------------|-------|---|

– Зайчонок очень рад что мы его расколдовали, он приглашает нас на полянку немного отдохнуть. К нему нас приведёт эта тропинка. Давайте выпрямим спины, поставим руки на пояс и пойдём по ней друг за другом (*дети друг за другом идут по дорожке*).

Слайд № 7: (физминутка)



Дети смотрят на экран и выполняют движения.

Слайд № 8



Задание № 3 «Исправь ошибку»

– Мы немного отдохнули! Расколдовать следующего жителя леса мы сможем, если выполним задание. Нам предстоит исправить ошибки злого колдуна.

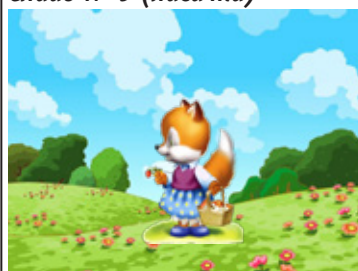
– На полянке живёт ещё и много разных насекомых. Каких насекомых вы видите?

Ответы детей.

Посмотрите внимательно, соответствует ли количество картинок цифре, которая стоит рядом. (*На экране: 5 бабочек — цифра 5, 4 улитки — цифра 4, 3 божьи коровки — цифра 3, 2 осы — цифра², 1 паучок — цифра.* Дети закрывают глаза, а воспитатель меняет цифры местами. Дети открывают глаза и находят ошибки).

– Молодцы, справились и с этим заданием! Мы расколдовали лисичку.

Слайд № 9 (лисичка)



Задание № 4 «Наоборот» с мячом.

– Осталось выполнить последнее задание, которое называется «Скажи наоборот».

Дорога — широкая, а тропинка ... (узкая)

У синички хвост короткий, а у сороки ... (длинный)

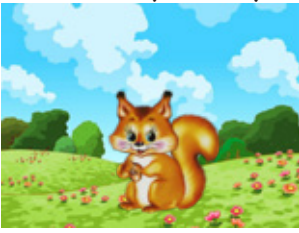

Сосна высокая, а елочка ... (низкая)

Колготки длинные, а носочки ... (короткие)

Паутинка тонкая, а веревка... (толстая)

Солнце большое, а звездочка ... (маленькая)

Куст-низкий, а дерево ... (высокое)

| | | |
|--|--------------|--|
| | | <p>Ручеёк узкий, а река ... (широкая) Слайд № 10 (белочка)</p>  <p>— Молодцы ребята, вы расколдовали всех жителей нашей сказочной полянки. Слайд № 11 (все жители полянки)</p>  |
| <p>Заключительный этап. Рефлексия.</p> | <p>2 мин</p> | <p>— Ребята, ну а теперь нам пора отправляться в детский сад. На носочки поднимитесь, И два раза повернитесь, В детском саду очутитесь. Мы в детском саду. Слайд № 12: (Детский сад) — А к нам с полянки прилетела бабочка. Она очень хочет узнать понравилось ли вам помогать жителям полянки. Какое задание оказалось для вас самым сложным? Какое самым интересным? Какое задание больше всего понравилось? <i>(Дети передают друг другу бабочку и высказывают мнение)</i></p> |

Использование инновационных педагогических технологий в начальной школе в соответствии с ФГОС

Завадская Ирина Юрьевна, учитель начальной школы;
 Агачева Диляра Ильдаровна, учитель начальной школы;
 Пустовалова Елена Васильевна, учитель начальной школы
 МБОУ г. Астрахани «СОШ № 58»

Образовательный стандарт нового поколения ставит перед начальным образованием новые цели. Необходимо сформировать не только предметные результаты, но и метапредметные, и личностные. Поэтому актуальным становится внедрение проектно-исследовательской деятельности, в основе которой лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Реализуя проектную деятельность в начальной школе, мы используем активные методы обучения, которые являются развивающими по своей сути, так как не

только способствуют лучшему усвоению учебного материала, активизации мыслительной деятельности, повышению интереса к предмету, устранению перегрузок, но и формируют поисковую активность учащихся, что является крайне важным в процессе формирования различных компетенций. Результатом использования проектной деятельности младших школьников в учебном процессе можно считать повышение уровня усвоения знаний, а также сформированность общеучебных умений школьников, входящих в структуру «Мыслительной компетенции» и определяющих достижение высокого уровня готовности и способности решать значимые для учащегося проблемы.

Раскрывая содержание организации проектной деятельности в начальной школе как способа реализации требований ФГОС, мы акцентируем внимание на следующих идеях:

— Проектная деятельность формирует ключевые компетентности учащихся;

— Проектная деятельность является путём познания, средством формирования аналитических способностей, критического мышления, освоения логических способов восприятия и обработки информации;

— Проектная деятельность — неотъемлемая часть требований ФГОС к умениям и навыкам, позволяющим собственными усилиями ученика изменить реальность, выполняя все шаги алгоритма проектной деятельности.

— Проектная деятельность является способом достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся, предусмотренных ФГОС.

На начальном этапе овладения проектной деятельностью целевой установкой является через систему или набор заданий целенаправленно стимулировать систему детских действий, направленных на получение ещё никогда не существовавшего в практике ребенка результата, и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение группы детей. Формирование основных общеучебных навыков учащихся, знакомство с основными понятиями, определяющими сущность проектной деятельности. Данные задачи начинают решаться при обучении работе с информационными источниками и информацией в курсе обучения грамоте, письма, окружающего мира и математики, во внеурочной деятельности.

На подготовительном этапе реализовывается установка, отражаемая в вопросах «Кто? Как? Что? Где? Когда?». Учащиеся получают информацию от учителя, через информационные карты, учатся работать самостоятельно с различными источниками информации (словари, справочники, дополнительная литература). Добытая детьми информация, на интересующий их вопрос, рассматривается в процессе беседы или дискуссии на уроке (в течение 10–15 минут).

Отвечая на эти вопросы, ребёнок учится наблюдать, описывать, систематизировать, классифицировать, обобщать и вырабатывает уверенность в понимании настоящего и окружающего мира.

Усвоение основных терминов и понятий, составляющие **проектной деятельности**, формирование информированности за счет расширения кругозора учащихся, способности ориентироваться в вопросах, касающихся окружающего мира учащегося и содержания учебного материала происходит на основном этапе овладения проектной деятельностью. Содержание школьного курса 2–3 класса обеспечивает возможность формировать исследовательские способности школьников, предполагающую их способность объяснять механизмы процессов и явлений окружающего ребёнка мира. На экстенсивном этапе реализовывается установка, отражаемая в вопросах «Почему? Отчего?». Этот этап требует развития понимания и

установления связей, ассоциаций. Отвечая в своих сообщениях на эти вопросы, ребёнок учится более объективно наблюдать, описывать, устанавливать ассоциации, усваивать новые знания.

Интенсивный этап предполагает изменение уровня сформированности ключевых компетентностей, который демонстрируют учащиеся в ходе проектной деятельности. Подразумевающих использование ими способов достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы и её разрешение, которое должно завершиться реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным должным образом. Завершение одной задачи для творческого, любознательного, инициативного человека — не окончание работы, а лишь начало новой. Мы готовим детей к тому, что настоящее всегда продолжается в будущем. Поэтому на интенсивном этапе необходимо приучать детей к вопросам: «Что ещё может интересовать тебя в этой проблеме?», «Что ещё ты можешь предложить или сделать?». Эти вопросы пробуждают любопытство, развивают воображение ребёнка, побуждают проверить, как далеко простираются границы его компетентностей, повышая мотивацию к познанию нового, к исследованию, к открытиям, к обучению.

Работа над индивидуальными проектами осуществляется после рассмотрения вопросов на уроке в программном материале, что позволит наиболее полно и эффективно реализовать внутрипредметные и межпредметные связи при повторении и обобщении знаний на завершающем этапе начальной школы.

Важным является то, что проектная деятельность на наших уроках не ограничивается исследованием в одной области знаний, а устанавливает взаимосвязь между учебными предметами, тем самым формирует метапредметные знания и умения и в течение одного учебного дня можно одновременно изучать темы нескольких предметов, объединённых одним проектом. Например, проект «Лента времени», начатый на уроке математики в теме «Единицы времени», находит продолжение на уроке литературного чтения в теме «Анализ стихотворения М. Ю. Лермонтова «Бородино», а затем на уроке окружающего мира при изучении исторических событий, связанных с войной 1812 года

На пропедевтическом этапе использую на уроке краткосрочный по времени (10–15 минут) учебный проект — совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся-партнёров, имеющую общую цель, согласованные способы деятельности, направленные на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта. Проект «Малые букварные таблицы» в период обучения грамоте дают повод для обучения видеть проблему, выработки умения задавать вопросы, ведущие к постановке цели и шагов (задач) для решения этой проблемы. Экстенсивный этап методической системы предусматривает кроме небольших сообщений и описаний на-

блюдений, учебные проекты такие как «Лента времени», «Королевство частей речи», направленные на формирование умений анализировать, классифицировать, обобщать и делать выводы. Результаты работы над этими проектами могут быть использованы при выполнении исследовательской работы во внеурочное время.

В ходе этой работы мы пришли к выводу, что проектную деятельность необходимо использовать при работе с младшими школьниками, так как она позволяет учащимся приобретать знания, которые не достигались при традиционных методах обучения, помогает связать то новое, что узнают ребята, с чем — то для них знакомым и понятным из реальной жизни.

В итоге внеурочная проектная деятельность состоит из двух компонентов: работа над темой и работа над проектом.

Основные этапы внеурочной проектной деятельности:

1. Выбор темы.
2. Сбор сведений.
3. Выбор проектов.
4. Реализация проектов.
5. Презентация.

Литература:

1. Бухтиярова, И. Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении. // Школьные технологии. 2001. № 2. с. 108–115.
2. Горбунова, Н. В., Кочкина Л. В. Методика организации работы над проектом. // Образование в современной школе. 2000. № 4. с. 21–27.
3. Девяткина, Г. В. Проектирование учебно-технологических игр. // Школьные технологии. 1998. № 4. с. 121–126.
4. Монахова, Л. Ю. Теоретические аспекты технологии проектирования индивидуальных образовательных программ. // Наука и школа. 2000. № 1. с. 45.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат — М., 2000
6. Чечель, И. Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. — М.: Сентябрь, 1998. 144 с.

6. Самооценка процесса и результата деятельности.

Примерами проектов, созданных с учащимися могут служить:

- Творческий проект «Математическая сказка»
- Исследовательский проект «Влияние школьного ранца на формирование осанки»
- Конструктивный проект «Кот Матвей»

Заключение.

Успешность важна для каждого ребёнка. Надо доказать и показать каждому, что его работа имеет значение и для группы, в которой он работал, и для всего класса, и для учителя и родителей. Дети научились работать в команде, договариваться между собой, находить нестандартные решения, приобрели навыки работы с книгой и другими источниками информации. Они стали проявлять инициативу, начали мыслить творчески. Благодаря проектным работам, повысилась мотивация. Поэтому, метод проектов наряду с другими активными методами обучения может эффективно применяться уже в начальной школе. При этом учебный процесс существенно отличается от традиционного обучения и требует правильной организации, а это необходимо для реализации стандартов второго поколения.

О некоторых особенностях организационного этапа современного урока в начальной школе

Зиновенко Ольга Андреевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В данной статье рассмотрены особенности организационного этапа современного урока в начальной школе, описаны эффективные приемы психологического настроя младших школьников на усвоение изучаемого содержания. Охарактеризованы некоторые способы реализации описываемого этапа урока, сформулированы показатели эффективности их применения.

Ключевые слова: *современный урок, организационный этап урока, способы реализации организационного этапа, приемы психологического настроя, начальная школа*

About some features of an organizational stage of a modern lesson at elementary school

Zinovenko Olga Andreevna, student

N. I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod» Arzamas branch

In this article features of an organizational stage of a modern lesson at elementary school are considered, effective acceptances of a psychological spirit of younger school students on assimilation of the studied content are described. Some ways of realization of the described lesson stage are characterized, indicators of efficiency of their application are formulated.

Keywords: *modern lesson; organizational stage of a lesson; methods of implementation of an organizational stage; acceptances of a psychological spirit; elementary school.*

Изучением вопроса организации и построения урока, его структуры занимались такие ученые, как В. А. Онищук, Н. А. Сорокина, И. В. Страхов, Ю. А. Корнажевский, Н. М. Яковлева, М. Н. Скаткина, Н. Е. Щуркова и мн. др. В современной научно — методической литературе дается множество определений понятия «урок».

Наиболее полное определение предложил В. А. Сластенин, по его мнению, «урок — специально организованная форма обучения, во время которой педагог познавательной деятельностью класса с учетом индивидуальных особенностей каждого из учеников, используя различные средства и методы, которые создают благоприятные условия для овладения каждым учеником основ изучаемого предмета, а также для формирования и развития познавательных способностей учащихся» [5].

Н. Е. Щуркова вводит понятие «современный урок», в ее понимании, это свободный урок, где ученик чувствует себя раскрепощенно, отсутствует страх.

Каждый урок имеет свое строение — структуру, последовательность определенных этапов. Традиционно выделяют следующие этапы: организационный, проверка домашнего задания, объяснение нового материала, его закрепление и применение на практике [4].

Психологи отмечают, что познавательный интерес и активность младшего школьника динамически развиваются, могут как прогрессировать, так и регрессировать под воздействием различных факторов. В настоящее

время традиционные формы организации и проведения урока устарели, необходимо завладеть вниманием ученика, заинтересовать его, формировать познавательный интерес и активность.

Организационный этап урока является одним из наиболее значимых в ходе урока, так как он является предпосылкой формирования познавательного интереса и мотивационной сферы у младших школьников,

Организационный этап урока — важная составляющая урока, от качества проведения которой во многом зависит настрой учащихся на урок, ход и результат урока, а также уровень заинтересованности и усвоенного материала учениками.

Урок начинается с организации условий, с помощью которых он протекает наиболее благоприятно. Основная задача организационного этапа носит психологический характер: обеспечить благоприятную внешнюю обстановку класса, а также психологически настроить учеников к предстоящей учебной деятельности и взаимодействию.

Содержание организационного этапа заключается в следующем: приветствие учащихся; выявление отсутствующих; проверка готовности учеников и помещения к уроку; организация внимания и сосредоточенности детей.

И. В. Страхов отмечает, что важно воспитать у младших школьников привычку к мгновенному переходу от психологического состояния перемены к рабочему состоянию учебной деятельности [6].

На практике организационный этап можно осуществлять различными способами, но не все они оказываются эффективными. Так, резкое повышение голоса и изменение тона речи могут разрушить положительный психологический контакт. Эффективными являются следующие приемы психологического настроя:

- приветливая улыбка педагога;
- обозначение своего настроения при помощи смайликов, фигурок;
- составление девиза на урок;
- обмен мнениями, предложениями, идеями по поводу предстоящего урока;
- прочтение стихотворных эпитетов, отрывков рассказов, касающихся темы урока.

Учебно-воспитательная задача данного этапа, по мнению Ю. А. Корнажевского, заключается в организации и направлении познавательного интереса учащихся, подготовка к усвоению нового материала; формировании осознанного характера учебной деятельности [3].

Сообщение темы урока, формулировка целей и постановка задач урока, выявление практической значимости изучаемой темы, мотивация учащихся к ее усвоению, а также постановка учебной проблемы перед учениками — важные компоненты на данном этапе. Необходимо заинтересовать младших школьников в выполнении учебных задач и целей, в противном случае цель урока не имеет никакого смысла, до тех пор, пока она не стала личной целью каждого из учащихся. Понимание учебной цели учащимися дает возможность стать им активными участниками учебной деятельности.

Организационный этап, сообщение темы и целей урока можно осуществить различными способами:

- вступительное слово учителя (может включать в себя элементы беседы, дидактические игры, сюрпризные моменты, обращение к сказочным героям и др.);
- вводная беседа (может включать в себя повторение пройденного материала, плавный переход к новой теме);
- создание проблемной ситуации, решение которой может учащимся перейти к новой теме урока;
- использование дидактических игр (головоломки, загадки, ребусы, кроссворды, пазлы, зашифрованные слова и т. д.);

Литература:

1. Зотов, Ю. Б. Организация современного урока: Книга для учителя [Текст] / Ю. Б. Зотов. — М.: Просвещение, 1984. — 144 с.
2. Кириллова, Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. [Текст] / Г. Д. Кириллова. — М.: Просвещение, 1980. — 174 с.
3. Конражевский, Ю. А. Анализ урока [Текст] / Ю. А. Конражевский. — М.: Педагогический поиск, 2000. — 126 с.
4. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы: Учеб. пособие для студ. пед. колледжей [Текст] / И. П. Подласый. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 400 с.
5. Слостёнин, В. А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М.: Академия, 2004. — 576 с.
6. Чуракова, Р. Г. Технология и аспектный анализ современного урока в начальной школе [Текст] / Р. Г. Чуракова. — М.: Академкнига, 2009. — 112 с.

- применение социоигровых приемов;
- включение учащихся в созданную игровую ситуацию (оказание помощи сказочному герою, волшебный конверт с заданиями, отправление в вымышленное путешествие и т. д.);

— психологический и эмоциональный настрой на урок посредством творчества:

- чтение художественных произведений;
- рассматривание иллюстраций, репродукций картин и т. д.;
- прослушивание музыкальных произведений;
- созерцание природных явлений;
- просмотр фрагмента фильма, видеозаписи;
- описание ситуации, в которую нужно мысленно перенестись;
- обращение к историческому и личному опыту;
- постановка эвристического вопроса или познавательной задачи;
- использование цепочек из заданий (квесты);
- использование наглядного материала (таблицы, незаконченный рисунок или схема, принесенные предметы и т. д.);
- задания для развития логического мышления, воображения, наблюдательности;
- приглашение «гостя» для подготовки к изучению новой темы и мн. др. [1; 2; 6].

Выделяют показатели эффективности выполнения учебно-воспитательных задач организационного этапа:

- высокая активность познавательного интереса учащихся в процессе урока;
- высокий уровень восприятия и осмысления полученного материала;
- положительный настрой учеников на усвоение нового учебного материала;
- понимание необходимости и значимости изученного материала.

Современный педагог должен уметь пользоваться нестандартными методами и способами построения урока, в особенности организационного этапа, так как данный этап является важным фактором развития познавательного интереса младших школьников, способствует успешному освоению учебного материала.

Дифференцированный подход при обучении робототехнике в школе

Ионкина Наталья Александровна, учитель технологии и информатики
ГБОУ «Школа № 597 «Новое поколение» (г. Москва)

В статье описывается опыт обучения робототехнике школьников 5 класса в рамках предмета «Технология», даются методические рекомендации и советы по организации уроков первого года обучения.

Ключевые слова: робототехника, школа, технология, методические рекомендации

Внедрение образовательной робототехники в школы сегодня — явление, стремительно набирающее обороты. Однако вопрос о месте робототехники в учебном плане школы пока остается открытым. Каждое образовательное учреждение решает его самостоятельно, исходя из материального оснащения и наличия подготовленных педагогических кадров.

На сегодняшний день возможны следующие формы:

- робототехника как урок (в рамках предмета «Технология» или «Информатика и ИКТ»);
- робототехника как вид внеурочной деятельности;
- робототехника в системе дополнительного образования (кружок «Робототехника», центр технического творчества, технопарк и т. д.)

Робототехника как вид внеурочной деятельности и как дополнительное образование достаточно хорошо развита. Уже многие образовательные учреждения организовали на своей базе занятия по робототехнике. В сети и периодических изданиях не мало методических материалов, рекомендаций и примерных программ для организации и проведения таких занятий.

Робототехника как учебный предмет имеет свои особенности. В первую очередь это требования к усвоению знаний, умений и навыков. А также система оценивания и контроля.

Еще одним важным отличием является мотивированность учащихся, их интерес к предмету и уровень подготовки. Даже у учащихся одного возраста могут существенно отличаться степень развития пространственного и логического мышления, развитие мелкой моторики, уровень сформированности УУД и др.

На занятия по робототехнике в кружок, клуб или технопарк учащиеся приходят, имея либо выраженный интерес к технике, либо склонность к конструированию или программированию, либо желание всему этому научиться. Урок же охватывает всех учащихся, независимо от способностей, желаний или личностных особенностей. В связи с этим у педагога часто возникает проблема с выбором заданий для учащихся, формой подачи материала и организации работы. Некоторые моменты, о которых пойдет речь, кажутся мелкими и незначительными. О таких мелочах не пишут в методических пособиях и учебниках. Но именно они влияют в конечном итоге на результат работы педагога и учащихся.

Особенно актуален дифференцированный подход на первом году обучения робототехнике. Поскольку уча-

щиеся еще только знакомятся с новым для них предметом, новыми видами деятельности и формами контроля.

1. Организация работы на уроке.

Основными видами работы на занятиях робототехникой являются, конечно, конструирование и программирование. Организуется такая работа либо в парах, либо индивидуально, если количество конструкторов и компьютерной техники это позволяет.

Работа в парах или мини-группах имеет свои преимущества и недостатки. К преимуществам можно отнести формирование важных коммуникативных компетенций, взаимопомощь, высокую скорость работы. Однако известный принцип «одна голова — хорошо, а две лучше» не всегда применим именно к урокам робототехники. Часто детям хочется конструировать что-то лично свое, не делясь и не согласовывая. Особенно, если степень увлеченности предметом или уровень подготовки у школьников, работающих в паре, не совпадает. Для более сильного ученика, проявляющего интерес к робототехнике, необходимость делиться конструктором и своей идеей с напарником может стать демотивирующим, негативным фактором. В свою очередь, менее подготовленный или заинтересованный ученик вынужден «догонять» товарища и выполнять функцию помощника, не всегда понимая суть выполняемых операций.

Важную роль играет также темперамент учащихся. Один все делает не спеша и вдумчиво. Другой — стремительно и хаотично. Работать вместе станет для обоих мучительно и непродуктивно. Следовательно, при организации работы необходимо учитывать совместимость учащихся и, если нет возможности позволить им работать индивидуально, подобрать подходящего напарника.

2. Подбор заданий и дополнительных материалов.

Учитывая вышесказанное, для учащихся с разной подготовкой и степенью заинтересованности необходимо варьировать задания в рамках изучения одной темы. Например, один учащийся без особых трудностей может собрать модель только по фотографии. Другому же нужна подробная инструкция. А третий — плохо читает инструкцию, но с легкостью выполнит ключевые моменты сборки, если объяснить принцип крепления деталей или работы механизма.

Многие методические рекомендации предлагают примеры моделей с инструкциями в помощь учителям робототехники. Однако большинство моделей — это различный транспорт, космическая тема или манипуляторы. Несомненно, собирать такие модели как базовые — важно для

понимания устройства разнообразных механизмов. Но не всегда это интересно девочкам, которые также в обязательном порядке посещают уроки. Для них можно предложить модели разнообразных животных, птиц или насекомых. Основной принцип подбора заданий — это соответствие теме урока. Например, для изучения темы «Датчик движения» при работе с конструктором Lego WeDo методическое пособие предлагает задание «Голодный аллигатор». В качестве альтернативы можно предложить модель «Умный автомобиль», который останавливается при появлении препятствия. Более простая модель — «Лягушка», которая издает звук при приближении человека.

3. Контроль.

Для занятий по робототехнике можно предложить следующие типы заданий для контроля:

- а) теоретические вопросы на знание основ механики и программирования;
- б) викторина по терминологии;
- в) работа с чертежами и инструкциями;
- г) чтение программ и блок-схем;
- д) сборка отдельных механизмов (зубчатая передача, червячная передача, рычаг и другие);
- е) конструирование по заданию;
- ж) конструирование по теме;
- з) решение логических задач.

Задания для контроля также необходимо делать разноуровневые. Но при этом избегать делить задания на оценку «3», «4» и «5». Скорее это будет рейтинг, пример: уровень 0, уровень 1, уровень 2. Для одних учащихся справиться с заданием уровня 0 — это уже высший балл. И не справедливо ставить им низкую оценку только за то, что есть ученики, которые справляются с более сложными задачами.

Для конструкторов Lego WeDo заданиями уровня 0 могут быть базовые модели из методического пособия: «Обезьянка-барабанщица», «Вратарь» и другие. Современные пособия по робототехнике и различные ресурсы в сети предлагают много моделей, для сборки которых достаточно базового набора Lego WeDo, на тот случай, если образовательное учреждение не имеет других дополнительных кон-

структоров. Такие модели можно отнести к уровню 1.

А вот уровень 2 — это скорее собственное творчество учащихся. Задания на свободное конструирование под силу не каждому, тем более начинающему робототехнику. Поэтому любое проявление творчества и креативного мышления на уроке необходимо поощрять. Если ученик решил сконструировать что-то, идущее вразрез с темой урока, то стоит попросить его аргументировать свой выбор. И — разрешить строить. Ведь наша задача состоит не в том, чтоб научить школьников собирать роботов по шаблону. А в том, чтобы развивать в них инженерное мышление и конструкторские навыки. Конечно, тему урока и дисциплину в классе никто не отменял даже для уроков робототехники. Но ведь задача учителя в том и состоит, чтобы не просто наполнять головы учеников разнообразной информацией. Но и в том, чтоб усвоение этой информации давало импульс личностному развитию и формированию необходимых компетенций.

4. Дисциплина.

Еще одной особенностью уроков робототехники является отступление от классического правила, что ученик встает только тогда, когда его вызывает учитель. Процесс создания модели это все-таки творчество, поэтому его не стоит ограничивать. Ученики могут и должны вставать и перемещаться по классу во время урока робототехники, обсуждать с одноклассниками свои идеи, сравнивать конструкции, устраивать состязания. Это позволит им увидеть недостатки и преимущества моделей, конструкций и решений, т. е. позволит перейти к этапу рефлексии. Также обязательным завершением урока должен быть осмотр и анализ работы каждого учебного робота. Если есть недостатки в конструкции или программе, их нужно обязательно озвучить и пояснить, например, как устранить чрезмерное трение, нагрузку на ось, сделать крепление мотора или датчика оптимальным.

Таким образом, уроки робототехники, являясь новым веянием в образовании, имеют ряд особенностей, учесть которые означает сделать процесс обучения и для ученика, и для учителя интересным и эффективным.

Литература:

1. Абушкин, Х. Х., Даданова, А. В. Межпредметные связи в робототехнике как средство формирования ключевых компетенций учащихся // Учебный эксперимент в образовании. — 2014. — № 3. — с. 32–35.
2. Андреев, Д. В. Повышение мотивации к изучению программирования у младших школьников в рамках курса робототехники / Д. В. Андреев, Е. В. Метелкин // Педагогическая информатика. — 2015. — № 1. — с. 40–49.
3. Вегнер, К. А. Внедрение основ робототехники в современной школе // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. — 2013. — № 74 (Том 2). — с. 17–19.
4. Дахин, А. Н. Педагогика робототехники как возникающая инновация школьной технологии // Народное образование. — 2015. — 34. — с. 157–161.
5. Корягин, А. В. Образовательная робототехника (Lego WeDo). Сборник методических рекомендаций и практикумов. — М.: ДМК Пресс, 2016.
6. Пейперт, С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи. М.: Просвещение, 1989.
7. Animal designs www.wedobots.com/2013/09/animal-designs.html
8. Программирование и робототехника для девочек: уравнивать нельзя разделять. <http://edurobots.ru/2016/03/programmirovanie-i-robototexnika-dlya-devochek/>

Особенности стилей педагогической деятельности

Казарян Анаит Вагановна, магистрант
Международный гуманитарно-лингвистический институт

Прежде чем мы начнем разбирать стили педагогической деятельности, необходимо сначала дать определение понятию «педагог». Толковый словарь Ушакова трактует это определение следующим образом: педагог — это человек, профессионально занимающийся преподавательской работой. Это лицо, ведущее практическую работу по воспитанию, образованию и обучению детей и молодежи и имеющее специальную подготовку в этой области [4].

Следует отметить, что само слово «педагог» образовалось от греческого «paidagogos», что в буквальном переводе означает «раб». В древней Греции педагогами считались те рабы, которые были не приспособлены к физическому труду. Их обязанность заключалась в том, чтобы провожать детей своего хозяина в школу, и заниматься их воспитанием.

Естественно в XXI веке значение этого термина кардинально изменилось. Неизменным осталось одно — воспитание. Каждый педагог должен дать своим ученикам не только академические знания, но и воспитание, что является неотъемлемой частью становления личности. Педагог не только передает знания своим ученикам, он является также проводником, гидом для своих учеников в окружающий их мир. Большинство педагогов с удовольствием берут на себя роль воспитателя, который помогает и способствует развитию способностей и талантов ученика.

У каждого педагога есть свой собственный и неповторимый стиль общения. В педагогический стиль деятельности, кроме ее специфики, входят такие понятия, как стиль управления, когнитивный стиль и стиль общения учителя. При этом под стилем общения, согласно В. А. Кан-Калику, понимаются индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся [2].

Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие таких факторов, как особенности самой деятельности, индивидуально-психологические особенности субъекта данной деятельности — учителя (преподавателя), которые включают в себя личностные, индивидуально-типологические и поведенческие особенности, а также особенности обучающихся (возраст, уровень знаний, статус, пол, и т. д.) [1].

Стиль в очень большой степени обусловлен индивидуальными особенностями психологии личности преподавателя. Согласно А. К. Марковой стили педагогической деятельности подразделяются на три общих вида: авторитарный, либеральный и демократический [3].

У каждого стиля есть свои особенности и методы, которые наилучшим образом способствуют восприятию

учебного материала, а также воспитанию и развитию ученика.

В авторитарном стиле ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Преподаватель единолично принимает решения, не учитывая интересы учащихся. А также устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требований. Своими правами пользуется без учета ситуации и, собственно, мнений учащихся. Не считает нужным обосновывать свои действия перед учениками. Результатом такого поведения является то, что учащиеся теряют активность во время уроков, а если и проявляют ее, то только при ведущей роли учителя. Педагоги данного стиля недооценивают такие качества детей, как инициативность и самостоятельность и преувеличивают их отрицательные качества: недисциплинированность, лень и безответственность. При таком стиле воздействия страдают ученики. Они становятся замкнутыми, контакта с педагогом не устанавливается, что ухудшает успеваемость детей, их желание постигать новое. Все силы учеников направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение новых знаний и собственное развитие, что, безусловно, является отрицательным фактором для обучающихся.

Поучения и приказы — главный метод воздействия учителя данного стиля. Исходя из этого, можно сделать вывод, что данный педагог обладает профессиональной неустойчивостью и низкой удовлетворенностью своей профессией. Для учителей с этим стилем руководства главное — методическая культура. Зачастую такие учителя являются лидерами в педагогическом коллективе.

Однако нужно отметить, что, несмотря на многие недостатки авторитарного стиля педагогической деятельности, в некоторых случаях, как, например, в работе со «сложными детьми» (нарушителями) он является наиболее эффективным.

Педагога либерального стиля можно охарактеризовать такими терминами, как безответственность, безынициативность, непоследовательность в принимаемых решениях и действиях, нерешительность в трудных ситуациях. Такой педагог уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам или же своим коллегам. Организация и контроль деятельности учащихся осуществляется без системы. Педагог периодически «забывает» о своих прежних требованиях. Опрос учащихся он проводит не на каждом уроке, задает шаблонные вопросы, колеблется при выставлении отметок и в основном завышает их. Часто исправляет отметки в журнале или же вовсе не выставляет их в дневник или в журнал. Хотя при этом активно использует напоминание об отметке как способ принуждения.

Характерным для учителя-либерала является нерациональное соотношение времени опроса с другими этапами урока. Их мало заботит, что ученики не успевают или же вовсе не понимают учебный материал. Они не прилагают никаких усилий для организации учебной деятельности учащихся по исправлению текущих неудовлетворительных отметок.

Из-за нерешительности и постоянных колебаний у такого учителя в классе всегда ощущается неустойчивый микроклимат. Данный педагог не редко переоценивает возможности своих учеников, воспринимая их как инициативных, самостоятельных и общительных.

Эффективность работы коллективов, руководимых такими педагогами, обычно низкая. Будучи конформистом, такие педагоги часто избегают ссор и конфликтов, поэтому во взаимоотношениях с окружающими они максимально вежливы и доброжелательны.

Несмотря на явные различия между авторитарным и либеральным стилем, их все же объединяет отчужденность и дистанцированность от воспитанников, обособленность положения педагога в коллективе.

Третий стиль педагогической деятельности — это демократический. Педагог, который придерживается данного стиля, рассматривает ученика, как равноправного партнера в общении, коллегу в совместном поиске знаний. Такой преподаватель доброжелателен к своим воспитанникам, он стремится создать приятную и вместе с тем теплую, спокойную атмосферу на уроках. Это способствует созданию дружественного взаимопонимания между педагогом и воспитанником, и вызывает у учеников положительные эмоции, уверенность в себе и дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности.

Кроме того, учитель привлекает учеников к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений. В данном стиле педагог учитывает не только академическую успеваемость ученика, но и его личностные качества.

Побуждение к действию, совет, просьба — являются одним из основных методов воздействия. У учителей с демократическим стилем руководства школьники чаще испытывают состояния спокойной удовлетворенности и вы-

сокой самооценки, так как учитель с этим стилем больше обращает внимание на свои психологические умения. Для педагога-демократа характерно адекватная оценка успехов и неудач учеников, самокритичность, стремление выяснить мотивы, причину и суть конфликта в коллективе и извлечь из этого пользу для дальнейшей педагогической работы.

В общении такие педагоги, как правило, корректны, терпимы и справедливы. Они отличаются высокой требовательностью к себе и к другим, способны принять на себя ответственность в случае групповой неудачи. Для таких учителей характерна большая профессиональная устойчивость и удовлетворенность своей профессией.

Исходя из нашего исследования, можно сказать, что наиболее благоприятным стилем является демократический стиль. Однако стоит отметить, что в реальной жизни тот или иной стиль деятельности в «чистом» виде обычно не встречается. Каждому педагогу, как правило, присущи проявления различных стилей деятельности при доминирующей роли одного из них.

На наш взгляд кроме стиля педагогической деятельности современный педагог должен также обладать педагогической убежденностью, умением адекватно воспринимать и оценивать свою и чужую деятельность, самокритичностью, педагогическим общением и поведением, педагогическим тактом и этикой, умением слушать и слышать собеседника. Также у него должен быть неподдельный интерес к познанию внутреннего мира людей. Еще одним важным качеством является умение разбираться в других людях и верно оценивать их психологию, и при этом стараться адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние.

Как и для любого образованного человека, так и для педагога в особенности, стремление к постоянному самосовершенствованию должно быть задачей первостепенной важности. Особенно в наш век современных технологий, когда каждый год появляются новые способы и методы преподавания. Педагог должен быть в курсе всех новинок, ибо с их помощью он сможет улучшить качество обучаемого материала и сделать свой урок гораздо интереснее и познавательнее для своих учеников.

Литература:

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И. А. Зимняя. — М.: Логос, 2004. — 384 с.
2. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.
3. Маркова, А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
4. Толковый словарь Ушакова. — URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/922834> (дата обращения: 31.09.2016).

Народное творчество как средство воспитания любви к родному краю в дошкольном возрасте

Кожина Елена Николаевна, воспитатель;

Рослякова Люция Фаридовна, музыкальный руководитель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 14 «Колосок» с. Бобровы Дворы Белгородской обл.

Воспитание любви к Родине является одной из главных задач нравственного воспитания подрастающего поколения.

Сегодня педагогика считает возможным и необходимым начинать воспитание нравственных чувств с раннего детства. Применительно к детям 6–7 лет дошкольная педагогика определяет содержание патриотических чувств как желание больше узнать о своей стране, ее народах, как проявление симпатии и уважения к людям разных национальностей, интереса к некоторым историческим событиям. Также элементарное понимание общественной значимости труда людей, желание принять в нем посильное участие, бережное отношение к родной природе, умение видеть и беречь ее красоту, доступное участие в происходящих вокруг событиях общественной жизни. Важным условием в воспитании начал патриотических чувств является ознакомление детей с явлениями общественной жизни и организации их деятельности, направленной на формирование общественных мотивов поведения.

В педагогике благодаря работам А. П. Усовой, Е. И. Радиной, М. М. Кониной и др., накоплен богатый материал по ознакомлению дошкольников с социальной действительностью. Наиболее полно разработаны вопросы формирования представлений о труде взрослых (Е. И. Радина, В. Г. Нечаева, В. И. Логинова, И. Д. Власова, С. А. Котлярова, В. И. Глотова, Н. М. Крылова). Но хотелось бы сформировать у дошкольников отзывчивость, чуткость к явлениям социальной действительности.

Психологами (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Н. Д. Левитов и др.) доказана возможность и необходимость формирования у дошкольников эмоционально положительного отношения к окружающему миру. Одним из средств, обеспечивающих эту возможность, является народное творчество (Н. Ф. Самсонюк, Р. Ш. Холикова).

В произведениях народного творчества заключена особая воспитательная ценность, влияющая на формирование патриотических чувств. Народное творчество несет в себе конкретные образы, краски, доступные и интересные ребенку.

Произведения народного творчества могут служить эффективным средством формирования положительного, эмоционально окрашенного отношения к разным сторонам общественной жизни, воспитания любви к родному краю при следующих условиях:

— Если ознакомление с народным творчеством входит составной частью в общую систему ознакомления дошкольников с явлениями общественной жизни;

— Если осуществлен отбор произведений народного творчества, в наибольшей степени способствующих воспитанию начал патриотических чувств;

— Если у детей сформировано умение различать некоторые специфические и общие черты в творчестве разных народов.

При отборе произведений народного творчества необходимо руководствоваться общими принципами:

— Соответствие задачам ФГОС;

— Доступность по форме и содержанию, привлекательность, яркость и эмоциональная насыщенность.

— Кроме этого, в произведениях должны найти отражение специфические черты национального искусства.

Образное восприятие пословиц, сказок углубляется, если одновременно идет ознакомление детей с декоративными изделиями народного быта, национальным костюмом. И наоборот: восприятие произведений декоративного искусства углубляется, когда оно сопровождается приобщением к малым формам поэтического творчества, отображающим народный быт, обычаи и традиции.

Ведущими задачами при этом являются:

— Обогащение знаний детей о народном декоративном искусстве;

— Подведение детей к пониманию роли искусства в жизни человека;

— Формирование умения отмечать своеобразие национального декоративного искусства, его характерные особенности, а также общие черты.

Формирование знаний, предлагаемые детям, можно разделить следующим образом:

— Характерные мотивы в русских орнаментальных узорах, особенности их компоновки и колорита.

— Специфические особенности русских орнаментов: полихромность, наличие асимметричных узоров, наличие зооморфных, сюжетных мотивов, своеобразие дымковской, хохломской, городецкой, жостовской росписей — в русских узорах.

— Вариативность орнамента на русских изделиях (платки, сарафан, рубаха, пояс).

— Эстетическая ценность произведений народного искусства: нарядность, красота, яркость, привлекательность, утилитарное значение декоративных изделий.

Серия общеразвивающих ситуаций по ознакомлению с декоративно-прикладным искусством русского народа может подвести детей к пониманию:

— самобытности, своеобразия русского народного декоративного искусства (типичность мотивов, цветовое и композиционное решение);

— связи содержания орнамента с окружающей природой;

— связи искусства с бытом и жизнью народа;

— преемственности традиций народного искусства.

Для того, чтобы обеспечить перенос знаний в самостоятельную деятельность, **необходимо** формировать конкретные умения и навыки воспроизведения **характерных** особенностей народных **узоров (мотив, композиция, цветовое решение)**. У детей необходимо формировать приемы **рисования и** вырезывания простейших **элементов русского орнамента**.

Необходимо уделять внимание различным творческим заданиям, которые ставят детей перед необходимостью применять полученные знания в самостоятельной творческой деятельности: «Русские узоры», «Нарядный платок для куклы Маши», «Украсим рубаху для куклы Вани» и другие, можно предложить выполнить коллективную работу по декоративному рисованию и аппликации по мотивам народного орнамента для украшения групповых комнат и зала для музыкальных занятий.

Таким образом, самостоятельная деятельность детей будет строиться на основе полученных знаний и в то же время требовать новых. Создается система зависимостей полученных знаний и деятельности, которая обеспечивает переход на новый этап.

Все это становится предпосылкой воспитания устойчивого интереса к народному искусству, понимания его ценности и необходимости для людей, формирования чувства симпатии к народу — творцу талантливых произведений. Естественно, что интерес и любовь к искусству народов родной страны становится частью чувства любви к Родине.

Ознакомление детей с декоративным искусством должно проходить в единстве с приобщением их к особенностям традиций, обычаев, труда, быта народа, нашедших отражение в произведениях фольклора.

Посредством сказок дети знакомятся с жизнью народа в прошлом. Это определяет и методику занятия: включение в беседу по произведению вопросов, ответы на которые требуют акцентирования на нравственных каче-

ствах героев («Каким ремеслом занимался народ?», «Как об этом сказано в сказке?», «В какую одежду был одет герой сказки?»).

Особое значение имеет приобщение детей к волшебным и героическим сказкам. Идейное содержание этих сказок — подвиги героев во имя освобождения родной земли, своего народа от зла и насилия, от врагов и чужеземных захватчиков — способствует раскрытию идей патриотизма, лучшему пониманию детьми художественных произведений о подвигах русских воинов.

Тщательной продуманности и четкости требуют вопросы при обсуждении героических сказок (Против кого боролся герой? Была ли его борьба правильной, справедливой? Почему народ помогал герою? Как благодарил народ героя — освободителя?).

При ознакомлении детей с родным краем целесообразно сравнить современную жизнь с изображенной в сказках.

Чтобы дети не только поняли произведение, но и почувствовали его, следует использовать разные методы ознакомления с этим произведением (рассказывание с иллюстрациями и без них, инсценировка, кукольный театр). Особо необходимо отметить необходимость создания условий для разнообразной творческой деятельности детей, отражающей впечатления, полученные от восприятия фольклорных произведений: придумывание сказок, загадок, рисование на темы любимых сказок, их драматизация.

Цель проводимых занятий: — вызвать у детей 6–7 лет устойчивый и глубокий интерес к произведениям народного творчества. Это должно проявляться в желании продолжить занятие, обсудить его с воспитателем, родителями, сверстниками; в увеличении числа вопросов и поиске ответов на них; в самостоятельном и инициативном выделении народных мотивов в современной одежде, предметах быта, украшениях.

Появление интереса детей к различным образцам народного творчества может рассматриваться как показатель зарождающегося чувства любви к родному краю, его истории, природе, труду людей.

Литература:

1. Бубарина, Т. А., Куприна Л. С., Маркеева О. А., Корепанова О. Н. — Знакомство детей с русским народным творчеством. 3-е издание, перераб. и дополн. — СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003. — 400 с.
2. Князева, О. Л., Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. Учебно-методическое пособие. — 2-е издание. — СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2002. — 304 с.
3. Лялина, Л. А. Народные игры в детском саду: Методические рекомендации. — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 96 с.

Сохранение религиозно-нравственных идей законов Моисея в современном российском законодательстве

Колмакова Валентина Васильевна, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, доцент;

Ходырев Александр Борисович, студент
Донской государственной технической университет

В статье проводится попытка сравнительно-сопоставительного анализа содержания законов Моисея и статей Уголовного кодекса Российской Федерации. Авторы приходят к выводу о том, что в основу статей современного УК РФ легли ветхозаветные заповеди.

Ключевые слова: российское законодательство, правовая система, морально-нравственные ценности, законы Моисея, Ветхий Завет, Декалог

На современном этапе в российском обществе ярко выражены процессы материальной и нравственной поляризации. Многие жители России не в состоянии самостоятельно определить свои морально-нравственные ориентиры, т. к. традиционные ценности постепенно отходят на второй план. Это приводит к появлению таких отрицательных личностных качеств как нравственная индифферентность, излишняя грубость и т. п., что особенно заметно в молодёжной среде. Кроме того, большое влияние на молодых россиян оказывает современная массовая культура, преимущественно западная, зачастую отличающаяся примитивностью ценностей [5]. Первоочередной задачей любого государства является создание такой правовой системы, в которой сохраняются духовно-нравственные ценности личности. Большую роль в этом процессе может сыграть «возвращение к жизни» моральных норм, базирующихся на религиозных правилах, и их соблюдение. Опыт многих поколений подсказывает, что правовые системы, в которых право, будучи не отождествлённым с религией, придаёт некоторым религиозным правилам качество юридических норм, способствуют формированию благоприятных условий для общественной жизни.

Независимо от того, насколько силён в данном государстве светский фактор, религиозные правила могут оказывать косвенное влияние на ряд нормативно-правовых актов, а также на вынесение судебных решений. Правовые и религиозные нормы могут частично или полностью совпадать между собой, так как последние представляют из себя мощный регулятор общественного поведения [5]. Характер взаимодействия религиозных и правовых норм в системе социальной регуляции того или иного общества определяется тем, насколько они связаны с моралью и насколько право связано с государством. Несмотря на то, что в статье 14 Конституции РФ говорится о том, что никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной [7], христианство остаётся доминирующей религией в нашей стране. Этот факт подтверждается не только данными статистики, но и тем, что в Российской Федерации в основу многих законов положены Десять Заповедей Ветхого Завета (Исх. 20:2–17,

Второзаконие 5:6–21) [2, 3] или, как более привычно их называют, Законы Моисея [1].

Согласно Библии тексты заповедей (Декалога) Бог дал еврейскому пророку Моисею, когда тот находился на горе Синай. Написанные на двух каменных скрижалях, они содержали в себе руководства для личной и общественной жизни и законы, которые еврейскому народу запрещено было нарушать.

1–4 заповеди обязывают человека чтить Бога, его имя и его законы, 5–9 заповеди заключают в себе обязанности любви к ближнему (т. е. ко всем людям). В 10 заповеди отражен призыв людей к чистоте помыслов и желаний.

Первая заповедь. «Я — Господь твой, пусть не будет у тебя других Богов, кроме меня». Бог, который является источником всех благ и верховным руководителем человека, требует, чтобы люди поклонялись только Ему, потому что других богов попросту не существует.

Вторая заповедь. «Не создавай себе кумира...» Господь запрещает своему народу создавать материальные или нематериальные объекты поклонения, культы и т. д. Для многих современных людей кумирами стали богатство, физическое удовольствие и почитание навязанных модой идеалов.

Третья заповедь. «Не произноси имени Господа Бога твоего напрасно». Человек обязан почитать имя своего Бога и не употреблять его всуе.

Четвертая заповедь. «Надо помнить день субботний и свято проводить его. Шесть дней нужно работать, а седьмой посвятить Богу своему». В течение шести дней человек должен работать, а в седьмой (субботу) — уделять время для духовного обогащения, богослужений, помощи нуждающимся.

Пятая заповедь. «Почитай отца и мать свою...» Человек обязан любить своих родителей, уважать их мнение, и что самое важное — не оскорблять их словами или делами. Неуважение отца и матери в Ветхом Завете считается великим грехом и карается смертью.

Шестая заповедь. «Не убивай». Заповедь запрещает лишать человека жизни, т. к. жизнь — божественный дар, и только Бог имеет право её отнять. То же касается и самоубийц.

Седьмая заповедь. «Не прелюбодействуй». Заповедь призывает неженатых людей быть целомудренными, а женатых — верными супругу.

Восьмая заповедь. «Не кради». Богом запрещается присвоение человеком чужого имущества, в т. ч. взяточничество, лихоимство, лишение работника положенной ему платы и т. д.

Девятая заповедь. «Не произноси ложного свидетельства на ближнего твоего». Господь запрещает человеку давать ложные показания против другого на суде, совершать доносы, клеветать, сплетничать и злословить.

Десятая заповедь. «Не желай жены ближнего твоего и не желай дома ближнего твоего, ни поля его, ни раба его, ни рабыни его, ни вола его...» Здесь людям указывается на то, что надо учиться воздерживаться от зависти и дурных помыслов. Человек должен заботиться о духовной чистоте. Любая недобрая мысль уже греховна, это первый толчок к неблагоприятному поступку.

Чтобы подтвердить предположение о непосредственной связи законов Моисея с современными нормативно-правовыми актами, достаточно проанализировать и сопоставить их содержание. Более подробно хотелось бы остановиться на тексте Шестой заповеди, т. к. здесь говорится об убийстве — поступке, являющемся вершиной бесчеловечности.

Первоначальный смысл заповедей распространялся только на представителей еврейского народа, т. к. им предусматривались такие «не богоугодные» деяния как, например, убийство человека враждебного племени или вероотступника. При этом Моисей преднамеренно сузил список племенных объединений, подлежащих уничтожению, оставив в нём лишь те, которые исповедовали варварские обычаи, а также соперников Израиля, претендовавших на территорию Палестины. В отношении остальных народов следовало руководствоваться определёнными правилами, исключая крайние проявления жестокости [3].

Суровость заповедей вполне объяснима, так как по факту Моисей должен был объединить общество, принадлежащее к первобытно — общинному строю, и впоследствии создать на его базе полноценное цивилизованное государство. Лейтмотив этики пророка — идея справедливости, поэтому наказанием за нарушение заповедей (например, лжесвидетельства) согласно библейскому тексту могло быть осуществление насилия по отношению к человеку, его замышлявшему или уже совершившему: «Сделайте ему так, как он злоумышлял сделать своему брату. И истреби зло из своей среды. И остальные услышат и испугаются, и не станут больше делать подобное этому злодейству среди тебя. И пусть не пощадит твой глаз: душу за душу, глаз за глаз, зуб за зуб, руку за руку, ногу за ногу» (Втор., 19:19–21) [2]. «Кто ударит человека так, что он умрет, да будет предан смерти; но если кто не злоумышлял, а Бог попустил ему попасть под руки его, то Я назначу у тебя место, куда убежать [убийце]; а если кто с намерением умертвит ближнего коварно [и прибежит к жерт-

веннику], то и от жертвенника Моего бери его на смерть» (Исх., 21:12–14) [3].

Проявление милосердия в современном понимании со стороны Бога и, соответственно, его народа могло относиться только к вдовам и сиротам: «А жильца не притесняй и не подавляй его, ибо жильцами вы были в Стране Египетской. Всякую вдову и сироту не угнетай. Если ты будешь угнетать его, то если он возопит ко Мне, услышу Я его вопль, ибо милостив и милосерден Я. И возгорится мой гнев, и Я убью вас мечом, и будут ваши жены вдовами, а ваши сыновья сиротами» (Исх., 22:21–23) [3]. В данном фрагменте говорится о том, что наказание обидчику последует непосредственно от самого Бога. Тем не менее, можно предположить, что здесь также используется принцип талиона, а в роли «меча» выступают люди, верные божественным законам.

Представленные отрывки наглядно демонстрируют крайнюю суровость ветхозаветной системы наказаний за преступление. Нынешние законы обладают гораздо более высокой степенью гуманности по отношению к преступнику. Чтобы подтвердить этот факт, обратимся к анализу статей современного УК РФ, где речь идет об убийстве (Ст. ст. 105–109). Согласно статье 105 УК РФ п. 1: «Убийство, то есть умышленное причинение смерти другому человеку, — наказывается лишением свободы на срок от шести до пятнадцати лет с ограничением свободы на срок до двух лет либо без такового» (в ред. Федерального закона от 27.12.2009 N 377-ФЗ) [8].

Эквивалент данной статьи можно найти в одном из библейских текстов, раскрывающих смысл шестой заповеди (Числа, 35:16–18): «Если кто ударит кого железным оружием так, что тот умрет, то он убийца: убийцу должно предать смерти; и если кто ударит кого из руки камнем, от которого можно умереть, так что тот умрет, то он убийца: убийцу должно предать смерти; или если деревянным оружием, от которого можно умереть, ударит из руки так, что тот умрет, то он убийца: убийцу должно предать смерти; если кто толкнет кого по ненависти, или с умыслом бросит на него что-нибудь так, что тот умрет, или по вражде ударит его рукою так, что тот умрет, то ударившего должно предать смерти: он убийца» [4]. Данный фрагмент позволяет судить о том, что в Библии не учитывались такие подробности как способ совершения преступления, количество его участников и т. д., в отличие от современного закона, где каждому из подобных обстоятельств соответствует определённая степень вины и суровость наказания для виновника содеянного (Ст. 105 УК РФ, ч. 2) [8]. Тем не менее, нельзя утверждать, что у преступника того времени полностью отсутствовала возможность избежать справедливого наказания: «Если кто убьёт человека, то убийцу должно убить по словам свидетелей; но одного свидетеля недостаточно, чтобы осудить на смерть» (Чис., 35:30) [4]. Согласно правилам Синедриона, для приведения смертного приговора в силу требовалось преимуществва большинства не менее, чем в два голоса. В голосовании мнение свидетелей преступления играло решающую роль. Кроме

того, преднамеренно строгие процессуальные требования способствовали весьма редкому исполнению приговоров [4].

По определению, представленному в п. 1 статьи 56 УПК РФ [9], свидетелем является лицо, владеющее достоверной информацией о каких-либо обстоятельствах, имеющих значение для расследования и разрешения уголовного дела, и которое вызвано для дачи показаний. В п. 8 данной статьи говорится: «За дачу заведомо ложных показаний либо отказ от дачи показаний свидетель несёт ответственность в соответствии со статьями 307 и 308 УК РФ».

Можно предположить, что данное правило сводило к минимуму риск лжесвидетельства против невиновного, но при этом давало преступнику шанс подвергнуться более «мягкой» форме наказания вместо той, которая предусматривалась за обычное убийство: «Если же он толкнёт его нечаянно, без вражды, или бросит на него что-нибудь без умысла, или какой-нибудь камень, от которого можно умереть, не видя, уронит на него так, что тот умрёт, но он не был врагом его и не желал ему зла, то общество должно рассудить между убийцею и мстителем за кровь по сим постановлениям; и должно общество спасти убийцу от руки мстителя за кровь, и должно возратить его общество в город убежища его, куда он убежал, чтоб он жил там до смерти великого священника, который помазан священным елеем» (Чис., 35:22–25) [4].

Как мы видим, значительное внимание уделено порядку выяснения степени вины и характеру виновности человека (аналогично с законами Ману). Уже в то время, что вполне логично, различали умышленное и неумышленное убийство. Неумышленное убийство подразумевало кровную месть при нарушении убийцей границ города-убежища (Чис., 35:26–27) [4]. В современных реалиях благодаря возможности проведения следственных действий (осмотр места преступления, допрос обвиняемого/свидетеля и т. д.) возникновение таких ситуаций практически полностью исключается. Кроме того, дальнейшая судьба нарушителя закона определяется государственными органами судебной власти, а не обществом.

В отличие от законов Моисея, в которых кровная месть считается нормальным и вполне оправданным явлением, современный УК РФ расценивает данное действие как уголовное преступление (Ст. 105, ч. 2, п. е. 1 УК РФ) [8]. На данный момент более цивилизованная, чем ветхозаветная, форма наказания за причинение смерти по неосторожности регулируется статьей 109 УК РФ [8] и предусматривает наказание исправительными либо принудительными работами, либо лишением свободы сроком до двух лет. Более жесткое наказание за причинение смерти по неосторожности предусмотрено в случае совершения преступления профессиональным лицом либо группой лиц.

Библия также предусматривает наказание за нанесение человеку телесных повреждений. При этом особые права имеют рабы еврейского происхождения, их владельцы и беременные женщины: «А если кто ударит раба

своего, или служанку свою палкою, и они умрут под рукою его, то он должен быть наказан; но если они день или два дня переживут, то не должно наказывать его, ибо это его серебро» (Исх., 21:20–21) [3]. Также в Библии сказано, что при нанесении тяжких телесных повреждений рабам либо служанкам хозяином, последний должен отпустить их на волю. В случае же, когда нанесены побои беременной женщине случайными людьми и она выкинет, виновные должны выплатить пеню, наложенную мужем беременной, в присутствии посредников. При нанесении тяжкого вреда здоровью беременной виновные обязаны принять такую же меру наказания, что и потерпевшая.

Для участников конфликта, являющихся свободными людьми, выкуп (по существу — материальная компенсация) предусматривается только в случае, если потерпевший не погибает от полученных увечий. Иначе виновника ждёт смерть (Исх., 21:18–19) [3].

Современное Российское законодательство признает невозможность назначения смертной казни в случае причинения тяжкого и среднего вреда здоровью потерпевшему. Согласно ст. 111 УК РФ, п. 4 «Деяния, предусмотренные ч. 1, ч. 2 или ч. 3 настоящей статьи, повлекшие по неосторожности смерть потерпевшего, — наказываются лишением свободы на срок до пятнадцати лет с ограничением свободы на срок до двух лет либо без такового (в ред. Федеральных законов от 27.12.2009 N 377-ФЗ, от 07.03.2011 N 26-ФЗ)» [8].

Таким образом, учение Моисея, на первый взгляд, не несёт в себе гуманистической направленности, и даже может показаться антигуманным, в отличие от современных законов, где ценность жизни отдельного индивида преобладает над интересами враждебно настроенного против него общества. Это можно объяснить тем, что в настоящее время незначительные (с точки зрения государства) противозаконные действия никак не могут пошатнуть окончательно сформировавшуюся социальную структуру, которая во времена Ветхого Завета находилась ещё в зачаточном состоянии.

Со времени прихода христианства на Русь библейские нормы морали оказали значительное влияние на формирование отечественной культуры [6]. Идеи, изложенные в заповедях Ветхого Завета, также нашли отражение и в законах Советского государства, несмотря на отсутствие религиозной направленности русской идеологии того времени. Будучи официально неверующими, жители СССР смогли сохранить довольно высокий уровень нравственности и морали (в основном благодаря массовой пропаганде культуры личности и высокому уровню контроля общественной жизни со стороны государства).

Постсоветская эпоха охарактеризовалась необычайно высоким уровнем либерализма по сравнению с предыдущей. На данный момент в России не существует чётко сформулированной национальной идеи, которая накладывала бы определённые ограничения на формирование ценностей и идеалов современных граждан. Поэтому большинству нерелигиозных людей приходится самостоя-

тельно выбирать принципы и жизненные установки, которым стоит следовать.

Проведенный анализ подтверждает тот факт, что идеи ветхозаветных заповедей в настоящее время имеют место в Российском Законодательстве. Современные законы выступают в роли альтернативы и (или) логического продолжения «правил жизни», переданных людям через пророка Моисея. Религиозные нормы, на основе которых строится христианская идеология, доказали свою жизнеспособность и актуальность. Это объясняется тем, что

Десять Заповедей содержат в себе информацию, необходимую для формирования у социума ценностей, позволяющих создавать стабильные общественные системы. Существующая в РФ правовая система включает в себя гораздо более обширный и дополненный список норм и правил поведения, представленных в Библии. Следовательно, можно утверждать, что гражданин, не обладающий религиозными знаниями, так или иначе связывает свою жизнь с религией посредством исполнения государственных законов.

Литература:

1. Брокгауз, Ф. А., Ефрон И. А. — Энциклопедический словарь. М.: «Русское слово». — 1996 г. — 5547 с.
2. Библия, Второзаконие (синодальный перевод) на сайте: <http://allbible.info/bible/sinodal/nu/1/>
3. Библия, Исход (синодальный перевод) на сайте: <http://allbible.info/bible/sinodal/nu/1/>
4. Библия, Числа (синодальный перевод) на сайте: <http://allbible.info/bible/sinodal/nu/1/>
5. Колмакова, В. В. Повышение уровня духовно-нравственной культуры современной молодежи. Education & Science — 2016// Материалы Международной научно-практической конференции для работников науки и образования. Издательство: Publishing House Science and Innovation Center, Ltd. (St. Louis) Ч. 2. 2016. с. 155–159.
6. Колмакова, В. В., Савельев Т., Федоненко К. «Язык Библии» и его роль в русской культурной традиции// Молодой ученый. — № 7 (111.4). — 2016. — с. 13–14.
7. «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ)
8. «Уголовный кодекс Российской Федерации» от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 06.07.2016)
9. «Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации» от 18.12.2001 N 174-ФЗ (ред. от 06.07.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016).

Содержательные аспекты обучения будущих техников-программистов обработке отраслевой информации в системе среднего профессионального образования

Крюкова Наталья Алексеевна, преподаватель;

Штепа Юлия Петровна, кандидат педагогических наук, доцент

Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема (г. Биробиджан)

В статье раскрываются содержательные аспекты обучения студентов СПО специальности «Прикладная информатика (по отраслям)» с целью формирования у них группы профессиональных компетенций «Обработка отраслевой информации». Приводится перечень разделов учебной программы одноименной дисциплины и примеры наименований лабораторных работ по различным разделам программы.

Ключевые слова: информатика, среднее профессиональное образование, отраслевая информация, профессиональные компетенции

В условиях модернизации системы среднего профессионального образования повысились требования к качеству подготовки обучающихся в соответствии с Федеральным Государственным образовательным стандартом третьего поколения среднего профессионального образования (ФГОС СПО). Закон «Об образовании в Российской Федерации» расширил возможности учебных заведений, предоставил им право самостоятельно разрабатывать учебные планы и учебные программы на основе ФГОС.

Значимость системы СПО как необходимого фундамента подготовки специалистов, формирования у них способности качественно выполнять специфические профессиональные обязанности в условиях реализации компетентного подхода и с учетом социально-экономической реальности подтверждена в работах Батышева С. Я., Мухаметзяновой Г. В., Ткаченко Е. В. и др.

Проблемы подготовки кадров в системе СПО в условиях реализации компетентного подхода рассматри-

ваются в работах Бузмаковой Т.И., Двудичанской Н.Н., Модиной О.А., Тищенко С.И. и др. Авторы этих исследований отмечают, что процессам формирования профессиональной компетентности студентов уделяется недостаточно внимания. Подчеркивается необходимость разработки на основе деятельностного и компетентностного подходов содержания подготовки, направленного на формирование у студентов профессиональной компетентности, а также организации учебного процесса по формированию профессионально значимых умений и качеств обучаемого с использованием методов обучения, позволяющих моделировать различные ситуации будущей профессиональной деятельности.

В Приамурском государственном университете имени Шолом-Алейхема в числе прочих специальностей СПО ведется обучение по специальности 09.02.05 «Прикладная информатика (по отраслям)». В качестве отрасли выбрана экономика. Выпускник данной специальности получает квалификацию техник-программист.

Одной из ключевых для этой специальности является дисциплина «Обработка отраслевой информации», значимость которой обусловлена формированием группы профессиональных компетенций «Обработка отраслевой информации»:

- ПК 1.1. Обрабатывать статический информационный контент.
- ПК 1.2. Обрабатывать динамический информационный контент.
- ПК 1.3. Осуществлять подготовку оборудования к работе.
- ПК 1.4. Настраивать и работать с отраслевым оборудованием обработки информационного контента [1].

— ПК 1.5. Контролировать работу компьютерных, периферийных устройств и телекоммуникационных систем, обеспечивать их правильную эксплуатацию.

Был произведен анализ учебных рабочих программ дисциплины «Обработка отраслевой информации» ([2, 3] и др.), реализуемой в учреждениях среднего профессионального образования. Некоторые из них представлены в таблице 1.

Анализ существующих рабочих программ по дисциплине «Обработка отраслевой информации» для учреждений среднего профессионального образования разных авторов показал, что они не всегда составлены с упором на конкретную отрасль. Чаще они составляются для специальности «Прикладная информатика (по отраслям)» среднего профессионального образования в целом.

При этом программ, предназначенных для специальности «Прикладная информатика (в экономике)», найдено не было. Учитывая, что рабочая программа в первую очередь определяет содержание обучения, можно говорить о том, что содержательный аспект группы компетенций «Обработка отраслевой информации» для специальности «Прикладная информатика (в экономике)» разработан недостаточно.

Была разработана учебная программа дисциплины «Обработка отраслевой информации», рассчитанная на три семестра. Она включает 8 разделов:

1. Автоматизация профессиональной деятельности.
2. Деловая графика.
3. Коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.
4. Информационные системы в профессиональной деятельности.

Таблица 1. Обзор учебных программ дисциплины «Обработка отраслевой информации»

| Автор (ы) программы | Отрасль | Учебное заведение | Специфика содержания |
|--|----------------------|---|--|
| Вахранев А. Б. | Информационная сфера | ФГБОУ СПО «Московский государственный гуманитарно-экономический техникум» | Программа отличается обширным содержанием комплексного характера |
| Мерзликина Н. В. | Не указана | ГОУ СПО «Вольский педагогический колледж им. Ф. И. Панферова» | Практически полностью совпадает с программой А. Б. Вахранева |
| Малафеева И. Е., Водопьянова Е. В., Лаптева Н. В. | Не указана | ГБОУ СПО «Сергачский агропромышленный техникум» | Нет привязки к отрасли. Присутствует раздел «Конфигурирование в среде 1С: Предприятие» |
| Фесенко О. В., Халимов Л. Ф., Хасанов Н. Я., Ардаширова Г. Ф., Хаертдинова Г. А. | Дизайн | ГОУ СПО Стерлитамакский педагогический Колледж | В программе прослеживается связь изучаемых информационных технологий с отраслью «Дизайн» |
| Буряков А. В., Капитанов А. В., Маскаева А. М., Мирошниченко Г. И. | Не указана | ГБОУ СПО Московский государственный техникум технологии и права | В большой мере схожа с программой О. В. Фесенко и др., добавлен раздел «Базы данных как объект обработки динамического информационного контента» |

Таблица 2. Примеры лабораторных работ по дисциплине «Обработка отраслевой информации»

| Наименование раздела | Наименование работы |
|--|--|
| Автоматизация профессиональной деятельности | – Экономические расчеты в MS Excel. – Создание деловых документов в редакторе MS WORD |
| Деловая графика | – Создание логотипа организации. – Создание презентации товара. – Создание рекламного буклета в MS Publishers. |
| Коммуникационные технологии в профессиональной деятельности. | – Установка и настройка браузера. – Обзор интернет-ресурсов о фирмах-производителях некоторого товара. |
| Информационные системы в профессиональной деятельности | Создание базы данных «Сотрудники фирмы» в СУБД MS ACCESS |
| Аналитические системы | – Установка пакета Project Expert. – Создание проекта в Project Expert. |
| Системы автоматизации бухгалтерского учета | Система бухгалтерского учета 1С: Предприятие: учет основных средств, учет движения материальных ценностей, учет товаров, учет выполненных работ и услуг, учет кассовых операций. |
| Электронный документооборот. | Регистрация входящей и исходящей корреспонденции в СЭД «Дело» |
| Монтаж динамического информационного контента | Создание видеofilmа «Экономика ЕАО» или «Главные экономические субъекты ЕАО» |

5. Аналитические системы.
6. Системы автоматизации бухгалтерского учета.
7. Электронный документооборот.
8. Монтаж динамического информационного контента.

Приведем примеры тематики лабораторных работ по различным разделам программы (таблица 2).

Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 13.08.2014 № 1001 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 09.02.05 Прикладная информатика (по отраслям)».
2. Рабочая программа профессионального модуля «Обработка отраслевой информации». URL: <http://vfilial.mggeu.ru/wp-content/uploads/Obrabotka-otraslevoy-informatsii.pdf>.
3. Примерная программа профессионального модуля «Обработка отраслевой информации». URL: http://ноу-кcu.pf/documents/Programmy_NOUSPOKSU/230701_Prikladnaya_informatika/PM/PM.01.Obrabotka_otraslevoy_informatsii.pdf.

Формирование профессионально-речевой культуры учителя начальных классов

Листофорова Ксения Александровна, студент
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

Коммуникативная культура педагога является одним из важнейших компонентов педагогической культуры. Необходимость ее формирования обусловлена тем, что учитель постоянно включен в процесс общения, предусматривающий разнообразные и многоплановые отношения с теми, кто становится партнером по контакту: с

Содержание программы и ее организационно-методическое обеспечение выстраивается таким образом, чтобы учебная деятельность в рамках изучаемой дисциплины целиком соответствовала отраслевой направленности специальности и безоговорочно способствовала достижению выпускником профессиональных компетенций.

учениками, их родителями, коллегами. Эти отношения возникают и развиваются в процессе совместной деятельности, важнейшим условием осуществления которой является общение.

Эффективности процесса формирования коммуникативной культуры учителя во многом способствует ком-

муникативная грамотность педагога, умение реализовать принципы партнерства в учебном и в неученом взаимодействии. Коммуникативная грамотность обеспечивается владением будущим учителем знаниями философских, психолого-педагогических положений о человеке как высшей ценности общества, о роли общения в развитии личности; степени сформированности педагогического мышления. [1,248]

Коммуникативная культура формируется также при условии освоения учителем технологической стороны коммуникативного взаимодействия учителя с другими участниками образовательного процесса.

Коммуникативная культура в значительной степени определяет компетентность педагога, способного к обеспечению эффективного педагогического общения в ходе осуществления субъектного взаимодействия и развития соответствующих личностно-ориентированных взаимоотношений всех участников образовательного процесса.

Сегодня как никогда стала актуальной задача не только сохранения, но и повышения культуры нашего общества. Несомненно, что в данном процессе ведущая роль принадлежит образованию, ведь основными характеристиками современной образовательной парадигмы является культуризм, в контексте которого педагогика выполняет функцию главной коммуникативной технологии, позволяющей интегрировать ценностные и личностные категории культуры в социум. Координатором этого процесса является педагог, который не только транслирует знание, накопленное тысячелетней историей человечества, но и создает условия для вхождения обучающихся в широкий культурный контекст. Именно поэтому культура должна присутствовать в качестве внутренней, опосредующей формы любого акта профессиональной деятельности педагога. Признание области профессиональной деятельности педагога сферой повышения речевой ответственности в настоящее время является бесспорным. Современному преподавателю необходим не только широкий круг знаний в области преподаваемой дисциплины, педагогики и психологии, но и владение грамотной выразительной речью и способностью формировать у учеников образцовое речевое поведение. [2,448]

Для педагога язык, речь — прежде всего рабочий инструмент, средство донесения учебной информации до аудитории, но это еще и средство эмоционального воздействия средство воспитания, в том числе формирования языковой и речевой культуры учащихся. [3,129]

Однако мы полагаем, что уровень речевой культуры как одно из главных условий эффективности воздействия на разум и чувства ребенка особое значение имеет для учителя начальных классов. Это объясняется тем, что у детей младшего школьного возраста очень высок авторитет взрослых-родителей, учителей, школьники буквально «впитывают» и копируют поведение и речь учителя, поэтому именно учитель начальных классов должен стремиться владеть образцовой речью.

Профессионально-речевая культура представляет собой результат и отражение общей культуры личности и выполняет функцию специфического проектирования общей культуры в сферу педагогической деятельности. Это объясняется современными требованиями к педагогу, который должен быть коммуникативным лидером, человеком творчески мыслящим, умеющим эффективно взаимодействовать на аудиторию. И непременной составляющей его профессионализма является речь — интегративный показатель общей культуры человека. [4,6]

Профессионально-речевая культура — это условие и предпосылка эффективной педагогической деятельности, своеобразный показатель педагогического мастерства. Обоснование данной позиции состоит в том, что учитель является носителем знаний и культуры общества, и поэтому владение речевыми средствами воздействия — важнейшее профессиональное качество, необходимое педагогу. [2,151]

Профессионально-речевая культура учителя начальных классов является метакультурой, так как выступает средством формирования речевой и общей культуры учащихся; профессионально-речевая культура — это системное образование, включающее в себя структурные и функциональные компоненты, имеющие собственную организацию и обладающие интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей. Исходным понятием анализа профессионально-речевой культуры является речевая деятельность, творческая по своей природе. Особенности формирования и реализация профессионально-речевой культуры определяются индивидуально-творческими, психофизическими характеристиками, педагогическим опытом учителя, а также той речевой средой, в которой функционирует учитель начальных классов.

Во-первых, профессионально-речевая культура выступает в качестве показателя личной культуры человека. Издревле риторика ставила в положение взаимозависимости такие понятия, как личность и речь. О необходимости «проверки воспитания человека в разговоре» писал Н.Ф. Кошанский, Ф.И. Буслаев указывал на «нерасторжимое единство родного языка с личностью обучаемого» [2,147].

Профессионально-речевая культура показывает степень сформированности языкового сознания личности, способность творческого использования языкового сознания личности, способность творческого использования средств языка в бытовых и профессиональных ситуациях. В психолингвистике языковая способность рассматривается как механизм, обеспечивающий речевую деятельность, одну из важнейших в процессе становления личности. Кроме того, профессиональное общение создает благоприятные условия для познания окружающего мира и для самопознания.

Во-вторых, профессионально-речевая культура является показателем педагогического мастерства. Рассматривая вопросы профессионального мастерства педагога,

исследователи в качестве ведущих компонентов называют речевые, коммуникативные умения. Так В. А. Слостёнин, В. А. Кан-Калик и др. исследователи к числу важнейших педагогических способностей, наряду с дидактическими, конструктивными, перцептивными, экспрессивными, относят и коммуникативные. Анализируя данную проблему, В. А. Слостёнин отмечает, что «педагог, прежде всего с помощью слова может формировать положительную мотивацию детей, познавательную направленность личности, создавать комфортную психологическую обстановку, преодолевать личностные барьеры. Формировать межличностные отношения, — то есть устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с детьми, родителями и коллегами. Успех в организации воспитательной деятельности напрямую зависит от умений педагога видеть многомерно, мыслить нестандартно, ставить вопрос самостоятельно и неожиданно, отвечать точно и недвусмысленно и понимающе, т. е. от умений, опирающихся на языковое сознание личности» [2, 149].

Одной из психологических особенностей младших школьников является высокая подверженность внешним

воздействиям. Язык как феномен культуры и речь как деятельность человека, использующего потенциал языка, являются, важнейшими средствами воздействия и влияния на учеников.

Перечисленные аспекты проявления профессионально-речевой культуры учителя начальных классов взаимосвязаны и взаимообусловлены. Личностные особенности учителя начальных классов позволяют ему творчески осваивать педагогическую технику и технологии деятельности, которые являются основой педагогического мастерства и профессиональной культуры. Это, в свою очередь, дает возможность целенаправленно работать над формированием речевой культуры у учителей начальных классов в образовательной организации.

Таким образом, в системе профессиональной культуры учителя коммуникативная культура является компонентом, обеспечивающим другие составляющие: нравственную, интеллектуальную, духовно-гуманитарную, методологическую, коммуникативную культуру речь отражает культуру личности и сама является средством формирования и проявления профессиональной культуры.

Литература:

1. Абрамова, Н. Т. Целостность и управление [Текст] / Н. Т. Абрамова. — М.: «Наука», 2004. — 248 с.
2. Афанасьева, О. Ю. О разработке профессионально ориентированного текстового материала в целях управления коммуникативным образованием будущих учителей [Текст] / О. Ю. Афанасьева // Вестн. Помор. ун-та. Сер. «Физиологические и психолого-педагогические науки». — 2006. — № 4. — с. 146–151.
3. Бенин, В. Л. Культура и образование [Текст] / В. Л. Бенин. — Уфа: Изд-во Башк. пед. ун-та, 2000. — 129 с.
4. Корнеева, Н. Ю., Корнеев Д. Н., Менеджмент профессиональной образовательной организации: теория и практика инновационного развития [Текст] / Н. Ю. Корнеева, Д. Н. Корнеев // В сборнике: Гармоничное развитие личности: психология и педагогика сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. — 2016. — С. 4–9

Системный подход в методологии исследования проблемы управления процессом совершенствования коммуникативной культуры у учителей начальных классов в образовательной организации

Листофорова Ксения Александровна, студент
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

Понятием «система» пользуются в различных областях познания, так как каждая наука имеет дело с изучением и применением на практике сложных системных объектов и должна находить способы их точного описания, исследования и построения. Без применения системных методов исследования не обходится ни одна наука. Назначение системного подхода заключается в выделении целостных системных явлений в качестве объектов исследования, нахождения механизмов интеграции, выявлении необходимых и достаточных условий существования некоторого системного явления, исследовании интегративных

системных качеств, конструировании объекта, реализующего некоторую цель.

Многообразие содержательных и формальных определений и употреблений понятия «система» отражает очевидный процесс создания и развития новых принципов методологии научного познания, ориентированного на изучение и конструирование сложных объектов, и многообразие самих этих объектов, а также возможных задач их изучения. Вместе с тем тот факт, что все эти разработки используют понятие «системы» в качестве центрального, позволяет объединить их в рамках системного подхода как

особого направления развития современной науки. При этом сложность и новизна проблематики порождают необходимость одновременного развития системного подхода в нескольких сферах. К их числу относится проблема применения управленческих методов к формированию отдельных качеств личности, например развитию коммуникативной культуры учителей начальных классов.

Характер взаимодействия между этими составляющими системы приобретает свойства взаимодействия и способствует появлению у них новых интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам [5, 15]. Каждый из компонентов обладает своей функциональной специфичностью, структурной специфичностью, функциональной интегративностью.

Сама идея о том, что окружающий нас мир есть нечто целое, где вещи и явления связаны друг с другом многочисленными отношениями, уходит глубоко в древность. Г.И. Рузавин отмечает, что идея целостного, системного подхода к миру шла рука об руку с развитием античной диалектики [19,495]. Вобрав в себя суть таких понятий, как «порядок», «организация», «целостность», и в то же время не сводясь по своему субъективному содержанию полностью ни к одному из них, понятие «система» в древней философии стало аксиоматическим.

Впервые определение понятия «система» встречается у представителей метафизического материализма. Так, французский просветитель Э.Б. Кондильяк писал: «Всякая система есть не что иное, как расположение различных частей какого-либо искусства или науки в известном порядке, в котором последние части объясняются первыми» [4,297].

Интересно в этом плане отношение Канта к самому понятию «система», которым он пользовался при исследовании явлений природы, не делая попытки определить его. «Под системой же, — писал Кант, — я разумею единство многообразных знаний, объединенных одной идеей» [4,124]. Это лаконичное определение весьма содержательно, так как включает в себя основные характеристики системы вообще. По Гегелю, всякий предмет исследования — саморазвивающаяся система, это «система ступеней, каждая из которых вытекает из другой» [3,184].

Гегель, по существу, завершил развитие и самого понятия «система», наполнив содержанием, которое вывело его в ранг философских категорий. К. Маркс применил

понятие системы к анализу человеческого общества, рассматривая его не как механическое объединение индивидов, а как организованную, упорядоченную систему, в которую включен и в которой формируется и развивается человек [2,512].

Наполненное новым содержанием, отражающее материальные образования, свойства, процессы, реальности понятие «система» стало одним из главнейших обобщений человеческого разума.

Постепенно стало нарастать осознание того, что практически в любой сфере человеческой деятельности люди имеют дело не с отдельными изолированными объектами, а с их сложными, взаимосвязанными комплексами, то есть системами.

Подводя итоги выше сказанному, необходимо отметить, что:

Во-первых, системный подход есть подход к действительности, ее объектам как к системам, подход, предполагающий постоянный учет и использование в процессе познания и практической деятельности закономерных связей, присущих системам. В педагогике системный подход проявляется при условии, что предмет «воспитание» — исследуется и организуется как системный объект и именно из такого его понимания делаются научные и практические выводы [2,270]. В области воспитания системный подход, его осуществление предстают перед нами как диалектическое единство общего, особенного и единичного.

Во-вторых, управление развитием такой сложной системы как личность требует адекватного подхода.

Системный подход ориентирует на выделение в педагогической системе и развивающейся личности прежде всего интегративных системообразующих связей и отношений; он направлен на изучение и формирование понимания того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным.

Также следует сделать вывод о том, что системный подход в методологии исследования проблемы управления процессом формирования коммуникативной культуры у учителей начальных классов, позволяет глобально рассмотреть взаимосвязь системы управления и системы образовательного процесса, выделить основные точки соприкосновения и обоюдного влияния, что в свою очередь, полагаем, поможет магистранту добиться реализации поставленных целей в области его научных интересов.

Литература:

1. Аверьянов, А.Н. Категория «система» в диалектическом материализме / А.Н. Аверьянов. — М.: Наука, 2000. — 271 с.
2. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.П. Юдин. — М.: Наука, 2013. — 270 С.
3. Кант, И. Сочинения в 6 томах / И. Кант. — М.: Политиздат, 1994.
4. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под редакцией Р.Р. Атугова, М.Н. Скаткина. — М.: Педагогика, 2000. — 284 с.
5. Слостенин, В.А. Педагогика. Учебное пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 512 с.

Формирование метапредметных умений при обучении тождественным преобразованиям иррациональных выражений

Масленкова Валентина Александровна, студент;

Молдыбаева Анна Игоревна, студент;

Ширшикова Мария Евгеньевна, студент

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В связи с тем, что федеральный государственный образовательный стандарт устанавливает новые требования к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы, возникает необходимость в разработке специальной системы заданий, направленной на формирование и дальнейшее развитие метапредметных умений школьников в процессе обучения математике.

Одной из основных содержательных линий школьного курса алгебры является линия тождественных преобразований (учение о числе, функции, уравнения и неравенства, тождественные преобразования).

Стоит отметить большое практическое значение тождественных преобразований иррациональных выражений в школьном курсе математики. Изучение тождественных преобразований служит аналитическим аппаратом при:

- доказательстве теорем и выводе формул;
- решении уравнений, неравенств и их систем;
- упрощении выражений;
- нахождении значений выражений;
- исследовании функций и др.

Тождественные преобразования (особенно в комплексе с решением уравнений, неравенств, систем) находят широкое применение в смежных дисциплинах (физика, химия) при работе с формулами, решении содержательных задач, подготавливают обучающихся к восприятию таких важнейших понятий, как алгоритм, программа и др.

Разрабатывая систему заданий метапредметного характера по данной теме, для наилучшего закрепления умений и навыков, приобретаемых при изучении тождественных преобразований в первую очередь необходимо расширить и углубить пользование алгебраической терминологией и символикой. Для этого необходимо включать в процесс обучения тождественным преобразованиям иррациональных выражений задачи следующего содержания: «Прочитать выражение»:

1) $\sqrt{3}$;

2) $2\sqrt{\frac{1}{a}}$

3) $\sqrt[4]{3ab}$;

4) $\frac{\sqrt{2}}{2} - \sqrt[3]{4}$.

Такие задания развивают связную математическую речь обучающихся, что в свою очередь обеспечивает сознательность учения, ускоряет развитие мышления как совокупности логических операций, способности рациональному оперированию знаковыми системами, пространственным представлениям, а также запоминанию и воображению.

Изучение тождественных преобразований предоставляет большие возможности для формирования таких качеств математического мышления, как гибкость, критичность и самостоятельность. Для безошибочного выполнения обучающимися тождественных преобразований иррациональных выражений необходимо формировать у них навыки самостоятельного контроля.

Одним из метапредметных умений, служащих инструментом при формировании навыков самоконтроля является умение называть сделанные ошибки. Приведём пример такого задания:

На каком шаге допущена ошибка?

$$((-2)^2)^{\frac{1}{2}} = 4^{\frac{1}{2}} = \sqrt{4} = -2.$$

Приведём ещё один пример задания на формирование самоконтроля в процессе изучения тождественных преобразований иррациональных выражений: найдите ошибку в формулировке задания: «Между какими из следующих пар выражений: $(\sqrt{3} - b)^2$ и $(b - \sqrt{3})^2$, $(a - 2\sqrt{2})^3$ и $(2\sqrt{2} - a)^3$ можно поставить знак равенства».

В систему упражнений целесообразно включить задания, которые формируют умение строить цепочки логических рассуждений.

Приведём пример такого задания:

Какие из следующих выражений являются тождественно равными?

a) $\sqrt{\frac{25b^4}{49d^8}} = \frac{5b^2}{7d^4}$,

b) $\sqrt{\frac{4c^{12}}{121c^4}} = \frac{2}{11}c^{-4}$;

c) $\sqrt{\frac{c^7 \cdot c^8}{c^{10}}} = 1$.

Начиная изучение тождественных преобразований иррациональных выражений следует просить обучающихся объяснять каждый шаг преобразования, сформулировать те правила и законы, которые применяются. Такой вид деятельности на уроке позволяет сформировать у обучающихся навык составления плана выполнения учебной задачи с помощью учителя и самостоятельно.

Например:

Составьте план выполнения следующего задания:

Докажите тождество: $a\sqrt{50} + b\sqrt{150} = 5\sqrt{2}(a + b\sqrt{3})$.

Сформировать умения обучающихся по выявлению условий можно с помощью следующего упражнения:

Какие из следующих выражений могут быть преобразованы вынесением общего множителя за скобки?

a) $\sqrt{3}ab + 3^{-2}b$;

b) $\sqrt{6} + \sqrt{12} + 36$;

c) $\sqrt{x+y} - \frac{4}{\sqrt{x}+\sqrt{y}}$.

Одними из важных метапредметных умений являются умения определять понятия, создавать обобщения, устанавливать классификации и самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации.

Пример задания на установление классификаций:

Разбейте выражения на группы:

$\sqrt{x+2}$; $\sqrt[5]{4+5\sqrt{7}}$; $(a+b)^2$; $\sqrt{8-6\sqrt{3}}$; $x^2 - 2xy + y^2$; $\frac{1}{2} + \frac{x}{27}$.

Укажите, по какому признаку вы разбивали данные выражения.

Сформировать умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей позволяет следующее задание:

Предложите формулировку задания к данному выражению:

1) $27 + \sqrt[5]{3} - 2 + 28\sqrt[5]{3} + 1 - 4\sqrt[5]{3}$;

2) $\left(\left(\sqrt[5]{x+3}\right)^2 - 2\sqrt[5]{x+3} + 1\right) - 9$.

Приведём пример заданий, направленных на формирование умений самостоятельно определять цели учебной деятельности:

1) Уточните цель выполнения следующего задания:

Избавьтесь от иррациональности в знаменателе: $\frac{a}{\sqrt{7}}$.

2) Чему вы научитесь, выполнив следующее задание:

Докажите тождество: $(\sqrt{2})^2 - (\sqrt{3})^2 = (\sqrt{2} - \sqrt{3})(\sqrt{2} + \sqrt{3})$.

Включение заданий, предложенных выше, в процесс обучения математике, в частности обучения тождественным преобразованиям иррациональных выражений, позволяет формировать метапредметные умения школьников. Стоит отметить, что данные задания могут быть предложены обучающимся при изучении любой другой темы школьного курса математики, Регулярное выполнение метапредметных заданий позволяет совершенствовать навыки и умения учеников.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413).
2. Тумашева, О.В., Берсенева О.В. Обучение математике с позиции системно-деятельностного подхода: монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. — Красноярск, 2016. — 280 с.
3. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. с. 18–22.

Содержание работы по развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Мессер Виолетта Михайловна, студент

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

В современном российском обществе на первый план выходит проблема коммуникации людей, т. е. взаимодействия посредством общения, где оно, в свою очередь, играет важную роль как средство развития личности.

Формирование личности начинается с рождения в процессе общения ребенка с близкими взрослыми (это и родители, и братья, сестры, а также другие члены семьи). Приобщение детей к общественным нормам происходит в дошкольном возрасте, когда ребенок усваивает основные социальные знания, приобретает определенные ценности, необходимые ему в дальнейшей жизни.

Растущие потребности общения приводят к тому, что у дошкольников развиваются все формы и функции речи. Направляющую и организующую роль в младшем дошкольном возрасте выполняет речь взрослого. Она привлекает внимание ребенка, направляет его на деятельность, в более простых случаях определяет цель деятельности. Речь взрослого и включение словесной инструкции не всегда помогает ребенку в ее усвоении и осуществлении. Для передачи знаний и организации деятельности дошкольнику необходимы и другие средства, такие как показ действий, образец, совместные действия с взрослым.

Под влиянием взрослых ребенок в дошкольном возрасте усваивает моральные нормы, учится подчинять свои поступки этическим эталонам. Вследствие этого у него формируется правильное поведение в коллективе, появляется самосознание, самооценка, самоконтроль, развивается эмоциональная и волевая сферы и мотивация деятельности.

Чем старше становится ребенок, тем активнее включается он в жизнь общества, поэтому ему необходимо общение с окружающими и их морально-нравственная оценка. Ребенок в пять лет уже в значительной степени овладевает этими нормами, у него накапливается социальный опыт, появляются такие чувства, как стыд, гордость. Он начинает особенно нуждаться во взаимопонимании со стороны взрослых и сверстников, в их оценке, в

сопереживании. В это же время он начинает и сам оценивать их: поступки, личностные качества. В этом возрасте оценка взрослого переживается ребенком очень остро. Он уже не просто стремится выполнить какую-либо работу ради самого действия, но и ждет оценки своей деятельности со стороны окружающих.

Коммуникативное поведение во многом зависит от уровня представлений ребенка, его направленности на социальное окружение, от овладения различными формами и средствами общения (как речевыми, так и неречевыми). При нормальном развитии ребенка к старшему дошкольному возрасту доминирующим объектом общения становится сверстник, а главным средством — речь.

Однако проблема развития речи детей (как диалогической, так и монологической) серьезно беспокоит всех, кто связан с практическими вопросами дошкольного образования. Несмотря на значительные усилия взрослых, эффективность специальных занятий в данном направлении незначительна. В ходе этих занятий не удается создать действенную мотивацию речи и обеспечить необходимую речевую активность. Вопросно-ответная форма речи является самой распространенной. Дети в основном высказываются не по собственному побуждению, а подчиняясь требованию взрослого. Причем взрослый оказывается единственным собеседником, что противоречит психологии детского развития.

М. И. Лисина отмечает, что в дошкольном возрасте последовательно сменяют четыре формы общения ребенка со взрослыми: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное. [3]

Д. И. Фельдштейн отмечает такую неблагоприятную тенденцию как обеднение и ограничение общения детей.

Уже в младшем школьном возрасте у 25% детей наблюдается беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. Поэтому именно в дошкольном возрасте должны развиваться

коммуникативные навыки, строиться межличностные отношения ребенка со сверстниками и взрослыми. [4]

Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных психических патологий детского возраста. Специальное изучение педагогами и психологами детей с ЗПР началось сравнительно недавно — около 15 лет назад. В настоящее время дети с задержкой психического развития составляют почти четвертую часть детской популяции.

Развитие ребенка с ЗПР и развитие нормально развивающегося ребенка протекает по одним и тем же закономерностям, но вместе с тем оно характеризуется своеобразием, которое обусловлено дефектом.

Дети с ЗПР отстают в речевом развитии, у них отмечаются дефекты звукопроизношения, фонематического слуха, затруднен процесс восприятия и осмысления содержания рассказов, сказок и т. д.

Все это приводит к тому, что дети с ЗПР испытывают проблемы в речевом общении.

У детей с ЗПР чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения.

Владея достаточно большим запасом слов для построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с ЗПР фактически лишены возможности словесной коммуникации, т. к. усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении. Тем самым создаются дополнительные трудности для налаживания межличностных отношений.

«ЗПР — это нестойкое обратимое психическое развитие и замедление его темпа, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов».

Общение дошкольников с задержкой психического развития, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, характеризует низкий уровень речевой активности.

Общение детей с ЗПР друг с другом отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Общение со сверстниками у детей с ЗПР носит эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ЗПР можно определить скорее как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры наблюдается в единичных случаях.

У детей с задержкой психического развития нет явных предпочтений в общении с ровесниками, нет устойчивых пар, групп общения. [2]

По ФГОСам дошкольного образования определение «коммуникативная деятельность» в настоящее время

заменилось определением «коммуникативная компетенция».

Коммуникативная компетентность — это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, а также определенная совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение. [1]

Наблюдая за деятельностью детей с ЗПР, можно заметить нарушения коммуникативной деятельности. Изучить особенности коммуникативной деятельности детей и помочь им в совершенствовании этого навыка можно с помощью различных методик.

В своем исследовании мы изучаем:

- a. распознавание эмоциональных переживаний и состояний окружающих;
- b. умение выражать собственные эмоции вербальным и невербальным способом;
- c. сотрудничество с взрослыми и сверстниками;
- d. коммуникативные навыки:
 - умение слушать и слышать;
 - воспринимать и понимать информацию;
 - говорить самому.

Проведя исследование, можно сделать следующие выводы:

1. Анализируя первую методику «Подели игрушки», направленную на исследование навыков общения ребенка в ситуации морального выбора, можно сказать 62,5% детей имеют высокий уровень навыков общения, 25% детей имеют средний уровень навыков общения, и 12,5% детей низкий уровень.

2. Анализируя вторую методику Беседа с неоконченными ответами «Как бы ты поступил, если бы...», направленную на выяснение особенностей взаимоотношений детей, можно отметить следующее:

— Отвечая на первый вопрос, дети показали большую активность, самостоятельность во взаимоотношениях. 62,5% детей (5) говорили о том, что, если бы они заметили, что кто-то из детей сидит грустный, они бы постарались развеселить его — дать игрушку, конфету, пригласили бы поиграть вместе. 37,5% детей (3) говорили, что они не стали бы подходить.

— Отвечая на второй вопрос, 87,5% детей (7) сказали, что они бы поделились, если бы у их товарища не хватало кубиков. А если бы кубиков не хватало у них, они бы попросили. Один ребенок не знал, как поступить в данных ситуациях.

— Отвечая на третий вопрос, 62,5% детей (5) сказали, что они бы подняли товарища, успокоили бы его. Один ребенок сказал, что вызвал бы скорую помощь. Один ребенок не ответил на вопрос. Один ребенок позвал бы воспитательницу, она бы унесла его в детский сад и оказала необходимую помощь.

Анализируя третью методику «Раскрась рукавички», направленную на изучение коммуникативных навыков детей, можно сделать вывод, что большая часть учащихся в группе умеет слышать, слушать и понимать друг друга,

планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу.

Таким образом, по результатам всего исследования можно сделать вывод. Ответы детей были развернуты и

разнообразны. Наблюдая за деятельностью детей можно сказать, что дети взаимодействуют друг с другом в группе. Большинство детей пришли бы на помощь своему товарищу. При необходимости могут обращаться за помощью к взрослым. Коммуникативная деятельность детей дошкольного возраста с ЗПР развита в достаточной мере, хоть и требует небольшой коррекции.

Литература:

1. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении [Текст] / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. — М.: МГУ, 1990. — 104 с.
2. Кравцова, Е. Н. Ребенок внутри общения [Текст] / Е. Н. Кравцова; Дошкольное образование, 2005. № 3.
3. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина; Питер; СПб.; 2009. — 320 с.
4. Фельдштейн, Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования [Текст] / Д. И. Фельдштейн — Вестник практической психологии образования. 2011. № 1.

Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством проектной деятельности

Миронова Екатерина Анатольевна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 30 г. Арзамаса (Нижегородская обл.)

Временные представления это один из видов математических представлений (количественные, пространственные, величинные, геометрические), становление которых происходит на этапе дошкольного детства. Они необходимы для построения у ребенка «житейских» и «научных» понятий. В процессе усвоения элементарных математических представлений дошкольник вступает в специфические социально-психологические отношения со временем и пространством. Эти представления могут рассматриваться в качестве особого «ключа» не только к овладению присущими возрасту видами деятельности, к проникновению в смысл окружающей действительности, но и к зарождению целостной «картины мира».

Дошкольникам следует научиться самим ориентироваться во времени: определять, измерять время, чувствовать его длительность (чтобы регулировать и планировать деятельность во времени), менять темп и ритм своих действий в зависимости от наличия времени. Вместе с тем детям нелегко понять и усвоить понятие «время». Время всегда в движении, течение времени всегда совершается в одном направлении — от прошлого к будущему, оно необратимо, его нельзя приостановить, вернуть и «показать».

Время воспринимается ребенком относительно, через уточнение временных единиц, которые повторяются в повседневной жизни. В связи с этим дошкольников надлежит знакомить с такими интервалами времени, которыми можно измерять и определять протяженность,

логичность, ритмичность их действий, разнообразных видов деятельности. Детей знакомят с временами года, названиями дней недели, определяют, какой день недели был вчера, какой сегодня, какой будет завтра. Знакомство с днями недели уже в старшей группе следует связывать с формированием знаний о неделе как мере рабочего времени. Заостряя внимания на том, что люди пять дней в неделю работают, два дня отдыхают, помогает осознать количественный состав числа 7 (дней недели). Для того чтобы дети лучше освоили название дней недели, их последовательность, можно ознакомить их с возникновением названий дней. Например: понедельник — первый день по прошествии недели, вторник — второй, среда — средний, четверг — четвертый, пятница — пятый, суббота — конец недели, воскресенье — выходной день.

Для того чтобы дети лучше запомнили временные отрезки, следует практиковать на занятиях и в совместной деятельности в математической зоне загадки, пословицы, стихи, рассматривание репродукций картин великих художников (И. Айвазовского, А. Куинджи, И. Левината и др.), чтение художественных произведений, слушание музыки. Понятия детей старшего дошкольного возраста о времени связаны с умением ориентироваться во времени суток по природным явлениям, с представлением о причинно-временных зависимостях ритмичных природных явлений, с овладением временными понятиями (на рассвете, в сумерки, в полдень, в полночь, сутки, неделя,

месяц, год). Многие дети не видят отличий в окраске небосклона в разное время суток, не могут определить и последовательность частей суток. В их представлении сутки кончаются ночью, а утром начинаются.

У старших дошкольников требуется сформировать осознанные понятия о сутках. В процессе познания обращается внимание на цикличную смену дня и ночи. Сама природа подсказала людям способ деления времени по принципу: день и ночь — сутки. Для правильного восприятия суток дети должны понять, что сутки можно условно поделить на четыре части: утро, день, вечер, ночь, также старшие дошкольники различают и называют части суток, ориентируясь на восход и заход солнца. В ходе наблюдений за природными явлениями они овладевают такими понятиями, как: на рассвете, в сумерки, в полдень, в полночь. Точным определителем времени для детей является в первую очередь их собственная деятельность. Поэтому, просвещая детей, необходимо заполнять части суток существенными признаками детской деятельности, указывая на соответствующее время.

В дошкольном учреждении воспитатель также может вместе с детьми встретить восход солнца, посмотреть, как постепенно все окрашивается в оранжевые, пурпурные и желтые тона; присмотреться, как по мере появления

солнца все вокруг заливается ярким светом. Потом можно познакомиться со стихотворением о солнце, порадоваться свету. В конце дня понаблюдать за обратным явлением: все меняется, погружается в темноту, попрощаться с солнцем до утра. Можно также предложить детям зарисовать день и ночь и выставить работы. И только после этого переходить к разговору о том, как жизнь людей меняется в зависимости от времени суток. Это очень важно, ибо не человек определяет время в соответствии со своими жизненными потребностями, а время оказывает влияние на повседневную жизнь людей.

Значительный потенциал формирования временных представлений у детей старшего дошкольного возраста заложен в проектной деятельности (проектной технологии), которая основана на понимании роли личности ребенка в системе дошкольного образования. Реализация проектной деятельности предполагает перестройку привычных форм взаимодействия в группе, а значит, требует от педагога переосмысления собственной деятельности и даже некоторых ценностей. Предложенный современный подход к планированию проектной деятельности дошкольников позволяет реализовать основную образовательную программу дошкольного образования через разные виды детской деятельности, соблюдая принцип интеграции образовательных задач.

Проект «Его величество Время».

Сроки реализации: апрель-май.

Участники проекта: дети старшей группы, воспитатели, родители.

Таблица 1. Технологическая карта «Характеристика деятельности детей и образовательных задач»

| Виды и содержание деятельности детей | Задачи |
|--|--|
| Социально-коммуникативное развитие | |
| <p>Вид деятельности: коммуникативная, игровая. Содержание деятельности: дети обсуждают тему проекта, договариваются о сотрудничестве, способах взаимодействия, играют в дидактические — ролевые игры: «Путешествие во времена года», «Дни недели», «Когда это бывает?» (части суток), «Часы и время» и т. д.</p> | <p>Способствовать расширению знаний детей о временных отношениях. Совершенствовать умение объединяться в игре, согласовывать действия и совместными усилиями достигать результата. Воспитывать доброжелательность и контактность в отношении со сверстниками. Стимулировать умение вести диалог, учитывая мнение партнера. Упражнять в умении высказывать свои предложения.</p> |
| Познавательное развитие | |
| <p>Вид деятельности: познавательная, восприятие художественной литературы, ручной труд. Содержание деятельности: дети рассматривают плакаты с изображением времен года, дней недели, частей суток, тематические альбомы, просматривают презентации. Совершенствуют такие понятия, как: «Вчера», «Сегодня», «Завтра», «Послезавтра», «на следующей неделе» и т. д.</p> | <p>Способствовать расширению представлений детей о частях суток, их характерных особенностях, последовательности (утро — день — вечер — ночь). Способствовать формированию умения детей на конкретных примерах устанавливать последовательность различных событий: что было раньше, что потом, определять какой день сегодня, какой был вчера, какой будет завтра.</p> |
| Речевое развитие | |
| <p>Вид деятельности: восприятие художественной литературы, коммуникативная. Содержание деятельности: дети заучивают стихи о частях суток. Прислушиваются к чтению книг, беседуют о прочитанном, совместно с воспитателем обсуждают поступки героев. Участвуют в беседах познавательного характера: «Часовая мастерская»,</p> | <p>Стимулировать умение эмоционально, осознанно и выразительно читать стихи. Совершенствовать диалогическую речь: закреплять умение участвовать в беседе, понятно для слушателей отвечать на вопросы и задавать их. Способствовать формированию умения пересказывать наиболее выразительные и динамичные отрывки из сказок.</p> |

| | |
|--|--|
| «Закат и восход»... Составляют небольшие рассказы по картинкам «Части суток» и «Времена года». | Способствовать развитию умения составлять небольшие рассказы по картинкам и из личного опыта, рассказывать связно, полно и выразительно, чётко выстраивать композицию рассказа. Способствовать развитию речи детей, пополнению активного и пассивного словаря в процессе работы над проектом. Расширять представление детей о времени. |
| Художественно-эстетическое развитие | |
| Вид деятельности: изобразительная. Содержание деятельности: дети рисуют и раскрашивают картинки «Время суток», «Время года», помогают воспитателю в изготовлении настольных игр по данной теме для Лэпбука. | Способствовать реализации самостоятельной творческой деятельности детей. Тренировать навыки работы с бумагой. Совершенствовать умение аккуратно раскрашивать, не заходить за поля. Развивать умение передавать в рисунке несложный сюжет с одним персонажем, создавать сюжетные композиции, повторяя изображение одних и тех же предметов. Совершенствовать умение передавать расположение частей сложных предметов и соотносить их по величине. |
| Физическое развитие | |
| Вид деятельности: двигательная. Содержание деятельности: дети играют в игры «Изобрази правильно» (используя циферблат часов), «Движение круглый год» (используя картинки времен года). | Формирование интереса и потребности в занятиях физическими упражнениями. Способствовать развитию физических качеств. Становление ценностей здорового образа жизни. |

Таблица 2. Технологическая карта «Деятельность педагога и детей»

| Деятельность педагога | Деятельность детей |
|--|--|
| Мотивационный этап (представление информации о проекте и возможность участия в нем) | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Формирует суть предстоящего мероприятия. 2. Воспитатель рассказывает детям «Сказка о потерянном времени». 3. Вводит детей в проблему, активизируя интерес к ней, «заражая» стремлением решить ее. 4. В ходе беседы по содержанию этой сказки, выясняется, что дети мало знакомы с понятием «время». Но им совершенно не хочется попасть в такую ситуацию, как герои данной сказки. 5. Фиксирует внимание детей на осмысление данного мероприятия. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Осознают суть данного мероприятия. 2. Понимают суть данного мероприятия. Решают, могут ли они быть участниками проекта, определяют, что могут сделать для того чтобы создать «лэпбук». 3. Концентрируются на поиске решений в своей деятельности. 4. Решают обозначенную проблему. |
| Проектировочно-организационный этап (организация деятельности) | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Создает условия для самостоятельной деятельности детей. 2. Предлагает и организует: 3. планирование детской деятельности по решению задач проекта 4. распределение ролей и действий, ответственности между субъектами согласно принятой модели взаимодействия. 5. форма презентации результатов, итогов деятельности («лэпбук») | <ol style="list-style-type: none"> 1. Выбор детьми партнеров для совместной деятельности. 2. Использование алгоритма деятельности. |
| Содержательно-деятельностный этап (осуществление деятельности) | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Используя косвенные методы руководства, вовлекает детей в процесс совместной деятельности. 2. Помогает организовать деятельность детей внутри малой группы. 3. При необходимости предлагает взаимопомощь друг другу и помощь взрослого (педагога). 4. Осуществляет деликатный контроль за выполнением деятельности. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Выполняют действия в соответствии с предложенным планом. 2. Используют готовые промежуточные результаты для воплощения главной цели (проведения акции). 3. Согласовывают взаимодействие друг с другом в процессе совместной деятельности. 4. Самоконтроль правильности выполнения задания. |

| Оценочно-рефлексивный этап (подведение итогов и презентация проекта) | |
|--|--|
| 1. Побуждает детей к эстетической оценке итога проделанной работы. 2. Помогает организовать презентацию. 3. Подводит детей к рефлексии своей деятельности. | 1. Оценивают свою работу. 2. Проявляют творческую активность в проведении вечера. 3. Оценивают свои действия и полученный результат. |

Таблица 3. Технологическая карта «Характеристика компонентов среды»

| Компоненты среды | Содержание |
|---|---|
| Перечень материалов (что?) | Материалы и оборудование для деятельности: иллюстрации, презентации, книги, изобразительный материал, раскраски, игрушки, атрибуты, театр. Дидактический материал: тематические альбомы, дидактические и настольно-печатные игры. |
| Характеристика материалов (какие?) | Иллюстрации: «Времена года», «Части суток», «Часы». Презентации: «История возникновения часов». Видеофильм: «Часы» Игры: «Школа» (я иду в первый класс), «Путешественники» (лето — чудная пора). Книги: «Двенадцать месяцев» (С. Маршак), «Старик — годовик» (В. Даль), «Сказка о потерянной времени» (Е. Шварц), загадки из цикла «Время года» и «Часы». Тематические альбомы: «Часовая мастерская». Дидактические игры: «Разложи по порядку: Когда это бывает?», «Кто в какое время суток работает?», «Времена года», «Собери часы», «Назови соседей», «Покажи соответствующую цифру». Изобразительный материал: цветной картон, цветная бумага, ножницы, клей, листы бумаги, карандаши выставка детских рисунков: «Времена года». Раскраски из цикла «Времена года», «Части суток». |
| Организационный (где и как представлены?) | Книги, иллюстрации, видеофильмы, тематические альбомы, размещаются в книжном уголке на полках, дидактические и н/п игры размещаются в познавательном уголке на полках; атрибуты, театр, изобразительный материал, раскраски находятся в уголке худ.-эстетического развития на полках; игрушки для сюжетно-ролевых игр размещаются в уголке социально-коммуникативного развития в прикладах на полках. Для индивидуальной или групповой работы дети используют столы в группе. |
| Личностный (что делают?) | В ходе беседы с воспитателем дети принимают решение как можно больше узнать о времени, временных изменениях, чтобы изготовить «лэпбук» — книгу на коленях по ознакомлению с временными представлениями. Обсуждают содержание книги. Совместно с воспитателем дети подбирают иллюстрации, стихи о времени и днях неделях, принимают участие в изготовлении настольно-печатной игры «Умные стрелки». Совместно рассматривают иллюстрации, альбомы, просматривают презентации, беседуют, разучивают стихи, обыгрывают сценки. По завершению работы дети совместно с воспитателем изготавливают «лэпбук». |

Литература:

1. Примерная общеобразовательная программа под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой и М. А. Васильевой.
2. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников/ под ред. А. А. Столяра. — М.: Просвещение, 1988 г.
3. Т. Д. Рихтерман Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. — М.: Просвещение, 1991 г.

Художественный труд в ДОУ (на основе личного опыта работы)

Овчинникова Надежда Викторовна, воспитатель
МДОБУ детский сад № 17 г. Лабинска

В Концепции модернизации дошкольного образования подчеркивается первостепенность решения задач, направленных на создание творческой атмосферы и условий для инновационной деятельности. Авторы Концепции указывают, что ребенок, прежде всего, приобщается к вечным общечеловеческим ценностям (красоте, добру, истине). В результате этого у него рождаются и развиваются такие стержневые качества личности, как самостоятельность, инициативность, произвольность в виде стремления к преодолению трудностей, а также потребность в активном освоении и созидательном преобразовании окружающей действительности

В целевых ориентирах ФГОС ДО ребёнок на этапе завершения дошкольного образования должен обладать развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности; ребёнок должен обладать установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда на этапе завершения дошкольного образования

Творческое начало в человеке — это всегда стремление вперед, к лучшему, к прогрессу, к совершенству и, конечно, к прекрасному в самом высоком и широком смысле этого понятия. Вот такое творческое начало ручной труд в дошкольном возрасте и воспитывает в человеке, и в этой своей функции он ничем не может быть заменён.

Художественный ручной труд это труд ребенка с различными материалами, с целью создания полезных и художественно — эстетически значимых предметов и изделий для украшения своего быта, игр, труда и отдыха. Этот детский труд является декоративной, художественно-прикладной деятельностью, поскольку ребенок при создании красивых предметов учитывает эстетические качества материалов на основе имеющихся у него представлений, знаний и практического опыта, приобретенных в процессе трудовой деятельности.

Цель занятий художественным трудом — направленное и последовательное воспитание у детей эстетической и бытовой культуры, содействие личностному росту и формирование эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру

Дошкольный возраст даёт прекрасные возможности для развития способностей к творчеству. И от того, насколько были использованы эти возможности, во многом будет зависеть творческий потенциал взрослого человека.

Основными направлениями в развитии творческих способностей детей старшего дошкольного возраста через ручной труд являются: развитие воображения и развитие качеств мышления, которые формируют креативность. При организации ручного труда я учитываю основные этапы творческой деятельности детей:

1 этап — возникновение замысла;

2 этап — процесс создания продукта творческой деятельности;

3 этап — анализ результатов.

В работе с дошкольниками всегда соблюдаю следующие условия:

— занятия строю так, чтобы нести детям положительный эмоциональный настрой, воспитывать у детей нравственные понятия;

— Учитываю интересы мальчиков и девочек;

— Для придания занятиям обучающий и развивающий характер усложняю технические и изобразительные средства;

— учитываю возрастные и индивидуальные особенности детей;

— каждая поделка всегда находит конкретное практическое применение;

Результаты продуктивной деятельности всегда получают одобрение, похвалу и рекламируются родителям, другим группам.

Работая в этом направлении применяю эффективные методы и приёмы: музыкальное сопровождение, выполнение правил по технике безопасности при работе с ножницами, показ и объяснение, использование художественного слова, рассматривание схем выполнения последовательности работы, активизация речи детей, пальчиковая гимнастика, практическая деятельность детей, уточняющие вопросы о последовательности выполнения заданий, помощь детям со стороны взрослого и ребёнка, анализ, самооценка детей.

Дети активно действуют с различными материалами: ткань, поролон, пенопласт, различные виды бумаги (обычная, гофрированная, газетная, салфетки, картон), природным материалом (шишки, хвойные веточки, кора, косточки фруктов и ягод и т. п.), Бросовый материал (катушки, коробочки и т. п.)

Для поддержания интереса к ручному труду, стремление к самостоятельности изготавливаем такие поделки, которые не требуют сложной обработки и затрачивается минимальное время, так как дошкольники не могут долго ждать результата своего труда.

При анализе работы обращаю внимание детей на аккуратность поделки, индивидуальность её. Прежде, чем приступить к выполнению поделки провожу с детьми беседы по ознакомлению со свойствами материалов, рассказываю о применении в быту этих материалов. Дети стали приносить в детский сад различные фактуры тканей, бумаг и т. д. В результате чего мы собрали целые коллекции, которые дети очень любят рассматривать и рассказывать, откуда появились эти чудесные материалы. Все поделки фотографируем и собираем в альбом.

Все поделки, выполненные руками детей «живут» в театре группы, собраны для обыгрывания игр с конструктором, оформлена приёмная, подарены другим группам, т. е. все поделки оценили и берегут с благодарностью к детям. Дети это видят и стремятся к другим успехам, у них рождаются новые фантастические идеи, желание сделать приятное для других. А в результате у детей складывается система определённых навыков, знаний и умений для изготовления поделок.

Моим детям нравится работать с бумагой. Они освоили такие действия как: сгибание, вырезывание, разрывание и обрывание, склеивание. С помощью экспериментирования с бумагой дети узнали, что бумага бывает мягкой, жёсткой, различной толщины и прочности, блестящей и матовой, всевозможной окраски. Дети сами пришли к выводу, что с ней можно действовать по — разному. Каждый раз, используя бумагу разного качества, дети испытывали большее напряжение или меньшее, что положительно сказывалось на развитии мелкой моторики рук. Дидактические игры «Что шуршит?», Угадай на ощупь и т. д. помогали развивать у детей слуховое внимание.

Большое внимание я всегда уделяла оценки детской деятельности, учила детей видеть, что получилось хорошо, а что не очень. А самое главное — почему, чему ещё надо научиться. Обращала внимание детей на оригинальность идеи, необычного способа. У нас в группе родилась традиция — украшать зал к праздникам. А это очень ответственно и

мои подопечные с этой задачей всегда справлялись хорошо, получали одобрение взрослых и слова благодарности. Я думаю, что эта сторона воспитания поможет детям в школе быть бережливыми к имуществу в школе и дома.

Все материалы сосредоточены в уголке труда. Они всегда доступны и безопасны для детей. Совместно с детьми, родителями мы пополняли наш волшебный уголок.

Конечно, без родителей таких успехов невозможно достичь. Родители моих воспитанников всегда были активными участниками к праздникам, совместно изготавливали декорации, детали к костюмам, совместные творческие выставки. Я считаю, что главное — у детей появился интерес, желание, создан эмоциональный настрой, дети стали понимать, что в любой деятельности надо приложить старание, терпение и тогда получишь удовлетворение, высокую оценку друзей и взрослых. Помощь родителей помогла детям не бросать работу недоделанной, когда встречались трудности.

В результате дети стали раскрепощёнными, активными, добрыми и отзывчивыми, более коммуникабельными. Дети приобрели устойчивый интерес к различным видам конструирования и ручному труду. При изготовлении поделок используют знания о материалах, которые помогают им создавать прочные и красивые поделки для использования их в игре и длительной сохранности. Мои выпускники готовы к обучению в школе. Я уверена, что они будут активными участниками творческих выставок.

Проблемы толерантного воспитания средствами народной педагогики

Орунбаев Улан Батырбекович, старший преподаватель
Ошский государственный университет (Кыргызстан)

В условиях независимости страны рыночные отношения в экономике породили многочисленные новые общественные проблемы, такие, как безработица, миграция, преступность, проституция, межэтнические конфликты и др., которые несовместимы с народными представлениями о нравственности, о порядочности человека и требуют принятия неотлагательных мер по решению этих проблем. Одним из важных проблем в такой многонациональной стране как Кыргызстан является улучшение и оптимизация межэтнических, межконфессиональных отношений людей и установление взаимопонимания между ними. Чтобы достичь этого необходимо проведение систематической работы по формированию толерантности, в частности, этнической толерантности у населения республики. Так как, на территории современного Кыргызстана проживают представители более 80 этносов. На Юге Кыргызстана испокон веков проживают представители кыргызских, узбекских и таджикских национальностей и живут они в приграничных селах с республиками Узбекистана и Таджикистана.

Толерантность — это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира. Толерантность — это, прежде всего, активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека [1. 272].

По мнению Г. Олпорта «толерантный человек — это тот, кто одинаково дружелюбно настроен ко всем людям без исключения» (2.39)

Для формирования толерантности у населения необходимо проведение работы во всех сферах общества с различными слоями населения с учетом их возрастных, профессиональных и социальных особенностей.

На толерантное воспитание детей влияют многочисленные факторы, такие как этическое просвещение в школе, учебный процесс, каждодневный опыт поведения, совместная деятельность в классном коллективе, позиция ребёнка в классном коллективе и среди сверстников, отношение к семье и родителям и многое другое. Из этих многочисленных факторов, воздействующих на воспитания

толерантности, решающее значение имеют определяющие факторы, которыми являются учебная деятельность младшего школьника. По утверждению советских психологов ведущая деятельность определяет развитие личности / А. Н. Леонтьев / [3]. К определяющим факторам можно отнести и коллектив, в котором проводит время школьник. Толерантное воспитание подрастающего поколения — одна из самых важных задач современной школы.

Российские психологи Л. С. Выготский, Б. Г. Ананаев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Н. Узнадзе, Л. И. Божович, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Л. И. Рувинский, В. Э. Чудновский и другие, рассматривая и решая проблему развития личности и её психики, единодушно утверждают принципы единства сознания и поведения ребёнка, социальной детерминированности психики, развитие ребёнка в деятельности [3].

В формировании толерантности школьников огромное место занимает народная педагогика, так как в народной педагогике господствует живой опыт воспитания. Народный педагогический опыт сложен, многогранен и богат (Г. Н. Волков). Богатый педагогический опыт каждого народа в частности выработанные нормы толерантного поведения могут быть одним из основных материалов, средств воспитания подрастающего поколения в современном учебно-воспитательном процессе школы. Поэтому в формировании толерантности важное место занимает использование традиций и средств народной педагогики: во-первых, каждый народ располагает идеями мирного сосуществования с представителями других этносов и методами педагогического воздействия на подрастающее поколение; во-вторых, апробированные многими веками традиции и средства педагогического воздействия на детей по формированию культуры межэтнических контактов положительно влияют на формирование этнической толерантности в современных условиях, в-третьих, прогрессивные традиции и средства народной педагогики положительно влияют на формирование личности школьника и повышают эффективность толерантного воспитания в современном учебно-воспитательном процессе в общеобразовательной школе. Так, по мнению Г. Н. Волкова «Народная педагогика, отражая определенный уровень педагогических знаний, конкретный исторический этап в духовном прогрессе человечества, служит основой, на которой возникла и развивалась педагогическая наука» [4. 6].

Педагогический опыт, традиции воспитания кыргызского народа находятся в центре внимания кыргызских педагогов, философов, писателей. По проблемам народной педагогики проведено несколько исследовательских работ: Т. Ормоновым, Ж. Бешимовым, Б. Апышовым, А. Алимбековым, А. Т. Калдыбаевой и др., Педагогический опыт кыргызского народа нуждается в углубленном изучении и выявлении эффективных путей использования традиций и средств народной педагогики в учебно-воспитательном процессе в современной общеобразовательной школе в условиях независимости государства. Одной из актуальных проблем в кыргызской этнопедагогике явля-

ется исследование путей и методов использования средств народной педагогики толерантное воспитание подрастающего поколения.

Место средств народной педагогики — особое в процессе обучения младших школьников. Богатство образов сказок, рассказов, пословиц и басен и концентрированность идей в них, также психолого — педагогические особенности младшего школьного возраста — все эти факторы являются важным залогом в формировании нравственности и толерантности у младших школьников и способствует усвоению ими нравственных норм, норм толерантного поведения и эффективному формированию нравственного и толерантного сознания и поведения у младших школьников. С другой стороны, средства народной педагогики являются предметом и средством передачи достижений народной культуры, обычаев, морали народа подрастающему поколению, без этого невозможно сформировать нравственно и толерантно развитую личность.

Возрастные и психологические особенности младших школьников, потребности их к усвоению социального опыта обуславливают лёгкое и успешное, эффективное формирование нравственных мотивов и выработку внутренней позиции к нравственному поведению / Л. И. Божович /, установки на нравственности / Д. И. Узнадзе, Н. В. Рогова / у младших школьников определённых нравственных норм, формируют у них нравственных качеств.

Младший школьный возраст имеет свои психологические особенности, которые являются оптимальными для формирования у младшего школьника толерантного сознания и поведения, особенно средствами народной педагогики / сказки, рассказы, былины, пословицы, басни и так далее /. Роль народной педагогики в школах с двуязычным обучением ценна вдвойне.

В формировании толерантного сознания и поведения особое место занимает формирование мотивов толерантного поведения. Мотивы толерантного поведения: любить и уважать представителей другого этноса, ориентация жить нравственно. Ведущая деятельность младших школьников является основным условием формирования толерантных мотивов у младших школьников. Возрастные и психологические особенности младших школьников обуславливают эти мотивы. Поэтому исследование процесса формирования толерантного сознания и поведения младших школьников традициями и средствами народной педагогики является актуальным и практически значимым исследованием такого характера и позволяет:

— выявлять и определять роль средств и традиций народной педагогики кыргызов в структуре педагогически воздействующих факторов в формировании толерантного сознания и поведения младших школьников;

— выявлять взаимообусловленность и взаимозависимость народной педагогики между школой и семьёй в толерантном воспитании детей;

— экспериментально проверять эффективность использования традиций и средств народной педагогики

в формировании толерантного сознания и поведения младших школьников;

— разработать методические рекомендации учителям школ в эффективном использовании традиций и средств народной педагогики в толерантном воспитании младших школьников.

Литература:

1. Межкультурный диалог: Лекции по проблемам межэтнического и межконфессионального взаимодействия / Под ред. М. Ю. Мартыновой, А. В. Тишкова, Н. М. Лебедевой. — М.: Изд-во РУДН, 2003.
2. Гордон У Олпорт. Природа предубеждения. Век толерантности № 6, с. 39. М.: 2003.
3. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. Испр. и доп. М.: Политиздат, 1990, с. 66
4. Волков, Г. Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. -2-е изд. испр. и доп. М.: Изд. центр «Академия», 2000.

Заведующий как постоянный наставник нравственного воспитания в ДОУ

Пахомова Жанна Юрьевна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В последние годы система дошкольного образования в России претерпевает существенные изменения. Среди этих изменений отмечаются как позитивные тенденции, так и сложные проблемы, требующие решения в настоящее время. Одной из таких проблем следует назвать проблему управления малокомплектным дошкольным образовательным учреждением в сельской местности. Сельский детский сад имеет свою специфику по сравнению с ДОУ больших мегаполисов. Чаще всего — это единственное дошкольное учреждение, которое обязано оказывать населению качественные услуги по воспитанию и развитию детей дошкольного возраста.

Руководитель малокомплектного дошкольного образовательного учреждения должен оперативно чувствовать время, предвидеть и прогнозировать любую ситуацию. Роль руководителя в малокомплектном дошкольном образовательном учреждении — суметь поставить перед собой задачу развития и совершенствования той системы, управленцем которой он является.

Современное дошкольное образовательное учреждение осуществляет свою деятельность в сложных социально-экономических условиях, в обществе с кризисом политики, экономики, социальной сферы и нравственного сознания. В этих условиях борьбы за собственное существование, детские сады не только осуществляют уход, присмотр за детьми, но и дают образование, создают условия для личностно-нравственного развития детей, раскрытия их творческого потенциала, качественной подготовки к обучению в школе.

Постоянно меняющиеся социальные, экономические условия, меняющийся социальный состав родителей

Результаты исследования вооружают учителей начальных классов в деле эффективного использования традиций и средств народной педагогики в формировании толерантного сознания и поведения младших школьников в условиях информационной технологии.

предъявляют новые требования к качеству дошкольного образования. Традиционные детские сады ищут собственные пути развития.

Концепция воспитательной системы сельского ДОУ представляет собой сложную, постоянно координируемую деятельность педагогов воспитанников и социума, составляющую оригинальную основу функционирования педагогической системы, направленную на обеспечение эффективности порождаемого ею воспитательно-образовательного процесса.

Детское дошкольное учреждение является учреждением общественного воспитания детей и нуждается в управлении, т. е. целенаправленном воздействии на коллектив педагогов, обслуживающий персонал, родителей с целью достижения максимальных результатов воспитания и обучения детей, подготовки их к школе. Иными словами, оно предполагает определение места каждого сотрудника, заинтересованного в воспитательно-образовательном процессе, его прав и обязанностей, его социальной роли.

Управление дошкольным учреждением предусматривает: комплексный анализ достижений и недостатков воспитательно-образовательной работы педагогического коллектива за предшествующий период; четкое определение целенаправленных действий каждого сотрудника на основе директивно-методических документов; выявление и распространение передового педагогического опыта и использование достижений педагогической науки в подготовке кадров для работы с детьми; осуществление органического единства обучения и воспитания детей на занятиях и в повседневной жизни; пропаганду педагогических знаний

среди родителей; получение информации о ходе и результатах деятельности сотрудников дошкольного учреждения.

Управление внутри дошкольного учреждения возглавляет заведующий. Он определяет место и роль каждого сотрудника в реализации программы воспитания и обучения в детском саду, осуществляет контроль за ее выполнением. Кроме того, он спланирует педагогический коллектив, утверждает в нем дисциплину труда, благоприятный морально-нравственный и социально-личностный климат.

Руководство ДОО предполагает 3 направления: морально-нравственное, управление педагогическим процессом и административно-хозяйственное. Все эти направления осуществляются в неразрывном единстве.

Большое место в работе заведующего занимает реализация нравственного воспитания в педагогическом коллективе. Руководитель должен быть не только организатором, но и образцом нравственности. Любое принимаемое им управленческое решение должно быть грамотным. Суть морально-нравственной деятельности заведующего заключается в моральной-нравственной направленности всех принимаемых и реализуемых решений, в формировании у работников педагогического мировоззрения, идейности, высокого чувства определённой ответственности, общественной активности, самостоятельности в решении служебных вопросов, в использовании всех возможностей ДОО; в развитии у каждого работника постоянной профессиональной потребности к поиску новых резервов повышения эффективности педагогического труда. Заведующий отвечает и за идейный рост, социальную сознательность членов коллектива, за полноту проявления их способностей. Это требует от него высокого профессионализма, социальной предприимчивости, нравственной зрелости и принципиальности, умения видеть перспективу, проводить в жизнь линию социально-личностного совершенствования, быть педагогом и организатором в коллективе, обладать безупречными нравственными качествами.

В дошкольных учреждениях руководитель создаёт необходимые условия для проведения с сотрудниками различных форм социально-нравственной деятельности. С этой целью, в частности, организуются теоретические семинары, которые может проводить и сам заведующий, что позволяет эффективнее связывать задачи образования и воспитания с деятельностью и целями коллектива. Кроме того, проводятся дни нравственности, в работе которых участвуют не только сотрудники дошкольного учреждения, но и дети и их родители.

Большое место в социально-нравственной деятельности заведующего занимает пропаганда достижений развития дошкольного воспитания в нашей стране и, в частности, в том населённом пункте, где он работает.

Зрелость педагога, как представителя профессии всегда зависит от его убежденности, идейности. Быть идейным — это значит осознавать свой труд, как частицу общественного дела. Воспитатель должен быть гражданином в полном и

лучшем смысле этого слова. Педагогическая убежденность, нетерпимое отношение к недостаткам и нравственным порокам, любовь к Родине, стремление к повышению своих знаний — вот признаки гражданственности воспитателя.

Быть воспитателем — это значит быть для детей образцом для подражания. Ребенок постигает не только то, чему его учат. Огромное воздействие на него оказывает личность воспитателя, его манера держать себя, способы обращения с детьми, родителями, окружающими людьми, словом, моральный облик воспитателя. Дети очень внимательны и чутки к людям, они чувствуют хороший человек воспитатель или плохой. А отношение к нему и степень воздействия воспитателя на детей очень зависит от этого. Самые глубокие знания и передовая методика может пропасть, если воспитатель не является собой образец культурного человека, если он не покоряет воспитанников своими человеческими качествами.

Следует подчеркнуть значение не только сознательного, преднамеренного влияния на воспитанников, но и непреднамеренного, исходящего из самой личности воспитателя. Никакие рецепты не помогут, если в самой личности воспитателя есть большие недостатки. Если воспитательная работа строится по принципу: то, что требует воспитатель, обязательно для детей и необязательно для него самого, то желаемых результатов она не приносит. Ведь в каждом жесте, поступке педагога, в его отношении к людям сказывается его моральный облик. И этим своим моральным обликом он формирует моральный облик воспитанников больше, чем словами. Одно лишь присутствие воспитателя чему-то учит воспитанников. Дети — это зеркало взрослых, особенно воспитателей, с которыми они проводят весь день. И воспитатель должен постоянно помнить, что от него самого, его профессиональной культуры зависит, будет ли пребывание ребенка в детском саду воспитывающим. Девиз требовательного к себе воспитателя должен быть таким: воспитывай собственной воспитанностью. Воспитатель должен являться носителем нравственности, то есть совокупности принципов, требований, норм и правил, регулирующих поведение человека в общественной, служебной и личной жизни. У него должны быть развиты любовь к детям, душевная щедрость, целеустремленность, профессиональная самоотверженность, идейность и высокие моральные убеждения.

Наиболее эффективно и целостно процесс формирования нравственных ценностных ориентаций протекает при реализации на предшкольной ступени образования, в которой четко определены цели, задачи, педагогические условия, установлена совокупность нравственных ценностей, необходимых и достаточных для становления ценностных ориентаций и доступных как для педагогов, так и для воспитанников и их родителей, охарактеризованы методы, средства и формы работы с ними, а также разработано программно-методическое обеспечение образовательного процесса и осуществлен постоянный контроль со стороны заведующего ДОО за его протеканием.

Литература:

1. Архангельский, Л. М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л. М. Архангельский. М.: Мысль, 1998. — 64 с.
2. Библина, С. С. Формирование духовно-нравственных ценностей дошкольника / С. С. Библина, О. П. Демиденко // Образование в России: медико-психологический аспект. — Калуга: Изд-во КГУ, 2005.
3. Морова, Н. С. Дошкольное образование детей в условиях сельского социума / Н. С. Морова. М., 2008. — 64 с.
4. Нравственное воспитание в детском саду / под ред. В. Г. Нечаевой, Т. А. Марковой. М., 1984.
5. Системно-ролевая теория формирования личности педагога / В. Г. Максимов и др.; под общ. ред. В. Г. Максимова. М.: Academia, 2007. — 533 с.
6. Сироткин Л. Ю. Формирование личности: проблема устойчивости / Л. Ю. Сироткин: — Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1992. 176 с.
7. Управление современным образованием. Социальные и экономические аспекты. Под ред. проф. А. Н. Тихонова. — М., 1998. 165 с.

«В гостях у времен года». Конспект организованной образовательной деятельности в подготовительной группе компенсирующей направленности

Портола Лариса Николаевна, воспитатель;
Боровикова Елена Юрьевна, воспитатель;
Устинских Ольга Ивановна, воспитатель

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 32 «Журавушка» г. Губкина (Белгородская обл.)

Виды детской деятельности: игровая, коммуникативная, двигательная, музыкальная, художественно-изобразительная.

Программное содержание.

1. Продолжать формировать у детей знания и представления об особенностях времен года, их последовательности. Закреплять названия месяцев, учить соотносить их с временами года.
2. Закреплять знания детей о часах.
3. Продолжать формировать умение соотносить признак и время года.
4. Продолжать учить ориентироваться на листе бумаги.
5. Учить преобразовывать предмет (дерево), дорисовывая недостающие детали.
6. Закреплять особенности внешнего вида деревьев в разное время года.
7. Формировать эмоциональную отзывчивость, интерес к музыке зарубежных композиторов.
8. Развивать связную диалогическую речь, зрительное восприятие, мелкую моторику рук, внимание детей, быстроту реакции, умение ориентироваться в пространстве.
9. Воспитывать интерес к познанию природы.

ОБОРУДОВАНИЕ. Мультимедийное устройство, презентация «Времена года», интерактивная игра «Алиса и Времена года», музыка А. Вивальди «Зима», «Весна», «Лето», «Осень»; макет часов со съёмными цифрами, дидактическая игра «Времена года»; листы бумаги, на которых нарисованы четыре одинаковых дерева (по коли-

честву детей), фломастеры, «снежный» шарик, наручные часы на подносе (по количеству детей).

В зале сидят гости. Забегает Кролик и здоровается с гостями.

Кролик: Здравствуйте, я — кролик, вы не видели здесь детей?

Гости: Не видели.

Кролик. Такая замечательная погода. Зима наступила, хочется порадоваться вместе с ребятами, они обещали поиграть со мной.

Звучит музыка, в зал забегают дети, проводится игра «здравствуйте»

По окончании музыки, в зал заходит воспитатель. (Кролик незаметно убегает)

Воспитатель: Ребята, вы уже здесь? А с гостями поздоровались?

Дети пропевают приветствие.

Дети: Добрый день.

Гости: Здравствуйте!

Воспитатель: А где же кролик? Вот он где, в парк убежал.

На экране мультимедийника появляется кролик, он пробегает по зимнему парку.

Воспитатель: Белый кролик гулял по парку и обронил часы. Алиса нашла их и хотела отнести Кролику, который, наверняка, скучал по ним. Однако произошло страшное событие. Стрелки часов закрутились в разные стороны и цифры на циферблате устроили чехарду. Дзинь — и девочка оказалась в ловушке. Алиса не испугалась, но сильно расстроилась. Что же делать?

Дети: Надо ей помочь. Нужно починить часы.

Дети: Нужно спасти Алису.

Воспитатель: Сделать это будет непросто. Но, прежде чем отправиться на выручку Алисе, скажите мне, ребята, для чего людям необходимы часы?

Дети: Часы нужны, чтобы не опаздывать на работу, в детский сад, в школу.

Чтобы знать, когда наступит утро, день, вечер, ночь.

Воспитатель: Какие бывают часы?

Дети. Часы бывают наручные, настольные, башенные, песочные, карманные, настенные.

Воспитатель. Какие из часов наиболее удобны для человека?

Дети. Для человека удобны наручные и карманные часы, потому что они всегда при нем.

Воспитатель. Ребята, вы ведь знаете песенку про работу часов, продемонстрируйте её.

Логоритмическое упражнение «Часы».

Воспитатель: Наши часы непростые. Они показывают не только часы и минуты, в них спрятано еще что-то. Чтобы узнать это, отгадайте загадку.

Двенадцать братьев

Друг за другом ходят,

Друг друга не находят.

Кто это такие? (Месяцы.)

Воспитатель. А как можно назвать двенадцать месяцев одним словом?

Дети: 12 месяцев — это год.

Воспитатель. Какие времена года вы знаете?

Дети. Зима, весна, лето, осень.

Звучит музыка А. Вивальди «Времена года» «Зима»

Воспитатель. Дети, вы догадались, в какое время года мы попали?

Дети: Догадались!

Воспитатель. А как вы догадались?

Дети: Потому что звучала музыка А. Вивальди «Зима» (На экране картинка с изображением зимы).

Воспитатель. Правильно. Зима приготовила для вас свои вопросы

— Назовите зимние месяцы.

Дети: Декабрь, январь, февраль.

Воспитатель. — Какой зимний месяц год заканчивает, а зиму начинает?

Дети. Это месяц декабрь.

Воспитатель. Чем покрыта земля зимой?

Дети. Зимой земля покрыта снегом.

Воспитатель. Какие игры и забав радуют нас только зимой?

Дети. Зимой можно играть в снежки, кататься на санках, лыжах, коньках, лепить снеговиков, снежные крепости.

Воспитатель. Молодцы! Что же принесла нам Зима? Перечислите ее приметы.

Дети: Зима принесла снег, мороз, гололед, ветер и т. д.

Воспитатель. Зима предлагает вам поиграть в «зимнюю» игру, называется она «Холодные слова». (Дети

становятся в круг и передают друг другу снежный комочек, при этом называют слова, связанные с зимой.)

Воспитатель. У Зимы в гостях мы побывали. С заданием справились, и Зимушка вернула нам три цифры для наших часов. Предлагаю вам вернуть их на циферблат. (Дети прикрепляют на макет часов цифры 12, 1, 2.)

Воспитатель. Ребята, какое время года наступит после зимы?

Звучит музыка А. Вивальди «Весна»

Дети: После зимы наступит весна. (На экране изображение весны.)

Воспитатель. Мы в гостях у Весны. Музыка А. Вивальди нам подсказала.

Воспитатель. С чем приходит к нам весна? Назовите ее приметы, весенние месяцы.

Дети: Весной тает снег, бегут ручьи, сосульки и т. д. Весенние месяцы: март, апрель, май.

Воспитатель. Весна тоже приготовила свои вопросы. — Что происходит с деревьями и кустарниками весной?

Дети. Весной на деревьях и кустарниках набухают и распускаются почки, появляются листья.

Воспитатель. Как называются первые весенние цветы?

Дети. Первые весенние цветы — это подснежники, первоцветы, мать-и-мачеха.

Воспитатель. Весна предлагает нам поиграть в игру «Времена года». На столе у нас игровое поле, разделенное на 4 цвета. Они обозначают времена года: белый — зима, зеленый — весна, красный — лето, желтый — осень. Вам нужно подобрать карточки с картинкой, соответствующей данному времени года.

Воспитатель. Молодцы, с заданием весны вы справились.

Весна возвращает нам еще три цифры для наших часов. (Дети прикрепляют цифры 3, 4, 5).

Воспитатель. Дети, какое время года наступит после весны?

Дети: После весны будет лето.

(На экране изображение лета.)

Воспитатель. Что приносит нам лето?

Дети: Солнце, много зелени, цветы, насекомых, пение птиц и т. д.

Воспитатель. Назовите летние месяцы.

Дети: июнь, июль, август.

Воспитатель. Лето приготовило для вас свои загадки.

— Что бывает раньше — дождь ли радуга?

— Что бывает позже — день или вечер?

— Что выше леса,

Краше света,

Без огня горит? (Солнце)

— Над цветком порхает, пляшет,

Веерком узорным машет. (Бабочка.)

Физкультминутка.

(Музыка А. Вивальди «Лето»)

Спал цветок и вдруг проснулся, больше спать не захотел.

Шевельнулся, потянулся.

Взвился вверх и полетел.

Солнце утром лишь проснется, бабочка кружит и вьется.

Зрит. Гимнастика. Бабочка и цветок.

Воспитатель. Вот и кончилось лето. Добавляем на наши часы цифры 6, 7 и 8.

Наше путешествие по Временам года продолжается. У какого времени года мы не были еще в гостях?

Звучит музыка А. Вивальди «Осень»

Дети: Мы не были в гостях у Осени.

(Появляется картинка осени.)

Воспитатель. Как вы догадались?

Дети. Прозвучала музыка А. Вивальди «Осень».

Воспитатель. Осень так же предлагает вам пройти испытания. Ответьте на ее вопросы. Какого цвета листья осенью?

Дети. Осенью листья желтые, красные, коричневые.

Воспитатель. Какого цвета небо?

Дети. Небо хмурое, пасмурное, дождливое.

Воспитатель. Что делают осенью птицы, насекомые, животные?

Дети. Птицы улетают в теплые края, насекомые засыпают, животные готовятся к зиме.

Воспитатель. Осень дает для вас следующее задание. Перед вами листы бумаги, на них нарисованы 4 дерева. Они абсолютно одинаковые. Лишь ствол и ветви. Но так было не всегда. Раньше они были разными: одно дерево было зимним, другое — весенним, третье — летним, четвертое — осенним. Но вот налетел ураган и сорвал с деревьев зеленые, красные, желтые листочки, снежинки, почки. Помогите, пожалуйста, восстановить деревья. Возьмите фломастеры и выберите нужные украшения для осеннего, зимнего, летнего и весеннего деревьев. В правом верхнем углу нарисуйте зимнее дерево, в левом нижнем — летнее, в правом нижнем — осеннее, в верхнем левом — весеннее (*дети выполняют задание*.)

Фонограмма — бьют часы. Входит Алиса.

Алиса. Спасибо, что вы меня выручили. За вашу помощь я хочу подарить вам часы. Наденьте их на левую руку и вспоминайте обо мне.

Воспитатель. Наше путешествие по временам года закончилось. В гостях у какого времени года вам понравилось больше всего? (Ответы детей.)

Нам пора возвращаться в группу.

Кураторство — профессиональная функция вузовского преподавателя

Роголева Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Бурятский государственный университет (г. Улан-Удэ)

Вопросы реализации профессионально-воспитательных ценностей во внеучебной деятельности вуза качественно меняют и расширяют профессиональные функции преподавателя высшей школы. Модернизация образования, проходящая в стране, требует существенно повысить эффективность и качество воспитательной работы со студентами как приоритета высшего профессионального образования с учетом основных положений Закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) и требований нового образовательного стандарта. В этих условиях очевидной становится роль воспитания как исторически обусловленного объективно — субъективного процесса совершенствования человека и человеческого общества.

Воспитание в период обучения в вузе становится существенным этапом социализации личности, когда молодые люди проходят сложные этапы личностно-профессионального самоопределения, связанные с выработкой собственной жизненной позиции, определением отношения к миру и своей жизни. Современное студенчество является особой социальной категорией, специфической общностью, объединенной общей деятельностью, связями и отношениями, мотивами, интересами и потребностями в учреждениях высшего образования. Соответственно, от высших учебных заведений требуется качественно новое

осмысление вопросов воспитания студентов, создания условий для успешного развития, саморазвития и эффективной самореализации студенческой молодежи, ресурсного обеспечения.

В современных педагогических реалиях важными ресурсом воспитания студентов является эффективная деятельность куратора академической группы. Сегодня преподаватель вуза во внеучебной деятельности это и куратор студенческой группы, и координатор деятельности студенческих общественных объединений, и разработчик совместно со студентами инновационных проектов, программ, и наставник студентов в их индивидуальном профессиональном и личностном самоопределении, и художественный руководитель студенческих объединений и студий, и организатор значимых вузовских событий. Однако, опыт практической деятельности в вузе позволяет отмечать, что часто функция куратора студенческой группы высшего учебного заведения сводится лишь к организационной работе: сообщить вовремя необходимую информацию, оказать помощь в выборе старосты и т. д., либо вообще отсутствует. Иногда у преподавателей имеет место установка на то, что студент — взрослый человек, что приводит к не пониманию деятельности куратора во многообразии его ролей. В следствии чего не создаются

условия для развития личностных качеств, определения мотивов и потребностей деятельности студентов, появления дружеских связей и отношений, становления субъектной позиции. Все эти недостатки приводят к неполному использованию воспитательных возможностей учебной группы и вуза для развития и саморазвития личности студента. Очевидно, что существующая система кураторства в большинстве случаев носит формальный характер. В связи с этим следует выделять и рассматривать новые подходы к совершенствованию деятельности кураторов, направленной на создание условий для осуществления воспитания студенческой молодежи. Новые роли куратора должны носить характер органического взаимодействия со студентами, демократических отношений, общности интересов и результатов совместной деятельности. Такой подход расширяет рамки основной профессиональной функции преподавателя, она дополняется воспитательной функцией и становится одним из показателей становления личностно-профессиональной позиции вузовского преподавателя.

В представленной статье рассматриваются функции куратора студенческой группы, который в современных условиях как субъект основного профессионального образования, предстает во многообразии ролей, статусов, расширяющих его сферу неформальной субъектной деятельности.

Вся история развития высших учебных заведений в зарубежной и отечественной системе высшего образования показывает, что кураторы — «попечители» (от лат. *«curator»* — попечитель) практически всегда работают в вузе со студентами, хотя следует отметить, что вместе с происходящими изменениями в высшем образовании изменяется их статус, обязанности, и содержание деятельности.

Исследователи истории педагогики отмечают, что одним из первых документов высшей школы Российской Империи, в котором регламентировалась деятельность кураторов являлась инструкция для Томского технологического института. Данный документ был утвержден в 1903 году Императором Николаем II, в нем указано, что «...в обязанности куратора входит ходатайство перед академическими органами об удовлетворении уважительных и в законных формах заявленных нужд и потребностей студентов. А также забота об удовлетворении духовных и материальных потребностей студентов, в том числе, устройство научных и литературных кружков, кружков для занятий искусствами, физическими упражнениями, организация студенческих библиотек и читален, столовых, чайных, кассы, помощь студентам при поиске дешевых и здоровых квартир». [4.] Инструкция длительное время была одним из основных документов, которые регламентировали деятельность кураторов в университетах России. В дальнейшем в истории развития высшего образования в России прошел значительный и разнообразный путь, в котором было и забвение, и активное возрождение кураторской работы в высших учебных заведениях. Особенно

значительной формой воспитательной работы кураторство становится в 50-е годы XX столетия. Куратор назначается в каждую академическую группу с первого по пятый курс и становится помощником администрации вуза, факультета, кафедры в работе со студентами. Основу деятельности кураторов в этот период составляла информационная и посредническая функция, а также контрольная за учебной деятельностью студентов, особенно на младших курсах. Демократические преобразования, произошедшие в России 90-х годах прошлого столетия, изменили взгляд на куратора академической группы и его роль в студенческой жизни. Появились вузы, которые отказались от института кураторства как устаревшего, считая студента молодым взрослым человеком, способным самостоятельно решать проблемы обучения, особенно выделялись негосударственные вузы. В новых вузах было принято решение о сохранении кураторства лишь на первых курсах, а на старших курсах достаточно лишь одного консультанта — преподавателя курса, поскольку многие преподаватели являлись совместителями, фактически работающими в государственных вузах. Стало бытовать общепринятое мнение, что куратор необходим только на первых курсах как опекун для оказания помощи первокурсникам в адаптации к обучению в вузе. Однако в настоящее время в связи с определением воспитания как приоритета высшего профессионального образования роль куратора и круг его задач расширяется.

Воспитательная система современного вуза, включает в себя деятельность кураторов, как определенную воспитательную подсистему, представляющую собой совокупность различных видов деятельности, форм, методов и средств организации, позволяющих реализовать разные стороны воспитания студентов. Эта работа строится в соответствии с основной целью высшей школы, в «Законе об образовании в РФ» (2012 г.) отмечается «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации». [7. ст. 69гл. 8] Соответственно целью воспитания является формирование и развитие, прежде всего Человека — творческого, самостоятельного, социально ответственного, коммуникативного, с развитой потребностной сферой познания окружающего мира и самопознания; самореализации с учетом индивидуальности; самосовершенствования, саморазвития и самовоспитания.

В законе ст. 2 гл. 1 воспитание определяется как органичный ценностно-целевой блок и приоритет модернизируемого образования, определяющий содержание, формы, методы обучения, адекватные основным воспитательным ценностям; качественный показатель образовательной деятельности; деятельность, направленная на развитие

личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах, семьи, общества и государства. [7.] Понимание данного определения как методологического ключа позволяет выделять деятельность куратора академической группы, как деятельность, направленную на развитие личности и создание условий для развития, самоопределения и самореализации студента. Отмечаем, что деятельность куратора студенческой группы, это педагогическая деятельность, направленная на помощь студенту в обретении самого себя, в работе с самим собой, т. е. в самоопределении и самореализации. В этой связи деятельность куратора можно рассматривать как индивидуальное педагогическое влияние на личность студента, направленное на оказание помощи в решении его личностных проблем, связанных с успешной учебой, деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением. Для успешности такой деятельности необходимо понимание ее системности, с конкретными направлениями содержания, вытекающими из целевых и концептуальных позиций вуза, ориентированных на подготовку специалиста.

Воспитательная работа в вузе — работа творческая и перенос функций прямого управления-руководства не совместим с ее спецификой, понимание и выделение ее в системе, как целостного социального организма, позволяет рассматривать куратора студенческой группы — преподавателя вуза, как одного из ее субъектов. Именно реализация субъектной специфики куратора позволяет определить его взаимодействие со студентами как процесс позитивного взаимовлияния всех и общий результат содержания деятельности на базе общепринятых ценностей. Куратор как участник этого взаимодействия в реальной совместной деятельности со студентами, выступая его субъектом, проявляет творчество, активность, профессиональную позицию профессиональные знания, умения и компетенции, позитивное влияние.

Современное понимание и классификация кураторства в отечественной высшей школе, выделяемое в публикациях Гришаева О.В., Зелеевой В.П., Кучеровой И.Л., Щербаковой М.В. представляет несколько кураторских типов. [2; 3.] Выделенные типы имеют свои определения, в которых выделяется одна из доминирующих ролей и функций, характеризующая деятельность куратора. Рассматриваются следующие типы: куратор — информатор, куратор-организатор, куратор-психотерапевт, куратор-родитель, куратор-приятель, куратор — беззаботный студент, куратор-администратор. На наш взгляд в деятельности куратора студенческой группы требуется объединение функций, таких как информационная, организационная, коммуникационная, контролирующая (административная), творческая. Выделение общих функций деятельности современного куратора, будет способствовать определению направлений и содержания деятельности куратора, а так же очерчивать формы и виды

совместной со студентами деятельности. Каждый вуз в современной ситуации формирует свой комплекс функций кураторов студенческих групп с приоритетом воспитания, индивидуальной поддержки и содействия личностному развитию студентов. Так в Бурятском государственном университете в «Положении о кураторе академической группы» выделены следующие функции:

1. «Совместно с профессорско-преподавательским составом и активом группы куратор участвует в организации учебного процесса и самостоятельной работы студентов.

2. Куратор знакомит студентов с организацией учебного процесса в университете, с основными нормативными документами и положениями, с Государственным образовательным стандартом и учебным планом по специальности.

3. Куратор информирует студентов о режиме работы библиотеки, кружков, секций, творческих коллективов, подразделений социального блока университета и т. д..

4. Куратор способствует адаптации студентов к новой системе обучения, ориентации в правах и обязанностях, культурному, физическому и творческому совершенствованию.

5. Куратор направляет усилия на создание организованного сплоченного коллектива в группе, ведет работу по формированию актива группы.

6. Куратор способствует формированию профессиональной ориентации, мотивации к будущей деятельности специалиста, развитию интереса к избранной профессии

7. Куратор оказывает помощь активу студенческой группы в организационной работе, содействует привлечению студентов к трудовой, научно-исследовательской работе и развитию различных форм студенческого самоуправления.

8. Совместно с органами студенческого самоуправления участвует в организации коллективного досуга студентов, в привлечении студентов к активному участию в интеллектуальных, спортивных, творческих мероприятиях университета.

9. Куратор информирует руководство о состоянии учебного процесса в студенческой группе, о запросах, нуждах и настроениях студентов». [6.]

Выделенные функции имеют предметный, общий характер, но в тоже время детализируют деятельность начинающего куратора. Куратор, выполняя те или иные роли, расширяет возможности своих взаимодействий со студентами в воспитательном и учебном процессе, соответственно его функции усложняются. Выделяются следующие общие функции кураторов: социально-педагогическая, научно-методическая, организационно-воспитательная, коммуникативно-рефлексивная и аналитико-диагностическая. Несомненно, наличие этих функций требует серьезного совершенствования профессионально-педагогической компетентности куратора.

Таким образом, можно отметить, кураторство — одна из профессиональных функций вузовского преподава-

теля, связанная с его личностно-профессиональной позицией. Проявление профессиональных функций в работе куратора требует серьезного акцента на мировоззренческую и технологическую составляющую деятельности, от которой напрямую зависит развитие личности студента и ее социально значимых качеств. От куратора требуется учет гуманистических основ взаимодействия со студентами и отношение преподавателя к себе как к участнику воспитательного процесса, т. е. субъекту воспитания и носителю профессионального знания. Считаем необходимым выделить следующие профессиональные качества, которыми должен обладать куратор как преподаватель высшей школы: педагогическая эрудиция; педагогическое целеполагание; педагогическое (практическое и диагностическое) мышление; педагогическая интуиция; педагогическая наблюдательность; педагогический оптимизм; педагогическая находчивость; педагогическое предвидение; педагогическая рефлексия. Необходимо выделить в работе кураторов такие виды деятельности, как консультирование и наставничество. Консультирование занимает важное место в процессе организации и проведения социально ориентированной деятельности. Наставничество направ-

лено на поддержку студентов непосредственно во время осуществления ими социально — значимой деятельности.

Профессиональная функция куратора предполагает сплав индивидуальных, личностных, собственно субъективных качеств, адекватность которых способствует успешному выполнению данных профессиональных обязанностей и влияет на стиль деятельности куратора. Выделение кураторства как профессиональной функции вузовского преподавателя, ориентирует на изменение в программах подготовки по направлению «Педагогическое образование», включение в программы подготовки бакалавров, магистров и аспирантов в базовой или вариативной части изучения дисциплин (модулей), способствующих получению профессиональных знаний, умений, формированию профессиональных компетенций и опыта кураторской деятельности. Особенно следует обратить внимание на специфику кураторской деятельности как индивидуально ориентированной и творческой деятельности. Поскольку в целом качественная кураторская деятельность в студенческой группе решает задачи становления личности студента как будущего специалиста — профессионала.

Литература:

1. Гайдукова, С. С. Формирование социально-организационной компетентности будущих педагогов во внеаудиторной воспитательной работе вуза: Автореф. дис...канд. пед. наук: — Краснодар, 2012. — 22 с.
2. Записная книжка куратора студенческой группы: методические рекомендации по организации воспитательной деятельности куратора / О. В. Гришаев, М. В. Щербакова. — Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2009. — 134 с.
3. Зелеева, В. П. Совершенствование работы кураторов студенческих групп на диагностической основе / [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ksu.ru/infres/nikolaev/2002/gl3_1_4.htm
4. Мартынова, М. Д. Управление процессом профессионального и культурного становления студентов через институт кураторства // Университетское управление. — 2004. — № 5–6. — с. 104–106.
5. Методический календарь куратора: Методическое пособие / [Сост. В. В. Кугунуров, А. П. Платонова, Т. Д. Дьячкова, Н. М. Мельникова]. Учебно-организационное управление ЯГУ имени М. К. Аммосова. — Якутск: Изд-во Якутского ун-та, 2009. — 68 с.
6. Рогалева, Г. И. Основы кураторской деятельности в вузе: учебно-методическое пособие. / Г. И. Рогалева — Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2015. — 98 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — М.: Омега. 2013—134 с.

Система контроля как условие управления образовательной организацией

Роньжова Наталья Васильевна, старший воспитатель
МБДОУ детский сад № 33 «Дельфин» р. п. Гремячево (Нижегородская область)

В статье проведен анализ систем контроля в образовательной сфере. Раскрыты функции систем контроля в управлении образовательной организацией.

Ключевые слова: образовательная организация, система контроля, функции контроля

Сегодня система образования требует определенных реформ — настоящих, профессиональных и понятных для российского общества. Сама система управ-

ления образованием должна стать — государственно-общественной, результаты деятельности которой будут способствовать трансформации учебных заведений как

особого социального института в образовательные организации, которые будут осуществлять свою деятельность инновационного академического предпринимательства и способствовать развитию бизнеса, социальной и гуманитарной сфер. Деятельность педагогов сегодня должна быть направлена на поиски нового демократического открытого механизма управления образованием, что ориентирует образовательные процессы не на воспроизведение, а на развитие.

За последние годы вопросы контроля управления образованием, как системой, представлены во многих работах ученых. Анализ литературных источников показал, что несмотря на наличие четко сформулированных подходов к определению сущности и ключевых понятий в общей системе контроля управлением в сфере образования данные вопросы не носят единого согласованного подхода.

Целью статьи является определение сущности систем контроля в образовательной организации на основе общей теории управления с учетом особенностей образовательной деятельности.

Современные изменения в образовательном обществе; демографические изменения, связанные с сокращением численности молодого населения требует соответствующего пересмотра политики государственного контроля в этой сфере и выдвигает, в первую очередь, необходимость пересмотра подходов к пониманию функций контроля в первую очередь на уровне образовательной организации [1, с. 32]. Контроль — одна из ведущих функций управления. Говоря о контроле в образовательных учреждениях, следует различать:

- управление контролем и контроль управления;
- процесс контроля и контроль педагогического процесса;
- результаты контроля и контроль результатов.

Управление контролем не может осуществляться без надлежащей коррекции самого процесса управления, приведение его в соответствие с новыми требованиями и представлениями, то есть без контроля управления.

Организация контроля — один из самых сложных видов деятельности руководителя учебного учреждения, требующий глубокого осознания миссии и роли этой функции, понимания ее целевой направленности и овладения разными технологиями.

Именно контроль является тем необходимым звеном, по итогам которого начинает работать функция регулирования, осуществляет необходимые коррективы и в аналитическом процессе, и в процессе планирования и организации действия. Избирательность и точность действия

функции регулирования всецело будет зависеть от уровня качества проведения контроля. Если регулировка поможет в оперативном порядке устранять выявленные несоответствия, то для принятия решений на стратегическом и тактическом уровне требуется получить информацию о состоянии системы и происходящих процессов, а затем анализировать эти данные. Таким образом, именно контроль является тем необходимым звеном, благодаря которому можно осуществлять функцию анализа. Контрольная функция является неотъемлемой частью управленческой деятельности [3, с. 21]. Выделим следующие функции систем контроля в управлении образовательными организациями:

1. Стратегический контроль — функции управления образовательной организацией, обеспечивающие разработку миссии деятельности учебного учреждения, концепции его развития в целом с целью интеграции научной, образовательной и производственной деятельности в системе образования — реализуются на высшем управленческом уровне образовательной организации и предусматривают следующие элементы — социализирующие, инструментальные, диагностические, стимулирующие и мотивирующие.

2. Общий — контроль, реализуются на всех управленческих уровнях образовательной организации и предусматривают следующие элементы — планирование, выполнение, проверка и функции постоянного улучшения процесса управления на всех этапах жизненного цикла продукции образовательной организации.

3. Оперативный контроль — функции управления образовательной организацией, обеспечивающих выполнение конкретных действий — реализуются на более низком управленческом уровне [2, с. 56].

Выводы. Формирование обоснованного понимания о функциях систем контроля управления образовательной организацией, как стратегические, общие и оперативные, дает возможность более глубоко и четко определить значение самого процесса управления, обеспечивающая способность образовательной организации к сохранению, поддержке и развитию своей деятельности в современных экономических условиях. Перспективы дальнейших исследований заключаются в раскрытии сущности каждой из функций систем контроля управления для дальнейшего совершенствования теории и практики управления образовательными организациями, решение проблем, связанных с неоднозначностью понимания круга решаемых задач и выполняемых функций, возникающих при реализации образовательной деятельности.

Литература:

1. Васгонов, С. М. Мониторинг эффективности ВУЗа: от контроля к управлению / С. М. Васгонов, Н. П. Мордовцев // Совет ректоров. — 2013. — № 5. — с. 29–39.
2. Логачев, М. С. Разработка универсальной структуры автоматизированной системы контроля и управления образовательным процессом / М. С. Логачев // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. — 2016. — № 6. — с. 56–60.

3. Панькин, А. Б. Учебное пособие «Управление образовательными системами» / А. Б. Панькин // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов — Наука и образование. — 2014. — Т. 1. — № 2 (57). — с. 38.

Программа поддержки осознанного профессионального самоопределения школьников

Самохина Виктория Михайловна, доцент,
Похорукова Мария Юрьевна, доцент,
ТИ (ф) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова»

В настоящее время практически все вузы РФ испытывают трудности с набором студентов, особенно в сложном положении оказываются филиалы высших учебных заведений. В большом многообразии профессий, которое сейчас существует, школьникам очень сложно сделать правильный выбор, что впоследствии зачастую влечет к трудностям в процессе обучения. В связи с этим особую актуальность приобретает эффективная профориентационная работа в рамках приемной кампании учебных заведений, направленная на поддержку осознанного процесса профессионального самоопределения школьников.

В основном студентами первого курса становятся выпускники школ (80%), выпускники СПО (20%). Практика работы в области профориентации показывает, что профориентационную деятельность необходимо начинать со школьниками 9 класса, со студентами СПО 1 курса.

Профориентационная деятельность в рамках высших учебных заведений — это система подготовки потенциальных абитуриентов к самостоятельному, свободному и сознательному выбору профессии с учетом индивидуальных способностей личности, ее потребностей, а также полноценного распределения трудовых ресурсов в интересах общества [1].

Для того чтобы помочь старшеклассникам сделать правильный выбор профессии сотрудниками ТИ (ф) СВФУ была разработана автоматизированная диагностическая программа, включающая в себя пассивные и активные методы профориентации, направленные на вовлечение старшеклассников в мир науки и студенчества и поддержку их профессионального самоопределения. На рисунке 1 представлена структурная схема, содержащая три основных блока информационной системы.

Рассмотрим более подробно каждый из указанных блоков.

Блок 1 — «Информационный». Рассчитан на учащихся 9 классов СОШ, 1 курс СПО и предполагает проведение следующих мероприятий:

— подготовка и распространение полиграфической продукции: размещение информационных стендов о направлениях подготовки и специальностях ТИ (ф) СВФУ в школах г. Нерюнгри и ближайших улусах;

— организация экскурсий старшеклассников в ТИ (ф) СВФУ в рамках «Дня открытых дверей»;

— ежемесячная публикация отчетов о достижениях ученых и студентах института, не только в области научной деятельности, но и во внеучебной (спортивной, культурной, творческой и др.);

— организация встреч с успешными выпускниками ТИ (ф) СВФУ разных лет, для этого создана «Ассоциация выпускников», встречи проводятся 2 раза в год.

— проведение первичной диагностики школьников с помощью разработанной «Информационной системы поддержки принятия решений в процессе профессионального самоопределения» [2].

В данной системе используются следующие профориентационные методики: «Диагностика структуры сигнальных систем» (Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова); «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО, автор Е. А. Климов), «Карта интересов» (А. Е. Голомшток); «Карта интересов» (модификация О. Г. Филимоновой); «Матрица выбора профессии» (Московский областной центр профориентации молодежи); Опросник для определения профессиональной готовности» (Л. Н. Кабардовой), анкета «Ориентация» (И. Л. Соломин); «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова) и др. [3]. Такое многообразие методик предоставляет возможность для получения достоверных и объективных сведений о профессиональных интересах и предпочтениях пользователей, что, безусловно, является важным условием для организации успешного процесса профессионального самоопределения.

Блок 2 — «Промежуточно-диагностический». Рассчитан на учащихся 10 классов СОШ, 2–3 курс СПО, предусматривает следующие мероприятия:

— проведение бесед преподавателей ТИ (ф) СВФУ с будущими абитуриентами о спецдисциплинах, изучаемых в рамках образовательных программ, возможностях трудоустройства и т. д.;

— проведение школьных конференций с участием специалистов института;

— консультирование старшеклассников преподавателями ТИ (ф) СВФУ при написании исследовательских работ;

— проведение интерактивных игр по профориентации. Создаются три группы участников: «Хочу», «Могу» и «Надо». Один из участников группы «Хочу» *называет*

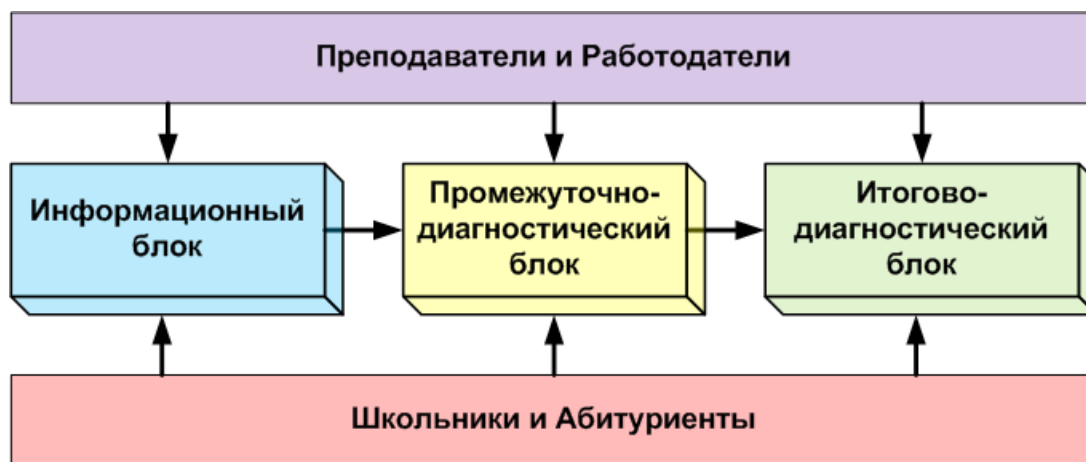


Рис. 1. Схема поддержки профориентации в информационной системе

любую профессию, например: «Я хочу быть программистом». Участники группы «Надо» называют любое необходимое для профессии условие, например, «Тогда ты должен отлично знать информатику». Если выдвинутое условие соответствует возможностям и способностям участника группы «Хочу», он переходит в группу «Могу». В качестве жюри выступает группа «Надо», которые выбирают специалистов востребованных на рынке труда профессий.

— промежуточная диагностика интересов и предпочтений школьников с целью проверки изменений или подтверждений намерений выбора будущей профессиональной деятельности.

Блок 3 — «Итогово-диагностический». Рассчитан на учащихся 11 классов СОШ, 4 курс СПО содержит следующие мероприятия:

— организация предметных олимпиад (участие школьников свидетельствует об их интересах к определенному предмету и, как следствие, к определенному направлению подготовки или специальности);

— привлечение школьников к участию в конференциях различного уровня: Всероссийская и региональная

конференции, которые ежегодно проводятся в ТИ (ф) СВФУ;

— организация встреч с работодателями позволит будущим студентам увидеть реальную заинтересованность руководителей предприятий в специалистах данной квалификации, а также узнать требования, предъявляемые к выпускникам;

— проведение итоговой диагностики с целью окончательного определения профессиональных намерений абитуриентов.

Каждый из блоков информационной системы предполагает активное вовлечение как преподавателей высших учебных заведений и работодателей, так и школьников и способствует осознанному профессиональному самоопределению, что, в свою очередь, предполагает успешное обучение, затем трудоустройство и, соответственно, профессиональную самореализацию (рисунок 2).

Разработанная программа по профориентации рассчитана на 3 года, она поможет школьникам сделать осознанный выбор профессии с учетом индивидуальных способностей, потребностей и реальных требований работодателей.

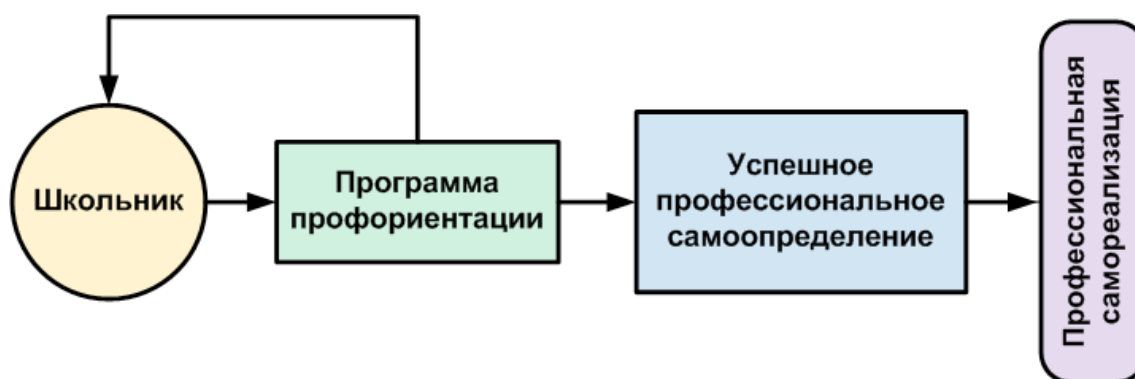


Рис. 2. Схема реализации профессионального самоопределения школьников в рамках разработанной программы

Литература:

1. Титова, С.В. Эффективный метод профориентационной деятельности вуза // Мир современной науки. — 2011. — Вып. № 6.
2. Макарова, М. Ю., Самохина В. М. Информационная система поддержки принятия решений в процессе профессионального самоопределения // Молодой учёный. — 2015. — № 21. — с. 801–805.
3. Каталог психологических тестов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psyttests.org/test.html>, свободный. — Загл. с экрана (дата обращения: 05.10.2016).

Технологическое проектирование содержания математической подготовки бакалавра менеджмента

Синчуков Александр Валерьевич, кандидат педагогических наук, доцент
Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова (г. Москва)

В рамках данной статьи будут представлены идеи уровня технологического проектирования содержания подготовки бакалавра менеджмента в рамках образовательной области «Математика», позволяющие по-новому подойти к решению актуальной проблемы отбора и структурирования содержания обучения бакалавра элементам высшей математики — профессионально-значимой и динамично развивающейся под воздействием новых информационных технологий образовательной области.

Ключевые слова: математическая подготовка, бакалавриат, бакалавр менеджмента, технология, проектирование, педагогическое проектирование

Содержание обучения является одним из компонентов **методической системы обучения**. Кроме содержания обучения методическая система обучения содержит «Цели обучения» — компонент, отвечающий за целеполагание [1]; «Методы обучения и организационные формы», включающие работу студентов с материалами учебных кейсов, фрагменты которых представлены в статьях [4, 5, 6]; «Средства обучения», включающие информационное средство *WolframAlpha* [10]. Система требований, предъявляемых к содержанию математической подготовки бакалавра представлена в работах [8, 9].

Начальный уровень технологического проектирования содержания математической подготовки бакалавра менеджмента согласно общей схеме педагогического проектирования, представленной в работе [16], акцентирует внимание на **общие теоретические представления** о вычислительной математике и системе математических моделей [19]. Другими словами, это уровень допредметных представлений о содержании. На этом начальном уровне содержание математической подготовки бакалавра выступает в виде наиболее общих представлений об элементах содержания образовательной области «Математика» и логико-методических связей между ними. В качестве элементов содержания приведем следующие:

{«Бесконечность»; «Вектор»; «График»; «Дискретность»; «Кривая»; «Линия уровня»; «Матрица»; «Множество»; «Модель»; «Непрерывность»; «Об-

ласть»; «Оптимум»; «Отношение»; «Плоскость»; «Полуплоскость»; «Прямая»; «Полином», «Предел»; «Равновесие»; «Система координат»; «Уравнений»; «Дифференциальное уравнение» [18]; «Система неравенств»; «Система уравнений»; «Точка»; «Форма»; «Функция»; «Число»}.

В условиях сокращения аудиторной нагрузки, отводимой на образовательную область «Математика» по всем направления подготовки в бакалавриате мы столкнулись с необходимостью проведения **логико-методического анализа содержания** математической подготовки, выделения и развития наиболее значимых компонентов содержания, выбора наиболее эффективных технологий представления и развертывания в учебном процессе содержания математической подготовки бакалавра менеджмента. В контексте наиболее эффективных технологий отметим дидактические и исследовательские возможности новой базы знаний и набора вычислительных алгоритмов *WolframAlpha* [12, 14]. Данный продукт обладает высокими дидактическими характеристиками в смысле реализации принципа наглядности — визуализации [7], повышения разнообразия задач образовательной области «Математика», активизации самостоятельной, исследовательской деятельности обучаемых над задачами, связанными с управлением и принятием решений [2].

Результаты проектировочной деятельности на начальном уровне представляются в наиболее общем виде:

создание **нового технологического проекта** содержания математической подготовки бакалавра (инвариантные компоненты в соответствии с новыми образовательными стандартами); определение **наиболее эффективных дидактических подходов к отбору и последующему структурированию фрагментов содержания** [15] математической подготовки бакалавра в целом (без учета деления учебного материала на конкретные дисциплины, без учета специфики направлений подготовки бакалавров).

Уровень учебных дисциплин — следующий уровень технологического проектирования содержания математической подготовки бакалавра менеджмента. На нем необходима реализация методической конкретизации выявленных ранее представлений о содержании и объеме математической подготовки. Необходимо уточнение места каждой новой учебной дисциплины (созданной для системы прикладного и академического бакалавриата) в соответствии с иерархией образовательных целей, поставленной перед системой подготовки бакалавра менеджмента в конкретной временной промежуток (учебный модуль, семестр, год, весь период обучения в ВУЗе).

Рассмотренное на первом этапе содержание учебно-познавательной деятельности студентов бакалавриата конкретизируется в зависимости от особенностей учебных дисциплин и учебных тем (методические особенности учебной дисциплины, трудоемкость, сложность и другие характеристики): «Высшая математика»; «Основы прикладной математики»; «Количественные методы и математическое моделирование»; «Математические и статистические методы обработки данных»; «Вычислительная математика» [20]; «Математическая теория принятия решений» и др.

В рамках данной статьи приведем пример результата проектировочной деятельности по теме «Матричные антагонистические игры с нулевой суммой», играющей особую роль в математической подготовке и связанной с принятием решений в условиях риска и неопределенности, позволяющего учитывать дидактическую роль рисков [17]:

{«Антагонизм»; «Верхняя цена игры»; «Выигрыш»; «Доминирование»; «Графический метод решения»; «Аналитический метод решения»; «Игра»; «Игрок»; «Мажорирование»; «Максимин»; «Цена игры»; «Максиминная стратегия»; «Матрица игры»; «Минимакс»; «Минимаксная стратегия»; «Нижняя цена игры»; «Нулевая сумма»; «Оптимальная стратегия»; «Принципы решения»; «Стратегия»; «Седловая точка»; «Ситуация равновесия»; «Чистая стратегия»; «Смешанная стратегия»; «Функция выигрышей»; «Ход игры»}.

Третий уровень технологического проектирования содержания математической подготовки бакалавра менеджмента — **уровень учебного материала**. В рамках этого уровня специфическим особенностями учебных дисциплин реально наполняются те фрагменты содержания

математической подготовки бакалавра менеджмента, которые были обозначены на первом уровне и представлены на втором. Среди результатов практической реализации этого уровня следует привести **новые средства обучения**, специально созданные для прикладного и академического бакалавриата менеджмента и поддерживающие реализацию информационных технологий [1]: учебное пособие «Математические модели и методы внутримодельных исследований»; учебное пособие «Высшая математика»; учебное пособие «Элементы экономической кибернетики» [3]; учебное пособие «Теория вероятностей и математическая статистика»; атлас технологических карт «Основы математики»; учебное пособие «Количественные методы и математическое моделирование»; информационные карты развития студентов, индивидуальные образовательные траектории студентов и др.

На этом этапе происходит **реализация педагогических технологий** (технология проектирования учебного процесса, технология проектирования индивидуальной образовательной траектории студента, технология проектирования методической системы обучения), интеграции информационных и педагогических технологий, эффективная реализация информационных технологий на всех уровнях учебного процесса (уровень технологического целеполагания, уровень технологического дозирования, уровень технологической коррекции, уровень технологической диагностики).

Четвертый уровень технологического проектирования содержания математической подготовки бакалавра — **уровень материализации результата**. В рамках этого уровня происходит логическое включение содержания математической подготовки бакалавра в учебный процесс. На этом уровне возможна **последовательность управленческих воздействий** («Преподаватель» — «Студент бакалавриата» — «Технологический проект»), коррекция технологического проекта математической подготовки с учетом полученных результатов его практической реализации в учебном процессе. Результатом реализации технологического проектирования является **достижение уровня математической подготовки студента бакалавриата**, необходимого для эффективной учебной, исследовательской, будущей профессиональной деятельности. Важно, чтобы разработанный проект охватывал не только аудиторную учебно-познавательную деятельность студента, но и самостоятельную внеаудиторную и исследовательскую деятельность, способствуя **реализации стратегии информатизации методической системы математической подготовки бакалавра** [13]. Представленные в статье идеи проектирования стали условием создания новой *методической системы математической подготовки бакалавров менеджмента*, оказали положительное влияние на формирование целостной образовательной среды МГГУ им. М. А. Шолохова, МФПУ «Синергия» и ряда других российских вузов.

Литература:

1. Власов, Д. А. Информационные технологии в системе математической подготовки бакалавров: опыт МГГУ им. М. А. Шолохова // Информатика и образование. — 2012. — № 3. — с. 93–94
2. Власов, Д. А. Методологические аспекты принятия решений // Молодой учёный. — 2016. — № 4. — с. 760–763.
3. Власов, Д. А. Особенности и математические основы современной экономической кибернетики // Техника. Технологии. Инженерия. — 2016. — № 2. — с. 4–7.
4. Власов, Д. А. Особенности реализации доходного подхода к оценке стоимости малого предприятия // Вопросы экономики и управления. — 2016. — № 3. — с. 78–81.
5. Власов, Д. А. Реализация метода дерева в моделировании процесса принятия решений // Вопросы экономики и управления. — 2016. — № 2. — с. 34–37.
6. Власов, Д. А. Теоретико-игровая модель конкурентной борьбы за рынки сбыта продукции // Вопросы экономики и управления. — 2016. — № 5.
7. Власов, Д. А. Технология визуализации проблем и ситуаций финансовой сферы // Педагогика высшей школы. — 2016. — № 2. — с. 35–38.
8. Власов, Д. А., Синчуков А. В. Прикладная математическая подготовка бакалавра менеджмента // Образование и воспитание. — 2016. — № 4. — с. 57–60.
9. Власов, Д. А., Синчуков А. В. Принципы проектирования прикладной математической подготовки бакалавра экономики // Образование и воспитание. — 2016. — № 3. — с. 37–40.
10. Власов, Д. А., Синчуков А. В. Технологии WolframAlpha в системе подготовки бакалавра экономики (на примере задачи о вероятности попадания случайной величины в заданный интервал) // Молодой учёный. — 2015. — № 11. — с. 1298–1301.
11. Власов, Д. А. Особенности целеполагания при проектировании системы обучения прикладной математике // Философия образования. — 2008. — № 4. — с. 278–283.
12. Власов, Д. А., Синчуков А. В. Новые технологии WolframAlpha при изучении количественных методов студентами бакалавриата // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. — 2012. — № 4. — с. 43–53.
13. Власов, Д. А., Синчуков А. В. Стратегия информатизации методической системы математической подготовки бакалавров в России // Информатизация образования. — 2012. Т 2012. — с. 68.
14. Качалова, Г. А., Власов Д. А. Технологии Wolframalpha при изучении элементов прикладной математики студентами бакалавриата // Молодой учёный. — 2013. — № 6. — с. 683–691.
15. Монахов, В. М. Введение в теорию педагогических технологий. — Волгоград: Перемена, 2006. — 318 с.
16. Монахов, В. М., Ярыгин А. Н., Коростелев А. А. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. — Тольятти, Волжский университет имени В. Н. Татищева. — 2004. — 38 с.
17. Синчуков, А. В. Дидактическая роль коммерческих и финансовых рисков в совершенствовании уровня прикладной математической подготовки бакалавра // Инновационная наука. — 2016. — № 8–2. — с. 182–184.
18. Синчуков, А. В. Исследование устойчивости решений системы двух линейных дифференциальных уравнений первого порядка с периодическими коэффициентами // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — Т. 3. — № 4. — С. 55–58.
19. Синчуков, А. В. Современная классификация математических моделей // Инновационная наука. — 2016. — № 3–1. — С. 214–215.
20. Синчуков, А. В., Пантина И. В. Вычислительная математика — М.: Московский финансово-промышленный университет «Синергия». — 2012. — 176 с.

Влияние проблемных межличностных взаимоотношений дошкольников на их самооценку

Смирнова Надежда Николаевна, педагог-психолог
МБДОУ г. Тулуна «Центр развития ребенка — детский сад «Гармония» (Иркутская обл.)

Межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте, по- скольку с самого рождения ребёнок живёт среди людей и неизбежно вступает с ними в определённые отношения.

Опыт первых отношений как со взрослыми, так и со сверстниками является фундаментом для дальнейшего развития самооценки ребёнка. Далеко не всегда отношения с другими складываются легко и гармонично. Уже в группе детского сада существует множество конфликтов между детьми, которые являются результатом искаженного пути развития межличностных отношений.

В дошкольном возрасте мир ребенка уже, как правило, неразрывно связан с другими детьми. И чем старше становится ребенок, тем большее значение для него приобретают контакты со сверстниками.

Известно, что детская оценка и самооценка формируются только при общении ребенка с другими людьми. Уже первые сознательные активные проявления ребенка получают со стороны окружающих взрослых оценки в виде порицания или ободрения.

Изучение отклонений в развитии межличностных отношений на самых первых этапах становления личности представляется важным прежде всего потому, что конфликт в отношениях ребенка со сверстниками может выступить в качестве серьезной угрозы для личностного развития. Именно поэтому информация об особенностях развития детской личности в трудных, неблагоприятных условиях на том этапе ее генезиса, когда начинают складываться основные стереотипы поведения, психологические основы важнейших отношений личности к окружающему социальному миру, к себе самому, уточнение знаний о причинах, природе, логике развития конфликтных отношений и возможных способах своевременной диагностики и коррекции приобретает первостепенное значение.

Рассматривали такие проблемные формы межличностных отношений как:

1. Агрессивные дети. Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее частых проблем в детском коллективе. Те или иные формы агрессии характерны для большинства дошкольников. Практически все дети ссорятся, дерутся, обзываются и т. д. Обычно с усвоением правил и норм поведения эти непосредственные проявления детской агрессивности уступают место другим, более миролюбивым формам поведения. Однако у определенной категории детей агрессия как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое качество личности. В итоге снижается продуктивный потенциал ребенка, сужаются возможности полноценного общения, деформируется его личностное развитие. Агрессивный ребенок приносит массу проблем не только окружающим, но и самому себе.

Исследования и многолетние наблюдения показывают, что агрессивность, сложившаяся в детстве, остается устойчивой чертой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека. Уже в дошкольном возрасте складываются определенные внутренние предпосылки, способствующие проявлению агрессивности. Дети, склонные к насилию, существенно отличаются от своих миролюбивых сверстников не только по внешнему поведению, но и по своим психологическим характеристикам.

Агрессивное поведение дошкольников принимает разнообразные формы. Это может быть оскорбление сверстника (дурак, идиот, жиртрест), драка из-за привлекательной игрушки или ведущего места в игре. В то же время у отдельных детей наблюдаются агрессивные действия, не имеющие какой-либо цели и направленные исключительно на причинение вреда другому. Физическая боль или унижение сверстника вызывает у таких детей удовлетворение, а агрессия выступает при этом как самоцель. Подобное поведение может свидетельствовать о склонности ребенка к враждебности и жестокости, что, естественно, вызывает особую тревогу.

2. Обидчивые дети. Среди всех проблемных форм межличностных отношений особое место занимает такое тяжелое переживание, как обида на других. Обидчивость отравляет жизнь и самому человеку, и его близким. Справиться с этой болезненной реакцией непросто.

Явление обиды возникает в дошкольном возрасте. Маленькие дети (до трех-четырех лет) могут расстраиваться из-за отрицательной оценки взрослого, требовать внимания к себе, жаловаться на сверстников, но все эти формы детской обиды носят непосредственный, ситуативный характер — малыши не «застревают» на этих переживаниях и быстро забывают их. Феномен обиды во всей своей полноте начинает проявляться после пяти лет, в связи с появлением в этом возрасте потребности в признании и уважении — сначала взрослого, а потом и сверстника. Именно в этом возрасте главным предметом обиды начинает выступать сверстник, а не взрослый.

Обида на другого проявляется в тех случаях, когда ребенок остро переживает ущемленность своего Я, свою непризнанность, незамеченность. К этим ситуациям относятся игнорирование партнера, недостаточное внимание с его стороны, отказ в чем-то нужном и желанном (не дают обещанной игрушки, отказывают в угощении или подарке, неуважительное отношение со стороны других — дразнилки, успех и превосходство других, отсутствие похвалы).

Обидчивые дети воспринимают успехи других как собственное унижение и игнорирование себя, а потому переживают и демонстрируют обиду. Характерной особенностью обидчивых детей является яркая установка на оценочное отношение к себе и постоянное ожидание положительной оценки, отсутствие которой воспринимается как отрицание себя

3. Демонстративные дети. Сравнение себя со сверстником и демонстрация своих преимуществ являются закономерными и необходимыми для развития межличностных отношений: лишь противопоставив себя сверстнику и выделив таким образом свое Я, ребенок может вернуться к сверстнику и воспринять его как целостную, самоценную личность.

Однако часто демонстративность перерастает в личностную особенность, черту характера, которая приносит массу негативных переживаний человеку. Основным мотивом действий ребенка становится положительная оценка окружающих, с помощью которой он удовлетво-

ряет собственную потребность в самоутверждении. Даже совершая добрый поступок, ребенок делает это не ради другого, а ради того, чтобы продемонстрировать окружающим собственную доброту. Обладание привлекательными предметами является также традиционной формой демонстрации собственного Я. Как часто, получив в подарок красивую игрушку, дети несут ее в детский сад не для того, чтобы поиграть в нее с другими, а чтобы показать, похвастаться.

Демонстративных детей выделяет стремление привлечь к себе внимание любыми возможными способами. Такие дети, как правило, достаточно активны в общении. Однако в большинстве случаев дети, обращаясь к партнеру, не испытывают к нему реального интереса.

Преимущественно они говорят о себе, показывают свои игрушки, используют ситуацию взаимодействия как средство привлечения внимания взрослых или сверстников. Отношения с другими для таких детей являются средством самоутверждения и привлечения внимания. Как правило, такие дети стремятся, во что бы то ни стало получить положительную оценку себя и своих поступков.

Проведено исследования влияния проблемных форм межличностных взаимоотношений старших дошкольников на их самооценку проводилось на базе МБДОУ города Тулуна «Центр развития ребенка — детский сад «Гармония», в период с 1 апреля по 28 апреля 2016 г. В исследовании принимали участие старшие дошкольники в возрасте (от 5—7 лет) в количестве 45 человек (из них 24 девочки и 21 мальчик).

Методики исследования:

1. Методика Рене Жилия предназначена для исследования межличностных отношений ребенка, его социальной приспособленности и взаимоотношений с окружающими;

2. Методика «Какой Я?» методика предназначена для определения самооценки у старших дошкольников разработана Р.С. Немов;

3. Тест «Лесенка» (тест «Десять ступенек»), авторы теста Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн, предназначена для определения самооценки;

4. Опросник «Проблемные формы межличностных отношений».

Предполагается, что дети с различными проблемными формами межличностных взаимоотношений, имеют различную самооценку.

Результаты по проведенной работе представим в гистограммах, где будем сравнивать проблемные формы межличностных взаимоотношений старших дошкольников уровнем самооценкой

Из гистограммы на рис. 1 видим, что в сравнении с другими проблемными формами межличностного отношения у агрессивных детей самая низкая самооценка, так же это доказывает методика Рене Жилия, видно, что и уровень взаимоотношений со сверстниками тоже низкий. Средняя самооценка у демонстративных детей и выше средней у обидчивых детей.

Делая выводы можно сказать, что дети с высокой адекватной самооценкой, лучше находят контакт со сверстниками и взрослыми, высокая самооценка становится неотъемлемым качеством хороших, партнерских взаимоотношений со сверстниками.

Уровень самооценки ребенка может изменяться, особенно в дошкольном возрасте. Каждое наше обращение к ребенку, каждая оценка его деятельности, реакция на успехи и неудачи — все это оказывает влияние на отношение ребенка к себе. То есть, мы можем помочь ребенку сформировать адекватную самооценку, через взаимоотношения со сверстниками с родителями значимыми взрослыми.

Проведенные исследования соотношение уровня самооценки с проблемными формами межличностных взаимоотношений старших дошкольников показывают, что у детей с разными проблемными формами поведения разный уровень самооценки. У агрессивных детей самооценка ниже среднего у детей с обидчивых она выше среднего, а у демонстративных она средняя, так же можно сказать что уровень их межличностного отношения как показал на методика Рене Жилия соответствует с уровнем самооценки. Чем выше адекватная самооценка, тем лучше дети находят контакт со сверстниками и взрослыми, высокая самооценка становится неотъемлемым качеством

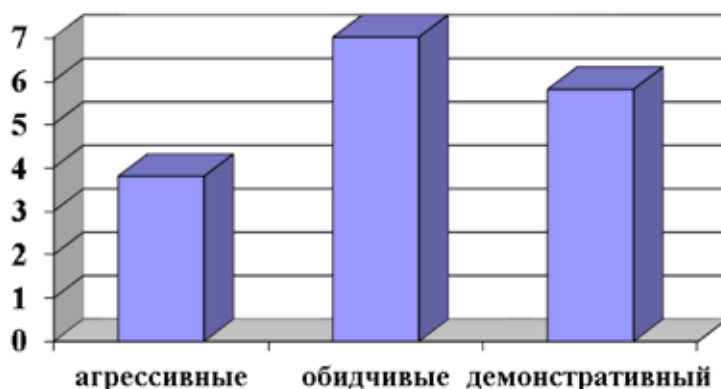


Рис. 1. Соотношение уровня самооценки с проблемными формами межличностных взаимоотношений

хороших, партнерских взаимоотношений со сверстниками. Было установлено также, что эмоциональное самочувствие детей и общее отношение к детскому саду во многом зависят от характера отношений ребенка со сверстниками.

Уровень самооценки может изменяться, особенно в дошкольном возрасте. Каждое наше обращение к ребенку, каждая оценка его деятельности, реакция на успехи и неудачи — все это оказывает влияние на отношение ребенка к себе. То есть, мы можем помочь ребенку сформировать адекватную самооценку, через взаимоотношения со сверстниками.

Изучение отклонений в развитии межличностных отношений на первых этапах становления личности представляется важным потому, что конфликт в отношениях ребенка со сверстниками может выступить в качестве серьезной угрозы для личностного развития. Именно по-

этому информация об особенностях развития детской личности в неблагоприятных условиях, когда начинают закладываться основные стереотипы поведения, психологические основы важнейших отношений личности к окружающему социальному миру, к себе самому

Опасность заключается и в том, что появившиеся у ребенка отрицательные качества в связи с особенностью дошкольного возраста определять все дальнейшее формирование личности могут обнаружиться и в новом школьном коллективе, и даже в последующей деятельности, препятствуя развитию полноценных отношений с окружающими людьми, собственному мироощущению. Необходимость ранней диагностики и коррекции нарушений общения со сверстниками, в каждой группе любого детского сада есть дети, отношения которых со сверстниками значительно искажены, и само их неблагополучие в группе имеет устойчивый, протяженный во времени характер.

Методическая разработка организованной образовательной деятельности «Прогулка по Губкину»

Спицына Людмила Александровна, учитель-дефектолог;
Устинских Ольга Ивановна, воспитатель;
Портола Лариса Николаевна, воспитатель
МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 32 «Журавушка» г. Губкина

Цель: закрепить и обобщить знания детей родном городе и его символике.

Коррекционно-образовательные задачи: закрепить знания о родном городе и его символике; совершенствовать грамматический строй речи; расширять словарный запас по теме; закреплять знания детьми своего домашнего адреса; совершенствовать навыки словообразования и словоизменения; совершенствовать умение образовывать родственные слова, упражнять детей в умении: давать полный ответ на вопрос.

Коррекционно-развивающие задачи: продолжать формировать умение вести координированный диалог в ходе обсуждения, возникающих на занятии ситуаций; учить согласовывать речь с движениями; совершенствование координации движений; развивать логическое мышление, внимание.

Коррекционно-воспитательные задачи: продолжать воспитывать желание познавать историю и культуру своего города, области; воспитывать уважение, любовь и гордость к родному краю, интерес к занятию.

Материалы и оборудование: украшение зала шарами, рисунками детей, плакатами с надписями пословиц и поговорок о родном крае, колоски пшеницы, стенды с изображением герба и флага Белгородской области и города Губкин, костюм скomoroxa, рисунки, фотографии, демонстрационный материал с изображением символики

Белгородской области, иллюстрации Белгородской области, книги, презентация, сундучок.

Предварительная работа: беседы «Моя Малая Родина», рассматривание иллюстраций, фото о городе и области; разучивание стихотворений о Родине, рисование рисунков.

Ход занятия:

Орг. момент Дети входят в зал, их встречает педагог со словами:

«Добрый день, добрый час, очень рады видеть, ВАС!»

Раздаётся стук в дверь.

Дефектолог: — К нам ещё гости! Кто бы это мог быть?

Входит скomorox: «Здравствуйтесь ребята, вы знаете кто я?»

Дети: Скоморох

Скоморох: — Ага, правильно, а зовут меня Тимофей. Я путешествую по России. Мир смотрю, народ веселю, только вот беда не знаю куда попал?

Дефектолог: Ты попал в детский сад.

Скоморох: Ребята, а где он находится? В какой области России?

Дети: Наш детский сад находится в Белгородской области.

Скоморох: А как её ещё называют?

Дети: Белгородчина, Белогорье.

Скоморох: — Хм! Названия какие интересные, а почему такое название Бел-го-родс-ка-я?

Дети: потому что областной центр нашей области — город Белгород.

Скоморох: — А Белогорье?

Дети: Потому, что город Белгород стоит на меловых отложениях, то есть, на самом обычном белом меле. Его окружают меловые холмы и горы.

Скоморох: — Так в какой же город я попал?

Дети: — в город Губкин.

Скоморох: — А причём тут Губкин?

Дети: Это, Тимофей, наша малая Родина.

Скоморох: А что такое ма-ла-я Родина?

Дети: Это место где мы родились и живём.

Дефектолог: Ребята сейчас тебе прочтут стихотворение и ты всё поймёшь.

(Дети читают стихотворение *Вл. Молчанова*):

1 ребёнок: Белогорье... Поле отчее.

По-над лугом белым дым.

Трав густых сиянье сочное

По откосам меловым.

2 ребёнок: Змейка вьющегося вереска

Розовеет над горой,

И совсем не видно берега

За травой береговой.



Рис. 1.

Тимофей: Что такое флаг и герб?

Дети: Мы сейчас тебе расскажем.

1 ребенок: В герб положена идея изображения главной особенности нашей местности — магнитной аномалии и основной отрасли промышленного производства. Красно-синий полукруг имеет двойной смысл. С одной стороны он символизирует магнит, а с другой стороны служит как бы контуром компаса.

2 ребенок: Красно-белая стрелка, отклоненная от оси северного полюса земли, обозначает аномальные магнитные явления, связанные с наличием огромных залежей железной руды.

3 ребенок: Золотой колос символизирует развитое агропромышленное производство.

Логопед: Таким образом, на гербе отражены главные особенности города Губкина и возникающие в связи с этим ассоциации: «железо» — «магнит» — «аномалия» — «сельское хозяйство». Две синие полосы по краям флага

3 ребёнок: Звёзд полныхочных многоточие,

Туч движение гурьбой.

Белогорье... Поле отчее —

Что зовут своей судьбой!

Скоморох: Теперь понятно.

Дефектолог: Ребята, давайте покажем Тимофею наш Город. Представьте, что стоит прекрасная погода, у вас хорошее настроение, и мы вышли из детского сада.

Скоморох: Как много домов, машин, куда мы вышли?

Дети: Мы вышли на улицу.

Скоморох: А на какой улице находится ваш детский сад?

Дети: Наш Детский сад Журавушка находится в микрорайоне «Журавлики», на улице Севастопольская.

Дефектолог: Тимофей, наши ребята живут в красивейшем и благоустроенном городе Губкин. В нём есть широкие и узкие улицы, переулки.

Скоморох: Ши — какие?

Дефектолог: Давайте вместе скажем.

Вместе: Широкие и узкие улицы и переулки.

Дефектолог: Ребята тебе скажут названия своих улиц.

(Дети называют свой адрес)

Тимофей: Молодцы, вы знаете названия улиц, на которых вы живёте.

Ребята, какие символы своей области вы знаете?

Дети: Мы знаем флаг и герб нашего города.



Рис. 2.

показывают, что муниципальное образование Губкинского городского округа расположено в Белгородской области, основной цвет символики которой синий. Красный (червлёный) цвет — символ мужества, самоотверженности, героизма, справедливой борьбы и жизни. Лазоревый (синий, голубой) цвет в геральдике — символ чести, славы, преданности, истины, красоты, добродетели и чистого неба. Зеленый цвет символизирует изобилие, плодородие, радость, свободу, покой и мир. Золото (желтый) в геральдике — символ высшей ценности, величия, прочности, силы, великодушия. Серебро (белый) в геральдике — символ простоты, совершенства, мудрости, благородства, мира, взаимосотрудничества.

Тимофей: Ребята покажете мне свой город?

Дети: Конечно, покажем и отправляемся в путь. (Совершают круг по залу)

Дефектолог: Отправляемся к первой остановке. Она называется «Один-много».

Проводится игра «Один-много».

Дети шагают и произносят слова:

Мы по городу шагаем, много, много называем
Улицы, дома, мосты, площадь, парки и кусты.

Дефектолог: Я назову предмет в единственном числе, а вы во множественном. (называет предмет в единственном числе и показывает картинку)

А фразу начинайте так:

На дороге много ... (машин) (автобус, грузовик, велосипед, светофор, остановка).

В городе много ... (парк, дом, школа, улица, дорога, вокзал).

Развитие темпо-ритмической стороны речи.

Дефектолог: Следующая **остановка «Добавлялки»**.

Вам необходимо добавить недостающее слово.

Не поедет без бензина

Ни автобус, ни (машина)

Довезти нас попроси

В чёрных шашечках ... (такси)

Целый день забота,

Весёлая работа.

Я без дела не привык,

Я обычный ... (грузовик)

На машинах здесь, друзья,

Ехать никому нельзя.

Можно ехать, знайте, дети.

Только на ... (велосипеде)

Кто стучит по рельсам громко,

Тащит за собою воз

И свистит довольно звонко?

Это едет ... (тепловоз)

Он по рельсам разъезжает,

Пассажиров собирает.

Торопись и не зевай,

Чтоб успел ты на ... (трамвай)

Для команды «Пешеход»

Тротуарные дорожки,

Ходят люди, ходят кошки.

Тот, кто знает этот ход,

Тот зовётся — (пешеход)

Всем знакомые полоски

Знают дети, знает взрослый.

На ту сторону ведёт

Пешеходный ... (переход)

Стоп машина, стоп мотор!

Тормози скорей, шофёр!

Красный глаз глядит в упор —

Это строгий (светофор)

Красный цвет — сигнал тревоги

В светофоровых глазах.

Не ходите по дороге,

Оставайтесь на (местах)

Чтобы вдруг не оказаться

У машины на пути,

Нам автобус и троллейбус

Слева нужно ... (обойти)

Я иду по тротуару,

Здесь машинам нет пути!

Ну а знаки мне расскажут,

Где дорогу (перейти)

Образование родственных слов.

Дефектолог: Следующая **остановка «Улица родственных слов»**.

Мы слова похожие,

Как родственники схожие.

Мы живём одной семьёй —

Поиграть хотим с тобой.

Подберите как можно больше слов-родственников к своему слову.

Город — городок, городской, городишко, города, городки, городище.

Дом — дома, домик, домики, домашний, домовый, домишко.

Жил да был весёлый гном, он в лесу построил ... (ДОМ).

Рядом жил поменьше гномик, под кустом он сделал ... (ДОМИК).

Самый маленький гномишко, под грибом сложил ... (ДОМИШКО).

Старый, мудрый гном — гномище выстроил большой ... (ДОМИЩЕ).

А за печкой, за трубой, жил у гнома ... (ДОМОВОЙ).

(Дети выбирают и вывешивают картинки, называют слова-родственники, но некоторые картинки не подходят: горы, домино).

Тимофей: Ребята, а вы забыли слово «домино»! А вы забыли слово «горы»!

Дети объясняют почему эти слова не подходят.

Дефектолог: Ребята, Тимофей! Идем дальше?

Пальчиковая гимнастика.

Как красиво всё кругом (последовательно соединять пальцы правой руки с большим пальцем, начиная с указательного пальца)

В моём городе родном. (Последовательно соединять пальцы левой руки с большим пальцем, начиная с указательного пальца)

Здесь каналы и мосты, (соединить большой и указательный пальцы на обеих руках)

Памятники и сады, (соединить большой и средний палец)

И музеи, и дворцы (соединить большой и безымянный палец)

Небывалой высоты (соединить большой палец и мизинец).

Дефектолог: Следующая **остановка «Город»**.

Дома в нашем городе разные, сделаны из разных материалов. Ребята, расскажите Тимофею из чего сделаны дома в нашем городе.

Вопросы (с опорой на картинки): Если дом сделан из кирпича, то он ...

(Из дерева ..., из камня ..., из панелей ..., изо льда ..., из соломы ...)

Дефектолог: Скажи, какой дом у тебя и у твоего соседа? А ещё дома бывают разные по величине.

Вопросы (с опорой на картинки):

Этот дом большой, а этот ... (маленький). Этот дом высокий, а этот (низкий)

Этот дом широкий, а этот ... (узкий). Этот дом низкий, а этот ... (высокий).

Тимофей: Этот дом маленький, а этот большой. Правильно? Этот дом низкий, а этот высокий? (руками показывает всё наоборот).

Дефектолог: Тимофей ты всё перепутал. Исправьте нашего гостя. Назовите слова, которые мы использовали, называя величину. (Больше, меньше)

Дефектолог: Отправляемся на остановку «Стройка» (дети имитируют движения с молотком под музыкальное сопровождение)

Молоток стучит: «Тук-тук». Мне приятен этот стук.

Он не просто так стучит: «Тук-тук-тук» — и гвоздь забит.

Дефектолог: Вот и последняя наша **остановка «Стройка»**. Ребята постройте новый дом и посчитайте количество этажей.

Один ребёнок выставляет карточки с изображением этажей (панелей) на панно, остальные считают:

один этаж, два этажа, три ... и т. д.

В доме пять этажей, значит он ... пятиэтажный.

Дефектолог: Назовите дом, в котором 1, 2, 3, 4, много этажей. Молодцы!

Дефектолог: Мы устали пока гуляли по городу, нам пора передохнуть.

Нам пора передохнуть, потянуться и вздохнуть. (Глубокий вдох и выдох)

Покрутили головой, и усталость вся долой! (Вращение головой в стороны)

Тимофей: Ребята сейчас самое красивое время года весна и ваш город она делает ещё краше. Я приготовил вам сюрприз. Там лежит то, что делает ваш город красивее. Только сундучок мой не хочет открываться. Тссс, он что-то говорит (слушает). Он говорит — кто с ним поиграет, тому он и откроется.

Д\и «Доскажи пословицу»

— Нет в мире краше (Родины нашей)

— Не тот правей — кто сильнее (А тот — кто честней)

— Кто за Родину горой (Тот истинный герой)

— Всюду хорошо (А дома лучше)

— Родная сторона — мать (А чужая — мачеха)

— Если народ един (Он — непобедим)

— Где родился (Там и пригодился)

— На чужой стороне (Родина милей вдвойне).

Сундучок открывается. Тимофей достаёт небольшие сувениры на память и дарит детям.

Тимофей: Ребята, большое Вам спасибо, что рассказали мне куда я попал. Давайте вспомним где мы с вами были, по каким местам бродили.

(Рефлексия-перечисление остановок в пути по нашему городу и выполняемых на нем заданий.)

Мне так с вами было интересно, вы очень гостеприимные дети. Но мне пора путешествовать дальше. До свидания!

Дети: До свидания.

Межпредметные связи как дидактическое условие повышения эффективности учебного процесса

Хасанов Абдушохид Абдурашидович, преподаватель;

Маматкаримов Камол Зиядуллаевич, преподаватель

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами

Ключевые слова: дидактика, знаний, знания, классификаций, межпредметные, метод, наука, обучения, оптимальной, организационные, направлено, педагогической, подходы, понятий, принцип, проблеме, профессиональное образование, реализация, связь, систематичность, современной, содержательные, средне специальное, средство, учебного процесса, учебных предметах, форме, функций, эффективность

Keywords: approaches, between subject, categorization, didactics, education, efficiency facility, fair special, form, function, knowledge, method, modern, notion, optimum, organizing is directed, pedagogical, principle, problem, profound, realization, relationship, scholastic process, scholastic subject, science, system, vocational training

Взаимосвязь наук находит адекватное отражение в учебных предметах, представляющих по существу основы соответствующих наук — в этом проявляется один из аспектов дидактической проблемы межпредметных связей. Все отрасли современной науки тесно связаны

между собой, поэтому и учебные предметы не могут быть изолированы друг от друга. Межпредметные связи являются дидактическим условием и средством глубокого и всестороннего усвоения основ наук в процессе обучения, способствуют более глубокому усвоению знаний, форми-

рованию научных понятий и законов, совершенствованию учебно-воспитательного процесса и оптимальной его организации, формированию научного мировоззрения. Кроме того, они способствуют повышению научного уровня знаний учащихся, развитию логического мышления и их творческих способностей. Реализация межпредметных связей устраняет дублирование в изучении материала, экономит время и создает благоприятные условия для формирования умений и навыков учащихся.

Проблеме исследования межпредметных связей посвящено большое количество работ ученых-педагогов: Зверева И.Д., Максимовой В.Н., Аликулова С., Мусурмонова О., Мамараджапова Ш., Абдуллаевой Б., Баратова М. и др.

В связи с разноплановостью в подходах к исследованию проблемы межпредметных связей, со стремлением решить разные педагогические задачи, связанные с реализацией межпредметных связей, существуют не только различные определения термина межпредметных связей, но и различные типы классификаций видов межпредметных связей.

Многие авторы отмечают, что реализация межпредметных связей способствует осуществлению всех функций обучения: образовательной, развивающей и воспитывающей. Одна из эффективных форм реализации межпредметных связей на занятиях заключается в решении прикладных задач, и отмечается, что межпредметные связи — это связи реальной действительности, они отражают объективность мира и, следовательно, должны определять содержание, методы и формы обучения. Ими были выявлены основные дидактические функции межпредметных связей, способы их осуществления на учебных занятиях, определены основные педагогические задачи для межпредметных связей.

В педагогической литературе имеется более 30 определений категории «межпредметные связи», существуют самые различные подходы к их педагогической оценке и различные классификации.

В нашем исследовании мы опирались на определение, данное Зверевым И.Д. и Максимовой В.Н. [1, с. 160]: «Межпредметные связи являются важнейшим фактором развития современного процесса обучения и познавательной деятельности обучаемых. Поднимая на более высокий уровень весь процесс обучения, межпредметные связи оказывают многостороннее влияние, обеспечивая единство образовательных развивающих функций учебного процесса.

Межпредметные связи — есть процесс и результат создания непрерывно связанного единого целого. В обучении они осуществляются путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе, программе) элементов разных учебных предметов, слияние научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем. Межпредметные связи представляют собой отражение в содержании учебных дисциплин тех диалектических взаи-

мосвязей, которые объективно действуют в природе и познаются современными науками.

Под межпредметными связями мы понимаем единство целей, функций, содержательных элементов, учебных дисциплин, которое, будучи реализовано в учебно-воспитательном процессе, способствует обобщению, систематизации и прочности знаний, формированию обобщенных умений и навыков, в конечном итоге — формированию целостного научного мировоззрения и качеств всесторонне и гармонично развитой личности.

Как известно, система предполагает целостность, единство элементов, находящихся в отношениях взаимной субординации, иерархии — целостность, служащую достижению определенных целей. Как систему можно рассматривать средне специальное профессиональное образование. Логические связи отдельных систем знаний внутри учебных предметов находят выражение в содержании обучения. [2, с. 148]

Содержание любого учебного предмета можно рассматривать как дидактическую систему, связующую функцию в которой выполняют ведущие идеи. Ведущие идеи выполняют функцию системообразующих связей в содержании предметов, вокруг которых и происходит объединение его структурных элементов в единую систему. Ведущие идеи в процессе обучения могут выполнять интегрирующую функцию. Учебный материал, изучаемый на межпредметной основе, таким образом, способствует обобщенному характеру познавательной деятельности учащихся. Межпредметные связи можно рассматривать как необходимый элемент системы предметного обучения, ибо предметы и их отношения не могут быть противопоставлены друг другу. Систематичность обучения — педагогический принцип, осуществление которого позволяет, соотносясь с возрастными возможностями учащихся, достигать системности их знаний. Реализация этого принципа — необходимое условие успешности обучения. Объединяя учебные предметы в систему, межпредметные связи выполняют только им присущую функцию — обобщение знаний и на этой основе формирование целостного мировоззрения и целостной личности.

В своей дидактической теории межпредметных связей Максимова В.Н. [3, с. 192] выделяет три основные группы:

- 1) содержательно-информационные — по видам знаний (научные (фактические, понятийные, теоретические), философские, идеологические);
- 2) операционно-деятельные — по видам умений (познавательные, практические, ценностно-ориентационные);
- 3) организационно-методические — по способам реализации межпредметных связей в учебном процессе (по способу усвоения: репродуктивные, поисковые, творческие; по широте осуществления: внутрицикловые, межцикловые; по хронологии реализации: преемственные, сопутствующие, перспективные; по способу установления: односторонние, двусторонние, многосторонние, прямые и обратные; по постоянству реализации: эпизодические, периодические, систематические; по форме

реализации: поурочные, тематические, сквозные, комплексные).

Исходя из этого, можно отметить, что предметные связи осуществляются на разных уровнях:

— на уровне предметов, принадлежащих к разным циклам (общепредметные или межцикловые связи);

— *на уровне предметов одного цикла*, принадлежащих к одной группе или разным группам предметов (внутрицикловые связи);

— на внутрипредметном уровне.

Все эти связи подвижны, переходят одна в другую, диалектичны.

Межпредметные связи осуществляются и на уровне форм обучения («межпредметные» семинары, практикумы, экскурсии, факультативы и отдельные факультативные занятия, поисковая краеведческая работа, вечера, выставки и т. д.), и на высшем уровне (интегративные, связи между предметами в целом, между их группами, циклами, связями), совершенствование средне-специального профессионального образования в дальнейшем должно учитывать как «автономность» предметов, так и их взаимозависимость и единство на всех уровнях. Вопрос о путях осуществления межпредметных связей — это один из аспектов общей проблемы совершенствования методов обучения, которому в нашем исследовании мы отдаем ведущую роль. Межпредметные связи — явление многогранное, разнохарактерное, разнофункциональное.

Межпредметные связи характеризуются, прежде всего, своей структурой. А поскольку внутренняя структура предмета является формой, то мы можем выделить следующие формы связей, по составу: содержательные, операционные, методические, организационные; по направлению: односторонние, двухсторонние, многосторонние; по способу взаимодействия связеобразующих элементов: хронологические, хронометрические.

Межпредметные связи по составу показывают — *что* используется, трансформируется из других учебных дисциплин при изучении конкретной темы. Исходя из того, что состав межпредметных связей определяется содержанием учебного материала, формируемыми навыками, умениями и мыслительными операциями, то в первой их форме мы можем выделить следующие типы межпредметных связей:

1) содержательные — по содержанию изучаемого материала, по использованию знаний межпредметного характера, по единству трактовки понятий, явлений, процессов, изучаемых в различных предметах;

2) операционные — по формируемым навыкам, умениям и мыслительным операциям межпредметного характера;

3) методические — согласование методов и методических приемов учебной работы по различным предметам,

применение одинаковых методов исследования при изучении материала различных предметов (графический, аналитический);

4) организационные — согласование форм организации и структуры занятий по предметам, между которыми устанавливаются связи.

Типы межпредметных связей по направлению действия показывают, является ли источником межпредметной информации для конкретно рассматриваемой учебной темы, изучаемой на широкой межпредметной основе, один (односторонние), два (двусторонние) или несколько (многосторонние) учебных предметов.

Межпредметные связи по временному фактору могут иметь *типы связей*:

1) хронологические — это связи по последовательности их осуществления;

2) хронометрические — это связи по продолжительности взаимодействия связеобразующих элементов.

Временной фактор показывает:

1) какие знания, привлекаемые из других дисциплин, уже получены учащимися, а какой материал еще только предстоит изучать в будущем (хронологические связи);

2) какая тема в процессе осуществления межпредметных связей является ведущей по срокам изучения, а какая ведомой (хронологические синхронные связи).

3) как долго происходит взаимодействие тем в процессе осуществления межпредметных связей.

Вышеприведенные формы межпредметных связей позволяют аналогичным образом рассмотреть *внутрикурсовые связи* (связи, например, между высшей математикой и физикой), а также *внутрипредметные связи* между темами определенного учебного предмета. Во внутрикурсовых и внутрипредметных связях из хронологических видов преобладают преемственные и перспективные виды связей. [4, с. 135]

В результате изучения работ потребления межпредметных связей нами были рассмотрены все типы межпредметных связей на материале курсов «Компьютеризация места работы» в средне-специальных заведениях — экономических профессиональных колледжах.

Разработка теоретических основ межпредметных связей в учебной теме, с точки зрения раскрытия ее ведущих положений, даёт возможность применить механизм выявления и планирования межпредметных связей к конкретным темам изучаемого учебного предмета.

Таким образом, можно отметить, что средства реализации межпредметных связей в процессе обучения могут быть разнообразны: вопросы, частные задания, проблемные ситуации, познавательные задачи, задачи исследовательского и экспериментального типа, и они являются доминирующими факторами повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Литература:

1. Зверев, И. Д., Максимова В. Н., Межпредметные связи в современной школе. — М: Педагогика, — 1981, 160 с.

2. Аликулов, С. Методические основы развития общетехнических знаний и умений учащихся посредством межпредметных связей: Диссертация на соискателя ученой степени к. п. н. Ташкент Пед. Унив. имени Низами, 2008. — 148 с.
3. Максимова, В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. — М.: Просвещение, 1988. — 192 с.
4. Мусурмонов, О. Дидактические основы межпредметных связей математики и трудового обучения в общеобразовательной школе: Диссертация на соискателя ученой степени к. п. н. — Ташкент, УзНИИИ, 1988. — 135 с.

Формирование экономической компетентности у будущих учителей технологии

Хентонен Анна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кубанский государственный университет

Социально-экономические преобразования в стране, справедливое признание собственности способствовали активизации рыночных отношений в обществе. Они вызвали изменения в социальной жизни, сознании и поведении людей, особенно в их мировоззрении и ценностном отношении к труду. Это наглядно проявилось в недостаточном уровне финансовой грамотности населения, его разумном финансовом поведении, обоснованных решениях, ответственном отношении к личным финансам. В связи с этим возникает необходимость в повышении уровня финансовой компетентности граждан, особенно у подрастающего поколения, которое переживает период активной профессиональной социализации и индивидуализации, освоения норм экономического поведения и взаимоотношения с людьми в рамках определенного вида будущей трудовой деятельности. Такая ситуация требует от системы образования поиска новых способов и средств в решении проблемы формирования финансовой компетентности у учащейся молодежи.

Финансовое образование школьники получают как в рамках специальных элективных экономических курсов, так и в процессе изучения домашней экономики на уроках технологии. Именно образовательная область «Технология» имеет больше всех возможностей формировать у детей и подростков умение решать практические задачи по минимизации финансовых рисков, возникающих в повседневной жизни, умение управлять личными финансами и эффективно инвестировать их.

Уроки технологии призваны подготовить подрастающее поколение к:

- активной самостоятельной социальной и трудовой жизни;
- гуманистически природосообразной созидательной деятельности в обществе;
- системе производственных и финансовых отношений в условиях рыночной экономики;
- социально-трудовому самоопределению с овладением будущих профессиональных навыков.

Формирования учащимися финансовой компетентности в образовательной области «Технология» представлено в овладении умения вести любое хозяйство в двух видах дея-

тельности: преумножение благ и их рациональное использование. С одной стороны, рациональное распоряжение человеком домашними ресурсами ведет к более быстрому преумножению благосостояния его семьи, а значит и благосостояния общества в целом. С другой стороны, повышение уровня благосостояния общества позволяет жить лучше каждому отдельному человеку. В связи с этим экономика домашнего хозяйства рассматривается как составная часть экономики государства. В домашней экономике действуют те же законы, что и в большой экономике. Соответственно главной задачей финансового образования школьников на уроках технологии является формирование экономической культуры, которая представлена в умении осуществлять верный экономический выбор в условиях противоречий между потребностями людей и ограниченностью ресурсов.

Важнейшим фактором успеха в освоении финансовой грамотности подрастающего поколения является специальная подготовка преподавательского состава, а именно формирование экономической компетентности у будущих учителей технологии. Профессиональная подготовка учителей данного профиля должна включать дополнительный аспект — формирование готовности к финансовому образованию школьников на уроках технологии.

Проблема финансового образования учащихся как самостоятельное направление педагогической деятельности стала рассматриваться с 60-х годов XX века. Приоритетными вопросами в исследованиях является экономическая подготовка как всех трудящихся (Л. Н. Пономарёв, Л. Е. Эпштейн), так и учащейся молодежи (А. М. Бирман, В. П. Локтев, А. П. Пономарёв и др.). Анализ социально-педагогических предпосылок в работах Е. И. Дукановой, В. Д. Симоненко выявил необходимость и возможность экономического обучения и воспитания школьников через рациональное ведение домашнего хозяйства, при этом Т. М. Матвеева отмечает высокую значимость семьи в формировании у них финансовой культуры. Изучение домашнего хозяйства на уроках технологии рассмотрено в исследованиях Л. Х. Нематова, И. В. Петриковой и др. Применение компетентностного подхода в процессе экономической подготовки учителей технологии представлена

в работах Н.А. Лацко, В.Д. Симоненко, Е.В. Хлопотовой и др. [3, с. 4–5].

Анализ научной литературы по теме исследования позволил выявить противоречия:

— между потребностью образовательной практики в финансовом образовании школьников и низким уровнем готовности будущих учителей технологии к реализации данного направления педагогической деятельности;

— между необходимостью формирования у будущего учителя технологии экономической компетентности и недостаточной научной обоснованностью дидактического обеспечения этого процесса.

Поиск путей разрешения указанных противоречий определил проблему исследования: как организовать процесс формирования экономической компетентности будущих учителей технологии в условиях высшей школы? Соответственно цель нашей исследования состоит в теоретическом обосновании организационно-методического обеспечения процесса формирования экономических компетенций у будущих учителей технологии в условиях высшей школы.

Экономическая компетентность будущего учителя технологии — это способность студента ориентироваться в основополагающих ценностях экономических отношений в системе личность — государство — общество, владеть знаниями и умениями рыночно-трудовых отношений, а также навыками финансового образования учащихся на уроках технологии в общеобразовательной школе. Профессиональная подготовка учителя данного профиля *предполагает* овладение высокой финансовой грамотностью, которая включает более глубокое познание экономических проблем эффективно управлять личными финансами; осуществлять учет расходов и доходов домохозяйства; осуществлять краткосрочное и долгосрочное финансовое планирование; оптимизировать соотношение между сбережением и потреблением; разбираться в особенностях финансовых продуктов и услуг; принимать обоснованные решения в отношении финансовых продуктов и услуг.

Экономическая компетентность студентов профиля «Технологическое образование» определяется готовностью их осуществлять взаимодействие с учениками в ситуациях поиска решений учебных и жизненных финансовых вопросов. Такая готовность представлена следующими компонентами:

— *когнитивный*, включающий базовые экономические знания, необходимые для понимания и осознания сущности фактов, понятий и идей в области экономических отношений общества, государства, региона и семьи;

— *информационно-коммуникативный*, характеризующий тактику и стратегию экономических отношений, их коммуникационные каналы и специфику общения в системе рыночно-трудовых отношений;

— *ценностный*, характеризующий уровень культурного и экономического развития конкретной личности, связанный с пониманием смысла и значения экономических проблем, их взаимосвязи и взаимозависимости с юридическими нормами и морально-нравственными основами экономической культуры;

— *процессуально-деятельностный*, включающий комплекс практических и практико-ориентированных умений и навыков финансового образования учащихся на уроках технологии в процессе решения ими учебных и жизненных экономических вопросов ведения домашнего хозяйства [1].

Эффективное формирование экономической компетентности у будущих учителей технологии предусматривает применение модульно-компетентностного обучения в условиях высшей школы. Модульность программы обучения, основанная на системе компетенции, позволяет гибко обновлять или заменять отдельные конкретные модули по овладению студентами финансовой грамотностью, формирование у них педагогических знаний и умений осуществлять экономическое обучение школьников. В данном случае модульная система представляет четкую структуру курса обучения финансовой грамотности, способствует отслеживанию связи между ее элементами (информационно-экономическими модулями), предполагает наглядность, прогнозируемость, индивидуализацию, вариативность, мобильность, комплексность, накопительный принцип оценивания сформированности экономической компетентности у будущих учителей технологии, возможность их самоконтроля и самооценки.

Модульно-компетентностный подход в профессиональной подготовке студентов позволяет использовать интерактивные формы экономического обучения, переводя их на субъект-субъектную основу:

— выбор уровня финансовой грамотности студента;

— обучение в индивидуальном темпе;

— использование различных форм финансово-экономических отношений в условиях ведения человеком домашнего хозяйства;

— самостоятельность в решении финансовых проблем повседневной жизни;

— гарантированность достижения результатов обучения финансовой грамотности, а также сформированности экономической компетентности.

Важным элементом каждого модуля является экономическое целеполагание, которое предполагает упорядоченную систему целей:

— усиление деятельности студентов в решении экономических задач;

— поэтапность и перспективность дальнейшего совершенствования экономической профессиональной подготовки студентов;

— конъюнкция в совместной работе преподавателя и студента;

— активное сознательное (мотивированное) участие студентов в овладении финансовой грамотностью и экономической компетентностью;

— создание системы оценивания сформированности у студентов экономической компетентности.

Постановка цели дает представление о степени ее реализации в процессе формирования экономической компетентности у будущих учителей технологии [2, с. 19].

Таким образом, модульно-компетентный подход в процессе формирования экономической компетентности у студентов представляет собой современную организацию образовательного процесса в вузе, где в качестве его цели выступает совокупность профессиональных компетенций в области финансового образования учащихся, в качестве средств — междисциплинарные модули, в качестве технологии — модульное построение.

Экономическая компетентность будущих учителей технологии является составной частью их профессиональной готовности к формированию финансовой грамот-

ности у подрастающего поколения, которое отражается в целях, задачах и воспитательных функциях ведения домашнего хозяйства. Основными компонентами профессиональной готовности студентов к данной деятельности являются: когнитивный, информационно-коммуникативный, ценностный, процессуально-деятельностный. Организационно-методическое обеспечение формирования экономической компетентности студентов выражено в модульно-компетентном обучении как интегративной форме теоретического и практического образования на субъект-субъектной основе.

Литература:

1. Синицын, Ю. Н., Хентонен А. Г. Методологические регулятивы разработки педагогической деятельности современного учителя // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 12—2. с. 280—283.
2. Хентонен, А. Г. Применение модульно-компетентного подхода в формировании готовности будущего учителя технологии к развитию нравственного сознания школьников // Актуальные проблемы современной науки, образования и культуры: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием (28—29 февраля 2012 года). Башкирский гос. ун-т, Сибайский ин-т (фил.). Сибай, 2012. с. 19—23.
3. Хлопотова, Е. В. Формирование экономической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.08: Челябинск, 2005 183 с.

Влияние занятий спортом на адаптацию девушек в процессе их обучения в вузе

Хорошева Татьяна Анатольевна, кандидат биологических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет

Важную роль в обеспечении эффективности обучения и улучшения качества подготовки молодых специалистов играют мероприятия, направленные на повышение работоспособности студентов в процессе их учебы в вузе.

В условиях современного вуза на первый план выдвигается проблема адаптации студентов к новым условиям жизни и обучения [1,3].

Адаптация — процесс, в котором организация учебно-познавательной деятельности студентов должна способствовать наиболее полной реализации личностного потенциала. Проблема адаптации студентов-первокурсников представляет собой одну из важных общетеоретических проблем и до настоящего времени является традиционным предметом дискуссий [5]. Ее актуальность определяется задачами оптимизации процесса «вхождения» вчерашнего школьника в систему внутривузовских отношений. Студенческая жизнь начинается с первого курса, и поэтому успешная адаптация первокурсника к жизни и учебе в вузе является залогом дальнейшего развития каждого студента как человека, будущего специалиста

Проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к новым требованиям обучения. Слабая преемственность между средней и высшей школой, своео-

бразие методики и организации учебного процесса в вузе, большой объем информации, отсутствие навыков самостоятельной работы вызывают большое эмоциональное напряжение, что нередко приводит к разочарованию в выборе будущей профессии [4,6.].

Установлено, что адекватная физическая тренировка в процессе индивидуального развития обеспечивает достаточно высокий уровень резервных возможностей организма [1]. Как правило, лица, занимающиеся физической культурой и спортом, меньше тратят времени на подготовку к занятиям, у них медленнее развивается явление умственного утомления и быстрее восстанавливается работоспособность за счет улучшения восстановительных процессов.

Практический интерес с этой точки зрения представляют исследования по изучению совместного действия умственной нагрузки и спорта на умственную работоспособность студентов. Среди комплекса методов исследования наиболее адекватными и информативными являются методы по изучению функционального состояния центральной нервной системы.

Исходя из вышеизложенного, мы поставили **целью** работы на основании комплексного исследования функционального состояния ЦНС выявить влияние занятий

спортом на процессы адаптации девушек в период их обучения в педагогическом вузе.

Объектом исследования служили девушки института физической культуры и спорта (22 чел.). В качестве контроля были взяты девушки факультета начальных классов (25 чел.), не занимающихся спортом. Для оценки функционального состояния ЦНС были использованы следующие показатели: критическая частота световых мельканий (КЧССМ), зрительно-моторная реакция (ЗМР), слухо-моторная реакция (СМР), тест САН и корректурная проба с кольцами Ландольта. Зрительно-моторная и слухо-моторная реакции измерялись прибором КТД-* (Венгрия) с автоматической регистрацией результатов, а критическая частота мельканий прибором КЧССМ с люминесцентным индикатором. Тест САН и корректурную пробу проводили по общепринятым тестам. Исследования проводили трижды в год (в начале учебного года, в конце 1-го и 2-го семестров). Математическая обработка проводилась методом вариационной статистики.

Анализ гистограмм теста САН свидетельствует о том, что после поступления у девушек обоих факультетов было хорошее самочувствие. Они отмечали высокую работоспособность и бодрость. Однако часть студентов физической культуры чувствовали себя не совсем здоровыми, а у девушек факультета начальных классов выявлялась некоторая напряженность. В конце учебного года самочувствие ухудшилось: появились признаки слабости, вялости и падения работоспособности. Высокая активность в начале года сменялась снижением подвижности, появлением некоторой пассивности и равнодушия. У большинства девушек обоих факультетов появилось желание отдохнуть и признаки рассеянности. Настроение в оба срока исследования было хорошее. Но около 40% девушек факультета начальных классов были озабочены. В конце учебного года отмечено ухудшение настроения: появились признаки равнодушия, озабоченности и пессимизма, которые чаще отмечались у девушек начальных классов.

Объективные методы исследования показали, что при поступлении в вуз в ЦНС девушек обоих факультетов преобладали процессы торможения, проявляющиеся низким уровнем показателей КЧССМ, замедленной реакцией на слуховые и зрительные раздражения и более длительным временем выполнения корректурных проб. Следует отметить, что уровень этих показателей у девушек начальных классов был хуже, чем у студенток спортивного факультета, что свидетельствует о частичной адаптации студенток к новым условиям. Высокий уровень ошибок при выполнении корректурной пробы у лиц контрольной группы можно объяснить не только замедленной адаптацией, но и развитием утомления, вызванного высокой умственной нагрузкой по сравнению с девушками факультета физической культуры.

На втором курсе обучения на фоне общего хорошего самочувствия после летних каникул некоторые девушки спортивного факультета отмечали расслабленность и усталость, которые у девушек контрольной группы выявлялись лишь в

конце года. В это же время уже подавляющее большинство спортсменок жаловались на снижение сил и усталость. Активность у 40–50% девушек обоих факультетов была несколько снижена, а в конце года многие высказывали желание отдохнуть. Несмотря на общее хорошее настроение, у девушек начальных классов появились признаки озабоченности и пессимизма. Аналогичная картина выявлялась при анализе гистограмм теста САН на третьем году обучения.

Значительное улучшение фоновых показателей (КЧССМ, ЗМР, СМР и корректурной пробы), выявленные на втором курсе, характеризовались их стабилизацией в последующие годы учебы. Однако у девушек начальных классов показатели функционального состояния ЦНС были хуже, чем и девушек спортивного факультета. Это проявлялось большей длительностью слухо-моторной и зрительно-моторной реакцией, а также увеличением времени корректурной пробы. Динамика изменения изучаемых показателей позволяет высказать мнение, что процесс адаптации у девушек начальных классов заканчивается в конце 3-го курса, т. е. значительно позже, чем у девушек факультета физической культуры.

На четвертом году обучения девушки обеих групп отмечали хорошее самочувствие, высокую активность и бодрое настроение. В конце же года у 50% девушек спортивного факультета выявлялись признаки усталости и утомления, появилась рассеянность и желание отдохнуть, а у части студенток — пессимизм. Показатель функционального состояния ЦНС у девушек факультета физической культуры практически находились на уровне предыдущих лет, а в контрольной — на уровне третьего курса. В отличие от первых трех лет в конце года выявлено достоверное ухудшение большинства показателей по сравнению с фоном.

На основании проведенных исследований можно прийти к заключению, что процесс адаптации девушек к условиям вуза имеет свои особенности. Во-первых, следует отметить более выраженный уровень дезадаптации у девушек начальных классов. То обстоятельство, что процесс адаптации у спортсменок протекает легче, можно объяснить тем, что значительная часть их живет с родителями и менее дезадаптирована к новым условиям.

Во-вторых, быстрее к условиям вуза адаптируются девушки спортивного факультета. Результаты исследований показали, что если стабилизация показателей у них выявляется уже в конце первого года обучения, то у девушек начальных классов — на третьем курсе. На наш взгляд, это связано с тем, что подавляющую часть факультета составляют девушки, принятые в вуз по целевому набору и проживающие до этого в сельской местности, которые медленнее адаптируются к учебным нагрузкам и условиям проживания.

Сравнивая показатели функционального состояния в различные периоды года, следует отметить ухудшение их в конце каждого учебного года. Увеличение времени слухо-моторной реакции, снижение показателей КЧССМ и повышение времени корректурной пробы свидетельствует о развитии тормозных процессов в ЦНС. В качестве причины вызванных сдвигов следует считать развитие утом-

ления под влиянием учебной нагрузки. Более высокий уровень показателей у девушек контрольной группы обусловлен большим объемом умственной нагрузки, так как значительное место в учебном плане факультета физической культуры занимают спортивные дисциплины, снижающие умственную нагрузку.

Таким образом, характеризуя процессы адаптации в сравниваемых группах, можно констатировать, что адаптация у девушек спортивного факультета протекает значительно быстрее, а фаза адаптации — короче. Жалобы на повышение утомления в конце учебного года можно объяснить скорее всего перегрузками спортсменок в результате частых сборов и соревнований. Объективные показатели свидетельствуют о более выраженном утомлении у девушек начальных классов. Наряду с положительным эффектом, проявившемся в процессе адаптации, за-

нятия спортом могут приводить к развитию физического утомления. Профилактика утомления должна быть направлена на разработку расписания, сочетающего рациональное чередование теоретических и спортивных дисциплин, и эффективный контроль за здоровьем спортсменов во время интенсивных тренировок и соревнований.

Практические рекомендации:

1. Для студентов первого курса в программу «Введение в специальность» ввести курс лекций по основам адаптации в условиях вузовского обучения.
2. При поступлении в вуз изучить методами психодиагностики уровень адаптации у студентов.
3. Организовать индивидуализированную самостоятельную работу с учетом личностных особенностей и возможностей студентов, относящихся к различным уровням адаптации.

Литература:

1. Агаджанян, Н. А. Проблема адаптации и здоровье студентов / Н. А. Агаджанян, К. Т. Ветчинкина // Научные основы охраны здоровья студентов. — М.: Изд-во Университета дружбы народов, 1987. — с. 3.
2. Алехин, И. В. Изменение условий подготовки студентов высших учебных заведений и их адаптации в условиях трансформации российского общества / И. В. Алехин // Вестник Башкирского университета. 2008. — № 2. — с. 366–368.
3. Виноградова, А. А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе / А. А. Виноградова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. — 2008. — № 3. — с. 37–48
4. Костенко, С. С. К вопросу о внутриличностных факторах саморазвития студентом компетенции жизнеутверждающей адаптации / С. С. Костенко // Высшее образование сегодня. — 2008. — № 8. — с. 36–38.
5. Соловьев, А. Абитуриент-студент: проблемы адаптации // Высшее образование в России. — 2007. — № 4. — с. 54–56.
6. Чернова, О. В. Социально-культурные аспекты адаптации студентов на разных этапах обучения / О. В. Чернова, М. В. Сячин. Социально-культурные аспекты адаптации студентов на разных этапах обучения // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2008. — № 4. — с. 65–74.

Особенности литературного развития учащихся с ОНР III уровня

Челтыгмашева Светлана Петровна, магистрант

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В последние годы педагоги отмечают увеличение количества учащихся с общим недоразвитием речи. В связи с чем возникла проблема обучения детей с речевыми нарушениями. Под общим недоразвитием речи понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне. При нормальном слухе и интеллекте. Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведённых Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова, Г.И. Жа-

ренкова и др.) 50–60-х годах прошлого века. Устная речь первоклассников с общим недоразвитием речи характеризуется общей невнятностью, нечёткостью и, как правило, фонематическим недоразвитием, а письмо — дисграфическими ошибками. У младших школьников с ОНР наблюдается скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Отмечается нарушение смыслового восприятия сказанного, прочитанного. В то время как школьное обучение требует высокого уровня развития речи и восприятия, в частности, умения адекватно словесно интерпретировать изображения. У детей с общим недоразвитием речи наблюдается неконтекстное восприятие фразы. Сущность его заключается в том, что дети при чтении воспринимают слова во фразе изолиро-

вано. Они не учитывают характерных лексико-грамматических связей слов, а если и учитывают, то не всегда имеют достаточную речевую подготовленность к их восприятию. Они часто не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости. Это приводит к тому, что чтение нередко превращается в угадывание, что способствует замене суффиксов, окончаний, приставок. Как отмечает Садовникова И. Н., «недостатки в овладении техники чтения влияют на понимание прочитанного» [6, с. 176]. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой и взаимно обуславливают друг друга. Состояние восприятия младших школьников с общим недоразвитием речи значительно отличается от возрастной нормы. Понимание взаимосвязи между нарушением чтения и общим недоразвитием речи открывает пути к его предупреждению. Нарушение понимания проявляется в двух видах:

1. Отсутствие понимания, проявляющееся в отказе от ответов, в неправильном объяснении мотивов поступков героев;

2. Поверхностное понимание, восприятие только некоторых причинно-следственных отношений, а не внутренней логики событий определяющей сюжет. Неправильная оценка поступков героев. Снижение объема памяти, объема зрительного восприятия, трудности образования и нестойкость межанализаторных связей, нарушения вербально-логического мышления, являются результатом вторичных отклонений.

Т. А. Алтухова выделяет следующие особенности читательской деятельности у детей с нарушениями речи:

«Недостаточно автоматизированная связь между зрительным образом (буквой) и его звуковой реализацией, что приводит при чтении к специфическим заменам нефонематического характера» [1, с. 27].

Р. Е. Левина подчеркивает, «что чтение становится возможным лишь тогда, когда ребенок умеет различать отдельные звуки речи. Только при этом условии буквенные обозначения наполняются для ребенка соответствующим звуковым содержанием. До тех пор, пока каждый отдельный звук из речи не выделен с надлежащей четкостью, буква остается пустым графическим начертанием, не связанным с фонемой» [3, с. 80]. Ребенок с ОНР в отличие от сверстника с развитием в норме, в первом классе ещё не готов к серьезной и осмысленной читательской деятельности. Хотя в это время неосознанное восприятие художественного текста у младших школьников заменяется художественно-аналитическим. В семь лет ребенок с развитием в норме начинает осознавать свои представления и переживания при чтении художественных произведений, осмысливать их содержание и форму, а главное, в этом возрасте у него появляется способность наслаждаться художественным словом. Учащиеся с ОНР испытывают некоторые затруднения. Необходимо пробудить у них интерес к чтению, научить вчитываться в художественный текст, сформировать читательские умения. Для детей младшего школьного возраста с недоразвитием речи характерны

нарушения выразительности чтения, отсутствие необходимых пауз, определенных знаками препинания, несоблюдение пауз в конце предложения, отрывистое или слитное чтение. Позднее к ним присоединяются трудности использования вопросительных и восклицательных интонаций, а в некоторых случаях, при отсутствии пауз на точки — интонации конца повествовательного предложения. Неправильное логическое ударение или его отсутствие. Отсутствие эмоционального отношения к читаемому. Типичны повторы букв не объяснимые ни оптическим, ни фонетическим сходством. По мнению Ефименковой Л. Н., «у большинства учеников начальных классов с общим недоразвитием речи III уровня, вплоть до 4 класса не формируется отношения к тексту, как к единому смысловому целому» [2, с. 143]. Элементы, которого определяют друг друга, что, проявляется в механическом восприятии читаемого, трудностях выделения основной информации текста, его смысловых частей, в недостаточной сформированности навыков лексического и грамматического предвидения. Понимание младшими школьниками читаемого текста должно сочетаться с переживанием литературного произведения. Эмоциональное понимание художественного текста — это основа нравственного прозрения, духовного обогащения и самовоспитания личности.

При недостаточном запасе знаний, представлений и впечатлений между значением слов и обозначаемой в тексте действительностью возникает непонимание прочитанного. Поэтому можно говорить о том, что восприятие художественного текста учащимися — это творческий акт, сложный процесс художественного воссоздания действительности. Художественное слово побуждает младших школьников к сотворчеству с писателем. Под воздействием слова в сознании читающего происходит оживление имеющихся у него знаний, представлений и впечатлений, а также накопление новых, и он творчески воссоздает образы реального мира. Каждый урок литературного чтения — это всегда знакомство с новым художественным произведением. Развитие речи школьников в процессе изучения литературы тесно связано с их литературным развитием, с расширением и обогащением их художественного восприятия, с формированием способности мыслить словесно-художественными образами, с развитием воссоздающего воображения, широкой сферы чувств, наблюдательности, логической и эмоциональной памяти, творческих (литературных) способностей. Художественное восприятие осуществляется на основе понимания языка литературного произведения. Чем точнее понято поэтическое слово, чем больше ассоциаций оно вызывает в сознании читателя, тем шире и глубже протекает само художественное восприятие, тем сильнее идейное и эстетическое воздействие читаемого произведения на юного читателя. Слово, с помощью которого построен художественный образ, несет с собой уже известное обобщение, результаты абстрагирующей работы мысли, закрепленные в языке множества человеческих поколений. Но художественный образ конкретен, и поэ-

тому в поэтическом слове особенно ярко проступает его предметная отнесенность, его предметное значение. Эта сторона слова «оживает» в сознании читающего только тогда, когда оно вводит в действие накопления конкретного жизненного опыта, «следы» бывших восприятий, хранящихся в памяти читателя.

Таким образом, поэтическое слово действует на человека по-своему, и к восприятию его надо специально готовить юного читателя, помогать ему входить с помощью словесно-художественных образов в условный мир литературного произведения. Так естественно возникает необходимость организованной, целенаправленной работы над языком художественного произведения. В свою очередь, углубление художественного восприятия ведет к обогащению речи самого учащегося, его пассивного и активного словаря, способности к образному воспроизведению жизненных явлений и фактов, употреблению точных языковых ассоциаций, сравнений, метафор и других художественных тропов в связной устной и письменной речи. Изучение языка литературных произведений, в которых отражается сложное переплетение речевых (функциональных) стилей общенационального языка, ведет к практическому знакомству читателя-школьника с функциональной стилистикой родного языка. В непосредственной жизни школьник не всегда сможет попасть в такие речевые ситуации, которые дадут ему возможность пережить и воспринять проявление родного языка в различных его функциональных стилях. Такой источник развития речи, как художественное произведение, нельзя рассматривать без его соотнесения с жизненным опытом школьника-читателя. Только опора на имеющийся уже опыт жизни учащегося является условием глубокого чтения и, следовательно, обогащения читательского опыта, а вместе с ним и развития речи в процессе понимания языка художественных произведений. Следовательно, точнее будет говорить о тексте художественного произведения и жизненном опыте читателя-школьника как о двух взаимосвязанных источниках развития его речи (имеется в виду понимание речи и активное словоупотребление).

Как отмечал Львов М. Р., «к источникам развития речи учащихся в процессе изучения литературы необходимо отнести в первую очередь художественный текст, затем соотносящийся с ним в чтении и восприятии жизненный и

читательский опыт школьника и, наконец, науку о литературе с ее терминологией, системой понятий и научной фразеологией» [4, с. 215].

Процесс возрастного постижения самой сущности образного отражения жизни в художественной литературе прямо и непосредственно связан и зависит от темпов индивидуальных особенностей протекания процесса общего речевого развития человека. Развитие речи школьника на занятиях по литературе — это специфический процесс. Главная его особенность заключается в том, что он органически входит в литературное развитие, является его необходимым компонентом. Если литературное развитие школьников понимается как формирование способности мыслить словесно-художественными образами, то овладение поэтической речью — основное условие успешности развития этой способности, необходимой каждому читающему человеку. Главным критерием литературного развития является степень проникновения читателя в словесно-художественное обобщение, то есть полнота и адекватность обобщения, которое складывается у читателя в процессе восприятия литературного произведения [5, с. 76].

Таким образом, анализ литературы показал, что у учащихся младших классов с общим недоразвитием речи III уровня отмечаются специфические ошибки чтения, обусловленные прежде всего имеющимся у данной категории детей преимущественно нарушением устной речи, отклонением в формировании различных речевых компонентов (звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи). На фоне речевых нарушений страдает процесс литературного развития. У большинства учеников начальных классов с общим недоразвитием речи III уровня, вплоть до 4 класса не формируется отношения к тексту, как к единому смысловому целому. Неудачный порядок слов в предложении приводит к искажению или затемнению смысла. Недостатки в овладении техники чтения влияют на понимание прочитанного. Отсутствие понимания проявляется в отказе от ответов, в неправильном объяснении мотивов поступков героев. Проблемы общего недоразвития речи влекут за собой нарушение не только качества чтения, но и овладение учащимися теоретико-литературными знаниями. Способности к литературному творчеству.

Литература:

1. Алтухова, Т. А., Состояние профессиональной компетентности учителей-логопедов общеобразовательных школ в предупреждении и коррекции нарушений письма и чтения // Дефектология. — 2007. — № 2. — с. 24–31.
2. Ефименкова, Л. Н., Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. — М.: ВЛАДОС, 2004.
3. Левина, Р. Е., Нарушение чтения и письма у детей с недоразвитием речи. — М.: ВЛАДОС, 2000.
4. Львов, М. Р., Методика преподавания литературного чтения в начальных классах / М. Р. Львов. — М.: Академия, 2000.
5. Рамзаева, Т. Г., Теоретические основы и технологии начального литературного образования / Сост.: Т. Г. Рамзаева, М. П. Воюшина и др. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002.
6. Садовникова, И. Н., Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма / Под ред. Садовниковой И. Н. — М.: АРКТИ, 2005.

Использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе детей дошкольного возраста

Черниговских Евгения Васильевна, воспитатель;

Муляр Надежда Владимировна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 10 «Светлячок» — центр развития ребенка (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Информатизация в сфере образования является естественным и необходимым процессом, который предполагает использование современных информационных технологий в учебных заведениях, в том числе и в дошкольных образовательных учреждениях.

На современном этапе выигрывает тот педагог, который не только может дать базовые знания ребенку, но и направить их действия на самостоятельное освоение знаний. Для развития у ребят устойчивого познавательного интереса перед воспитателями стоит задача: сделать образовательную деятельность интересной, насыщенной и занимательной. Информационный материал должен содержать в себе элементы необычайного, удивительного, неожиданного, вызывающие интерес у дошкольников и способствующие созданию положительной эмоциональной в процессе познания, а также развитию мыслительных способностей. Ведь именно прием удивления ведет за собой процесс понимания. Применение информационных технологий в детском саду как раз позволяет сделать каждое занятие нетрадиционным, ярким, насыщенным, приводит к необходимости использовать различные способы подачи учебного материала, предусмотреть разнообразные приемы и методы в обучении.

Под современными информационными технологиями подразумевается использование в образовательной деятельности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Преимущество использования информационно-коммуникативных технологий в образовательной деятельности заключается в:

1. привлекательность в передаче информации;
2. повышение интереса и мотивации у воспитанников;
3. повышения уровня образовательных способностей воспитанников;
4. облегчения процесса запоминания и обучения;
5. самостоятельный опыт владения ПК.

Ведущей деятельностью дошкольника является игра, поэтому компьютер в детском саду используется, прежде всего, как средство игры, как новая, сложная, интересная и самостоятельно управляемая ребенком игрушка, с помощью которой он решает самые разнообразные игровые задачи. Компьютерные игры предлагаются в сочетании с традиционными играми и обучением, не заменяя, а дополняя обычные игры и занятия, входя в их структуру, обогащая педагогический процесс новыми современными возможностями.

Компьютерные программы можно использовать во всех образовательных областях. В образовательной деятельности по развитию элементарных математических способностей компьютерные игры помогают не только закрепить математическое содержание, а способствуют совершенствованию наглядно-действенного мышления, переводу его в наглядно-образный план, тренируют мыслительные операции ребенка: логическое мышление, анализ, сравнение, обобщение, развивают внимание, память, учат сосредоточиться на учебной задаче, запоминать условия, выполнять их правильно. Математические игровые программы позволяют индивидуально для каждого ребенка определять время игры, в них учитываются ответы детей при формировании новых заданий, тем самым, обеспечивая индивидуальный подход к обучению. На занятиях по развитию элементарных математических способностей можно предложить ребенку игры «Лунтик. Математика», «Мышинная математика», «Малыш», «Изучаем часы», «Алик» и т. д.

В образовательной деятельности по ознакомлению дошкольник с окружающим миром компьютерные игры не только тренируют мыслительные операции, но и упражняют ребенка умело ориентироваться в потоках информации, показывают последовательность и конечный результат природных явлений, позволяют самому моделировать процессы и явления, и что очень важно, развивают интерес к дальнейшему познанию. Большая подборка компьютерных программ по ознакомлению с окружающим миром имеется в серии «Кузя»: «Кузя в космосе», «Кузя и силы природы» или в серии «Детство Малетов»: «Флора и фауна», «По воде, земле и воздуху», «Форма и цвет».

В опытно-исследовательской деятельности, специально разработанные для детей компьютерные программы, раскрывают широкие возможности для виртуальной экспериментальной деятельности ребенка. В процессе игры ребенок может исследовать реальные объекты и явления, проводить сложные эксперименты, не нанеся никакого вреда здоровью, в худшем случае может произойти виртуальный взрыв или появиться печальный смайлик. Такие компьютерные игры как, «Волшебный эликсир», «Хочу все знать», «Маленький искатель» и т. д., дают расширить кругозор ребенка, получить информацию, научить самостоятельно принимать решения, видеть результат своих первых опытов и, в случае неудачи, повторить попытку и добиться хорошего результата.

Дети с удовольствием играют и вне занятий, тем самым продолжая закреплять знания детей; компьютерные игры можно использовать для индивидуальных занятий с

детьми, опережающими сверстников в интеллектуальном развитии или отстающих от них; для развития психических способностей, необходимых для интеллектуальной деятельности: восприятия, внимания, памяти, мышления, развития мелкой моторики.

Преимущества использования компьютерных игр заключается в следующем:

1. вызывают огромный интерес у детей;
2. представляют собой, понятный детям, образный тип информации;
3. привлекают внимание ребенка за счет звука, движения, анимации и мультипликации;
4. стимулируют познавательную деятельность ребенка;
5. предоставляют возможность индивидуального обучения;
6. предоставляют возможность самому ребенку устанавливать темп и количество решаемых задач;
7. позволяют моделировать ситуации, которые невозможно в повседневной жизни (извержение вулкана, космическое пространство);
8. придают уверенность ребенку в том, что он многое может;
9. вызывают положительные эмоции.

Применение мультимедийных презентаций или интерактивных плакатов, как дополнительного источника информации, позволяет повысить познавательную мотивацию дошкольника, облегчить овладение материалом, сделать процесс познания более привлекательным и эмоциональным. Данные источники являются замечательным наглядным и демонстрационным материалом.

В последнее время мультимедийные презентации широко применяются в проектной деятельности, в ходе которой, решаются следующие задачи:

1. создаются условия для социального самовыражения ребенка;
2. развиваются познавательные, исследовательские и творческие способности;
3. ребенок вовлекается в процесс формулирования проблемы и поиска информации, для решения данной проблемы;
4. практическое применение знаний, умений и навыков в нетиповых ситуациях;
5. воспитывают в ребенке целеустремленность и сосредоточенность.

Подготовка и реализация проекта включает следующие этапы:

1. создание группы,
2. формулирование проблемы и разработка индивидуальных и коллективных задач,
3. определение ресурсов для сбора информации,
4. сбор информации,
5. подготовка презентации,
6. презентация,
7. рефлексия.

Данная деятельность дает возможность детям почувствовать себя значимым, самоутвердиться. Кроме этого, дети приобретают опыт исследовательской деятельности, включая умение её планировать.

Информационно-коммуникативные технологии прочно входят во все сферы жизни человека. В дошкольном учреждении информационно-компьютерные технологии используются в работе с педагогами, родителями и детьми. Современный грамотный педагог просто обязан идти в ногу со временем: знать и умело применять в работе ИКТ, которые обогатят и разнообразят образовательный процесс, сделают его познавательным, интересным и занимательным для детей.

Литература:

1. Дошкольник и компьютер/под ред. Л.А. Леоновой — М., 2004.
2. Информационные технологии в образовании//под ред. И.Г. Захаровой-М., Академия, 2003.
3. Комарова, И.И. Информационные технологии в работе ДОУ [Электронный ресурс] — Интернет-семинар, — <http://www.menobr.ru/>
4. Компьютерные игры — особенности их использования в дошкольном возрасте. // Разнообразие форм воспитания и обучения дошкольников в психолого-педагогическом аспекте. Сб. научн. тр. — М.: Изд. АПН, 1990, с. 113—119.
5. Маханева, М.Д. Компьютер в детском саду. // Дошкольное воспитание. — 1996.-№ 8. — с. 38—39.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // под ред. Е.С. Полат. — М.: Академия, 2003.
7. Педагогические технологии в дошкольном образовании/под ред. Хабарова Т.В. Санкт-Петербург. Детство-Пресс. 2011 г.
8. Структура и организация занятия с использованием компьютера в дошкольном образовательном учреждении материал с сайта Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» и «Интернет-Гномик» (i-gnom.ru)
9. Шаченко, С.И. Организация занятий для дошкольников с использованием компьютера в ДОУ. Эл. ресурс: d-s20.edusite.ru» [DswMedia...yuteravdou.doc](http://DswMedia.yuteravdou.doc)
10. Щербинина, И.В. Использование медиатехнологий в образовательном процессе ДОУ [Электронный ресурс] — <http://nsportal.ru/>

Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Чистякова Марина Андреевна, студент

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

В настоящее время значительно возросло внимание к проблеме общения со стороны философов, социологов, психологов и других специалистов. Общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности.

Важно отметить роль речевой коммуникации в условиях обучения для детей дошкольного возраста.

Проблема коммуникативного развития в дошкольном возрасте широко представлена в современных образовательных стандартах.

Многочисленными исследованиями доказано, что опыт общения, полученный в дошкольном возрасте, значительно определяет успешность человека в сфере общения на протяжении всех последующих этапов развития. Современное общество предъявляет строгие и многочисленные требования к коммуникативной сфере человека. Поэтому становление коммуникативной компетентности и приобретение коммуникативного опыта должны стать сферой пристального и целенаправленного внимания педагога.

Актуальность рассмотрения этой проблемы заключается в том, что сфера коммуникации чаще всего находится в области стихийной социализации и редко — в фокусе внимания педагогов. При этом нужно отметить, что во многом благополучная социализация ребенка определяется его успешностью в сфере общения со взрослыми и сверстниками.

Поэтому для получения ребёнком навыков, которые необходимы для полноценной жизни в обществе, необходимо включать ребенка в процесс социализации [2]. Осуществляется социализация, главным образом, через общение.

Отечественные и зарубежные психологи отмечают, что общение и складывающиеся в его ходе межличностные отношения играют центральную роль в становлении личности ребенка и в его социализации (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин и др.) [3].

Проблема общения является одной из наиболее глобальных проблем психологии, поскольку само общение выступает в качестве основного условия развития человека, формирования его личности. Сфера общения привлекает пристальное внимание исследователей. Его природа, индивидуальные и возрастные особенности, механизмы протекания и изменения являются предметом изучения философов, социологов, психолингвистов, специалистов по социальной, детской и возрастной психологии.

Принципиальный подход к изучению социализации аномального ребенка предложен Л. С. Выготским. Он считал, что первичные нарушения создают почву для возникновения препятствий в формировании и развитии общения детей и отношений с окружающими, в установлении широких социальных связей. Все это в свою очередь оказывает отрицательное влияние на формирование основных психических процессов, которые при нормальном ходе развития возникают и преобразуются непосредственно в общении ребенка с окружающими.

Не менее важно включать в процесс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, потому что общение является одним из факторов коррекции их недостатков.

В настоящее время экспериментальных исследований коммуникативной деятельности детей с ЗПР, к сожалению, немного. Вместе с тем все эти работы имеют коррекционно-педагогическую и дифференциально-диагностическую направленность.

Задержка психического развития (ЗПР) является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. Дети с задержкой психического развития составляют в настоящее время почти четвертую часть детской популяции. Специальное изучение психологами и педагогами детей с задержкой психического развития началось сравнительно недавно — около 15 лет назад.

У детей с ЗПР имеются трудности в формировании коммуникативных навыков. Несовершенство коммуникативной сферы не обеспечивает процесс общения, а значит, и не способствует развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствует овладению знаниями. Большинство детей с ЗПР с трудом вступают в контакт со сверстниками и взрослыми, их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной.

Развитие общения — необходимое условие для формирования готовности к школьному обучению. Дети с ЗПР оказываются по многим характеристикам неспособными к систематическому усвоению знаний, умений, навыков.

Трудности в обучении, связанные с неподготовленностью детей, усугубляются ослабленным, функциональным состоянием их центральной нервной системы, ведущим к снижению работоспособности, быстрой утомляемости и легкой отвлекаемости.

Проблема общения детей с ЗПР со взрослыми не была частым предметом специального исследования. Вместе с тем клинические и психолого-педагогические работы показывают, что к школьному возрасту дети с ЗПР не до-

стигают определенной зрелости: им не хватает знаний и умений, у них не сформирован необходимый для обучения уровень развития умственных операций, произвольной регуляции, мотивационной готовности.

При изучении особенностей формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР было установлено, что коммуникативные навыки у данной категории детей недостаточно сформированы. Это проявляется в том, что у детей снижена потребность в общении, наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения [5].

Таким образом, нужно отметить, что общей характеристикой коммуникативного развития детей является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Только целенаправленная коррекционная работа с детьми, имеющими ЗПР, оптимизирует взаимоотношения ребенка со взрослым, позволяет успешно решать проблемы включения ребенка в общество.

Для практического изучения коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР было проведено исследование, которое проводилось на базе МДОУ № 480 г. Челябинска. В исследовании приняли участие 5 детей 6–7 лет.

В ходе исследования были определены критерии и уровни сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Для изучения коммуникативных навыков использовались: методика по определению ведущей формы общения ребенка со взрослым, разработанная М. И. Лисиной, методика «Рукавички» для изучения коммуникативных умений и навыков детей в процессе общения со сверстниками в совместной деятельности.

Для изучения уровня сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР был использован комплекс диагностический методик:

— Методика по определению ведущей формы общения ребенка со взрослым, разработанная М. И. Лисиной [4],

После проведения методики по определению ведущей формы общения ребенка со взрослым, автором которой является М. И. Лисина, было определено, что низкий уровень наблюдается у 2 детей, что составляет 40% от общего количества, средний уровень — у 2 детей (40%), а высокий уровень наблюдается у 1 ребенка (20%), что является самым малочисленным показателем.

— Методика «Рукавички» для изучения коммуникативных умений и навыков в процессе общения со сверстниками и совместной деятельности [6].

Литература:

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое развитие детей. Развитие диалогического общения Методическое пособие для воспитателей [Текст] / А. Г. Арушанова. — 2-е изд. испр. и доп. — М.: «Мозаика — Синтез», 2005. — 128 с.
2. Бычкова, С. С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: Методические рекомендации для воспитателей и методистов ДОУ [Текст] / С. С. Бычкова. — М.: АРКТИ, 2002. — 95 с., с. 36–41.

После проведения методики «Рукавички» для изучения коммуникативных навыков у детей в процессе общения со сверстниками в совместной деятельности, было определено, что чаще всего наблюдаются высокий и средний уровни, а низкий уровень встречается реже.

Обобщив результаты исследования можно сказать, что для старших дошкольников с ЗПР характерен средний и низкий уровень владения коммуникативными навыками. Т. е. у большинства детей не сформированы основные коммуникативные навыки, которыми они должны овладеть к старшему дошкольному возрасту.

Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с ЗПР — сложная задача, которая требует от педагога правильного выбора методического обеспечения и дидактического материала. Все это должно быть подобрано в соответствии с возрастом и особенностями данной категории детей.

Как правило, формирование коммуникативных навыков происходит в ходе создания педагогом игровой ситуации, которая специально моделируется и используется для установления контакта с ребенком и сотрудничества с ним. Педагог в игровой ситуации должен быть ориентирован на положительные качества ребенка, успешность выполнения задач, независимо от сделанного выбора, варианта решения ситуации.

Помочь педагогу исправить недостатки общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР могут игры и упражнения, предложенные А. Г. Арушановой, М. И. Лисиной, Т. А. Сидорчук, Е. И. Тихеевой, О. С. Ушаковой и др.

Для развития у дошкольников с ЗПР коммуникативных навыков педагог должен подобрать комплекс тех игр и заданий [1], которые будут направлены на общение, умение ладить с людьми, установление контакта, сочувствие, доверие.

Таким образом, изучив специфику детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, можно сделать вывод, что вследствие органических нарушений и функциональной недостаточности, у них наблюдаются нарушение познавательной деятельности, которое приводит к недостаткам в эмоциональной и коммуникативной сфере.

В процессе проведения исследования было доказано, что коммуникативные навыки у старших дошкольников с ЗПР недостаточно сформированы, но при организации соответствующей коррекционной работы и создании самых благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого, участия семьи в образовательном процессе можно добиться положительного результата в его развитии.

3. Запорожец, А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников [Текст] / А. В. Запорожец. — Дошкольное воспитание. — 1972. — № 4. — с. 37–42., с. 41.
4. Лисина, М. И. Потребность в общении [Текст] // Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. с. 31–57 (с сокращ.)
5. Ульenkova, У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульenkova. — М.: Просвещение, 2000. 294 с.
6. Цукерман, Г. А. Роль сверстников в психическом развитии ребенка [Текст] / Г. А. Цукерман. — Москва, 2001 // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: для студентов высших педагогических учебных заведений / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. — Москва: Академия, 2001. — с. 122–124.

Воспитание нравственности у дошкольников через ознакомление с семейными традициями

Чугунова Людмила Евгеньевна, воспитатель;

Прудских Эльвира Викторовна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 42 «Малинка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Проблема воспитания новых поколений россиян — самая острая проблема дошкольных учреждений, семьи, государства. Семья является непреходящей ценностью для развития каждого человека, играет важную роль в жизни государства, в воспитании новых поколений, обеспечении общественной стабильности и прогресса. Ценность семейного воспитания неоспорима. Но когда традиции семьи приветствует дошкольное образовательное учреждение, где воспитывается ребенок, раскрываются новые формы сотрудничества семьи и детского сада, закладываются основы духовно нравственного воспитания подрастающего поколения.

Воспитание ценностного отношения к семье у дошкольников сегодня является одной из приоритетных педагогических проблем. Современное российское общество характеризуется низким уровнем патриотизма, нравственности, правовой культуры. Оказавшись в центре социальных, экономических, национальных, политических противоречий, необычайно осложнилась проблема воспитания Человека, гражданина России, способного взять на себя ответственность за свою семью, за свою судьбу, судьбу Отечества. В этих условиях воспитатель и родители должны рассматриваться как партнёры в воспитании ребёнка, а это означает равенство сторон, взаимное уважение, доброжелательность и заинтересованность в успешном осуществлении сотрудничества. Воспитание семейных ценностей — это воспитание семейной культуры, нравственности семейных отношений.

Основная задача нравственного воспитания ребенка в семье состоит в формировании начал гуманизма, т. е. таких человеческих качеств личности, как доброта, отзывчивость, чуткость к окружающим, внимательность, предупредительность, заботливость, готовность к сопереживанию и оказанию посильной помощи близким, друзьям и незнакомым людям. Следует отметить, что гуманистические нрав-

ственные представления — это фундамент того небоскреба, которым впоследствии становится нравственно зрелая личность. И традиционный семейный уклад помогает ребенку узнать жизнь в разных ее проявлениях и учит включаться в эту жизнь по мере сил и способностей. Все эти задачи подробно расписаны по возрастам в программе ДОУ.

Современный порядок жизни совсем другой, он провоцирует разрушение традиционных семейных связей. И педагогам предстоит хорошая возможность восстановить традиционные духовно — нравственные основы семьи, укрепить связи между поколениями. Нельзя допускать «дистанции» между поколениями: чем старше и опытнее человек, тем больше он может передать младшему поколению, предостеречь его, сохранить своей любовью.

В своей группе педагог рекомендовал бабушкам и дедушкам рассказывать внукам о своих молодых годах, делиться жизненным опытом, при этом вспоминая и своих бабушек и дедушек. Для этого были организованы «Часы встречи с интересными людьми», совместные праздники «День пожилого человека», «День семьи», «День матери», «Бабушкины посиделки», круглый стол «Добро пожаловать!», гостиная «Сильна семья традициями», круглый стол «Коли семья вместе, то и душа на месте», практикум «Праздник в кругу семьи» и др., оформлены семейные фотоальбомы, по которым дети могут рассказать историю своей семьи, подготовленную и записанную в альбомы родителями. Цель этой работы: помочь родителям осознать значимость семейных традиций в воспитании ребенка, оказать практическую помощь в подготовке и проведении праздника в домашних условиях (как порадовать детей и всех членов семьи; как создать атмосферу добра и радости в праздничные дни), делиться опытом семейного воспитания (на примере 3 поколений).

В ходе работы с детьми и родителями по данной теме педагог выяснила, какие колыбельные песенки детям дома

поются, какие сказки читаются, заучиваются стихи и т. д., потому что дети на всю жизнь это усваивают, а если ребенок лишен такой любви, такой взаимосвязи между поколениями, их души недополучают семейной теплоты, черствеют, лишены доброты. И именно поэтому педагог поставила перед родителями первоочередную задачу создания у ребенка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся.

Особое место в патриотическом и нравственном воспитании ребенка в семье следует отнести чтению. В дошкольном возрасте ребенок очень любит сказки, которые рассказывает ему взрослый. Педагог на начальной стадии своей работы не только собрала любимые книги детей и оформила книжный уголок, но и рекомендовала родителям, какие книги читать детям в зависимости от возраста. В своих консультациях «Приобщайте ребенка к художественной литературе», «Что и как рассказывать детям» групповом конкурсе «Сочиним сказку вместе», рекомендациях «От сказки к воспитанию ребенка» (подробно расписаны нравственные задачи), во время мастер-класса «Что за чудо эти сказки!», тематической встречи «День Семьи», она рассказала родителям, что дети из книг узнают о хороших людях, людях, их делах, о животных и растениях. Слушая сказку, ребенок не остается равнодушным к героям, он переживает, радуется и огорчается.

В младшей группе педагог использовал ежедневный ритуал «Утренняя сказка». Для этого он использовал куклу Хорплоху (В. Кулькова ж-л «Дошкольное воспитание» № 82011 г.). Этот персонаж не только участвует в рассказывании сказки, но и меняет внешность в зависимости от того, хороший поступок или плохой совершает малыш или персонаж сказки. Кукла помогает детям делать только хорошие поступки, чтобы Хорплоха была довольна. Во время такого ритуала дети не только слушают сказки, они ее вспоминают по иллюстрациям, слушают мелодию хорошей музыки (закрыв глаза, вспоминают сказку, представляют себя на месте героев, размышляют, как бы они поступили в том или ином случае).

После рассказывания сказки педагог варьирует содержание: он начинает с подбора хорошо знакомых потешек, песенок, сказок. Объединяет в единый сюжет вводит до-

полнительных персонажей. Например, в сказке «Колобок» появляются живые цветы, несколько зайцев, которые помогают колобку убежать от лисы. В сказке «Репка» внучке помогают ее подружки, а в сказке «Курочка Ряба» воображаемое яйцо разбивают сразу несколько мышат. Это еще больше помогает ребенку осознать, что же доброго, хорошего можно сделать, как помочь герою выйти из затруднительного положения. Закреплением пройденного материала был праздник «Праздник Доброты»

В средней группе педагог усложняла работу. Здесь детям предлагалось создать свой альбом сказок (из рисунков, аппликации, сказок, записанных со слов воспитателя). Предлагалось сочинить концовку сказки, где положительные герои помогают персонажам спастись от лисы, волка, жить всем вместе «в тесноте да не в обиде» и т. д. В начале работы эти сказки имели простой сюжет и очень часто, когда ребенка просили придумать свой сюжет, было повторение известной сказки. Постепенно педагог вводил сказочных персонажей и сказки перевоплощались, они приобретали подлинно сказочный характер со своими эмоциями, переживаниями.

Как бы ни менялось общество, воспитание у подрастающего поколения любви к своей семье, гордости за нее необходимо всегда. В настоящее время актуальность проблемы воспитания определяется самой жизнью, состоянием молодого поколения, перспективами его жизнедеятельности в новых условиях. Можно констатировать глубокий кризис духовности общества в целом, и еще большей степени происходит нарастание бездуховности подрастающего поколения. Оно проявляется в негативном отношении к истории семьи, его культуре, традициям, в потере смысла жизни и жизненных ценностей. У детей наблюдается снижение не только уровня речевого развития, но и познавательной сферы, недостаточность развития различных видов восприятия, внимания, памяти. Поэтому возникают трудности в формировании социальной и культурной компетентности, которая предполагает знание культурных особенностей народа, его исторически сложившихся привычек, традиций, норм поведения и этикета, а также умения понимать и правильно использовать их в процессе общения.

Педагогические условия формирования качеств мужественности у мальчиков 6-го года жизни

Шинкарёва Надежда Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Алдырова Роза Карповна, студент
Иркутский государственный университет

В современном обществе одной из актуальных проблем является становление мужественности и женственности человека в зависимости от его пола. Это обусловлено тем, что границы между проявлениями качеств

мужественности и женственности становятся все более размытыми.

Подобная ситуация не может не вызывать опасения, поскольку она оказывает серьезное влияние на формиро-

вание качеств мужественности и женственности у детей, начиная с самого раннего возраста. В большей степени необходимо обратить внимание на проблему формирования качеств мужественности у современных мальчиков.

С учетом того, что в России ежегодно возрастает число неполных семей и мальчики воспитываются в условиях, в которых у них нет прямого образца для формирования мужской модели поведения, они ориентируются на трансляции разных мужских моделей поведения, не всегда соответствующих традиционному представлению о мужественности.

Как показывает анализ литературы, понятие мужественности является собирательным, и на данный момент исследователи не пришли к единому мнению о том, что уже наполняет его содержание, какие именно характеристики.

Исследователи выделяют разные характеристики для данного понятия. И.С. Кон к мужественности относит такие характеристики как: направленность на внешний мир, преобладание потребности в достижениях, наличие потребности быть непохожими на женщин, стремление занять статусное положение в мужском обществе, наличие конкретной цели, направленность всех интересов на содержание деятельности, наличие врожденной агрессивности и особенности мужской сексуальности [4].

Мужественность, по мнению Ю.Е. Алешиной, А.С. Волович, отражает определенные стереотипы, которые сложились в оценке мужского поведения на протяжении ряда поколений. К мужественности относят такие характеристики, как: независимость, агрессивность, активность, сила, рациональность, ориентировка на индивидуальные достижения [1].

В широком смысле слова мужественность определяется как личностное качество, проявляющееся в умении решительно действовать, контролировать импульсивные порывы, подавлять чувство страха и неуверенности, объединять все силы для достижения поставленной цели. К понятию мужественности относят также такие определения, как стойкий, энергичный, храбрый.

В современной науке является обоснованным тот факт, что к старшему дошкольному возрасту у ребенка происходит формирование полоролевой идентичности, то есть формирование единства осознания и переживания себя, как носителя определенной половой роли, что проявляется в характерных способах поведения. В соответствии с этим, данный возрастной этап является очень важным для становления качеств мужественности. Несомненно, в процессе развития у ребенка формируются представления о том, что он является не только мальчиком, но в будущем он является главой семьи, защитником, сильным мужчиной и т. д.

Шинкарёва Н.А. разграничивает качества на три группы: качества человека, качества мужественности, качества женственности.

К человеческим качествам важным для мужчины и женщины, автор относит: трудолюбие, лень, силу, слабость, смелость, трусость, правдивость, лживость, беско-

рыстие, корысть, терпимость, скромность, гордость, выдержка, настойчивость, решительность, настойчивость.

У мальчиков и девочек, начиная с дошкольного возраста необходимо воспитывать общие качества: умение делать выбор, нести ответственность, уважение к себе и другим, уважение к старшим, опрятность, толерантность.

К мужским качествам: энергичность, уверенность, стремление к соперничеству, агрессивность, смелость, щедрость, доминантность, уверенность в своих силах, твердость, решительность и др.

У мальчиков начиная с раннего дошкольного возраста необходимо воспитывать: активность, самостоятельность, инициативность, смелость, решительность, склонность к исследовательской деятельности.

К женским качествам: заботливость, эмоциональность, нежность, уступчивость, отзывчивость, пассивность, терпеливость, ласковость и др.

У девочек, начиная с раннего и дошкольного возраста необходимо воспитывать: сострадательность, заботливость, нежность, мягкость, любовь к детям, ласковость, кротость, эмоциональность и др. [9].

Формирование качеств мужественности у мальчиков затрудняется тем, что они имеют более узкий круг возможностей, в отличие от девочек, практиковаться в их проявлении в собственном поведении. При этом, надо отметить, что похвала взрослых, когда мальчики чего-то самостоятельно добиваются, проявляют уверенность в своих силах, существенно помогают в формировании у них качеств мужественности.

Для формирования качеств мужественности в старшем дошкольном возрасте важное значение имеет усложняющаяся совместная деятельность. Именно в процессе совместной деятельности у мальчиков формируются определенные представления о себе как представителе определенного пола, и о девочках, как представительницах определенного пола. Все это оказывает влияние на формирование их гендерных ролей [3].

Формирование мужественности как сложного личностного качества, отражающего особенности поведения в обществе, следование определенным нормам в соответствии со своей половой принадлежностью является процессом достаточно сложным, требующим систематичности и последовательности в реализации.

Анализ литературы показывает, что в контексте гендерного и полоролевого воспитания исследователи выделяют различные методы и средства организации работы, которые будут способствовать формированию качеств мужественности у мальчиков.

Прежде всего, необходимо отметить, что формированию качеств мужественности предшествует осознание детьми того, какие именно качества отражают мужественность, как они проявляются.

В связи с этим необходим целенаправленный анализ различных моделей поведения, которые будут выступать как социокультурные стереотипы. В организации данной работы педагог может использовать разные методы. Это

беседы, работа с художественной литературой, когда на основе разнообразных произведений происходит анализ героя, его личностных качеств, моделей поведения и выделяются те качества, которые являются характерными именно для мужчины.

Следующий аспект формирования качеств мужественности заключается в расширении социокультурного опыта детей. Данный опыт дети приобретают в разных видах деятельности и общении. Большое влияние на формирование этого опыта оказывает среда, а именно предметно-развивающая среда дошкольного образовательного учреждения.

Как указывает Н. Е. Татаринцева, в группах ДОУ необходимо создавать специальные уголки для мальчиков. В них должны быть представлены разнообразные предметы «мужского мира»: машинки, конструктор различных видов, строительный материал, игровая униформа (палатки, каски, матроски и т. д.). Наличие данного игрового материала позволит мальчикам проигрывать специфичные для их пола роли [8].

М. А. Радзивилова выделяет следующие составляющие мини-среды мужского труда: мастерские с наборами слесарных инструментов, плотницкий набор, набор строительных инструментов, сельскохозяйственный инвентарь. Автор предлагает также создать в пространстве группы также можно создать уголок «мужской доблести»: рыцарские доспехи, игрушечное военное обмундирование, оружие различных исторических эпох, изображение парусников, кораблей [6].

Таким образом, создание полифункциональной предметно-развивающей среды, окружающей мальчиков, становится одним из важнейших условий формирования мужественности.

Еще один аспект формирования качеств мужественности заключается в приобретении ребенком опыта проживания определенных моделей поведения возможности попробовать их в рамках игровой деятельности. В этом случае игра выступает как одно из эффективных средств для формирования качеств мужественности.

Т. А. Репина говорит о том, что в процессе организации игровой деятельности мальчиков седьмого года жизни педагогу ДОУ необходимо учитывать особенности, обеспечивающие полноценное становление мужественности:

- обеспечить большое количество участников игры;

- продумать четкость иерархии (доминирование-подчинение);

- развивать игровую конкурентность и корпоративность;

- продумать возможности проявления мальчиками физической силы в борьбе за лидерство во время игры;

- продумать соревновательный момент игры [7].

Исследователи предлагают использовать художественную литературу как средство формирования качеств мужественности. Н. Е. Татаринцева говорит о том, что работа с произведениями художественной литературы способствует формированию у мальчиков положительного эмоционального отношения к себе как к представителю мужского пола. Мальчики начинают гордиться тем, что они станут в будущем мужчинами, и, также как, герои сказок будут смелыми, трудолюбивыми, настойчивыми, сильными [8].

О. П. Нагель, О. В. Румянцова указывают, чтобы сформировать в будущем мужчине чувство ответственности и самостоятельности, необходимо как можно шире предоставлять ребенку возможность самостоятельно принимать решения, поскольку действенное начало мужского характера должно проявляться, прежде всего, в поступках. Такую возможность предоставляют сюжетно-ролевые игры в силу особенностей своего содержания и организации [5].

Н. Е. Татаринцева указывает, что для того, чтобы дошкольники смогли реализовать в своем поведении качества мужественности также педагогу ДОУ необходимо организовывать различные виды деятельности, целью которых должно стать формирование у них трудовых навыков и умений. Мальчиков необходимо приучать выполнять посильную их возрасту физическую работу, например, попросить перенести стулья или столы; отвезти и разгрузить тележку с осенними листьями при уборке прогулочного участка [8].

Таким образом, в процессе формирования качеств мужественности у дошкольников необходимым является соблюдение следующих педагогических условий:

- разработка комплекса игр, занятий, упражнений, обучающих ситуаций, направленных на формирование качеств мужественности;

- обогащение предметно-развивающей среды группы;

- организация совместной работы с родителями по воспитанию качеств мужественности у мальчиков.

Литература:

1. Алешина, Ю. Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины [Текст] / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. — 2011. — № 4. — с. 74–81.
2. Каган, В. Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет [Текст] / В. Е. Каган // Вопросы психологии. 2010. — № 2. — с. 18–22.
3. Коломинский, Я. Л. Ролевая дифференциация пола у дошкольников [Текст] / Я. Л. Коломинский, М. Х. Мелтас // Вопросы психологии. — 2005. — № 3. — с. 165–171.
4. Кон, И. С. Половые различия и дифференциация социальных ролей [Текст] / И. С. Кон. — М.: Педагогика, 2007. — 158 с.

5. Нагель, О. П., Румянцева, О. В. Психолого-педагогические условия формирования основ мужественности у мальчиков дошкольного возраста [Текст] / О. П. Нагель, О. В. Румянцева // Дошкольная педагогика. — 2009. - № 2. — с. 11–16.
6. Радзивилова, М. А. Воспитание дошкольников в процессе полоролевой социализации [Текст]: Автореф. дис. канд. пед. наук. / М. А. Радзивилова. — Волгоград, 2009. — 22 с.
7. Репина, Т. А. Проблема полоролевой социализации детей [Текст] / Т. А. Репина. — М.: Издательство Московского психолого — социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2014. — 152 с.
8. Татаринцева, Н. Е. Полоролевое воспитание дошкольников в условиях ДОУ: Учебное пособие [Текст] / Н. Е. Татаринцева — М.: Центр педагогического образования. 2008. — 156 с.
9. Шинкарева, Н. А. Научно-теоретический подход к проблеме формирования качеств женственности Вектор науки. Тольяти., Серия Педагогика и психология — 2012. — № 4 (11) — с. 333–335

Формирование коммуникативной компетенции будущих учителей в процессе их подготовки к технологии эффективного общения

Юлбарсова Хуршида Абдуллажановна, преподаватель
Ферганский государственный университет (Узбекистан)

Ключевые слова: социальной эффект, коммуникативной, подготовка, учитель, формирования, специалист, студент, коммуникации

Н и у кого уже не вызывает сомнения характеристика современного общества как общества информационного. В информационном обществе происходит трансформация образования: более совершенных его технологий, роста экономической и социальной эффективности; направленности на появление новых социальных слоев, для которых «работа со знанием», мыслительная творческая деятельность станет доминантой образа жизни.

Интеллектуальный потенциал является ключевым условием обеспечения стабильного развития любого государства, его экономического и социального благосостояния. Именно высокий уровень образования рассматривается сегодня в Узбекистане как основа свободного демократического общества и как фактор экономической и социальной независимости республики. Сегодня «решающим фактором возможностей каждого государства, каждой нации являются знания и образованность, интеллектуальный и духовный потенциал людей» [1].

В этих условиях наряду с функциями социальной дифференциации, профессионально-экономической функцией, приоритетной для системы образования, становится функция формирования интеллектуального ресурса, создания интеллектуального капитала, подготовки специалистов, ориентированных на инновационный стиль мышления и деятельности. Подготовка специалиста в современном учебном заведении предполагает как формирование профессиональной компетентности, так и формирование компетентности социальной, являющейся основанием успешности личности. Обучение в вузе должно быть ориентировано не столько на усвоение узкоспеци-

ализированных знаний, сколько на овладение всем многообразным миром культурных ценностей, на формирование навыков получения, анализа и использования интеллектуальных ресурсов, на умение применять эти знания для решения конкретных проблем.

Формирование и развитие коммуникативной культуры студентов относится к одной из основных задач сегодняшнего образования. В процессе подготовки педагогических кадров решение этой проблемы представляется чрезвычайно важной, весьма актуальной и практически востребованной, поскольку профессионально-педагогическая деятельность строится на общечеловеческом и педагогическом общении — важных факторах воспитания гармонично развитого поколения.

Культура общения — это многосторонние отношения, в которых происходит самопознание, саморазвитие, самовоспитание, самосовершенствование. Важно, чтобы каждый обладал культурой общения, культурой этического мышления, использовал правильно адекватные знания в различных моральных ситуациях (на основе гуманных форм общения и поведения). В процессе общения на высоком культурном уровне активизируется коммуникабельность людей, их единство, динамичнее становится образ жизни, расширяются межличностные культурные и деловые контакты, способствующие развитию солидарности, толерантности, взаимопомощи, взаимопонимания.

Культура общения поможет будущим специалистам найти свое место в жизни, облегчит адаптационные кризисы, будет способствовать улучшению процесса коммуникации, и, в конечном итоге, станет основополагающей в профессиональном росте.

Будущим учителям необходимо знать основы, закономерности и правила общечеловеческого и педагогического общения, их технологию и технику на коммуникативное — позитивном уровне, знать и овладевать техникой и приемами общения, обуславливающими продуктивность, высокую результативность. Следовательно, встает необходимость решения проблемы эффективного общения студенческой молодежи, будущих специалистов, прежде всего, в сфере народного образования. Важно, чтобы студенты не формально, а реально, в жизненных ситуациях, в том числе, профессиональных, приобщались к практике общения посредством творческого отношения к его технологии и технике.

Подготовка студентов педагогических вузов к технологии и технике эффективного общения осуществляется на внеаудиторных занятиях по авторской программе «искусство общения»

Возможности внеаудиторных занятий со студентами в подготовке их к технологии и технике эффективного общения очень благоприятные, поскольку специфика, особенности вне учебных занятий и содержание программы «Искусство общения» [2].

Возможности внеаудиторных занятий со студентами в подготовке их к технологии и технике эффективного общения очень благоприятные, поскольку специфика, особенности вне учебных занятий и содержание программы

«Искусство общения» обеспечивают необходимые условия для педагогически результативной подготовки студентов. Кроме того, студенческая молодежь сознательно и мотивационно обоснованно стремится к совершенствованию культуры общения, к его построению, эстетике элементов «языка тела», знаков и символов общения.

Программа внеаудиторных занятий «Искусство общения» учитывает специфику, особенности и широкие образовательные-воспитательные возможности внеучебных занятий, личностно ориентированный подход к студентам, связь теории и практики общения, роль технологии и техники в нем, в его эффективности, соответствующие тренинги и практикумы.

Программа внеаудиторных занятий рассчитана на достижение у студентов критерием подготовки к культуре общения, технологии и технике эффективного общения, в том числе, педагогического.

На внеаудиторных занятиях по искусству общения наиболее приоритетными обозначены темы, посвященные не только теоретическим основам общения, но и технологии — конструктивному подходу студентов к общению, изучению элементов бессловесного общения, их техники, обоснованию роли технологии и техники общения в эффективности коммуникативной деятельности (на межличностном, групповом и коллективном уровнях), в том числе, в педагогической среде.

Литература:

1. Из выступления И. А. Каримова в 2003 году на открытии Международного Вестминстерского университета.
2. Нурманов, А. Т. Подготовка студентов к технологии и технике эффективного общения. 2009 год 76 стр.
3. Ғозиев, Э. Ўқувчиларнинг ўқув фаолиятини бошқариш. — Тошкент: Ўқитувчи, 1988. — 104 б.

Молодой ученый

Международный научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 20 (124) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Курпаяниди К. И.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 10.11.2016. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25