

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



21
2016
Часть IX

16+

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 21 (125) / 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

Абдрасилов 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

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

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

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

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: 01.12.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

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

На обложке изображен академик *Игорь Васильевич Курчатов* (1903—1960), отец советского «мирного атома» и водородной бомбы.

В самом начале своей карьеры блестящего молодого ученого он опубликовал более 100 результатов исследований в области физики диэлектриков и полупроводников, в результате чего ему в 1934 году без защиты диссертации была присуждена степень доктора физико-математических наук, а в 1935 году — звание профессора.

В конце 30-х годов вместе с другими учеными он принимал участие в исследованиях, которые привели к открытию явления самопроизвольного деления Урана. В 1940 году Курчатов выдвинул задачу создания уранового ядерного реактора для практического использования ядерной энергии.

Во время Великой Отечественной войны работал над защитой военных кораблей от магнитных мин, за что был удостоен Сталинской премии I степени, а в 1942 году возглавил работы по созданию атомного оружия. В декабре 1946 года под руководством Курчатова заработал первый физический реактор и получен плутоний-239. В 1948 году был запущен промышленный реактор, а в 1949 году на Семипалатинском полигоне испытана первая плутониевая бомба. В процессе разработки атомного оружия была об-

наружена принципиально новая возможность взрывного синтеза легких элементов, которая привела к созданию водородной (термоядерной) бомбы.

Несмотря на это, Курчатов всегда выступал за мирное использование атомной энергии. Под его руководством была спроектирована и построена первая в мире промышленная атомная электростанция, началось строительство атомных двигателей для кораблей ВМФ. В декабре 1969 года был спущен на воду первый ядерный атомный ледокол «Ленин». С подачи Курчатова была снята секретность со многих разработок в сфере ядерной физики, и началось совместное международное сотрудничество ученых в области управляемого ядерного синтеза.

В 1959 году Игорь Васильевич получил Серебряную медаль Мира имени Жолио-Кюри с надписью «Борцу за мир. 1949—1959 гг.».

Его именем назван город в Курской области недалеко от Курской АЭС. В его честь назван искусственный изотоп Курчатовий (лат. Kurtchatovium) — Kc, который позже был переименован в Резерфордий (лат. Rutherfordium) — Rf.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Агеева Е. С., Макарова Е. В.**
Сетевая система дистанционного обучения «Пегас»..... 847
- Атоев Э. Х.**
Некоторые аспекты применения компьютерной техники при тестовом контроле знаний 849
- Атоев Э. Х.**
Проблемы разработки дидактических тестов... 850
- Ахраменко Е. В.**
Использование педагогом элементов арт-терапии в обучении иностранным языкам в средней школе 852
- Баштырева С. В.**
Формирование коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья..... 854
- Билан О. Ю.**
Становление субъектом собственной жизни как ценность в современном образовании..... 857
- Валиулина И. Ф., Дуда И. В.**
Роль театрально-игровой деятельности в формировании ценностных ориентаций младших школьников..... 859
- Громов Р. М.**
Исследовательская деятельность учащихся в образовательном пространстве 862
- Губанихина Е. В., Губанихина Е. В.**
Проектная деятельность как форма индивидуализации обучения одаренных детей в условиях начальной школы 864
- Дорошина Т. В.**
Роль семьи в воспитании детей дошкольного возраста 867
- Еникеева А. М., Баймуратов Т. Р., Хамадеев Э. Ф., Насретдинова Л. М., Хусаенова А. А.**
Профессиональная мотивация студентов медицинского вуза 869
- Захаренко Т. С., Мосина Н. А.**
Агрессия в подростковом возрасте как социально-психологическая категория..... 870
- Киреева А. И.**
Система работы с лингвистическими терминами как условие эффективной языковой подготовки учащихся 872
- Козлова Е. А.**
К вопросу об одаренности детей 874
- Косыбаева У. А., Кауымбек И. С., Шаяхметова М., Мамытова А. Е.**
Особенности преподавания математики на английском языке 877
- Кофанова Г. В.**
Социально-педагогический потенциал внутриорганизационного обучения субъектов государственно-общественного управления в укреплении деловой репутации образовательной организации 878
- Макарова Ю. В.**
Идеи гуманной педагогики в трудах отечественных и зарубежных ученых..... 880
- Макуева Л. Р.**
Нестандартные задачи по математике 883
- Мальцев Е. П., Мясников П. В.**
Особенности организации и проведения тактико-специальных учений в органах внутренних дел Российской Федерации 885
- Мизурова С. А., Ильина И. В., Шевченко И. А.**
Проект «Азбука питания» 888
- Миронова О. А.**
Психолого-педагогические условия мониторинга развития универсальных учебных действий младших школьников..... 891
- Митенкова Т. В., Анищенко Л. К., Митенкова Е. В.**
Сказка как средство обогащения экспрессивной лексики детей старшего дошкольного возраста 893

| | |
|---|---|
| Мусаева Н. С. Изучение состояния общения у младших школьников с нарушением интеллекта 896 | Сергиевская И. Л., Абубекеров Д. М., Авдонин Д. М. Использование электронных пособий для обучения пониманию иноязычного текста 921 |
| Мухамеджанов Ш. М., Очилов Э. О. Принципы организации педагогической практики в направлении образования «физическое воспитание» 898 | Сергиевская И. Л., Абубекеров Д. М., Авдонин Д. М. Управление процессами понимания иноязычного текста в электронном пособии 923 |
| Мухамеджанов Ш. М. Возрастные особенности развития физических качеств 899 | Сероус Л. Ю. Метапредметная сущность логических знаний и умений в школьном курсе физики 926 |
| Нефёдова О. В. Диагностика речевого развития детей, поступающих в первый класс 901 | Соловцова А. С., Шарикова Д. В. Формирование правильной осанки у детей дошкольного возраста 928 |
| Осашина О. Ю. Адаптация молодых специалистов как составляющая деятельности руководителя образовательной организации 905 | Соловьева И. А. Мысли и размышления современного педагога 930 |
| Пантыкина В. М., Белкина А. С. Отец не только кормилец и защитник, но и показатель духовного состояния семьи .. 906 | Сотникова С. В., Шорстова О. В. Роль творческой деятельности как фактора формирования положительных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста 932 |
| Пешков В. А. Степень научной разработанности социокультурного проектирования в организации досуга студенческой молодежи 908 | Токарева М. И., Марина А. В. Проектная деятельность на уроке биологии: проблемы и возможности 934 |
| Плотников С. Л., Брук В. А., Яцук К. В. Планирование как функция управления 910 | Топтун Н. Продуктивный вид деятельности — ключ к всестороннему развитию детей старшего дошкольного возраста 937 |
| Полтавцева В. Н., Косарева Л. В., Башманова Л. П. Играют дети — играем вместе (игровая терапия для детей с ранним детским аутизмом) 913 | Федотова Н. И. Роль семьи как социального института в социализации детей 939 |
| Сарсембенова Г. Д., Абилхаева А. Д. Особенности организации внеурочной работы в начальной школе 916 | Фомичева О. А., Белоусова Е. Ю. Использование занимательных дидактических игр, смекалок, головоломок на занятиях по математике с детьми разных возрастных групп 941 |
| Седых О. Н. Развитие познавательной активности у детей дошкольного возраста через обогащение знаниями о природных камнях, песке, глине и экспериментирование с ними 919 | Фрезе И. И., Малахова Л. Н., Суетина Л. Р. Взаимодействие семьи и детского сада в успешном воспитании дошкольника 944 |

ПЕДАГОГИКА

Сетевая система дистанционного обучения «Пегас»

Агеева Екатерина Сергеевна, учитель информатики;

Макарова Елена Владимировна, учитель информатики

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 12 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Новые педагогические технологии и любые другие, используемые в настоящее время или только зарождающиеся в умах ученых и педагогов, в недрах педагогической практики, немыслимы без широкого использования новых информационных и компьютерных технологий. Именно новые информационные технологии позволяют в полной мере раскрыть педагогические, дидактические функции современных методов обучения, реализовать заложенные в них потенциальные возможности.

Одной из перспективных современных форм обучения является дистанционное обучение.

Дистанционное обучение базируется на использовании дистанционных образовательных технологий и реализуется в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии учащегося и учителя.

Цель использования дистанционного обучения — предоставление возможности освоения образовательных программ непосредственно по месту жительства.

Образовательное учреждение вправе использовать системы дистанционного обучения при всех предусмотренных законодательством Российской Федерации формах получения образования или при их сочетании, при проведении различных видов учебных, лабораторных и практических занятий, практик, текущего контроля, промежуточной аттестации обучающихся [2, с. 57].

Отличительной особенностью дистанционного обучения является предоставление обучаемым возможности самим получать требуемые знания, пользуясь развитыми информационными ресурсами, предоставляемыми современными информационными технологиями. Это — не доставка информации, а конструирование собственных знаний, обучение через сотрудничество и дискуссию.

Дистанционным обучением может считаться любая форма обучения, в которой учитель и ученик разделены во времени и пространстве. Например, заочные и телевизионные курсы — формы дистанционного обучения. Появление Интернета и Web-технологий дало новые возможности в развитии дистанционного обучения и сегодня

достаточно часто термин «дистанционное» используется в отношении «онлайн» обучения. Но, фактически, онлайн-обучение — одна из форм дистанционного обучения [1, с. 25].

Систему дистанционного обучения посредством Интернета или Систему Онлайн-Обучения можно определить как комплекс программно-технических средств, методик и организационных мероприятий, которые позволяют обеспечить доставку образовательной информации учащимся по компьютерным сетям общего пользования, а также проверку знаний, полученных в рамках курса обучения конкретным слушателем, студентом, учащимся.

Среди основных преимуществ систем дистанционного обучения можно отметить следующие:

- возможность выбора учащимся удобного места и времени для обучения;
- возможность получения доступа к учебным курсам лицам, которые не могут получить этот доступ в оффлайн-режиме в силу определенных причин;
- сокращение расходов на обучение.

Одной из действующих систем дистанционного обучения является «Пегас». Данная система дистанционного обучения «Пегас», базируется на всемирно известной системе поддержки интернет-обучения Moodle, предназначенной для организации обучения с использованием Интернет-технологий и может включать различные учебные материалы: аннотации курсов, ресурсы, задания, темы для обсуждений. Moodle — среда дистанционного обучения с открытым исходным кодом. Возможности Moodle:

- Все ресурсы — в одном месте;
- Совместное решение учебных задач;
- Коммуникация;
- Качество обучения — под контролем.

Комплект программных и методических средств «Пегас» разработан Белгородским государственным университетом.

Moodle создает и хранит портфолио каждого учащегося: все сданные им работы, оценки и комментарии преподавателя, сообщения в форуме. Позволяет контролировать «посещаемость» — активность студентов, время их учебной работы в сети.

Возможности, которые Moodle дает пользователям, можно сгруппировать по ролям:

Ученики

- учатся в любое время, в любом месте, в удобном темпе,
- тратят больше времени на глубокое изучение интересных тем,
- знания лучше усваиваются.

Преподаватели

- поддерживают курс в актуальном состоянии,
- меняют порядок и способ подачи материала в зависимости от работы группы,
- тратят больше времени на творческую работу и профессиональный рост, потому что рутинные процессы можно доверить СДО,
- поддерживают обратную связь с учениками, в том числе и после окончания учебы.

Администрация

- эффективно распределяет нагрузку на преподавателей,
- анализирует результаты обучения,
- снижает затраты на управление учебным процессом.

Комплект программных и методических средств «Пегас» разработан Белгородским государственным университетом.

В комплект **системы дистанционного обучения «Пегас»** входят:

- «Пегас Просмотр». Предназначена для предварительного просмотра материалов дистанционных курсов, подготовленных в MS Word. Данная программа позволяет выявить ошибки технического оформления материалов дистанционных курсов, допущенные разработчиками. «Пегас Просмотр» целесообразно использовать перед конвертацией материалов в формат HTML.
- «Пегас Конвертер». Предназначена для обработки дистанционных курсов, подготовленных в MS Word. Функции программы: сохраняет документ MS Word в формате HTML; очищает HTML-код от лишних тэгов, создаваемых MS Word; разбивает документ на страницы в соответствии со структурой, определяемой стилями; организует просмотр полученных страниц в соответствии с содержанием; создает архивный файл в формате ZIP; генерирует описание страниц и структуры дистанционных курсов в формате Moodle XML; генерирует описание глоссария в формате Moodle XML. После обработки контента дистанционных курсов программа «Пегас Конвертер» создает архивный файл в формате ZIP, содержащий все сгенерированные HTML-страницы и файл описания ресурсов в формате Moodle XML. Данный архивный файл предназначен для импорта учебных материалов дистанционных курсов в систему дистанционного обучения Moodle.
- «Пегас Генератор». Предназначена для генерации архивных файлов, содержащих материалы дистан-

ционных курсов, для последующего локального просмотра контента дистанционных курсов с помощью программы «Пегас Контент Плеер». Описание дистанционных курсов может быть представлено в двух форматах: Moodle XML и в соответствии со спецификацией IMS. Материалы дистанционных курсов, содержащие описание в формате Moodle XML, шифруются, помещаются в базу данных формата MDB и упаковываются в формате ZIP. Полученные архивные файлы предназначены для использования программой «Пегас Контент Плеер». К дополнительным функциям программы относятся: подготовка комплекта, состоящего из нескольких дистанционных курсов, для записи на CD-диски; генерация демонстрационных версий дистанционных курсов как в формате Moodle XML, так и в соответствии со спецификацией IMS.

- «Пегас Контент Плеер». Программа «Пегас Контент Плеер» предназначена для воспроизведения материалов дистанционных курсов, записанных в формате системы дистанционного обучения «Пегас». К основным функциям программы относятся: отображение списка курсов по изучаемой специальности с указанием названия курса, преподавателей и краткого описания дистанционного курса; распаковка материалов дистанционного курса, сохраненных в формате ZIP; формирование иерархической структуры дистанционного курса, определенного в XML-формате; расшифровывает материалы дистанционного курса и отображает их на экране; сохранение информации о пройденных разделах курса (помечает их особым образом); отображение глоссария учебного курса; воспроизведение тестовых вопросов в случайном порядке и выдача статистики прохождения теста. Программа «Пегас Контент Плеер» имеет простой и удобный интерфейс, который приближен к интерфейсу портала дистанционного обучения. Элементы интерфейса программы позволяют в удобном виде просматривать материалы учебных курсов, выполнять задания, проходить тестирование и даже участвовать в обсуждении вопросов форума без подключения к сети Интернет. — система дистанционного обучения «МООДУС».

Система дистанционного обучения представляет собой комплекс программ, условно разделенных на две части: сетевую и локальную. Сетевая версия системы базируется на LMS Moodle. Локальная часть системы предназначена для организации работы слушателя, не имеющего доступа к сети Интернет. Эта часть системы распространяется на CD-дисках и состоит из подсистемы тестирования и организации процесса обучения. Кроме того в локальную версию системы дистанционного обучения «Пегас» входят различные утилиты, предназначенные для генерации контента.

Система дистанционного обучения представляет собой комплекс программ, условно разделенных на две части: се-

тевую и локальную. Сетевая версия системы базируется на LMS Moodle. Локальная часть системы предназначена для организации работы слушателя, не имеющего доступа к сети Интернет. Эта часть системы распространяется на CD-дисках и состоит из подсистемы тестирования и организации процесса обучения [3, с. 12].

Система дистанционного обучения «Пегас» располагает инструментом для контроля знаний, который обладает следующими функциональными возможностями:

1. Автоматический контроль результатов тестирования.
2. Возможность корректировки и оценивания выполненных заданий, упражнений, рефератов, эссе, проектов.
3. Обеспечение быстрой обратной связью.

Литература:

1. Бакшаева, Н. В. Модели Business Studio для реализации предпроектной стадии создания информационных систем // Интернет-технологии в образовании: материалы Всерос. с междунар. учас-ем науч.-практ. конф. / Н. В. Бакшаева — Чебоксары: Изд-во «КЛИО», 2013. — С. 25–30.
2. Бальцук, Н. Б. Некоторые возможности использования электронно-вычислительной техники в учебном процессе / Н. Б. Бальцук, М. М. Буняев, В. Л. Матросов — М.: Прометей 2008. — С. 195.
3. Каймин, В. А. Информатика // Программы авторских курсов по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам для высшей школы / В. А. Каймин — М.: МЭСИ, 2010. — С. 322.
4. Мархель, И. И. Комплексный подход к использованию технических средств обучения / И. И. Мархель, Ю. О. Овакьян: Учеб.-метод. пособие. — М.: Высш. шк., 2011. — С. 258.
5. Софронова, Н. В. Решение нестандартных задач по информатике на примере конкурса Инфознайка // Интернет-технологии в образовании: материалы Всерос. с междунар. учас-ем науч.-практ. конф. / Н. В. Софронова, А. А. Бельчусов, Н. В. Бакшаева — Чебоксары: Изд-во «КЛИО», 2013. — С. 15–25.

Некоторые аспекты применения компьютерной техники при тестовом контроле знаний

Атоев Эhtiёр Художёрович, кандидат педагогических наук, доцент
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Реформа системы высшего образования, начавшаяся в странах СНГ (Узбекистан, Россия, Украина, Беларусь), форсированное внедрение тестового отбора абитуриентов, применение рейтинговой системы оценки ЗУН студентов требует активного внедрения новых информационных технологий (НИТ) обучения, и следовательно, разработку и внедрения адекватных средств контроля и управления учебным процессом.

Необходимость использования мощных дидактических возможностей компьютеров в процессе обучения, контроля и коррекционной работы с студентами отмечают теоретики и практики дидактической тестологии и государственные учреждения, ответственные за развитие системы образования [1, 2].

В настоящее время в распоряжении преподавателя имеются различные текстовые редакторы, позволяющие каче-

ственно подготовить текстовую информацию для создания учебной базы данных (УБД).

Для более квалифицированных пользователей при создании информационных файлов, банка учебных заданий, обработки (хранения в архивных файлах, сортировки, поиск) и выдачи информации, необходимо использовать системы управления базами данных (СУБД). Наиболее широкое применения в повседневной практике нашли СУБД: Clipper v.5.0 и выше, dBASE + + +, Paradox v.3.0, FoxBASE, FoxPro v.2.0 и др.

Рынок пользовательских программ предлагает также ряд специализированных пакетов для разработки обучающих курсов по различным дисциплинам: AutoCAD — учебная графика, MathCAD — математика и тригонометрия, TechCAD v.3.0 — учительский пакет универсального назначения и др. Несомненно, что у современных ПЭВМ массо-

вого производства с многооконными дисплеями, развитой графикой, встроенными аудио и видеоблоками и вставок телефрагментов имеются богатые возможности подкрепления ЗУН в лучших традициях репетиторства и программированного обучения.

Единственное, что требуется от заинтересованного в результатах своей работы, разработчика, освоить и умело использовать выбранные пакеты программных средств.

Следует отметить, что в зависимости от диагностируемых целей обучения, сроков проведения, оснащённости компьютерным оборудованием, количества и уровня компьютерной грамотности тестируемых могут быть использованы: бланковый, компьютеризованный и компьютерный варианты тестирования [3, 4].

Качественное выполнение данного этапа существенным образом зависит от квалификации персонала и технического оснащения отдела тестирования учебного заведения современным компьютерным оборудованием, удобными классами вычислительной техники (КУВТ).

Практика компьютерного дидактического тестирования показала, что при работе с контролирующе-тестирующими программами студенты допускают ряд типичных ошибок:

- неумение работать с клавиатурой компьютера, например, переход от латинского к русскому шрифту и наоборот, исправление допущенных ошибок клавишей «BackSpace» и перепутать цифровые клавиши с оцифрованными управляющими клавишами и др.;
- технические ошибки: неправильный ввод исходной информации (Ф. И. О., N% группы и шифр специальности, N% варианта, дата и др.), что при-

водит к записи неверной информации в файле «ЖУРНАЛ»;

- невнимательность — случайное нажатие оцифрованных управляющих клавиш, нажатие «VK» до выбора правильного ответа, ошибка при нажатии цифровых клавиш;
- торопливость — желание набрать премиальные баллы или боязнь потерять баллы за просрочку отведенного контрольного времени.

Во избежание перечисленных ошибок обследуемым рекомендуется соблюдать следующие правила работы:

- предварительно изучить принципы работы и расположение символов на клавиатуре компьютера, отработать навыки общения с компьютером во время занятий в дисплейных классах;
- до начала тест-опроса ознакомиться с вопросами тестового контроля и изучить учебный материал по теме, а может и по предыдущим темам (если предстоит РУБЕЖНЫЙ контроль);
- быть внимательным, четко знать и выполнять каждый логический шаг своих действий во время тестового опроса.
- научиться рационально использовать отведенное время, для чего необходимо хорошо изучить учебный материал и уметь разбираться в накопленной учебной информации.

Эти правила автоматически выводятся на экран дисплея перед процедурой тест-опроса. Время, затраченное на изучение данной инструкции, НЕ ВХОДИТ в контрольное время тестирования.

Литература:

1. Фролова Г.В. Педагогические возможности ЭВМ. Опыт. Проблемы. Перспективы. — Новосибирск: Наука, 1988.
2. Цевенков Ю. М., Семенова Е. Ю. Эффективность компьютерного обучения. //Новые информ. технологии в образовании. Обзорная информация, вып.6, НИИВО. — М.: 1991.
3. Абдукодиров А. А. Тест синовларини компьютер ердамида утказиш тизими // Концептуальные и метод. вопросы подготовки бакалавров по направлениям: Тез. докл. респ. научно-метод. конф. — Бухара, 1995.
4. ЭВМ помогает химии / пер. с англ. под ред. Г. Вернена, М. Шанона. — Л.: Химия, 1990.

Проблемы разработки дидактических тестов

Атоев Эhtiёр Худоевич, кандидат педагогических наук, доцент
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В статье рассматриваются некоторые проблемы разработки и применения дидактических тестов.

Ключевые слова: информационные технологии, мультимедиа, свободомыслия, информатизацией образования, стандартизации дидактических тестов, диагностических целей и задач

Основной задачей современного учебного процесса в плане реализации Национальной программы по подготовке кадров является подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных, творчески мыслящих

кадров, способных самостоятельно действовать в часто изменяющихся ситуациях и умеющих пользоваться информационными технологиями, электронной учебной литературой и мультимедиа. Это, в свою очередь, перед учебным заве-

дением ставит проблему формирования у учащихся молодежи навыков самостоятельности, свободомыслия, анализа своей учебной деятельности, повышения их компьютерной грамотности и применения педагогических технологий, отличающихся от традиционных [1].

В связи с информатизацией образования приобретает важный практический интерес результаты исследований, проводимые в рядах вузов по комплексной программе «Разработка автоматизированных систем обучения и тестирования ...», которые могут быть использованы при компьютеризации педагогического тестирования. Важным аспектом в развитии дидактической тестологии является постепенный переход к перспективным педагогическим технологиям обучения на основе широкой компьютеризации. Независимо от формы, типа и уровня образования обязательным составным элементом обучения и контроля знаний является дидактические тесты, особенно в компьютерном варианте.

Теоретически перспективной и прикладно значимой, но пока еще не решенной проблемой остается объективная оценка качества тестовых заданий. Решение данного комплекса научно-методических проблем позволило бы разработать технологию стандартизации дидактических тестов, что является основной проблемой тестологии.

Особый теоретический и практический интерес представляет типология дидактических тестов. В большинстве случаев при типологизации используются следующие параметры: предметная область применения, виды или этапы контроля, нормативные характеристики, доминирующая деятельность испытуемых, целевая направленность, уровень усвоения, формы построения заданий и др.

В практике дидактической диагностики ряд проблем возникает перед преподавателями в связи с поиском разнообразия в формах разработки тестов. Однообразие в их построении в значительной степени снижает активность интеллектуальной деятельности учащихся при тестировании, подталкивает на путь поиска «на удачу».

Как видно из данного перечня параметров, разработка, апробация и стандартизация дидактических тестов представляет собой весьма трудоемкую и сложную научно-методическую систему процедур, выполнение которой под силу лишь опытным методистам-преподавателям и при непрерывном участии психологов и педагогов.

На наш взгляд, обмен опытом и взаимообогащения между разработчиками тестов — это длительный процесс, так как вначале необходимо их разработать, внедрить и проанализировать результаты и наконец, провести комплексный сравнительный анализ, только после этого можно утверждать о практической пользе разработок и потом применять эти разработанные дидактические тесты в учебный процесс. Наиболее актуально и перспективно подобные

разработки внедрить в народное образование, особенно в высшее образование.

Польский специалист по дидактике Ч. Куписевич отмечает, что распространено деление тестов на профессиональные (стандартизированные) и преподавательские. Первые требуют подготовки соответствующими специалистами выполнения многих условий, следующих из теории диагностики, а также продолжительных проверочных исследований, необходимых для целей стандартизации. Вторые же могут быть составлены лицами, исследующими результаты учебы, достигнутые на проведенных ими учебных занятиях [2].

Контроль знаний и умений учащихся является важным звеном учебного процесса, от правильной постановки которого во многом зависит успех обучения. В методической литературе принято считать, что контроль является так называемой «обратной связью» между учителем и учеником, тем этапом учебного процесса, когда учитель получает информацию об эффективности обучения предмету.

Большинство тестологи отмечают, что одним из недостатков тестового метода контроля знаний студентов является то, что создание тестов, их унификация и анализ, а также подготовка дидактического материала для контроля достижения целей обучения и оценки сформированности знаний, умений и навыков студентов — это большая кропотливая и рутинная работа [3,4,5].

Чтобы довести тест до полной готовности к применению необходимо собирать статистические данные. Довольно часто встречается значительный субъективизм в формировании содержания самих тестов, в отборе и формулировке тестовых вопросов, многое также зависит от конкретной тестовой системы, от того, сколько времени отводится на контроль знаний, от структуры включенных в тестовое задание вопросов и т. д.

Как уже говорилось ранее, текущий контроль знаний и умений учащихся проводится после каждого цикла усвоения знаний. Следовательно, необходимо каждый курс разбить на логические циклы усвоения знаний и умений учащихся. Необходимо совместить эти циклы параллельно с принятой классификацией чрезвычайных ситуаций природного характера.

Независимо от масштабности замысла и его сложности, первоначальным этапом разработки тестового комплекса является определение диагностических целей и задач. При многоэтапном контроле знаний по конкретной учебной дисциплине цели диагностики могут быть связаны с проверками знания основных фактов, ключевых понятий и законов по какой-либо конкретной теме, а также знаний по группе взаимосвязанных тем одного предмета или относительно самостоятельного раздела курса.

Литература:

1. Витцлак Г. Принципы разработки и применения психодиагностических методов. М: Прогресс, 1986.
2. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М: Высш.шк. 1986.

3. Айнштейн В. Г., Гольцова И. Г. «Об адекватности экзаменационных оценок» // Высшее образование в России. № 3, М., 1993.
4. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. — М.: Педагогика, 1989.
5. Зеер Э. Ф., Калилин В. В. Диагностика обучаемости как фактор индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса в вузе. // Сб. научн. трудов инж.-пед. образования. Свердловск: СИПИ, 1987.

Использование педагогом элементов арт-терапии в обучении иностранным языкам в средней школе

Ахраменко Елена Васильевна, преподаватель
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

В статье рассматривается арт-терапия как направление в педагогической работе, основанное на использовании изобразительных материалов с целью выражения обучаемым своего внутреннего мира. Выделены основные функции арт-терапии. Особое внимание уделяется арт-терапевтическим техникам, которые способствуют сплочению коллектива.

Ключевые слова: арт-терапия, арт-терапевтические техники, конвергентное мышление, дивергентное мышление, регулятивная функция, коммуникативно-рефлексивная функция

Арт-терапия — одно из направлений в педагогической и социальной работе, основанное на использовании изобразительных материалов с целью выражения человеком своего психоэмоционального состояния. Арт-терапия помогает мобилизовать творческий потенциал обучаемых, способствует коммуникации в процессе обучения иностранному языку.

В настоящее время арт-терапия в широком понимании включает в себя: *изотерапию* (лечебное воздействие средствами изобразительного искусства); *библиотерапию* (лечебное воздействие чтением); *имаготерапию* (лечебное воздействие через образ, театрализацию); *музыкотерапию* (лечебное воздействие через восприятие музыки); *сказкотерапию* и т. д.

Основными функциями арт-терапии являются:

1. Катарсическая (очищающая, освобождающая от негативных состояний).
2. Регулятивная (снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния).
3. Коммуникативно-рефлексивная (обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки) [1, с. 25].

Преимущества метода арт-терапии заключаются в следующем:

1. Рисование, живопись красками или лепка являются безопасными способами разрядки напряжения.
2. Подсознательные конфликты и внутренние переживания легче выражаются с помощью зрительных образов, чем в разговоре во время вербальной коммуникации.
3. Элементы совпадения в художественном творчестве членов группы могут ускорить развитие сопереживания и других положительных чувств.

4. Арт-терапия развивает и усиливает внимание к чувствам.

5. Данный метод усиливает ощущение собственной личностной ценности, повышает художественную компетентность.

Учитель иностранного языка должен соблюдать ряд условий при организации урока с элементами арт-терапии [2, с. 66]:

1. Соблюдение педагогом основных принципов личностно-ориентированного обучения (признание индивидуальности каждого обучаемого и его права проявлять свои индивидуальные особенности в творчестве).

2. Понимание участниками основных правил поведения на занятии (педагог поощряет любую инициативу со стороны учащихся, поддерживает атмосферу комфорта и терпимости на занятии).

3. Следование основным правилам, которые выделила Е. Р. Кузьмина:

- правило самовыражения (возможность для учащихся реализовать свой творческий потенциал);
- правило успеха (творческая деятельность учащихся не является предметом оценки, поощряется активность обучаемых);
- правило уникальности (учащиеся работают не по образцу, они уникальны и неповторимы);
- правило эмоциональности (в процессе работы учащиеся делятся друг с другом своими чувствами и эмоциями);
- правило сотворчества (работая в группе, учащиеся учатся взаимодействовать между собой, решать общую для группы проблему, поддерживать друг друга).

4. Возможность свободы творчества (организация полной свободы самовыражения учащихся на этапе творче-

ства и обогащение их знаний новыми способами творческого самовыражения).

5. Личное активное участие каждого учащегося в творческом процессе (необходимо мотивировать учащихся путем включения различных арт-терапевтических техник и постоянной демонстрацией новых изобразительных приемов и способов самовыражения в творчестве).

6. Реализация принципа системности и непрерывности при обучении иностранному языку (учитель обеспечивает взаимосвязь занятий по тематике, а также придерживается принципа возрастающей сложности, стимулируя самостоятельность учеников).

7. Создание обстановки эмоционального комфорта (учащийся должен ощущать себя уютно и комфортно, учитель при этом учитывает индивидуальные особенности учащихся).

8. Параллельное введение в программу изучения заданий, развивающих конвергентное и дивергентное мышление (к заданиям конвергентного типа относятся грамматические, фонетические упражнения, ответы на вопросы по тексту; дивергентные задания развивают воображение, творческое мышление).

9. Хорошая организация деятельности (четкое планирование продолжительности этапов занятия).

10. Установление в группе отношений, основанных на эмпатии и взаимном доверии (учитель учит учащихся внимательно и терпимо относиться друг к другу).

Учитель может использовать следующие арт-терапевтические техники:

Упражнение 1. «Рисование в воздухе».

Движения воображаемой кисти по «пространству картины» (в воздухе) должны постепенно переходить в мелкие мазки, развивающие тонкую моторику пальцев. Упражнение может выполняться в парах и общем круге.

Упражнение 2. «Групповое рисование по кругу».

На листе бумаги обучаемые рисуют картинку или просто цветные пятна, а затем передают бумагу следующему участнику для продолжения рисунка. В итоге каждый рисунок возвращается к своему первому автору. После выполнения этого задания обсуждается первоначальный замысел. Участники рассказывают о своих чувствах.

Упражнение 3. «Сотворение глиняного мира».

Это упражнение стимулирует творчество. Оно также исследует ценностные ориентации, взаимоотношения сотрудничества и соперничества членов группы. Каждый член группы получает большой ком глины. Группы делятся на подгруппы по 5–8 человек в каждой. Упражнение может сопровождаться приятной мелодией для создания мягкой, расслабленной атмосферы. Участникам дается следующая инструкция.

Вы — один из пяти или восьми человек, создающих мир. Закройте глаза и вообразите, что глина — сырье,

из которого можно делать все, что вы захотите. С закрытыми глазами работайте с глиной и дайте пальцам выразить ваши мысли и чувства. Когда вылепите скульптуру, поместите ее на столе вместе с остальными вылепленными в вашей подгруппе скульптурами. Совместно с членами подгруппы с открытыми глазами поработайте над структурированием целостного мира из соответствующих частей. Если в ходе упражнения у вас возникли чувства относительно «соавторов», выскажите их или выразите их в глине. В заключение поделитесь своими впечатлениями с другими подгруппами.

Упражнение 4. «Создание групповой фрески».

В процессе выполнения данного упражнения участники рисуют все, что они хотят, на общей картине или дорисовывают на ней что-то согласно выбранной всей группой теме. Обучаемые могут также комментировать свои рисунки.

Упражнение 5. «Рисование с партнером».

Это упражнение помогает выявить межличностные взаимоотношения и конфликты. Участники выбирают партнера. Они кладут между собой и партнером большой лист бумаги, берут каждый по несколько цветных мелков, смотрят друг другу в глаза и затем спонтанно начинают рисовать. Если возникает желание общаться с партнером, это необходимо делать с помощью линий, форм и цветов. В конце упражнения необходимо обменяться с партнером впечатлениями о том, что происходило во время упражнения и постараться узнать что-то о своем партнере.

Помимо этого изобразительная наглядность может применяться на уроке иностранного языка для развития речевой и социокультурной составляющих коммуникативной компетенции.

Для развития продуктивных речевых умений могут быть предложены следующие задания с использованием изобразительной наглядности [3, с. 207]:

1. Письменный текст-описание или устный монолог-описание с одновременным аудированием. Предлагаются изображения людей, животных, пейзажей и т.д. Цель задания: описание одного из ряда предложенных изображений с целью его отгадывания другими членами группы.

2. Монолог-сравнение в устной или письменной форме. Предлагаются портреты художников/писателей разных стран и эпох; изображения разных исторических событий одного и того же периода или разных эпох. Цель задания: сравнение двух или нескольких изображений с целью нахождения сходств и различий.

3. Рассказ. Используются изображения с выраженной сюжетной линией, с несколькими персонажами. Цель задания: составление рассказа с опорой на изображение.

4. Мозговой штурм, монолог-убеждение. Здесь могут быть использованы любые типы изображений. Цель задания: группировка изображений по тому или иному принципу с последующим обоснованием принятого решения.

Для развития социокультурных умений могут быть предложены следующие задания с использованием изобразительной наглядности:

1. Группировка изображений по историческому принципу. Здесь используются изображения достопримечательностей той или иной страны, известных людей, сказочных персонажей из разных исторических периодов развития страны.

2. Группировка изображений по страноведческому принципу. Здесь используются изображения, относящиеся к разным странам и культурам.

3. Комментирование художественных полотен мастеров разных стран и эпох.

Таким образом, использование элементов арт-терапии на уроке иностранного языка способствует сплочению коллектива, интенсификации работы обучаемых на уроке, создает дополнительные мотивы для изучения иностранного языка.

Литература:

1. Медведева Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. — М., 2001. — 248 с.
2. Алексеева М. Ю. Системное использование педагогом элементов арт-терапии // Среднее профессиональное образование. — 2007. — № 6. — С. 65–67.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. — М., 2008. — 272 с.

Формирование коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья

Баштырева Светлана Викторовна, воспитатель

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

Одна из актуальных проблем, встающих перед обучающимися с ОВЗ в школьном возрасте является недостаточная сформированность коммуникативных навыков. Хотя потребность в общении выражена очень ярко, обучающиеся часто испытывают сложности в ситуациях установления контактов с собеседниками, необходимости передать или воспринять от них информацию, организовать коллективную работу. В связи с этим актуально использование в работе развивающих игр и упражнений, которые позволяют сформировать навыки эффективного общения и совместной деятельности. В педагогике термин «коммуникативные умения» объединяет широкий комплекс умений, владение которыми обеспечивает полноценное включение обучающегося в общение. Исследования ученых доказывают, что именно общение служит основной движущей силой развития. От уровня развития коммуникативных способностей зависит и уровень дальнейшей социализации.

Важнейшими качествами эффективной коммуникации являются:

1. Речевая компетентность: умение говорить точно, бегло, конкретно и кратко.
2. Умение и желание слушать собеседников.
3. Внимание и восприимчивость к невербальной информации (мимика, жесты, поза).
4. Наблюдательность, умение замечать тонкие нюансы поведения.
5. Эмпатия, чувствительность к эмоциональному состоянию собеседников.

6. Гибкость, способность адекватно менять свое поведение в зависимости от ситуации.

7. Удачный выбор времени, места, окружающей обстановки для общения.

Для формирования перечисленных качеств целесообразно пользоваться технологиями психологического тренинга, подразумевающими игровое моделирование ситуаций, где проявляются и тренируются важные для общения качества, а также обсуждение и рефлексия получаемого при этом жизненного опыта. Поэтому одной из ведущих средств всестороннего воспитания и развития личности является игра. Она обладает одним из наиболее эффективных и доступных способов формирования коммуникативных навыков обучающихся, имеет важное значение для нормального психологического развития и эмоционального состояния.

Основные принципы развивающих игр, направленные на развитие коммуникативных навыков:

1. Совмещение элементов игры и учения, переход от игр — забав через игры-задачи к учебно-познавательной деятельности.
2. Постепенное усложнение обучающих задач и условий игры.
3. Повышение умственной активности обучающегося, формирование вербального (речевого) и невербального (неречевого: связанного с позами, мимикой, жестами и т. п.) общения в игровой деятельности.
4. Единство обучающих и воспитательных воздействий.

Коммуникативные игры делятся на три группы:

1. Игры, направленные на формирование у обучающегося умения увидеть в другом человеке его достоинства и дать ему вербальное или невербальное поглаживание;

2. Игры и задания, способствующие углублению осознания сферы общения;

3. Игры, обучающие умению сотрудничать.

Игровые методы, направленные на развитие коммуникативных навыков обучающихся имеют своей основной целью активизацию коммуникации в коллективе. При этом важно отметить, что наиболее значимым условием формирования навыков общения в игре является последовательное руководство ими со стороны воспитателя.

Обучение детей с ОВЗ наиболее успешно осуществляется в повседневной жизни, путем интеграции естественных видов деятельности. В течение дня каждый обучающийся получает положительные эмоциональные впечатления от участия в самых разнообразных играх. И чем полнее и разнообразнее его игровая деятельность, тем успешнее идет его развитие, реализуются потенциальные возможности и творческие проявления. Через игру происходит развитие всех основных психических процессов, способностей обучающегося, волевых и нравственных качеств личности, формирование элементов социальной активности.

Формы игровых занятий различны, но все они направлены на достижения поставленных целей. Я хочу отметить, что все формы проведения занятий взаимосвязаны. Методика организации и проведения помогает определить его содержание. Содержание может зависеть от возраста воспитанников, а также целей и задач, поставленных воспитателем. Ежедневное включение в педагогический процесс игр на развитие коммуникативных навыков предполагает следующие формы: игры-инсценировки, игры-забавы, игры-соревнования, дидактические, творческие, сюжетно-ролевые игры, подвижные игры, игры-драматизации, игры-имитации, игры-хороводы, беседы, в процессе которых обучающиеся учатся сотрудничать, активно слушать, перерабатывать информацию и правильно говорить.

Театрализованные игры имеют огромное значение. Они в полном объёме развивают речь, активизируется и совершенствуется словарный запас, грамматический строй речи, звукопроизношение, навыки связной речи. Развивается эмоционально-волевая сфера, происходит коррекция поведения, развивается чувство коллективизма, ответственности друг за друга, стимулируется развитие творческой активности, самостоятельности.

Сюжетно-ролевые игры являются источником формирования социального сознания и возможности развития коммуникативных навыков. В игре воспитывается умение жить и действовать сообща, оказывать помощь друг другу, развивается чувство коллективизма, ответственности за свои действия.

Игры с правилами — дидактические, настольные, подвижные способствуют познавательному, двигательному развитию, а также умению договариваться.

Соревновательные игры дают возможность общаться друг с другом, доверять товарищу, сопереживать, помогают выразить собственное «Я» через сравнение с другими, проявить свою индивидуальность, позволяют увидеть в сверстнике равноценную личность.

Особое место отводится произведениям малых фольклорных жанров: потешкам, прибауткам, песенкам, так как они развивают еще эмоциональную сферу.

Развитию коммуникативных навыков также способствует и творческая деятельность. В процессе такого рода деятельности обеспечивается возможность саморазвития обучающегося, который свободно выбирает деятельность, отвечающую его способностям и интересам. При этом воспитатель становится партнёром, готовым откликнуться на любую просьбу о поддержке и помощи. Кроме того, в ходе деятельности создаётся микроклимат, в основе которого лежит уважение к личности, забота о нём, доверительные отношения между взрослым и детьми.

Внимательное, заботливое отношение воспитателя к детям и регулярное использование разнообразных игр, дает положительные результаты и составляет основу правильного воспитания и полноценного развития. Повышает социальную активность обучающихся, происходит систематическое развитие коммуникативных навыков. Дети становятся более инициативными, любознательными, более внимательными и доброжелательными друг к другу. У них развивается уверенность в своих силах при этом, полученные навыки могут быть применены в повседневной жизни, что будет способствовать их дальнейшей успешной социализации.

Предлагаю несколько упражнений и игр для работы над формированием коммуникативных навыков.

Игра «Свет мой, зеркальце! Скажи».

Цель: психологизация работы в правильности оценки своего партнера; выделение в нем главных, индивидуальных качеств, высказывание своего мнения о партнере, а также правильное оценивание мнения о себе.

Участникам игры предлагается вспомнить сказку А. С. Пушкина «О мертвой царевне и семи богатырях». Поупражняться в мимических движениях: поднять брови, опустить, нахмурить брови. Сдвинуть, надуть губы, опустить уголки губ, улыбнуться.

Представить мимический образ партнеру (каждый свой).

Ведущий: «В сказке есть слова, которые произносит царица, сидя перед зеркальцем: «Свет мой, зеркальце, скажи, да всю правду доложи»... Мы сегодня попросим «зеркальце» рассказать, какие мы. Роль «зеркальца» выполняет кто-нибудь из вас. Посмотрите друг на друга, подумайте и решите, кто из вас будет «зеркальцем», а кто будет его спрашивать (участники разбиваются на пары). «Зер-

кальце» внимательно посмотрит на партнера и вспомнит все о нем, подумает, как и что о нем можно рассказать. По порядковым номерам и сигналу ведущего пара занимает почетное место. Один спрашивает: «Свет мой, зеркальце! Скажи, да всю правду Расскажи обо мне»... А зеркальце в ответ: «Ты прекрасна (прекрасен) спору нет. И красива (красив) ты и»... (идет творчество).

Ведущий: «Итак, мы попали в страну, где «зеркальца» умеют говорить и где можно узнать всю правду о себе.

Установка к игре! Ответы «зеркальца» не должны сводиться только к описанию внешнего портрета. Больше качественных характеристик, оценивания жизненных проявлений, ситуаций, поступков. Все секреты личности рассматривают «зеркала».

Упражнение «Рисунки на спине».

Обучающиеся разбиваются на группы по три человека в каждой, образуя одну гигантскую звезду. Каждая группа становится одним из лучей этой звезды, для этого необходимо сесть на пол в один ряд, друг за другом, повернувшись спиной к ведущему. Ведущий показывает сидящим ближе всего к нему картинку фигур, а им необходимо будет ее нарисовать на спине сидящих перед ними обучающемуся. Второй в ряду постарается «прочитать» своей спиной рисунок и должен будет нарисовать то же самое на спине того, кто сидит перед ним. И так далее. Когда картинка «дойдет» до сидящего в вершине своего луча, он должен будет нарисовать на листе бумаги, тот рисунок что «дошел» до него.

Литература:

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. СПб., 1992.
2. Логинова А. А. Книга моих размышлений. М.: «Просвещение» 2014.
3. Прутченков А. С. Тренинг коммуникативных умений: метод. Разработки занятий. М.: Новая школа. 1993.
4. Хухлаева О. В. Тропинка к своему я: Уроки психологии в средней школе — 3-е изд. — М.: Генезис, 2010.
5. Щуркова Н. Е. Классное руководство: Игровые методики — М.: Педагогическое общество России, 2004.
6. Шипицына Л. М., Заширинская О. В., Воронова А. П., Нилова Т. А., Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. — «Детство-ПРЕСС» СПб, 2010.

Упражнение «Ботинки».

Все садятся в круг, снимают обувь и складывают ее в центр. Затем перемешивают обувь и разбрасывают в разные концы класса. Все встают, берутся за руки.

Задание: каждый должен обуться, не разнимая рук. Если круг рвется, все начинается сначала. После упражнения задаются следующие вопросы: Довольны ли вы тем, как выполнили упражнение, кто вам помогал? Что вы испытали, выполняя задания?

Упражнение Волшебное слово «Да».

Цель: работа с различными стереотипами, Выход из привычного отношения к себе.

Инструкция: Ведущий готовит основной перечень вопросов (далее участники могут предлагать вопросы сами).

Пример:

- У тебя есть миллион рублей?
- Тебе нравится океан?
- Ты творческий человек?
- Ты добрый?
- У тебя бывают рваные носки?
- Тебе нравится танцевать?
- Ты любишь кого-нибудь?

На любой вопрос ведущего, вне зависимости от «правильности» ответа, каждый участник должен ответить «Да». Это упражнение с одной стороны, способно вызвать всеобщий смех, а с другой — посмотреть на себя и свои привычки другими глазами, задуматься над стереотипами отношения к самому себе.

Становление субъектом собственной жизни как ценность в современном образовании

Билан Ольга Юрьевна, магистрант
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

Трансформация современной образовательной модели, предполагающая индивидуализацию образования, усиливает ценность обучающегося как ответственного субъекта, а также формирует потребность в новых профессиональных ролях, в частности, тьютора, обеспечивающего личностный рост обучающегося. Реализация новой модели сопряжена с рядом проблем, связанных, в частности, с выбором адекватного инструментария и кадровой обеспеченностью. Одним из способов их практического решения является использование модели, включающей роль тьюторов из числа самих обучающихся.

Ключевые слова: индивидуализация образования, тьюторинг, личностный рост

Becoming the subject of one's own life as a value in the modern education

Bilan O. Yu. graduate student
Far Eastern Federal University, Vladivostok

Transformation of the modern educational system based on individualization of education, reinforces the value of students' own responsibility and generates the need for new professional roles such as tutors who facilitate their advances in personal growth. Implementation of the new model faces several problems including lack of relevant tools and professional tutors. A possible practical solution is to recruit tutors among the students themselves.

Keywords: individualization of education, tutoring, personal growth

Традиционная модель образования рассматривает процесс обучения как линейный процесс, предполагающий контролируемое усвоение стандартизированных знаний, умений и навыков в соответствии со стандартизированными процедурами. Такая модель была эффективной в индустриальном обществе, однако развитие нового, информационного общества с его крайне диверсифицированной экономикой и быстро меняющимися наборами компетенций, необходимых для успешной социализации и трудовой деятельности, требует большей адаптивности и гибкости в получении знаний, обучения в течение всей жизни, а также формирует запрос на более индивидуализированный подход к получению образования.

Индивидуализация образования признается одной из важнейших тенденций в развитии образования во всем мире [1; 2], отражая социокультурные, политические и экономические изменения в обществе. Потребность в индивидуализации кардинально трансформирует всю образовательную систему, меняя подход к формированию учебных программ и планов, менеджменту образовательных организаций, личным стратегиям обучающихся, форме и содержанию взаимоотношений субъектов образовательного процесса.

В современной российской системе образования, в условиях действия нового Федерального закона об образовании, возросшие потребности в индивидуализации признаются и находят свое отражение в федеральных образовательных стандартах нового поколения, модульной системе организации учебного процесса, понятии индивидуальной образовательной траектории.

Традиционная система образования не способна отразить все многообразие жизненных ситуаций, в которых оказываются обучающиеся, и гарантировать соответствие полученных знаний и навыков будущим потребностям личности. Это с неизбежностью повышает ответственность самого обучающегося в формировании своей образовательной стратегии, а также создает потребности в новых профессиональных ролях, в частности, роли тьютора, ответственного за помощь в формулировании образовательного заказа, формировании индивидуальной образовательной траектории, подборе доступных внутренних и внешних образовательных ресурсов, сопровождении обучающегося в пространстве образовательного учреждения.

Специалистами МГППУ была разработана профессиональная модель тьютора, включающая характеристику новой профессии, ее принципы и ценности, организационно-методическое обеспечение деятельности тьютора, описание действующей нормативно-правовой базы, а также обзор отечественного и зарубежного опыта [3].

Очевидно, что такая профессиональная позиция тьютора делает эту роль чрезвычайно важным и ответственным звеном в формировании не только образовательных компетенций, но и личности обучающегося, поскольку предполагает совместную рефлексию над образовательным процессом, позволяющую прояснить образовательную и личностную мотивацию обучающегося, соотнести доступные образовательные ресурсы с его реальной жизнью и потребностями. Задачи тьютора заключаются в том, чтобы создавать оптимальные условия для саморазвития обучающегося, стимулировать интуицию, логику, креа-

тивность, формировать самостоятельность и эмоциональную гибкость.

Введение в штат образовательных учреждений позиций тьютора будет способствовать удовлетворению запроса на индивидуализацию образования, а также максимально полному раскрытию личностного потенциала обучающегося, его становлению в качестве субъекта собственной жизни.

Вместе с тем, реализация потенциала тьюторинга как нового образовательного института в России сопряжена как минимум с двумя масштабными проблемами.

Во-первых, в настоящее время отсутствует однозначное понимание того, какой инструментарий должен быть задействован для реализации главных профессиональных задач тьютора. Технологии открытого образования существенно расширяют спектр инструментов, доступных для инклюзивного образования и организации взаимодействия между субъектами образовательных отношений. Широко обсуждаются современные технологии автоматизированного, интеллектуального обучения [4]. Однако основной их задачей является сугубо образовательная, то есть, передача знаний. Кроме того, использование подобных технологий направлено, прежде всего, на достаточно взрослую аудиторию. Вместе с тем, потребности личностного развития и формирования субъектности обучающегося в рамках образовательных институтов актуально, прежде всего, для детской и подростковой аудитории, и требуют активного личностного вовлечения, которое вряд ли возможно в рамках автоматизированного обучения.

Современные технологии могут и должны использоваться при организации тьюторинга, однако формирования субъектности невозможно без участия обучающегося и тьютора как субъектов, живых, заинтересованных, мотивированных.

Субъектность формируется не через заучивание стандартизированных знаний, а через поиск важных, интересных, лично значимых вопросов, решение которых требует накопления и переработки различных знаний и навыков, а также через самостоятельный поиск ответов и презентацию полученных результатов. Роль тьютора в данном процессе, прежде всего, посредническая: способствовать критическому, рефлексивному осмыслению самой проблемы, полученных результатов и механизмов их достижения. А. М. Калимуллин и В. Ф. Габдельхаков указывают, что в российской практике тьюторинга акцент смещен на образовательную деятельность, тогда как поддержка креативной активности минимальна [2]. Хотя в данной статье речь идет о высшем образовании, она отражает общую проблему, вызванную, на наш взгляд, чрезмерной стандартизацией и регламентацией на всех уровнях образова-

ния в России, заставляющей образовательные учреждения концентрироваться именно на образовательных аспектах.

Вторая проблема, также отчасти объясняющая пока небольшую роль тьюторов в индивидуализации образования в России, является недостаточная ресурсная обеспеченность. В том числе это касается нехватки профессиональных тьюторов, способных не просто давать разовые рекомендации по выбору предметов для изучения, но полноценно и интерактивно участвовать в проектировании индивидуальной образовательной траектории ребенка или подростка. Учитывая, что образовательная система отличается высокой инерцией и консервативностью, и учетом нехватки финансирования, вряд ли можно ожидать, что в российских школах и колледжах оперативно появится необходимое количество профессиональных тьюторов.

В этой связи, представляется актуальным поиск альтернативных способов массового способа решения тех задач, которые находятся в сфере ответственности тьютора. Одним из перспективных вариантов являются технологии, использующие в качестве тьюторов детей или подростков, то есть, модели, при которой обучающиеся, обладающие определенными знаниями и умениями, сами выступают в качестве обучающихся. Такая модель показала свой высокий потенциал в зарубежных образовательных учреждениях [5]. Конечно, она не способна полностью заменить профессиональных тьюторов, которые могут посмотреть на образовательную траекторию «с высоты птичьего полета», однако она вполне дополнить ее и упростить деятельность профессионалов.

Обучающиеся-тьюторы способны обеспечить вовлеченность других обучающихся в совместные проекты и образовательную деятельность, обладают высокой мотивацией и способны мотивировать своим примером других, обеспечивают «взгляд со стороны», который одновременно является взглядом равного, что может позитивно сказаться на развитии критического мышления и самостоятельности обеих сторон. Тем самым отчасти решается и первая из названных проблем, формируя образовательные технологии, работающие не по вертикальному, иерархическому, а по горизонтальному принципу, который обеспечивает большую эффективность.

Таким образом, индивидуализированное обучение как способ реализации ценности субъектности обучающегося должно учитывать не только общие потребности личности и общества, но и реальные ограничения, накладываемые современным состоянием системы образования. Использование потенциала горизонтальных связей в организации тьюторинга позволяет решить ряд проблем, стоящих перед российской системой образования.

Литература:

1. Yin C. C. *New Paradigm for Re-engineering Education: Globalization, Localization and Individualization*. — Dordrecht: Springer, 2005.

2. Kalimullin A. M. and Gabdilkhakov V. F. Tutoring of pedagogical activity and new ideology of teacher training in the higher education institution // Life Science Journal. — 2014. — Vol.11. — P.183–187.
3. Самсонова Е. В., Кузьмина Е. В., Карпенкова И. В. Профессия тьютор: Информационно-методический бюллетень. — М.: МГППУ, 2013.
4. Burns H., Parlett J. W. and Redfield C. L. (Eds.) Intelligent Tutoring Systems: Evolutions in Design. — New York; London: Psychology Press, 2014.
5. Goodlad S. (Ed.) Mentoring and Tutoring by Students. — London: Kogan Page, 1998.

Роль театрально-игровой деятельности в формировании ценностных ориентаций младших школьников

Валиулина Ильнара Фаатовна, учитель начальных классов
МБОУ СШ № 134 г. Красноярск

Дуда Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В современном обществе проблема формирования и развития подрастающего поколения, ориентированного на воспитание человека культуры и нравственности является наиболее актуальной. Ценностные ориентации человека являются важнейшей характеристикой его личности, так как определяют его отношения и особенности взаимодействия с окружающим миром, детерминируют и регулируют поведение человека. Использование театрально — игровой деятельности позволяет развивать чувства, глубокие переживания и открытия ребенка, приобщают его к духовным ценностям, формирует базовые ценности личности.

Значение и специфика театральной деятельности заключается в одномоментности сопереживания, познавательности, эмоциональности, коммуникативности, живом воздействии художественного образа на личность. Театрализованная деятельность — это один из самых демократичных и доступных видов искусства для детей, он позволяет решить многие актуальные проблемы современной педагогики и психологии, связанные с:

- художественным образованием и воспитанием детей;
- формированием эстетического вкуса;
- нравственным воспитанием;
- развитием коммуникативных качеств личности (вербальное и невербальное общение);
- воспитанием силы воли, развитием памяти, воображения, инициативности, фантазии, речи (диалога и монолога);
- созданием положительного эмоционального настроения, снятием напряженности, решением конфликтных ситуаций через игру.

Именно в игре, как наиболее доступном виде деятельности для детей, особенно эффективно проявляются эмоциональные ресурсы, формируются основы эмоциональной культуры, развиваются доверительные отношения между ребенком и взрослым, навыки взаимодействия в быденных

и конфликтных ситуациях. Игра для ребенка не просто интересное времяпрепровождение, а способ моделирования внешнего, взрослого мира. Через игру ребенок в опосредственной форме включается в жизнь взрослых, осваивает культуру как источник гуманизации отношений.

Значительную роль в усвоении ребенком смыслов и мотивов человеческой деятельности, воспроизведение социальных отношений, формировании ценностных ориентаций занимает театрально-игровая деятельность. Театр — один из самых ярких, демократичных, красочных и доступных восприятию ребенка сфер искусства. Он доставляет детям радость, развивает воображение, способствует творческому развитию. Театрализованная деятельность обладает огромным потенциалом развития творческих особенностей детей, а также способствует развитию эмоциональной сферы школьников. Дети, получившие художественно-эстетическое воспитание, оказываются более развитыми, эмоциональными, чем их сверстники. Театрально-игровая деятельность объединяет детей, дает понятие о чувстве партнерства, взаимовыручке, снимает скованность, способствует инициативе, ускоряет процесс овладения навыками публичного выступления, помогает поверить в себя. [5, с. 156]

Театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, которые касаются формирования личности, выразительности вещания, интеллектуального и художественного восприятия. Театр для детей — это школа чувств и восприятия, школа высокой эмоциональной культуры, человеческого общения и отношений.

Театрализованная деятельность является мощным средством гармоничного развития и творческого потенциала ребенка. [2, с.11].

Еще В. А. Сухомлинский писал, что эмоциональная сторона личности — это «работа сердца и нервов», где требуется буквально ежедневное и ежечасное расходование огромных душевных сил.

Неповторимость каждого человека не вызывает сомнений, но умение предъявить себя миру, выразить свою уникальность не сформировано у многих людей. Одни из первых культурно выработанных средств самовыражения, которыми овладевает ребенок, относятся к сфере чувств. Творческие способности и эстетические эмоции интенсивно развиваются в период от трех до пяти лет и проявляются в стремлении ребенка к духовному осмыслению окружающего мира. Как указывается в исследованиях Е. М. Торшиловой, Т. М. Морозовой после пяти лет при неправильной организации педагогического процесса отмечается спад в развитии эмоциональной сферы, что ведет к снижению познавательной и творческой активности детей.

Процесс воспитания эмоциональной культуры, ее структура и содержание рассматриваются в связи со смежными проблемами: развитие культуры восприятия, сенсорной культуры, эстетической культуры, развитие креативности, творческой одаренности.

Теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований свидетельствует о сложности проблемы развития творческих способностей и наличии различных факторов, которые определяют как саму природу, так и особенности творческих проявлений детей. Эти факторы, как считает Л. Б. Ермолаева — Томина, можно объединить в три группы.

В первую включаются природные задатки и индивидуальные особенности, определяющие формирование творческой личности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский).

— Во вторую входят все виды влияний социальной среды на развитие и проявление творческих способностей (Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, В. Н. Дружинин).

— Третья группа факторов отражает зависимость творческих проявлений личности от характера и структуры деятельности (Н. А. Ветлугина, Л. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

Значение эмоциональной культуры в формировании личности подчеркивали Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Д. Кошелева, А. Н. Лук, Л. П. Стрелкова, В. А. Сухомлинский [1, с. 51–52].

Эмоциональная культура — один из критериев общей культуры человека. Эмоции имеют такую же значимость в развитии личности, как интеллект, мышление, речь и другие категории. В культуре проявления эмоций находит отражение связь образности речи с окружающей действительностью. По тому, как человек выражает свое эмоциональное состояние, какими языковыми средствами пользуется при этом, обладает ли умением видеть, какие эмоции и чувства испытывает собеседник, и умением поставить себя на его место, можно судить о степени его воспитанности и развитости душевных качеств.

Под «эмоциональной культурой» мы понимаем совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих личности незатрудненную регуляцию и коррекцию собственных эмоций, эмоциональное отношение к действительности,

к произведениям искусства разных видов и жанров, а так же эмоциональной отзывчивости в процессе коммуникации.

Исходя из данного определения, можем предположить, что эмоциональная культура приобретает индивидом путем обучения, воспитания, а также непосредственно через личный опыт. Культура — это, прежде всего, «высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие».

Спад уровня эмоциональной воспитанности естественным образом влияет на воспитание подрастающего поколения. Дети, как губка, впитывают негативные проявления поведения родителей, старших детей, соседей, педагогов. Поэтому сейчас, как никогда ранее, назрел вопрос о целенаправленном включении в процесс обучения и воспитательной работы по формированию эмоциональной культуры.

Эмоциональная культура является частью общей культуры, основополагающее свойство личности, характеризующее направленность личности к эмоционально-творческой деятельности, имеющее способность воспринимать, выражать, понимать и регулировать эмоции. Она включает в себя такие качества:

- эмоциональная отзывчивость, развитая способность понимать, уважать и ценить чувства других людей, проявлять к ним внимание;
- умение сопереживать;
- чувство ответственности за выражение собственных переживаний;
- регуляция собственных эмоциональных состояний.

На эмоциональную культуру ребенка, в первую очередь, влияет его ближайшее окружение, а именно взрослые, которые находятся рядом: родители, сверстники, воспитатели в детском саду, учителя. [3, с. 63–64].

Чем свободнее человек ориентируется в мире эмоций, чем больше оттенков эмоциональной зоны он знает и может их выразить вербально (словесно) или не вербально (жестом, мимикой, позой), тем наиболее адекватно будет его эмоциональная реакция на явления действительности, на жизненные ситуации, тем выше будет его коммуникативная культура, культура мышления, поведения, а значит, и общая культура.

Обладая собственным богатым эмоциональным миром, человек может «включить» воображение и поставить себя на место другого, не дать отрицательным эмоциям «взять верх» над разумом, суметь сдерживать гнев, ярость или, наоборот, проявить любовь, страсть, нежность адекватно ситуации.

Анализ особенностей становления и развития личности младшего школьного возраста позволил выделить следующие условия развития эмоциональной культуры ребенка:

1. Одним из условий может служить создание эмоциональной развивающей среды в учебно-воспитательном процессе, включая предметно-пространственное окружение, систему развивающих отношений, активность самого ребенка, позволяет не только обогатить и существенно углубить эмоционально-чувственный мир ребенка, но и развивать качества, необходимые для жизни в обществе, его

творческую деятельность. Для стимуляции эмоционально-творческой деятельности, для того, чтобы заинтересовать, вызвать эстетическую реакцию на театрализованную деятельность и глубокое восприятие персонажа используются игры-импровизации, пантомима, имитационные упражнения, этюды с куклами, психогимнастика, релаксация, сказки-шумелки. Причем, не только как подготовительный этап театрально-игровой деятельности, они нужны для создания необходимой творческой атмосферы, интриги, снятия внутреннего напряжения.

2. Интеграция разных видов искусства, так как театр объединяет в себе живопись, архитектуру, музыку, художественно-речевую деятельность.

3. Накопление эмоционального опыта детей, накопление представлений об окружающем мире.

4. Развитие вербальных и невербальных средств, т.е. сценическая речь, искусство декламации, комплексное применение мимики, жестов, взгляда, для выражения переживаний и ощущений.

Большую роль играет систематическая работа по формированию и повышению уровня эмоциональной культуры ребенка. Важнейшим показателем эмоциональной культуры является высокий уровень развития эмоциональной устойчивости, эмпатии и эмоциональной гибкости.

В процессе театрально-игровой деятельности и учителю и детям необходимо развивать эмоциональную чуткость, отзывчивость, подвижность, артистизм, эмоциональную гибкость, которая определяется как гармоничное сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости), так и эмоциональную устойчивость. Под эмоциональной экспрессивностью понимается выразительность в движениях, жестах, походке, мимике, речи. Мимика педагога должна быть подвижной, разнообразной и динамичной. Дети любят людей с доброжелательным выражением лица, высоким уровнем внешней эмоциональности. Экспрессивно выраженная доброжелательность, искренняя и открытая улыбка располагают к диалогу, способствуют установлению контакта с ребенком. Эмоциональная гибкость — это способность правильно понимать, искренне принимать переживания детей, проявлять к ним участие, эмпатичные качества личности.

Эмпатия — отражение и понимание эмоционального состояния другого человека, сопереживание или сочувствие другому, активное поведение в поддержку человека. Эта способность педагога находит свое выражение в таких характеристиках, как доброжелательность, уважение к детям, чуткость и заботливость, отзывчивость, эмоциональная восприимчивость и понимание. [3, с. 61–63].

Основу эмпатии составляют эмоциональная отзывчивость, разум и рациональное восприятие окружающего. Рациональное в эмпатии проявляется в сопричастности — во внимании к другому, в наблюдательности за другим, восприятии его свойств и состояний. Эмоциональный компонент эмпатии связан с пониманием другого на основе своего эмоционального опыта, посредством эмоциональ-

ных ассоциаций и переносов. Именно эмпатические качества взрослого выступают залогом развития эмпатии у детей, одним из важнейших компонентов становления нравственного развития детей, как способности человека к сочувствию и сопереживанию другим людям, пониманию их состояний. Установлено, что эмоционально чувственные дети более эффективно включаются в процесс социализации, успешны в общении и взаимодействии со сверстниками и взрослыми. [1, с.51–52].

Эмоциональная «глухота» учителя, отсутствие яркой эмоциональности, выраженной в речи, мимике, пантомимике, вызывают душевную черствость, неудовлетворенность детей общением, минимальную эмоциональную восприимчивость к сюжету, событиям, персонажам... В таких случаях взрослым создается слабая мотивация ребенка к происходящим событиям, когда не проявляется сопереживание, соучастие, развиваются такие формы эмоциональных проявлений как безразличие, равнодушие, апатия, что в свою очередь негативно сказывается на формировании детской личности.

Еще Ш. Амонашвили писал, что положительное, комфортное общение воспитателя с детьми возможно при достаточно грамотном умении педагога выразить свои чувства, раскрыть свой внутренний мир. «Читайте с душевным трепетом, тихо... радуйтесь и плачьте вместе с детьми...».

Только максимальная эмоциональная включенность взрослых, открытость в выражении чувств и эмоций, активное осуществление эмоционального контакта взрослого и ребенка, обеспечение атмосферы доверия и партнерства, поможет нам приоткрыть таинственный занавес детской души и непосредственной искренности ребенка.

Известный композитор Д. Кабалевский писал о значении искусства для детей: «Оставляя впечатление на всю жизнь, оно уже в ранние годы дает нам уроки не только красоты, но и морали, человечности. И что содержательнее и более яркие эти уроки, то легче и более успешно идет развитие духовного мира детей. Как правило, маленькие дети активно реагируют на то, что вызывает у них любопытство». Театрализованная деятельность позволяет ребенку решать много проблемных ситуаций опосредствовано — от лица персонажа. Это помогает преодолеть застенчивость касательно трудностей общения, неуверенность в себе. [2, с.156].

В результате появления опосредственных эмоций они становятся более обобщенными, осознанными, управляемыми. Ребенок способен сдерживать нежелательные эмоции, направлять их в соответствии с требованиями взрослых и к общепринятым нормам поведения. Ребенок ориентируется на «хорошо» и «плохо», «можно» и «нельзя», все чаще «хочу» уступает «нужно». Представление ребенка о красивом и безобразном в собственном поведении служит источником этических чувств, ассоциируясь с добром и злом.

Котырло В. К. писал, что в процессе общения ребенка со взрослыми и сверстниками, при его участии в кол-

лективных формах деятельности, у него формируется эмоциональная составляющая направленности на других людей, такие социальные ценные качества личности, как чуткость, внимательность, усердность. При этом имеет значение эмоциональное содержание общения ребенка с окружающими. Возникают не просто отдельные умения понимать другого, выявлять симпатию, сочувствие, быть товарищеским, но и целостное эмоциональное образование — направленность переживаний ребенка на эмоциональные проявления взрослого и ровесника, которая служит целям проникновения в его внутренний мир, который выступает как средство интимной связи с ними. [4, с.15].

Организация театрально-игровой деятельности, ее содержание, формы и методы проведения должны способствовать реализации следующих задач:

- развитию речи и навыкам театрально-исполнительской деятельности,
- созданию атмосферы творчества,
- формированию эмоциональной культуры детей.

Рекомендуемые способы и приемы воспитания эмоциональной культуры школьников в условиях театрально-игровой деятельности:

- организация представлений с использованием различных видов театра,
- психологические упражнения,
- личностно ориентированное общение,
- упражнения-эмпатии,
- сюжетно-ролевые игры,
- игры-тренинги,
- упражнения-этюды,
- релаксационные упражнения,
- игры-имитации,
- психогимнастика,
- элементы групповой дискуссии,
- приемы саморегуляции,
- партнерская деятельность с музыкальным руководителем, психологом,
- общение со сверстниками.

Итак, театр может стать эффективным и мощным эмоционально окрашенным средством развития гармоничного и творческого потенциала ребенка, если грамотно создать условия руководства и оптимальное театрально образовательное пространство, которое будет содействовать развитию эмоциональной восприимчивости и культуры детей школьного возраста.

Литература:

1. Гайворонская Т. А. Педагогическая технология развития эмпатии старших дошкольников в театрализованной деятельности // Детский сад от «А» до «Я». — 2008. — № 4. — С. 51–61.
2. Макаренко Л. В. Театр и театрализованная деятельность в современном дошкольном учреждении образования: монография / Л. Макаренко. — Донецк: ЛАНДОН-ХХЫ, 2011. — 211 с.
3. Пасечник Л. Эмоциональная культура педагога — залог его здоровья // Здоровье дошкольника. — 2008–2011. — С. 61–64.
4. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред. В. К. Котырло. — М.: Педагогика, 1987. — 142с.
5. Юданова О. С. Игра как средство формирования эмоциональных отношений между родителями и ребенком // Детский сад от «А» до «Я». — 2012. — № 4. — С. 156–160.

Исследовательская деятельность учащихся в образовательном пространстве

Громов Роман Михайлович, преподаватель
Московский авиационный институт

Развитие учащегося, будущего специалиста — необходимость в современном образовательном пространстве, однако этот процесс воспитания неотделим от исследовательской деятельности. Процесс подготовки учащегося к исследовательской деятельности очень непростое и трудоемкое занятие, которое заключается в его обучении научному поиску и новым возможностям — важнейшая задача современного — действенного образования.

Решать проблемы пректно-исследовательской деятельности среди учащихся может преподаватель, кото-

рый сам находится в реальном научном поиске, тогда его работа, при условии мотивированности ребенка, может увлечь студентов и школьников самостоятельно, в ходе собственных творческих исканий, заниматься данным видом деятельности.

Незаменимыми инструментами в развитии и написании исследовательских проектов, в образовательном пространстве школы, ВУЗа, колледже, выступают исследовательские методы обучения: поисковой активности может способствовать естественное любопытство детей, которые

проявляют интерес к познанию мира. Повышенный интерес учеников, студентов, которые не довольствуются только лишь работой с учебной литературой, а обращаются к другим источникам — специализированной научной литературе, в настоящее время не так уж и велик, но если таковые находятся, тогда они, при помощи преподавателя, смогут ответить на свои вопросы в процессе наблюдений, опытов, экспериментов.

Современные педагоги — практики, транслирующие социальный запрос в образовательное пространство, ставят перед собой цель получения потенциальных возможностей для работы и развития подрастающего поколения. Примером таких «целевых установок» являются педагогические технологии экспертов: С. Г. Зубановой, [4], [5] Н. В. Мартишиной, [6] Ю. В. Гераськина, [7] которые на практике выстраивают совершенно новые принципы работы со студентами — используя элементы педагогической культуры, (рисунок 1) вовлекая их в научную работу. Новые принципы лично ориентированного образования, индивидуального подхода, требуют, в первую очередь, новаторства в обучении. В настоящее время современной образовательной среде требуются именно такие методы обучения, которые:

- а) формируют активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся в учении;
- б) развивают общие учебные умения и навыки: исследовательские, рефлексивные, самооценочные;
- в) формируют не просто умения, а компетенции, то есть умения, непосредственно сопряженные с опытом их применения в практической деятельности;
- г) приоритетно нацелены на развитие познавательного интереса учащихся;
- д) реализуют принцип связи обучения с жизнью.

Экспертное сообщество и специалисты аналитических центров, занимающиеся вопросами образования, в последние годы утверждают: «если мы хотим, чтобы выпускники наших учебных заведений были успешными, знающими, чего они хотят в жизни, людьми, то особое внимание надо уделять начальному образованию детей». [1]

При условии развития среди учеников навыков научно-исследовательской работы уже в школе, в дальнейших ступенях образования они смогут самостоятельно осуществлять поиск ответов на интересующие их вопросы. Это позволит подготовить хорошую академическую базу для высшей школы, с которой будет работать намного легче и продуктивнее.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года № 1897, [2] позволяет осуществлять формирование у обучающихся основы проектной деятельности.

Психологи и педагоги, в условиях профессионального стандарта рекомендуют в исследовательских проектах учитывать особенности учащихся — например психологические, так это, при умелом использовании будет способствовать формированию интеллектуального, творческого потенциала.

Исследовательская и проектная деятельность — это интегративный вид деятельности, синтезирующий в себе элементы познавательной, ценностно-ориентационной, творческой, преобразовательной и коммуникативной деятельности, позволяющий творчески воспринимать действительность, формирующий навыки самообразования.



Рис. 1. Педагогическая культура

Эффективность проекта измеряется достижениями целей самих учащихся и формирует большую часть умений общеучебного характера: рефлексивные, поисковые (исследовательские).

Сам термин «метод проекта» — это технологии, в основе которых главное — развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

Осуществление проекта может проводится не только с познавательной целью, но и воспитательной, что поможет их социальной ориентации и адаптации.

Выводом нашему исследованию служит следующее — а) элементы исследовательской деятельности позволяет

преподавателям не только обучать детей, но и направлять их познавательную активность б) метод проектов организует исследовательскую, творческую, самостоятельную работу в) четко продуманная тема работы совершенствует логику научно-познавательного поиска.

Мы, изучая исследовательскую работу на школьном этапе, считаем, что данный вид деятельности позволяет локально изучать основы наук. Следовательно, важной задачей является вооружение учащихся методами научного познания, основанного на нравственных основах социальных ценностей. [3]

Обучение должно строиться на основе самостоятельной деятельности, воспроизводящей основные моменты, присущие исследовательской и проектной деятельности.

Литература:

1. Корытцева В. В. Учебно-исследовательская деятельность младших школьников как средство развития творческого потенциала на занятиях экологии. М., 2010.
2. Приказ от 17 декабря 2010 г. № 1897 Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.
3. Громов Р. М. Нравственность в современной школе // Молодой ученый. — 2015. — № 21. — С. 781–782.
4. Зубанова С. Г. Социальное служение волонтера: учебное пособие для самостоятельной работы студентов Института иностранных языков МАИ (Национального исследовательского университета) / С. Г. Зубанова. — Москва, 2012. — 237 с;
5. Зубанова С. Г. Коммуникативная компетенция в формировании профессиональной культуры студентов гуманитарного профиля // Проблемы филологии: язык и литература. 2010. № 2. С. 109–114.
6. Формирование профессионально-личностной стратегии современной студенческой молодежи: научно-методические рекомендации / Н. В. Мартишина, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина, Е. М. Аджиева, Т. В. Ганина, Н. А. Жюкина. — Рязань: Издательство «Концепция», 2015. — 64 с.
7. Гераськин Ю. В. Взаимоотношения Русской Православной Церкви, общества и власти в конце 1930-х — 1991 гг. (на материалах областей Центральной России), Рязань. 2008.

Проектная деятельность как форма индивидуализации обучения одаренных детей в условиях начальной школы

Губанихина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Губанихина Елизавета Вадимовна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье рассматриваются эффективность и особенности использования проектного метода в обучении одаренных детей младшего школьного возраста в условиях общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: одаренные дети, индивидуализация обучения, раскрытие способностей, проектная деятельность.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты существенно меняют цель и траекторию развития системы начального образования. Задача современной начальной школы заключается в обеспечении успешной социализации ребенка в процессе обучения, в создании условий для реализации школьниками своих способностей, возможностей, интересов и мотивирующей

учащихся самостоятельно добывать, обрабатывать полученную информацию, обмениваться ею.

Это, в свою очередь предполагает внесение в содержание, организацию и управление образовательным процессом изменений, обеспечивающих развитие творческой активности учеников, формирование у них универсальных учебных действий и компетенций. Образовательный про-

цесс должен быть направлен на создание субъективной позиции ученика, при которой наиболее значимым для него становится не дифференцированная оценка учителя, а сам процесс познания.

Современная школа призвана удовлетворять образовательные потребности ребенка и его семьи. Работа школы и каждого учителя должна быть направлена на создание таких условий в образовательной среде, которые позволили бы своевременно выявлять и способствовать развитию творческой активности, способностей и талантов учащихся; своевременно выявлять одаренных детей и выстраивать индивидуальную траекторию их развития.

Природа всех детей одарила талантами и способностями, но зачастую они не знают этого. Задача школы и педагога помочь раскрыться ребенку, узнать о своем даре и помочь развить эти таланты с помощью определенной системы работы учебного заведения, и что важно, вместе с родителями учащегося [2].

Педагогу следует учитывать тот факт, что именно семья является основным фактором развития одаренности младшего школьника, ведь основы познавательного развития ребенка закладываются именно в семейной среде. Его успешность зависит от наследственных факторов, системы взаимоотношений, уровня педагогической культуры родителей, системы воспитания, системы ценностей, количества детей в семье и многого другого [4].

В «Рабочей концепции одаренности» под редакцией Д. Б. Богоявленской отмечается тот факт, что одаренный ребенок чаще всего «появляется» в той семье, где сами родители являются образованными людьми, и образование в иерархии ценностей семьи занимает одно из первых мест. Кроме этого отмечается чрезвычайно высокое внимание к ребенку, желание стимулировать его развитие, стремление к тесному переплетению познавательных и личностных интересов детей и родителей, которое приводит к постоянному раскрытию потенциала ребенка [1].

Возможности родителей в плане воспитания ребенка, в раскрытии его интеллектуального и творческого потенциала безграничны. Но, к сожалению, контактируя с родителями воспитанников, педагог часто сталкивается с ситуацией кардинально противоположной: некоторые родители слабо представляют себе особенности развития своего собственного ребенка; некоторые склонны слишком интенсивно развивать в малейшей степени проявившиеся способности, тем самым, перегружая ребенка; другие вообще не считают нужным уделять внимание детским талантам и игнорируют ранние проявления детской одаренности; и почти все затрудняются в вопросах построения перспективы развития своего ребенка [4]. А это значит, что работа с одаренным ребенком должна строиться на основе тесного и продуктивного сотрудничества школы и семьи, на основе единства, понимания и взаимодополнения этих двух воспитательных институтов [3].

Системная структура взаимодействия образовательного учреждения и семьи может быть рассмотрена

как единство целевого, содержательного и коммуникативного компонентов. Для этого требуется разработка программы взаимодействия, с целью создания единого образовательного пространства в образовательном учреждении и семье, направленное на раскрытие интеллектуально-познавательного потенциала ребенка. Как отмечает Г. А. Кузьмина, выработка единых взглядов и подходов в воспитании ребенка у педагогов и родителей дает возможность определить концепцию развития ребенка и позволяет создать условия, в которых он будет чувствовать уверенность и защищенность, с радостью открывать для себя окружающий мир.

«И родители нужны школе и она нужна сегодня семье. Учитель является связывающим звеном между школой и семьями учащихся. Общение с родителями своих учеников учителю необходимо, так как без этого он оказывается лишенным очень важной информации. У педагогов и семьи общие цели. Без их взаимодействия жизнь одаренного ребенка становится беднее» [7; с. 20].

Говоря об особенностях обучения одаренных детей в условиях общеобразовательной школы нельзя не отметить необходимость индивидуализации этого процесса. К сожалению, практика показывает, что часто процесс обучения строится с ориентиром на учеников со средним уровнем развития и способностями к обучению. В этой ситуации далеко не каждый школьник имеет возможность реализовать свои способности и возможности. Это касается и детей с повышенными образовательными потребностями и одаренных детей.

Индивидуализация обучения в данном случае дает возможность устранить это несоответствие, которое заложено в большинстве программ. Индивидуализация носит комплексный характер и включается в каждый этап обучения. Индивидуальный подход необходим и в социальном развитии одаренных детей и адаптации их к социуму. Ребенок может быть одарен в какой-либо области, но не иметь так называемого социального интеллекта [5].

Одной из наиболее эффективных форм индивидуализации обучения одаренных детей в условиях начальной школы является проектная деятельность, которая направлена на включение ребенка в активную исследовательскую и экспериментальную деятельность.

Метод проектов включает в себя совокупность исследовательских, поисковых и проблемных методов. Это самостоятельная деятельность ребенка или группы детей, основной целью которой является не получение новых знаний, а их применение в непривычной ситуации.

Метод проектов — это гибкая модель организации учебного процесса, которая направлена на создание условий для творческой самореализации учащихся, на развитие их способностей, возможностей и волевой сферы в ходе деятельности по созданию нового продукта, имеющего практическую значимость. Данная модель предполагает контроль этой деятельности со стороны учителя.

Говоря о проектах, которые могут выполнять дети младшего школьного возраста, следует остановиться на их классификации (рисунок 1).

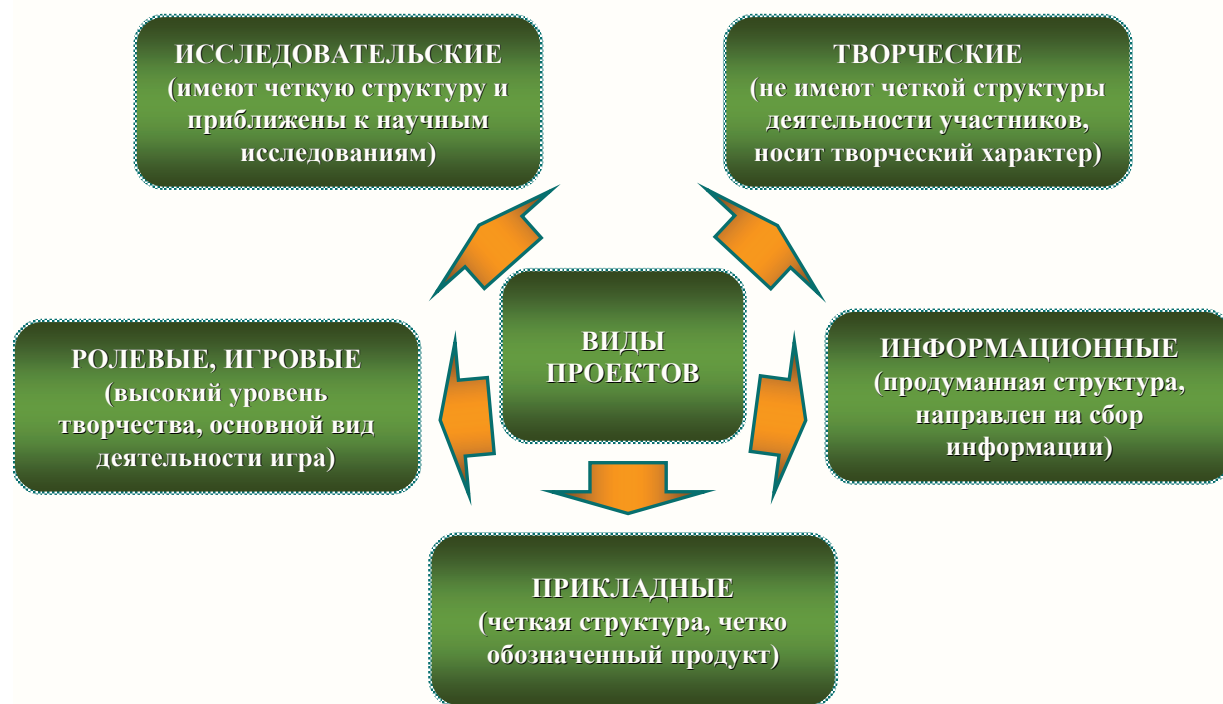


Рис. 1. Виды проектов

Одной из основных задач является определение конкретной формы продукта проектной деятельности. От этого зависит привлекательность проекта для ребенка и понимание сути его деятельности. Продуктами проектной деятельности младших школьников могут быть: выставка, газета, игра, коллекция, серия иллюстраций, справочник, учебное пособие, сказка, праздник. Даже созданный своими руками подарок может стать результатом проектной деятельности.

В процессе проектной деятельности происходит интенсивное интеллектуальное развитие ребенка, у него развиваются навыки поисковой деятельности. Ребенок учится самостоятельно планировать свою деятельность, самостоятельно добывать необходимые знания, обобщать их и делать выводы.

Роль педагога в процессе организации проектной деятельности с детьми младшего школьного возраста также изменяется. Он может вступать с учениками в субъект-субъектные отношения, выступать в качестве наставника, не навязывая ребенку свою точку зрения, а помогая вырабатывать и отстаивать его собственную. То, насколько педагог готов принимать новые знания, идти за своим учеником, а не навязывать свой путь, создавать для учеников ситуацию успешности в процессе познания, настолько его ученик продвинется в развитии своей одаренности.

Включая учеников в проектную деятельность, каждый педагог должен помнить о главном лозунге образования — «не навреди», при котором основной образовательной ценностью является здоровье ребенка. Именно поэтому здоровье детей должно являться одним из первых критериев оценки эффективности той или иной деятельности, в том числе и проектной [6].

Анализ литературных источников, опыта общеобразовательных учреждений и, прежде всего, опыта внедрения проектного обучения в работу с одаренными детьми в конкретных образовательных учреждениях, позволяет судить о его эффективности. В процессе выполнения проекта меняется отношение ребенка к процессу добывания знаний, при этом сам процесс познания становится интересным и ценным для ребенка.

Таким образом, опираясь на всё вышесказанное, мы можем утверждать, что проектная деятельность является эффективной формой индивидуализации обучения одаренных детей младшего школьного возраста в условиях общеобразовательной организации. Она даёт школьнику возможность реализовываться в той сфере знаний, которая ему интересна, удовлетворить свои индивидуальные познавательные потребности.

Литература:

1. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. — 2004. — № 2. — С.46–68.

2. Губанихина Е. В., Губанихина Е. В. Диагностика одаренных детей младшего школьного возраста в условиях общеобразовательной школы // Инновационные педагогические технологии: материалы V междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — С. 63–66.
3. Губанихина Е. В. Новая модель взаимодействия дошкольного учреждения и семьи. — Детский сад от А до Я. — 2004. — № 4. — С. 43–58.
4. Губанихина Е. В. Специфика взаимодействия образовательного учреждения с семьей одаренного ребенка. // Развитие детской одаренности в современном образовательном пространстве России: Материалы научно-практической конференции, Арзамас 6–8 апреля 2006 г. — Арзамас: АГПИ. — 2006. — С. 162–166.
5. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. — Казань. — 1982. — 49 с.
6. Сидорова Т. В., Губанихина Е. В. Здоровьесберегающие технологии в работе учителя начальных классов. // Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях современного образовательного процесса: Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под общей редакцией В. Н. Крылова. — 2014. — С. 141–145.
7. Смолко Е. Воспитывать вместе. // Семья и школа. — 1985. — № 9. — С. 19–21.

Роль семьи в воспитании детей дошкольного возраста

Дорошина Татьяна Владимировна, воспитатель

МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 31 «Журавлик» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Семья изменяется вместе с развитием общества, она болеет теми же болезнями и достигает тех же успехов, что и общество.

Забываясь о благе каждой семьи, делая для этого все необходимое, общество требует от родителей высокой ответственности за воспитание подрастающего поколения, но далеко не каждый из родителей понимает всю важность этой задачи.

Повышение ответственности родителей за воспитание своих чад, взаимодействия между семьей и общественными организациями, занимающимися воспитанием подростков, очень тесно связаны с решением задачи педагогического просвещения родителей. Родители нередко думают, что воспитание детей очень трудное дело. Это не так уж сложно, если не слепо любить ребенка, а любовно следить за развитием, стараясь понимать его интересы, уважать личность ребенка, шадить самолюбие.

Существует много сложных проблем в вопросах с семьей и семейного воспитания. Ситуации, связанные с алкоголизмом родителей, наркоманией. Не уменьшается и число детей, от которых отказались матери при рождении. Возрастает количество матерей и отцов лишенных родительских прав. Открытая борьба с такими явлениями в нашем обществе обязывает педагога детского сада влиять на родителей дошкольников, формировать у членов семьи ответственность за правильное воспитание детей с первых лет их жизни.

Но вопреки имеющимся негативным явлениям продолжают развиваться и прогрессивные тенденции становления молодой семьи. Многие молодые родители понимают необходимость формировать личность ребенка с раннего возраста, укреплять контакты с детским садом.

«Каждой семье — педагогическую культуру» — этот девиз становится определяющим. В организации пропаганды педагогических знаний среди населения. Минимум педагогических знаний, имеющихся сейчас почти в каждой семье, не удовлетворяет требований современного общества. Поэтому так необходимо совершенствовать педагогическую культуру каждого родителя.

В соответствии с этим изменяется и позиция дошкольного учреждения в работе с родителями. Очевидна важность дальнейшего совершенствования форм и методов сотрудничества детского сада и семьи во всестороннем развитии ребенка. Педагог дошкольного учреждения выступает не только как воспитатель детей, но и как воспитатель родителей. Вот почему он должен хорошо знать «болевы» точки семейной педагогики.

Насущные проблемы сегодняшней семьи концентрируются вокруг основных вопросов семейной педагогики: нравственная позиция родителей, их гражданственность, взаимоотношение родителей и детей, совместная деятельность всех членов семьи.

Чаще всего дети возвращают родителям гораздо меньше, чем получают от них. Одни родители воспринимают этот факт с горечью, другие — как само собой разумеющееся, третьи — с надеждой.

Повышение педагогической культуры родителей во многом зависит от личности самого воспитателя детского сада. Чуткость, внимание, доверительный тон вызывают ответное желание поделиться своими радостями и переживаниями не только у малышей, но и у их родителей.

Первейшей задачей работников дошкольных учреждений является формирование у родителей воспитанников

и других членов семьи глубокого убеждения в огромной роли семьи в деле воспитания ребенка и возможности каждой семьи участвовать в воспитании детей. Важнейшая роль семьи в воспитании детей раскрывается на примере опыта лучших семей. Главная особенность семейного воспитания состоит в том, что оно наиболее эмоционально по содержанию и формам отношений между взрослыми и детьми. Эта особенность при разумном воспитании детей может стать значительной формирующей силой. Родительская любовь к детям и ответное чувство детей помогает взрослым преодолевать ряд трудностей, как бытовых, так и педагогических, создавать радостную семейную атмосферу, воспитывать у детей необходимые общественные качества совместное проживание, общие заботы по дому — все это способствует выполнению семей главной задачи — воспитания детей.

В характере ребенка нужно обязательно найти положительные качества, развивая их, тем самым воспитывать его личность. Нужно стараться вырабатывать у ребенка положительные условные рефлексы, а не подкреплять отрицательные путем частого указывания на них. Воспитывая детей нужно, прежде всего, вооружиться терпением. «Терпение и труд все перетрут!» — говорит русская пословица.

Огромное значение имеет самовоспитание родителей. Ничто не влияет на детей как личность родителей, их поведение и пример.

Семья — это первый коллектив, в котором дети живут по законам коллектива. Цель членов семьи — заботится о друг друге. Большинство семей активно привлекают детей к участию в жизни семьи: помощь по дому, подготовка к семейным праздникам. Дети владеют информацией о том, где и как работают их родители.

Если члены семьи умело привлекают детей к посильному труду, то создаются естественные возможности для трудового воспитания. Главная ценность совмест-

ного труда в том, что взрослые являются для ребенка образцом для подражания. Совместная со взрослым работа подготавливает дошкольника к самостоятельному индивидуальному труду.

В традиционной семье воспитывается уважение к авторитету старших; педагогическое воздействие осуществляется сверху вниз. Основным требованием является подчинение. Итогом социализации ребенка в такой семье является способность вписаться в «вертикально организованную» общественную структуру. Дети из этих семей легко усваивают традиционные нормы, но испытывают трудности в создании собственных семей. Они не инициативны, не гибки в общении, действуют исходя из представления о должном. В детоцентрической семье главной задачей родителей считается обеспечение счастья ребенка. Семья существует только для ребенка. Воздействие осуществляется снизу вверх (от ребенка к родителям). В результате у ребенка формируется высокая самооценка, ощущение собственной значимости, но возрастает вероятность конфликта с социальным окружением за пределами семьи. Поэтому ребенок из такой семьи может оценивать мир как враждебный. Очень велик риск социальной дезадаптации и, в частности, учебной дезадаптации ребенка после поступления в школу.

Дружная семья — это первичный коллектив, члены которого живут по принципу товарищества, сочувствие, взаимопонимания. Таким образом у детей начинает складываться не только любовь к семье, но и уважение к родителям.

Воспитание детей — самая важная область нашей жизни, и как не вспомнить слова А. С. Макаренко: «Наши дети — будущие граждане мира. Они будут творить историю. Наши дети — это наша старость. Правильное воспитание — это наша счастливая старость, плохое воспитание — это наше будущее горе, это наши слезы. Это наша вина перед другими людьми, перед всей страной...»

Литература:

1. Советы родителям о воспитании детей / под ред. А. П. Усовой. Изд. АПН, Москва
2. А. А. Люблинская «Семейные отношения и влияние их на детей».
3. Гребенников И. В. Основы семейной жизни. М., 1990
4. Ковалев С. В. Психология современной семьи. М., 1988
5. Ковалев Л. Е. Микроклимат в семье. М., 1999
6. Конвенция ООН о правах ребенка (1991)
7. Конституция РФ.

Профессиональная мотивация студентов медицинского вуза

Еникеева Алсу Мирхатовна, студент;

Баймуратов Тимерлан Рамилевич, студент;

Хамадеев Эльдар Фанович, студент;

Насретдинова Ляля Минигалеевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Хусаенова Альбина Ауфатовна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела

Башкирский государственный медицинский университет

Известно, что успешность учебной деятельности зависит от многих факторов психологического и педагогического порядка, а конкретно — факторов социально-психологических и социально-педагогических. Влияет на успешность учебной деятельности и сила мотивации, и ее структура как таковая.

Согласно закону Йеркса — Додсона, сформулированному несколько десятилетий назад, эффективность деятельности зависит от силы мотивации. Иными словами, чем сильнее побуждение к действию, тем выше результативность деятельности. Но прямая связь сохраняется лишь до определенного предела. Если какие-то результаты достигнуты, а сила мотивации продолжает увеличиваться, то эффективность деятельности начинает падать. Итак, мотив может обладать:

1. Количественными характеристиками (по принципу «сильный — слабый»).

2. Качественными характеристиками (внутренние и внешние мотивы). Здесь имеется в виду отношение мотива к содержанию деятельности. Если для личности деятельность значима сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения), то перед нами внутренняя мотивация. Если же основной толчок к деятельности дают соображения социального престижа, зарплаты и т. д., то речь идет о внешних мотивах.

Однако недостаточно просто разделить мотивы на внутренние и внешние. Сами внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания, защиты).

На протяжении последних 50 лет отечественные исследователи, говоря об учебной деятельности и ее успешности, прежде всего, подразумевали ведущую роль интеллектуального уровня личности. Безусловно, значения этого фактора нельзя недооценивать.

Высокая удовлетворенность профессией и намерение после окончания образовательной организации заниматься профессиональной деятельностью — залог успешной учебной деятельности студента.

А неудовлетворенность избранной профессией, даже при наличии способностей у студентов ведет к снижению успеваемости.

Сейчас исследователям уже не приходится сомневаться в том, что успеваемость студентов зависит в основном от развития учебной мотивации, а не только от природных способностей. Между этими двумя факторами существует сложная система взаимосвязей. При определенных условиях (в частности, при высоком интересе личности к кон-

кретной деятельности) может включаться так называемый компенсаторный механизм. Недостаток способностей при этом восполняется развитием мотивационной сферы (интерес к предмету, осознанность выбора профессии и др.), студент добивается больших успехов.

Однако дело не только в том, что способности и мотивация находятся в диалектическом единстве и каждый из них определенным образом влияет на уровень успеваемости. Наши исследования, проведенные в медицинском университете подтвердили, что сильные и слабые студенты отличаются вовсе не по интеллектуальным показателям, а по тому, в какой степени у них развита профессиональная мотивация. Конечно, из этого вовсе не следует, что способности не являются значимым фактором учебной деятельности. Подобные факты можно объяснить тем, что существующая система конкурсного отбора в вуз. Те, кто выдерживает отбор и попадает в число первокурсников, в целом обладают примерно одинаковыми способностями. В этом случае на первое место выступает фактор профессиональной мотивации; одну из ведущих ролей в формировании «отличников» и «троечников» начинает играть система внутренних побуждений личности к учебно-познавательной деятельности в вузе. В самой сфере профессиональной мотивации важнейшую роль играет положительное отношение к профессии, поскольку этот мотив связан с конечными целями обучения.

Если студент разбирается в том, что за профессию он выбрал и считает ее достойной и значимой для общества, это, безусловно, влияет на то, как складывается его обучение. С помощью экспериментов на материале различных российских вузов было установлено, что больше всего довольны избранной профессией студенты 1 курса. Но в течение всех лет учебы этот показатель неуклонно снижается вплоть до последнего курса. Несмотря на то, что незадолго до окончания вуза удовлетворенность профессией оказывается наименьшей, само отношение к профессии остается положительным. Логично было бы предположить, что снижение удовлетворенности вызвано невысоким уровнем преподавания в конкретном вузе. Тем не менее, не следует переоценивать максимальную удовлетворенность профессией на первом году обучения. Студенты-первокурсники опираются, как правило, на свои идеальные представления о будущей профессии, которые при столкновении с реалиями подвергаются болезненным изменениям. Однако важно другое. Ответы на вопрос «Почему профессия нравится?» свидетельствуют, что ведущей причиной здесь выступает представление о творческом содержании будущей профес-

сиональной деятельности. Например, студенты упоминают «возможность самосовершенствования», «возможность заниматься творчеством» и т. п. Что же касается реального учебного процесса, в частности, изучения специальных дисциплин, то здесь, как показывают исследования, лишь незначительное число студентов-первокурсников (менее 30%) ориентируются на творческие методы обучения.

С одной стороны, перед нами — высокая удовлетворенность профессией и намерение по окончании вуза заниматься профессиональной деятельностью, с другой — желание приобрести основы профессионального мастерства преимущественно в процессе репродуктивной учебной деятельности. Формирование реальных представлений о будущей профессии и о способах овладения ею должно осуществляться, начиная с 1-го курса.

Нами проведено экспериментальное исследование. Результаты исследования показали, что успешность обучения студентов зависит от:

- 1) особенностей познавательных процессов (у половины из них преобладает низкий показатель произвольного внимания (50,4%) и у 40,0% — низкий показатель кратковременной зрительной памяти);
- 2) отношения студентов к учению: 63,3% из них положительно относятся к учению, 36,7% — отрицательно;
- 3) состояния здоровья студентов: исследование показало, что успеваемость у 50,0% связано с хроническими заболеваниями;

4) профессиональной мотивации: часть студентов (50%) склонна к виду деятельности «человек-человек», что характерно для Башкирского медицинского колледжа. У 46,7% выражены отрицательные внешние мотивы к своей будущей профессиональной деятельности (стремление избежать критики со стороны преподавателя или конкурентов, стремление избежать возможных наказаний или неприятностей).

Хотя 75% студентов поступили по собственному желанию,

11% — по желанию родителей;

9% — решили пойти по «стопам» родителей;

5% — поступали по инициативе друзей.

Изучение социальных, психологических, биологических особенностей, образованности и воспитанности, особенностей интеллектуального развития, воли и эмоций, основных отношений и круга общения личности, характера студентов позволяет предупредить возникновение трудностей в обучении и тем самым повысить их успеваемость.

Тенденция увеличения успеваемости студентов возможна при учете не только их способностей, но и мотивационных факторов обучения.

Профессиональная мотивация, удовлетворенность профессией, положительное отношение к ней, также влияют на успеваемость студентов.

Агрессия в подростковом возрасте как социально-психологическая категория

Захаренко Татьяна Сергеевна, учитель начальных классов
МБОУ СШ № 134 г. Красноярск

Мосина Наталья Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

Актуальность. В настоящее время мы являемся свидетелями изменения социальной структуры общества, интенсивных процессов расслоения населения по имущественному признаку, по отношению к различным формам собственности. Все перечисленное способствует возникновению межгрупповых и межличностных конфликтов. И как результат: резко возросла преступность среди молодежи. Появляются всё новые виды отклоняющегося поведения: подростки участвуют в военизированных формированиях политических организаций экстремистов, в рэкрете, сотрудничают с мафией, занимаются проституцией и сутенёрством.

Проблематика. Проблема агрессивности в подростковом возрасте имеет давнюю историю. В центре внимания исследователей были и биологические, и социальные детерминанты агрессии; механизмы ее развития и условия, определяющие проявления агрессии; индивидуаль-

ные и половозрастные особенности проявления агрессивного поведения и способы предотвращения агрессии. Это говорит о том, что данная проблема сложна и многогранна. Различие точек зрения на причинность проявления агрессивности в поведении объясняет отсутствие единого подхода и однозначного мнения по поводу решения проблемы снижения агрессивности в подростковом возрасте, что является мотивом для исследования данной проблемы.

К настоящему времени учёными предложено множество определений агрессии. Л. Берковец считает, что на бытовом уровне термин «агрессия» используется для обозначения насильственных захватнических действий» [1]. Такое толкование является синонимом антигуманизма, насилия, культа грубой силы.

И. В. Сыромятников описывает случаи агрессивных действий подростка как энергично наступательные, и дает

им положительную оценку. Это характерно для процессов спортивных соревнований.

Таким образом, в психологической литературе рассматривается агрессия как вредоносное поведение, так и необходимая поведенческая реакция человека, стремление к самоутверждению. Но где та черта, за которой необходимая поведенческая агрессия становится источником проявления зла: от злых шуток, сплетен, враждебной фантазии, деструктивных форм поведения, до бандитизма и убийства?

В поисках ответа на данный вопрос мы обратились к анализу психолого-педагогической литературы, на основе которого следует отметить, что в научной психологической среде принято дифференцировать понятия «агрессия», «агрессивное поведение» и «агрессивность». Понятие «агрессия» характеризует специфическую форму поведения. Агрессивное поведение рассматривается как непосредственные действия человека, а агрессивность — это личностное качество, психическое свойство индивида.

Таким образом, зачатки агрессивности, как качества личности могут быть присущи всем людям, но у одних это качество перерастает в агрессивное поведение и агрессию.

В психологии, по мнению Крючковой А. Г., О. П. Гнидина, рассматривается структура агрессивного поведения, являющаяся компонентом более сложной структуры психических свойств человека, выделяются признаки агрессии [2].

По содержанию признаки агрессивного поведения можно классифицировать следующим образом: доминирование личных целей, стремление использовать людей в корыстных интересах; деструктивизм в поведении (разрушаются не столько предметы и объекты окружающего мира, сколько отношения); причинение вреда окружающим людям; страдания, боль, причиняемые насильственными действиями. Основной целью проявления агрессивного поведения является намерение одного причинить вред другому.

Значительно мягче определяет агрессивное поведения Е. Н. Прохорова, которая описывает агрессивные поведенческие реакции как простую демонстрацию преимущества в силе «по отношению к другому человеку или группе лиц, которым субъект пытается причинить вред» [3].

Грюнберг И. В. определяет агрессивность как «относительно стабильную готовность к агрессивным действиям в самых различных ситуациях» [3].

Представленные точки зрения описывают поведение индивида. Это односторонний взгляд, который не раскрывает специфику психического состояния в период агрессии, а также мотивацию проявления агрессивного поведения.

Некоторые авторы полагают, что агрессивное поведение является собой биологическую норму, основанную, например, на действии инстинкта самосохранения. К та-

ким авторам относится Цыренов В. Ц., который полагает, что основу агрессивного поведения подростков составляет социальная среда. «Агрессивное поведение подростков обусловлено представлениями о нравственности и специфике социальных связей» [6]. При этом, основные факторы, которые влияют на проявление агрессивности у подростка следующие: фактор биологической особенности подростка; индивидуально-личностная характеристика подростка; семейное и социальное окружение подростка, их влияние. Но опять же, акцентируя внимание на мотивирующих причинах проявления агрессии, мы выпускаем из поля зрения уровень сформированности этических качеств подростка, уровень его воспитанности.

В. С. Выготский отмечал, что процесс формирования этических качеств наиболее активно развивается в период взросления и параллельно с прохождением «критической фазы» подростка, симптомами которой являются крайняя вариативность; ситуационная зависимость (например, в школе и семье проявляется особый негативизм); неоднородное и сложное поведение. По степени выраженности симптомов внешние агрессивные проявления дифференцируются следующим образом: краткосрочная специфическая реакция на конкретную ситуацию (ситуативная агрессивная реакция); активная агрессивная реакция в виде разрушительных и насильственных действий; пассивная агрессивная реакция в виде бездействия или отказа от совершения действий.

По степени сформированности этических и моральных качеств подростка можно оценить не только внешние проявления агрессивного поведения, но и внутренние агрессивные тенденции конкретной личности.

Таким образом, рассматривая различные точки зрения на феномен «агрессивное поведение», «агрессия в подростковом возрасте» становится очевидным, что проявление агрессии всегда мотивировано. При этом, агрессия в подростковом возрасте может выступать в разных качествах: во-первых, агрессию можно считать средством достижения цели (инструментальная агрессия или инструмент достижения цели); во-вторых, агрессию можно назвать неконструктивным способом переключения или способом психологической разрядки; в-третьих, неконструктивный способ самоутверждения, удовлетворения потребности в самореализации.

Подводя итог выше изложенному, можем сделать вывод о том, что под агрессией следует понимать любую форму поведения, которая нацелена на то, чтобы причинить кому-то физический или психологический ущерб. Агрессия существует и проявляется в различных формах — от глубоко внутренней обиды на других людей до открытых, ярко выраженных насильственных действий. Структура агрессии представляется сочетанием трёх компонентов: познавательного, эмоционального и волевого.

Человеческое насилие биологически не целесообразно и сопряжено с мощнейшим негативным воздействием на других людей, имеет опасные последствия для социума

Литература:

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. — СПб., 2002. — С. 46.
2. Гнидин О. П. Психологические особенности агрессивности и ее профилактика у субъектов из различных социальных сред: Дис ... канд. психол. наук. — Ставрополь, 2008. — С. 40.
3. Грюнберг И. В. Теоретические основы проблемы агрессии подростков с нарушением интеллекта // Учёные записки Орловского гос. ун-та. — 2014. — № 1. — С. 434–437.
4. Крючкова А. Б. Специфика соотношения агрессивности со свойствами темперамента у юношей и девушек: дис. ... канд. психол. наук. — М., 2010. — С. 114.
5. Сыромятников И. В. Психология девиантного поведения военнослужащих и его профилактика / И. В. Сыромятников, В. Г. Чайка. — М., 2000. — С. 12.
6. Цыренов В. Ц. Агрессивное поведение подростков как социально-педагогическая проблема // Вестник Бурятского гос. ун-та. — 2010. — № 1. — С. 49–53.

Система работы с лингвистическими терминами как условие эффективной языковой подготовки учащихся

Киреева Александра Игоревна, магистрант

Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета

Цели современного филологического образования соотносятся с формированием коммуникативной и языковой компетенций учащихся, и не малую роль в этом процессе имеет правильно организованная учителем словарная терминологическая работа на уроке русского языка.

Как известно, основная цель изучения русской терминологии в школьном курсе русского языка обозначена как осмысленное использование терминов, точное и правильное их употребление в учебной ситуации и научном речевом сообщении.

Одной из проблем усвоения содержания школьного курса русского языка является терминологическая безграмотность учащихся. Школьники часто затрудняются в определении научных терминов, входящих в терминологический минимум курса русского языка, не понимают их сущности, тем более не могут свободно использовать термины в своей учебной деятельности. Кроме того, изучение терминов и обозначаемых ими понятий не вызывает особого интереса у школьников, что является причиной низкой познавательной активности. Как правило, школьник запоминает термин, рассказывает определение, но в полной мере сути обозначаемого термином языкового явления не понимает. По мнению педагогов, это делает процесс усвоения лингвистической терминологии формальным.

Между тем усвоение учащимися лингвистической терминологии на уроке русского языка имеет огромное как общеобразовательное, так и практическое значение.

Общеобразовательное значение заключено в том, что изучение языковедческих терминов расширяет представления учащихся о языке, формирует знания о языковой единице — слове, кроме того, выявляет существующие связи между лексикой и другими уровнями языка:

между лексикой и фонетикой, между лексикой и словообразованием, между лексикой и морфологией и т. д., знакомит со сферами функционирования терминов, расширяет лингвистический кругозор школьника.

Практическое значение изучения терминологии заключается в том, что оно раскрывает термин как элемент словарной системы, помогает школьнику осознать специфику терминологической лексики, развивает внимание учащихся к слову, его значению и употреблению, формирует потребность выбора нужного слова для передачи той или иной мысли в собственной речи и умение школьника пользоваться толковым словарем.

В психолого-педагогической, методической литературе описываются разные подходы к рассмотрению на уроке русского языка языкового понятия, обозначенного термином. А. Н. Гвоздев указывает на роль и значение осознанности и самостоятельности процесса усвоения понятия [2, с. 34].

Психолингвисты утверждают, что усвоение понятия основано на «генерализации, анализе и обобщении явлений языка и речи [4, с. 234].

В научных исследованиях рассматриваются и такие вопросы усвоения терминологии, как стратегия усвоения грамматических понятий (С. Н. Цейтлин), зависимость оформления высказывания от усвоения грамматических понятий (О. В. Сиротина) [1, с. 21]. Усвоение лингвистических понятий ученые связывают и с развитием связной речи школьников (Ю. Сохин) [4, с. 40]. В методике обучения русскому языку описывается связь учебного процесса и методических средств (Т. А. Ладыженская, Г. Г. Городилова, Т. Г. Рамзаева, В. А. Кустарева, А. Ю. Купалова и др.).

Таким образом, анализ разных точек зрения на данную проблему позволяет сделать вывод о том, что работа

с терминами и их определениями сложна и многоаспектна. Для ее успешной реализации необходим ряд условий, опора на которые обеспечит эффективность словарной терминологической работы.

При изучении русского языка продуктивное усвоение научных терминов не может основываться на механическом запоминании, необходима специальная целенаправленная работа, организуемая учителем в системе.

Отбирая лингвистический материал на урок русского языка, учитель должен руководствоваться необходимостью ограничить количество терминов, понятий, учитывать степень их изученности, брать во внимание возрастные особенности школьников и возможности их памяти, опираться на многообразие приемов терминологической работы:

- 1) проговаривание заимствованных терминов;
- 2) усвоение их правописания;
- 3) при необходимости выполнение этимологического анализа термина;
- 4) соотнесение термина с понятием;
- 5) индуктивный и дедуктивный пути введения нового термина;
- 6) использование термина в различных учебных ситуациях.

В связи с вышесказанным в ходе организации словарной работы учитель должен понимать, что усвоение термина и его понятия в сознании школьника организуется в несколько этапов.

На первом этапе анализируется языковой материал: выделяются существенные признаки понятия, осуществляется абстрагирование его значения от лексического значения конкретных слов и выделение того, что является типичным для данного языкового явления, языковой категории.

На второй этапе организуется обобщение признаков, установление связей (внутрипонятийных) между признаками понятия и введение термина.

Третий этап направлен на осознание формулировки определения понятия, уточнение сущности признаков и связей между ними.

На четвертом этапе организуется конкретизация изучаемого грамматического понятия на новом языковом материале. В ходе выполнения тренировочных упражнений школьники устанавливают связи (межпонятийные) изучаемого понятия с ранее усвоенными.

Каждый этап усвоения термина и его понятия предполагает строгий отбор видов упражнений в соответствии со спецификой реализуемого этапа и самого понятия, установление последовательности выполнения упражнений с учетом их возрастающей сложности, а также роста самостоятельности учащихся.

Рассмотрим типы упражнений, направленных на освоение термина и понятия, обозначаемого им.

1. Упражнения на употребление языковых единиц, называемых заданным термином, в разных языковых и речевых

конструкциях. Данные упражнения опираются на конструирование слов, словосочетаний, предложений и текстов: образование слов из морфем; составление гнезд родственных слов; образование форм слов (формы склонения, спряжения, формы рода, числа и пр.); образование словосочетаний и предложений различных типов; составление (конструирование) текстов различных типов.

2. Упражнения на поиск языковых единиц в соответствии с заданной терминологией. Данные упражнения направлены на формирование умения выделять существенные признаки термина. Их основу составляет анализ языковых единиц и текста: анализ текста, например, умение определять тип речи в тексте: описание, повествование, рассуждение; синтаксический анализ предложения, например, тип предложения по цели высказывания; морфологический анализ частей речи, их форм, например, умение выбирать из текста отдельно имена существительные, имена прилагательные, глаголы и т. д.; анализ лексики, например, умение определять значение термина, толковать его, объяснять способы его словообразования; морфемный анализ слова, например, уметь выделять в слове приставку, корень, окончание, основу; фонетический анализ, умение выделять звуки в слове, определять их количество; соотносить звуковой и буквенный состав слова и др.

3. Упражнение на сравнение языковых единиц, называемых терминами одного класса. Целью выполнения упражнений данного типа является определение существенных признаков терминов одного класса, например, выделение общего в определении термина, нахождение различий, определение функции данного термина.

4. Упражнения на создание тематических групп терминов. Цель упражнений: формирование умения группировать термины по общим признакам. Классифицировать термины можно на различных основаниях, например, лексические термины, морфологические, фонетические, грамматические, термины графики, морфемные, словообразования.

5. Упражнения на создание словаря лингвистических терминов. Их цель: формирование списка терминов, изучаемых на уроке русского языка, которые должны быть введены в словарный запас школьника в соответствии с программой.

Как свидетельствует практика обучения русскому языку, фиксация термина необходима. Для этой цели учащиеся в собственных словариках записывают новые термины по тематическим группам и их толкование.

Усвоить лингвистические термины и понятия — значит уметь ими пользоваться. Выявить уровень усвоения понятия поможет система познавательных заданий, в основе которых лежит формирование таких мыслительных умений, как: анализ, синтез, сравнение, вычленение отдельных признаков, систематизация, абстрагирование, определение понятия, как например:

Задание 1. Выясните смысловое значение термина, разбив его на составные части, дайте определения терминам: орфография; орфоэпия; омонимы и др.

Задание 2. Составьте предложения с лингвистическими терминами, проверьте, правильно ли он употреблен.

Задание 3. Вставьте в предложения или текст пропущенные термины.

Задание 4. Подберите языковые примеры указанным терминам.

Задание 5. Составьте словарный диктант из терминов по разным разделам языка.

Задание 6. Задания на развитие логического мышления и памяти: кроссворды, чайнворды и другие занимательные задания. Данные упражнения активизируют деятельность ученика, обеспечивают усвоение лингвистических терминов и понятий, развивают логическое мышление, живой интерес к изучению русского языка.

Задание 7. Терминологический диктант. Это упражнение дается школьникам с целью лучшего запоминания и проверки усвоения учащимися лингвистической терминологии. Чаще всего учащимся учитель предлагает несколько терминов одной тематической группы. К каждому из них ученик должен сформулировать определение и записать его или, наоборот: к определению написать термин.

Например, учащимся предлагается несколько понятий, объединенной одной темой, к каждому понятию необходимо сформулировать определение и записать его и наоборот.

Слово — это ...; диалектизмы — это...; архаизмы — это...; или слова, вышедшие из обихода — ...; раздел науки о языке, в котором изучаются звуки речи...

Каждый из рассмотренных типов упражнений имеет свои как плюсы, так и минусы. Но грамотное сочетание представленных типов упражнений на уроке русского языка поможет школьникам лучше усвоить лингвистические термины и понятия и умело ими пользоваться в своей учебной деятельности.

Таким образом, усвоение лингвистических терминов и понятий взаимосвязано с интеллектуальным, речевым развитием учащихся, составляет основу усвоения системных знаний по русскому языку, формирует стойкий навык грамотного письма.

Вышесказанное обуславливает значимость и роль терминологической работы в процессе усвоения школьниками лингвистических понятий, составляющих основу содержания школьного курса русского языка. Исходя из этого, можно утверждать, что правильно организованная учителем словарная терминологическая работа на уроке русского языка способствует формированию коммуникативной и языковой компетенций школьников.

Литература:

1. Баранов М. Т. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 368 с.
2. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. — М.: Наука, 2010. — 234 с.
3. Менчинская Н. А. Психология усвоения понятий. — Спб., 2000. — 316 с.
4. Сохин, Ф. А. Изучение грамматического строя у детей. — М.: Наука, 2014. — 341 с.

К вопросу об одаренности детей

Козлова Екатерина Александровна, магистрант

Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре

Правильно говорят, что, если человек талантлив, то талант у него многогранен. Однако он должен еще суметь развить в себе все эти дарования, отшлифовать свои способности и правильно воспользоваться ими с пользой для себя и для людей, но удастся это далеко не всем и уж во всяком случае, не сразу.

Али Апшерони

В последнее время во многих странах большое внимание обращено к проблеме одаренности детей, в связи с этим актуальной является проблема выявления возможностей ребенка или его одаренности.

Анализ проблемы одаренности во многом будет определяться тем содержанием, которое мы будем вкладывать в это понятие.

По мнению Б. М. Теплова одаренность — это качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении определенной деятельности. Это значит, что одаренность обеспечивает не успех в какой-либо деятельности, а только возможность достижения этого успеха [3].

Психологический словарь дает иное определение: «Одаренность — наличие у человека хороших задатков к развитию способностей, позволяющих ему быстро развивать у себя эти способности, успешно осваивать и справляться с различными видами деятельности».

Как отмечают авторы статьи «Определения одаренности» в настоящее время не существует четких определений одаренности. Разработка методов определения способностей и одаренности была начата в рамках психометрии, направленной на оценку индивидуальных различий и личностных особенностей. Многое здесь основывалось на допущении, что каждый индивид обладает определенными способностями, психологическими свойствами и личностными чертами. Целью психометрии была разработка надежных инструментов для измерения степени развития тех или иных индивидуальных свойств или способностей. Исследование Термина (1956) привело к тому, что интеллект стал рассматриваться как главный показатель одаренности. Как справедливо отметила Галлахер (1966), в течение многих лет высокий интеллект, установленный с помощью стандартизированных тестов, служил, по сути, рабочим определением «одаренности» [4].

При толковании понятия «одаренность», мы затрагивали такие понятия как «задатки», «способности». Многие авторы также дают разные определения данных понятий.

Способности — это формирующиеся в деятельности на основе задатков индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит успешность деятельности [1].

Способности не сводятся к имеющимся у индивида знаниям, умениям, навыкам. Они обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности.

Одаренность определяется обладанием большими способностями. Иногда способности считают врожденными, «данными от природы». Однако научный анализ показывает, что врожденными могут быть лишь задатки, а способности являются результатом развития задатков.

Задатки — это врожденные анатомо-физиологические особенности мозга, нервной системы, органов чувств и движения, функциональные особенности организма человека, составляющие природную основу развития его способностей.

Различными задатками от природы наделены люди, именно задатки лежат в основе развития способностей. Задатки вовремя не развитые исчезают. Все мы знаем случаи, что дети, попав в логово зверей и не получив, там возможности развивать свои задатки, навсегда теряли их.

Какими бы задатками не обладал человек, он никогда не станет талантливым художником, музыкантом, хореографом, ученым, если он не будет много и упорно заниматься соответствующей деятельностью.

На основе одних и тех же задатков могут развиваться неодинаковые способности, в зависимости опять-таки от характера требований деятельности, которой занимается че-

ловек, а так же от условий жизни и особенно воспитания. Таким образом, можно отметить, что задатки многозначны.

В соответствии с задатками и способностями человека определяется его одаренность. Различают общую одаренность и одаренность специальную. Общая одаренность человека является его способностью к обучению, специальная — характеризует высокую степень уникальных способностей, таких как гениальность и талант.

Талант представляет собой способность к достижению наивысших успехов в деятельности.

Гениальностью с точки зрения психологии принято считать способность человека к созданию чего-то принципиально нового.

Для гениальности характерны следующие особенности:

- осознание человеком своих задатков и способностей;
- незаурядность личности;
- проникновение способности в характер.

Основными показателями одаренности считаются легкость и быстрота усвоения материала, время проявления, широта переноса, а также сопоставимость условий с результатами [2].

Дети, которые склонны к высоким достижениям, могут не демонстрировать их сразу, но зато иметь высокий потенциал к ним в любой из следующих областей (в одной или в сочетании): конкретные академические способности, общие интеллектуальные способности, творческое или продуктивное мышление, лидерские способности, художественные способности.

Углубленные исследования последующих лет привели к тому, что уже признанные виды одаренности стали рассматриваться дифференцированно. Это проявилось в возникновении новых концепций интеллектуальной и творческой одаренности. Одной из получивших признание является теория множественности видов интеллекта Хаварда Гарднера.

Сопоставление видов интеллекта по Гарднеру и известных видов одаренности показывает, что они почти совпадают.

1. Художественная одаренность — способность продуцировать, выдвигать новые идеи, изобретать, также способность блестяще исполнять, использовать то, что уже создано. Этот вид одаренности поддерживается и развивается во многих специальных заведениях дополнительного образования — кружках, школах, студиях. Он подразумевает высокие достижения в области художественного творчества и исполнительского мастерства в музыке, живописи, скульптуре, актерские способности и многое другое.

2. Общая интеллектуальная и академическая одаренность. Дети с общей интеллектуальной одаренностью быстро овладевают основополагающими понятиями, легко запоминают и сохраняют информацию. Высокоразвитые способности переработки информации позволяют им преуспевать во многих областях знаний. Несколько иной характер имеет академическая одаренность, которая проявляется в успешности обучения отдельным учебным предметам

и является более частной. Эти дети могут показывать высокие результаты по легкости, глубине, скорости продвижения — в математике или иностранном языке, физике или биологии и иногда иметь неважную успеваемость по другим предметам, которые воспринимаются ими не так легко. Выраженная избирательность устремлений в относительно узкой области создает свои проблемы в школе и семье.

3. Творческая одаренность. До сих пор продолжают споры о необходимости выделения этого вида одаренности. Целесообразность выделения творческой одаренности как отдельного вида определяется тем, что стандартные учебные программы и учебный процесс дают много возможностей для ее проявления и развития.

Исследования показывают, что дети с творческой направленностью нередко обладают рядом поведенческих характеристик, которые вызывают не только положительные эмоции в окружающих людях:

- отсутствие внимания к условностям и авторитетам;
- большая независимость в суждениях;
- тонкое чувство юмора;
- отсутствие внимания к порядку и «должной» организации работы;
- яркий темперамент.

4. Социальная одаренность. Одно из определений социальной одаренности гласит, что это исключительная способность устанавливать зрелые, конструктивные взаимоотношения с другими людьми. Такое определение существовало недолго, так как очевиден комплексный характер этой способности.

Социальная одаренность выступает как предпосылка высокой успешности в нескольких областях. Она предполагает наличие способности понимания, любить, сопереживать, ладить с другими людьми [2].

Выделение многих видов одаренности служит важной целью — привлечь внимание к более широкому спектру способностей, которые должны получить признание и возможности для развития.

Из приведенного анализа взглядов ученых на проблему одаренности ребенка, можно сделать вывод, что данный феномен — это не столько дар природы, сколько целенаправленный процесс развития определенных задатков, способностей, качеств личности, которые могут быть скрыты у отдельных людей, которые необходимо развернуть, раскрыть через создание благоприятной среды и включения в деятельность.

При этом темп развития каждого ребенка индивидуален, в этом процессе могут быть скачки и замедления, однако в каждом возрастном периоде существуют свои преимущества и своеобразие.

Таким образом, многозначность терминов «одаренность» указывает на многоаспектность целостного подхода к проблеме одаренности.

В нашей статье мы будем опираться на понятие, предложенное Немовым Р.С.: «Одаренность — наличие у человека хорошо выраженных задатков к развитию способностей, позволяющих ему успешно осваивать и справляться с видами деятельности, связанными с соответствующими способностями», так как считаем, что оно наиболее полно и точно передает содержание этого понятия.

Литература:

1. Андреев В. И., «Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества», Казань, 2007.
2. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
3. Опыт работы с одаренными детьми в современной России. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / Науч. ред. Н. Ю. Синягина, Н. В. Зайцева. — М.: Арманов-центр, 2010.
4. Опыт работы с одаренными детьми в современной России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 6–8 февраля 2003 года/ Научный редактор Л. П. Дуганова

Особенности преподавания математики на английском языке

Косыбаева Умитжан Аманкелдыкызы, кандидат педагогических наук, доцент;

Кауымбек Индира Сейтбеккызы, старший преподаватель;

Шаяхметова Маржан, кандидат педагогических наук, доцент;

Мамытова Айгерим Ермахановна, магистрант

Карагандинский государственный университет имени Е. А. Букетова (Казахстан)

Быстро меняющееся под воздействием глобальных вызовов XXI века общество заставляет расширять рамки деятельности всех сфер деятельности человечества. За поиском новых идей нам, жителям нашей планеты, далеко ходить не приходится. Ученые разных отраслей науки, разрабатывая новые стратегические планы в противовес глобальному вызову — кризису ценностей нашей цивилизации, обозначили цель — быть приверженными диалогу культур и цивилизаций. Одним из результатов выполнения поставленных целей мы считаем внедрение полиязычия для молодого поколения.

Взяв за основу слова Президента РК Н. А. Назарбаева «В современном мире молодежь должна получать знания, соответствующие мировым стандартам, а также связанные с информационными технологиями», образование становится значимым элементом социальной структуры. Хотя в мире растет роль образования и в каждой стране назначены системы образования, оно, образование, должно быть на уровне практического знания и направленности народов мира. На сегодняшний день в Республике Казахстан в области образования осуществляются очень большие перемены, что является значимым мероприятием.

Организация школьных уроков с использованием инновационных технологий это — новые методы обучения, формирование компетенции учеников со ссылкой на теоретические, научно-педагогические и психологические исследования, воспитание учеников разумности, человечности, трудолюбию, доброте. Основная задача — использование инновационных методов в соответствии с уровнем образования и возрастными особенностями ребенка. Конечно же, у хорошего наставника и ученик стойкий, будущее нашего независимого государства зависит от полученных знаний и опыта молодого поколения, которых воспитываем мы. Обогащение мировоззрения, повышение способности мышления, формирование жизненных принципов у учеников напрямую зависит от мастерства, а также творческой способности учителя.

Вхождение Казахстана в мировое образовательное пространство особым образом актуализирует проблемы полиязычного образования, эффективность разрешения которых во многом обусловлена как вертикальной, так и горизонтальной преемственностью всех уровней и звеньев системы образования. В связи с этим есть настоятельная необходимость приведения в единую систему фрагментарно наработанной практики полиязычного образования в отдельных вузах и школах Республики Казахстан, что обеспечит преемственность образовательных программ, обусловит высокое качество и эффективность

формирования полиязыковой личности как одного из существенных факторов развития интеллектуального потенциала страны.

Нынешнее состояние полиязычного образования в средних школах и вузах Республики Казахстан обусловлено осознанием необходимости концептуально-целостного подхода к решению проблем полиязычного образования, началом формирования нормативной и научно-методической базы, определением путей решения вопросов кадрового обеспечения, актуализацией проблемы преемственности школьных и вузовских программ полиязычного образования, в том числе обучения языкам.

Внедрение полиязычного образования описывается в Государственной программе функционирования и развития языков в Республике Казахстан на 2011—2020 гг.. Она актуализирует необходимость совершенствования и стандартизации методологии обучения государственному языку.

Внедрение полиязычного образования нравится молодому поколению и многие выбирают для обучения факультеты с обучением на английском языке. Поэтому в школах с 2012 года внедрены разные кружки, спецкурсы по преподаванию математики на английском языке по разным авторским программам. Программы разработаны в рамках реализации Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011—2020 годы, «Концепции выявления, поддержки и развития одаренных детей в Республике Казахстан», проекта «Концепции 12-летнего среднего образования Республики Казахстан» и т. д. Вышеназванные курсы по школьной математике выполняют две основные функции:

1. Повышение эффективности подготовки учащихся к итоговой аттестации по математике.

2. Развитие навыков английской речи специального назначения.

Такие учебные курсы представляют собой расширенное изучение теоретического материала с помощью видео, аудио лекций и методических разработок для развития речи школьника на английском языке. Также это применяется для оценки и контроля уровня подготовки и освоения материала ученика. Целью таких программ является развитие у старших школьников умения правильно использовать основные понятия в области математики на английском языке параллельно с русским и казахским языками.

Объем учебного курса из расчета один час в неделю позволяет как изучение тем, так и развитие разговорной английской речи.

На занятиях учитываются индивидуальные особенности учащихся, их темп восприятия и уровень усвоения материала. На уроках используются приемы парной и групповой работы для представления и защиты презентаций с распределением функциональных обязанностей учащихся класса, осуществляется самооценка и взаимооценка работ учащихся, выполненных на английском языке. А самые последние занятия проводятся в разных формах, которые выбирают учителя и учащиеся.

Основные методологические особенности курса:

- подобраны нестандартные задачи разных классов;
- работа с текстами задач на английском языке;
- работа с тестами.

По окончании учащиеся сдают отчет, где проводят различные статистические данные по освоению курса: методы обучения, отдельные темы, решение задач.

Система оценивания включает оценку умственного, логического, творческого и лингвистического показателей.

Текущий контроль усвоения материала осуществляется бальным способом на каждом занятии спецкурса по результатам выполненных самостоятельных, проверочных, тестовых работ. В конце каждой темы ученики сдают зачет в виде теста и презентации.

По полиязычному образованию на сегодня в Республике Казахстан разработан:

- стандарт непрерывного уровневого обучения государственному языку в системе «детский сад — школа — колледж — высшее учебное заведение»;
- реализуется уровневая модель иноязычного образования.

В будущем в связи с изменениями нормативных документов, совершенствованием и дополнением иных требований для повышения эффективности учебного процесса и достижения новых высот эта тема будет дополняться и совершенствоваться.

Литература:

1. Государственная программа функционирования и развития языков в Республике Казахстан на 2011–2020 годы. — Официальное издание. — Астана, 2011.
2. Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан. — Алматы.
3. Виленкин Н. Я., Шварцбург С. И. и др. Алгебра 10–11 класс. — М.: Просвещение, 2001.
4. Генденштейн Л. Э., Ершова А. П., Ершова А. С. Математика-наглядный справочник с примерами. — М.: Просвещение, 2003.
5. Крупич В. И. Теоретические основы обучения решению школьных математических задач. — М.: Прометей, 1995.
6. Тестовые задания по математике для поступающих в ВУЗы. — Кокшетау, 2006.
7. <http://articlekz.com/article/11905>

Социально-педагогический потенциал внутриорганизационного обучения субъектов государственно-общественного управления в укреплении деловой репутации образовательной организации

Кофанова Галина Витальевна, магистрант
Оренбургский государственный педагогический университет

В современном отечественном образовательном праве нормативно определены основы управления образовательной организацией, основывающиеся на базе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности. Актуальность структурных изменений в системе управления образованием посредством реального включения общественной составляющей в процесс принятия управленческих решений по функционированию и развитию системы образования обусловлена также и требованием социально-педагогической действительности. Образовательная организация является открытой социальной системой, деятельность которой направлена на получение социально значимого и личностных результатов. В связи с этим, го-

сударственно-общественное управление образовательной организации обладает наибольшим потенциалом в реализации миссии учреждения образования, его целевых ориентиров, формирования положительной деловой репутации образовательной организации.

А. Ф. Гузаирова рассматривает государственно-общественное управление образованием (далее ГОУО) как «тип социального управления, предполагающий конструктивное взаимодействие государственных и общественных органов управления образования, обеспечивающее конгруэнтность ее результатов и требований государственной образовательной политики, социальных и личностных ожиданий» [2]. Сущность государственно-общественного управле-

ния образовательной организацией заключается в предметности управленческой деятельности государственных и общественных структур — руководство образовательными проектами, в обязательности механизма согласования управленческих решений органов управления системой образования с представителями общественности, а также делегирование части полномочий общественному органу управления образованием, что, в общем, способствует снижению рутинизации в содержании деятельности государственного органа управления образованием и дает возможность общественности лучше проявить свой потенциал в управлении системой образования [4; с.77].

Происходящие социально-экономические изменения оказывают влияние на государственную образовательную политику и содержание образования на всех его ступенях и обуславливают адекватные изменения в деятельности работников образовательных организаций. Здесь важным целевым ориентиром образовательной организации является формирование образовательных компетенций выпускников, их социально-образовательной мобильности, обеспечение готовности к осознанному профессиональному выбору и решению профессиональных задач. Субъекты ГОУО, прошедшие специальный курс обучения, способны к более глубокому анализу информации, постановке целей и определению путей их достижения, оптимально используя при этом необходимые ресурсы образовательной организации.

Наибольшим коммулятивным эффектом в подготовке субъектов ГОУО обладает внутриорганизационное обучение, потенциал которого способствует согласованию содержания образовательной программы требованиям организации и ее актуальным проблемам. Данный вид обучения является и более экономичным, чем внешнее обучение, практикоориентированным (направлено на решение актуальных для данной организации проблем и задач) и актуализирует не сколько когнитивные знания обучающихся, но и формирование профессиональных компетенций субъектов соуправления для успешного решения организационных задач. Однако, следует отметить тот факт, что в образовательных организациях процесс обучения субъектов ГОУО зачастую игнорируется руководством, в лучшем случае ограничиваясь единичным и редким командированием сотрудника на какой-либо семинар. В результате чего даже успешная образовательная организация при таком подходе к развитию кадрового потенциала, по-нашему мнению, через определенное время может понести урон как в организационно-управленческом плане, так и в репутационном.

Паритет государственного и общественного взаимодействия оказывает прямое влияние на формирование деловой репутации образовательной организации, которая является одним из показателей ее успешности и важнейшим конкурентным преимуществом на рынке образовательных услуг. Термин «репутация» за несколько прошедших десятилетий трансформировался от узкого применения к физическому лицу в виде понятия «честь и достоинство» до ши-

рокого — «социальная ответственность» в отношении уже организации. Репутация, в переводе с французского языка, представляет собой сформированное общественное мнение о преобладании достоинств или недостатков конкретного человека, группы или организации. В реальности деловая репутация определяет степень «доброе имени» организации и ее деятельности. Г. И. Грекова, Т. С. Савина рассматривают репутацию как динамическую характеристику организационного поведения, формирующуюся в социуме на протяжении длительного временного периода и складывающуюся на базе комплекса достоверной информации об организации, ее деловой активности [1]. Мы соглашались с этими авторами также и в том, что деловая репутация в виде некоей объективно существующей совокупности мнений заинтересованных групп о преимуществах и недостатках образовательной организации, влияет на процесс принятия решения о целесообразности взаимодействия с ней со стороны потенциальных потребителей образовательных услуг. Рассматривая влияние внутриорганизационного обучения субъектов государственно-общественного управления образованием на деловую репутацию образовательной организации, важно учитывать те типы связей, которые она устанавливает с целевыми аудиториями и характер ее воздействия на восприятие потребителями организации и ее услуг (имиджевая составляющая), а также на степень их соответствия ценностным ориентациям потребителей (репутационная составляющая). При этом отметим, что репутация образовательной организации оказывает большее влияние, чем имидж, на принятие контрагентами решения о сотрудничестве с ней или отказе от него. Позитивный имидж способствует привлечению потенциальных потребителей образовательных услуг и деловых партнеров, однако удержать их, сформировать лояльность к организации возможно только при наличии годами созданной репутацией.

Рост значимости внутреннего обучения в реализации паритетного управления организационным развитием и в готовности к организационным изменениям и обусловлен такими факторами, как:

- обучение работников — важнейшее средство достижения стратегических целей образовательной организации;
- обучение — важнейшее средство повышения ценности человеческих ресурсов организации;
- осуществление успешных преобразований в организации, реализация паритетного управления не представляется возможным без системы обучения субъектов ГОУО.

Выделим сущностные характеристики внутриорганизационного обучения субъектов ГОУО: целенаправленность, согласование интересов образовательной организации и социальных партнеров, плановый, проблемно-ориентированный характер обучения, ориентация на формирование конкретных профессиональных и организационно-деловых компетенций обучающихся для более эффективной управленческой деятельности.

Система управления обучением субъектов ГОУО в образовательной организации представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых видов управленческой деятельности: определение целей и задач обучения; обоснование количественных и качественных критериев качества обучения; разработка целевых образовательных программ; выявление потребностей в обучении работников по целевым группам; определение штата организаторов обучения; выбор формы и методов обучения; программно-методическое и материально-техническое обеспечение образовательного процесса; бюджетирование программ обучения.

В качестве основных критериев, по которым проводится оценка эффективности внутриорганизационного обучения, выделим: оценка степени удовлетворенности обучающихся содержанием обучения; оценка объективного результата обучения; оценка динамики изменений трудового поведения работников; оценка социально-педагогических результатов деятельности образовательной организации. Эффективность системы внутреннего обучения обеспечивается следующими управленческими действиями: анализ существующего положения в управлении образовательной организации, оценка перспектив и формирование образа желаемого будущего, прогнозирование изменений, подготовка проектов изменений, определение сроков и затрат.

Литература:

1. Грекова, Г. И. Деловая репутация компании экономическое содержание и оценка, / Г. И. Грекова, Т. С. Савина. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/delovaya-reputatsiya-kompanii-ekonomicheskoe-soderzhanie-i-otsenka>
2. Гузаирова А. Ф. Государственно-общественное управление развитием муниципальной системы образования / А. Ф. Гузаирова. Российская государственная библиотека. [Электронный ресурс]. URL: <http://dlib.rsl.ru/rsl0100300000/rsl01003321000/rsl01003321599/rsl01003321599.pdf>
3. Козлова, Н. П. Особенности формирования деловой репутации современной компании: Монография / Н. П. Козлова. М.: Изд-во «Дашков и Ко», 2014. 376 с.
4. Управление социоориентированными образовательными системами: теория и практика: коллективная монография / Т. А. Панкова, А. Ф. Гузаирова, Н. В. Липаткина, В. В. Тарасенко. Оренбург: Изд-во: Руссервис, 2013. 254 с.

Социально-педагогический потенциал внутриорганизационного обучения субъектов государственно-общественного управления образовательной организации заключается во взаимосвязи образовательной и социокультурной среды, предполагающей согласование социального заказа, нормативов образования и личностного саморазвивающегося начала, что придает деятельности образовательной организации социоориентированный характер, повышает эффективность реализации функций гуманизации и гуманитаризации образования, направленных на формирование ценностных ориентации личности, определяющих возможности ее духовного и интеллектуального развития, успешной социализации и позволяющих занять активную гражданскую позицию; в принятии обществом целей и ценностей образования, способствующим проявлению гражданской готовности, инициативы и активного участия в управлении образованием, социальной ответственности за результаты образования, гармонизации взаимоотношений педагогов, учащихся, родителей [1].

Резюмируя вышесказанное, отметим, что внутриорганизационное обучение субъектов государственно-общественного управления образовательной организацией позволяет представить образовательное учреждение как открытую динамическую целенаправленную социальную систему, взаимодействующую с внешней средой и успешно адаптирующуюся к ее условиям.

Идеи гуманной педагогики в трудах отечественных и зарубежных ученых

Макарова Юлия Вадимовна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье рассматривается проблема гуманного воспитания детей. Описываются основные идеи гуманной педагогики и периоды её становления.

Ключевые слова: гуманная педагогика, гуманизм, воспитание

Современное общество является началом новой системы образования, где определяется новая цель педагогической деятельности — воспитание гуманной, нравственной, демократичной личности, всесторонне развитой

(физически, духовно, интеллектуально). Специалисты пытаются сделать образование более доступным и обширным, но одной из главных проблем остается недостаточное проявление идей гуманности в современной школе. С конца

XIX века над этой проблемой работают многие как зарубежные, так и отечественные психологи и педагоги. В настоящее время педагогическая наука располагает значительным количеством исследований, в которых реализуется концепция гуманной педагогики, раскрывается её содержание. Среди них можно назвать труды как классиков педагогики, так и современных исследователей: Я. А. Коменского, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Б. Д. Эльконина, М. Монтессори, С. Френе, Дж. Дью и других.

Гуманизм — мировоззрение, основными принципами которого являются: любовь к людям, уважение человеческого достоинства, забота о благе людей. На протяжении столетий происходили изменения в политической и социальной сферах общества. Традиционное образование приняло кризисное положение. Возрастала необходимость создания «новой школы», массовой и общедоступной. Идейной основой социально-педагогических преобразований стали новые концепции в психологии, философии, социологии [1, с.25].

Е. Б. Попов отмечает, что актуальными и значимыми становятся несколько следующих идей: природа создаёт предпосылки для рождения и развития человека, но развивающийся человек находит основание в себе самом; свобода человека предполагает принятие человеком ответственности за результаты своей деятельности; человек познает самого себя и окружающий мир; подлинное развитие человека выражается через самореализацию; человек открыт миру, что позволяет ему выйти за рамки самоизоляции [1, с.27].

В словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой гуманизм определяется как «гуманность, человечность в общественной деятельности, в отношении к людям» [2, с.145]. Традиционно в становлении современной гуманистической педагогики выделяют 2 этапа: 19 век — начало 20 и вторая половина 20 века. Первый этап характеризуется по следующим направлениям. Педагогизм, т. е. индивидуальное развитие ребенка через его самостоятельность, признание самоценности детства и необходимости подчинения социальных институтов законам человеческой природы. Здесь становятся известны идеи гуманности М. Монтессори, О. Декроли, Корчака, К. Вентцель, В. Кашенко, П. Блонского и т. п. Второе направление социально педагогические новации — культивирование в условиях педагогической системы отношений демократии и совместного общежития через организацию мини-общества из активных сотрудников. Актуализируется социогенный аспект содержательного времени жизни ребенка. В этом направлении рассматриваются идеи С. Френе, Д. Дьюи, П. Петерсена, П. Гехеба, Е. Левицкой, В. Сорока-Росинского, С. Ривеса и Н. Шульмана и др.

Следующее направление — это культурологический подход, который определяет обучающегося как субъект культуры, представители Г. Винекен, школа А. Лихтварка и т. п. И последнее направление на данном этапе антро-

пософская педагогика, где ценностью являлось сохранение и развитие естественного в человеке, так называемой «субстанции детства», без которой человек не может оставаться самим собой.

Н. И. Пирогов, известный своей хирургической деятельностью, имел ряд педагогических взглядов, с помощью которых развивал идею о гуманности в отношении с учениками, противопоставляя официальному образованию идеи общечеловеческого воспитания. В результате такого метода ребенок становился личностью с высокими нравственными качествами и широким умственным кругозором. Главной целью педагогической деятельности, по мнению Пирогова, является сделать человека человеком. Для реализации этой цели необходимо до определенного возраста руководствоваться плодами единого нравственно-научного просвещения. Профессор являлся противником идеи ранней специализации детей, сужающей кругозор и тормозящей нравственное развитие. Он делал акцент на необходимости широкого общего образования как основы профессионального обучения. Н. И. Пирогов считал идеалом человека — личность, наделённую чертами абстрактного гуманизма [3, с.157].

Я. А. Коменский создал одну из самых влиятельных педагогических систем. В его классно-урочной системе ребенок должен делать всё под руководством учителя, где он в свою очередь хорошо изучал ребенка и всегда учитывал его индивидуальность. С такой системой мы имеем дело сегодня в России [4, с.76]. В современной педагогике ребенок есть материальная субстанция. По Коменскому — ребенок есть божественное явление и задача педагога — развивать в нем эту божественность.

В. А. Сухомлинский внес значительный вклад в развитие идей гуманности. По его мнению, чтобы нравственный идеал стал реальностью, необходимо учить детей правильной жизни, правильным поступкам и отношению к людям и к самому себе. Он советует педагогам бояться, как огня — детского одиночества — самую страшную беду школьной жизни. Воспитатели, порой увлекаясь показательными, эффектными мероприятиями, забывают о сущности воспитания — человеческих взаимоотношениях [5, с. 11, 35].

Основоположником современной педагогической деятельности считают великого педагога К. Д. Ушинского, определяющего воспитание как сознательный процесс создания гармоничной личности. Одну из значимых ролей в педагогике он отдаёт воспитанию нравственности, утверждая, что основной задачей воспитания является нравственное влияние, а не развитие ума и наполнение знаниями. По мнению Ушинского, в процессе воспитания нравственности в человеке развиваются качества дисциплинированности, гуманности, честности и трудолюбия, а также чувство собственного достоинства и скромность. Основными средствами воспитания педагог считал: личный пример учителя, педагогический такт, меры предупреждения, поощрения и взыскания, а также обучение и убеждение. Ушинский протестовал против традиций старой школы,

где основой являлось слепое повиновение ученика педагогу и имели место телесные наказания. Гуманность ученика должна быть основой воспитания [6, с.35, 47].

Второй этап развития гуманистической концепции представлен несколькими направлениями. Первое — это развивающее обучение, идеями которого стали поисковый характер обучения, самостоятельность мышления, опора на проявление индивидуальности детьми, доверительная атмосфера в ходе взаимодействия со школьниками. Идеи развивающего обучения нашли свое отражение в трудах В. В. Давыдова, Л. С. Занкова, Б. Д. Эльконина, И. С. Якиманской, Л. Н. Бережновой, Г. Селевко и др. Второе — холистическая школа, развивающая идеи объединения основ восточного и западного воспитания. Третье, коммуникативное направление — опиралось на создание атмосферы в учебном заведении по принципу большой семьи, где все заботятся друг о друге. Вдохновителями стали: С. Ваймер, Е. Паризер, Д. Джонсон, Д. Соломон, В. Караковский, В. Рубцов, П. Ершов.

В 20 веке имела развитие педагогика сотрудничества, которая является продолжением идей гуманности прошлых столетий. Роль учителя в педагогике сотрудничества состоит в том, что он не просто учит детей, а помогает учиться. Учитель создаёт обстановку, развивающую среду, которая побуждает к учению. Главный вдохновитель новой волны педагогики, С. Л. Соловейчик, определял сотрудничество как совместную работу равных [7, с.123]. Каждый ученик чувствует себя личностью. Здесь исключено оскорбление ребенка подозрением в неспособности к чему-либо. Каждый чувствует себя защищенным. Педагоги общаются между собой, происходит сотрудничество между детьми, родителями, учителями.

Корни педагогики сотрудничества идут к Вальдорфской школе, основателем которой является педагог Рудольф Штайнер. Обучение здесь развивает у ребенка любви

к миру вокруг во всех его проявлениях, с его обитателями т. п. [8, с.2]. В основе вальдорфской педагогики лежит метод «душевной экономии» (применяется в школе), ценность которого в том, чтобы развивать у обучающихся такую деятельность, которую они сами способны освоить на данном этапе своего развития, без внутренних сопротивлений [9, с.86].

Последнюю четверть XX века можно охарактеризовать как этап осмысления и педагогической интерпретации идей и принципов ранее возникших проектов гуманистической педагогики в меняющихся социокультурных условиях.

Среди достоинств гуманной педагогики можно выделить следующее: основа воспитания — внимательное отношение к внутреннему миру ребенка, педагог ориентируется на развитие личности воспитанника с помощью учения и общения, а также происходит постоянное освоение новых методов, форм и средств обучения и взаимодействия с учениками [10, с. 61]. Однако, стоит быть внимательным, достоинства могут стать недостатками. Если процесс обучения и воспитания происходит лишь за счёт интересов детей и на основе их самостоятельности, это приведёт к понижению уровня знаний детей, и ко всему прочему снижению роли учителя и родителей в воспитании, что представляет моральную и социальную опасность.

Целью гуманного педагога является принятие ребенка какой он есть, помощь в процессе самоактуализации ученика, т. е. помощь в осознании целей развития и способствование их достижению, поддерживание роста детей как личности, не снимая при этом с себя ответственности за результаты. Гуманная педагогика — подвиг для учителя. Ни в одной книге не написана педагогическая истина. В них только размышления о педагогике. Каждый педагог идет своим путем, опираясь на опыт прошлых поколений педагогов.

Литература:

1. Попов Е. Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика: Из серии «Педагогика и гуманизм» / Учебное пособие, книга вторая. — Оренбург: ИПК ОГУ, 2003. — 156 с.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка 80000 слов и физиологических выражений / Российская АН.; Российский фонд культуры, М.: АЗЪ, 1999. — 928 с.
3. Порудоминский В. И. Жизнь замечательных людей / Владимир Порудоминский Жизнь замечательных людей, Пирогов Н. И. — М.: Молодая гвардия, 1975. — 304 с.
4. Безрукова В. С. Педагогика: учебное пособие / В. С. Безрукова, Ростов н/Д: Феникс, 2013. — 381 с.
5. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / Сост. О. В. Сухомлинская. — М.: Педагогика, 1990. — 288 с.
6. Ермолин Е. А. Константин Дмитриевич Ушинский / Евгений Ермолин, биография педагога, Ярославль: Ярослав Мудрый, 2014. — 70 с.
7. Русаков А. С. Антология гуманной педагогики / С. Л. Соловейчик Антология гуманной педагогики. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2007. — 224 с.
8. Фомина Н. И., Барчева А. А. Возможности реализации идей вальдорфской педагогики в дошкольной образовательной организации // Молодой ученый. — № 8.2 (112.2). — 2016.
9. Головина Л. В. Методика раннего развития Вальдорфской школы / Л. Головина, М.: Эксмо, 2009. — 224 с.

10. Тихомирова О. Б., Фомина Н. И. Концепция гуманной педагогики в современном обучении // Международный научно-исследовательский журнал. — Екатеринбург: ООО «Компания ПОЛИГРАФИСТ, июль 2016. — № 7 (49). — С. 61–64.

Нестандартные задачи по математике

Макуева Лена Равильевна, учитель математики
МБОУ СОШ № 10 г. Пензы

Гуманизация образования предполагает ориентацию процесса обучения на максимальный учет личностного опыта школьников, их склонностей, интересов и развитие способностей. Одно из направлений решения этой задачи связано с проведением кружковых занятий, олимпиад и конкурсов.

В связи с этим я предлагаю материал, который может быть использован для организации и проведения математических олимпиад среди младших школьников как одного класса, так и школы, района, организации кружковых занятий; работы по решению математических задач в семейном кругу и в качестве дополнительных заданий на уроках, заданий для домашней работы учащимся, увлеченным математикой.

Задания в данном пособии расположены по определённой схеме — от простого к сложному:

- Познавательные задачи, задачи сказки, задачи-смекалки, задачи-шутки, рассчитанные на подготовку ребёнка к выполнению творческих заданий;
- Частично-познавательные задачи разного уровня — на развитие самостоятельного, нестандартного мышления;
- Творческие задачи, которые непосредственно связаны с той или иной учебной дисциплиной и рассчитаны на поисковую деятельность, творческое применение своих знаний.

Целью большинства этих задач является формирование таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, аналогия, обобщение.

Выполнение заданий пособия позволит совершенствовать младшим школьникам свои знания и умения по математике. Кроме того, задачи направлены на то, чтобы пробудить у учащихся интерес к математике.

Сказочные задачи

1. Змей Горыныч вызвал на бой трех богатырей. Сколько голов должен отсечь каждый богатырь, если у змея их 12, а богатыри поделили его головы поровну?

2. Попрыгунья стрекоза половину времени каждого лета красного лета спала, третью часть времени каждого лета танцевала, шестую часть времени — пела. Остальное время она решила посвятить подготовке к зиме. Сколько часов в сутки Стрекоза готовилась к зиме?

3. Малыш может съесть 600 граммов варенья за 6 минут, а Карлсон в 2 раза быстрее. За какое время они съедят это варенье вместе?

4. Чудо-Юдо раба-кит проглотило новгородского купца Садко вместе с лодкой. Купец весил 100 кг, лодка — вдвое больше. На сколько килограммов потяжелело Чудо-Юдо, если самого Садко оно выплюнуло обратно? (на 200 кг)

5. Буратино, у которого было 4 монеты, приснилось, что из каждой его монеты выросло монетное дерево с четырьмя ветками, а на каждой ветке созрело 5 монет. Когда Буратино проснулся и прибежал на Поле чудес, он увидел, что все его монеты украдены. На сколько монет Буратино был богаче во сне, чем наяву? (на 80 монет)

6. Лилипуты тащат башмак Гулливера, чтобы сделать из него корабль. С каждой стороны башмак тянут по 8 лилипутов и еще 3-е толкают сзади. Сколько лилипутов тащат башмак? (19 лилипутов)

7. Жадный продавец воздушных шаров схватил одновременно 20 шаров и полетел в небо. Он весит 50 кг. Каждый шар поднимает 3 кг. Сколько шаров должен выпустить продавец, чтобы начать спускаться? (не меньше 4 шаров)

8. Решил как-то Илья Муромец изловить двенадцатиголового Змея Горыныча живьем для зоопарка. Богатырь запросто поборет Змея, только бы тот огнем не плевался. Илья Муромец поступил так: набрал огнетушителей и пошел на Змея. Только Змей пасть откроет, чтобы огнем пыхнуть, богатырь ему туда огнетушитель швыряет, а потом еще один для надежности. Сколько огнетушителей потребуется Илье Муромцу? (24 огнетушителя)

9. Два нищих рыцаря устроили рыцарский турнир. Оружия у них не было, поэтому решили сражаться на вилах. Первый рыцарь нанес второму 6 ударов, а второй первому на 3 удара больше. На втором рыцаре после боя появилось 24 царапины. Сколько царапин появилось на первом рыцаре? (36 царапин)

10. Красная Шапочка несла бабушке 14 пирожков: с мясом, грибами, капустой. Пирожков с капустой наибольшее количество. Причем их вдвое больше, чем пирожков с мясом. А с мясом меньше, чем с грибами. Сколько пирожков с грибами? (5 пирожков)

Задачи-смекалки. Задачи-шутки

1. Летела стая журавлей: 1 впереди, 4 позади, 2 позади и 3 впереди, 3 в одном ряду и 3 в другом ряду. Сколько летело журавлей? (5 журавлей летело углом)

2. К садовой калитке прикреплены металлические полосы. Сколько полос, если промежутков между ними 8? (9 полос)

3. Встретились 6 товарищей и решили сыграть друг с другом в шашки по одному разу. Сколько партий они должны сыграть? (15 партий)

4. На вопрос, сколько скворечников он повесил, Коля ответил: «Когда прилетели скворцы и сели по 2, у каждого скворечника, то не хватило 1 скворечника. А если они уселись у каждого скворечника по 4, то остался бы лишний 1 скворечник». Сколько скворечников развесил Коля, и сколько прилетело скворцов? (3 скворечника и 8 скворцов)

5. Трое играли в шашки. Всего сыграно три партии. Сколько партий сыграл каждый? (по 2 партии)

6. Чтобы сварить яйцо всмятку, мама держала его на огне 2 минуты после закипания воды. Сколько минут потребуется, чтобы сварить всмятку 8 яиц? (2 минуты)

7. 5 землекопов за 1 ч выкапывают 5 м канавы. Сколько землекопов выкопают 100 м канавы? (5 землекопов)

8. На склад поступило 5 вагонов с картофелем по 20 тонн в каждом. Из 2 вагонов картофель вывезли в магазин. Сколько вагонов с картофелем осталось? (3 вагона)

9. Мне на встречу бежали поросята. Один впереди двух, один между двух и один позади двух. Сколько всего бежало поросят? (3)

10. Два сына и два отца съели за завтраком два яйца. Притом каждый из них съел по целому яйцу. Как вы это объясните? (сидели дед, сын и внук)

Занимательные задачи

1. Мальчику 8 лет, отец старше него на 26 лет, а бабушка старше отца на столько лет, сколько мальчику и отцу вместе. Сколько лет бабушке? (76)

2. Три девочки на вопрос, по сколько им лет, ответили: Наташа: «Я моложе Тамары на 4 года». Маша: «Мне вместе с Наташей 21 год». Тамара: «Нам трем вместе 34 года». (Тамаре — 13 лет, Наташе — 9 лет, Маше — 12 лет)

3. На лужайке возле дома бегают цыплята. Белых — несколько, а пестрых в 2 раза больше, чем белых. Всего цыплят 18. Сколько цыплят белых и сколько пестрых? (белых — 6, пестрых — 12)

4. Таня, Вера и Лена — сестры. Тане и Вере 5 лет, а сумма т Веры и Лены составляет 7 лет. Вера самая маленькая. Кто старше? Таня или Лена? (Лена старше Тани)

5. Внук спросил дедушку: «Сколько тебе лет?» Дедушка ответил: «Если я проживу половину того, что я прожил, да еще 1 год, то мне будет 100 лет». Сколько лет дедушке?

Задачи на переливание

1. Имеется набор гирек: 1 г, 2 г, 4 г, 8 г, 16 г. Можно ли с их помощью уравновесить на чашечных весах деталь мас-

сой 23г? На чашку с деталью гирьки класть не разрешается. Масса детали — целое число граммов. Подумайте, любую ли деталь до 31 г можно уравновесить с помощью этого набора гирь. ($16 + 4 + 2 + 1 = 23$, да любую)

2. Как с помощью банок емкостью 3 л и 5 л отмерить 2 л воды? ($8 - (5 - 3) = 6$ л)

3. Как набрать ровно 1 литр воды, имея 2 кружки вместимостью 5 л и 2 литра?

4. В бочке налит квас. Как перелить из нее и другую бочку блитров кваса с помощью 9-литрового ведра и 5-литрового бидона?

5. В пакете содержится 3 кг 600 г крупы. Имеются двухчашечные весы и гиря 200 г. Как разделить крупу на два пакета, содержащие по 800 г, и пакета в 2 кг, сделав лишь 3 взвешивания?

Задачи с геометрическим материалом

1. Сад прямоугольной формы имеет длину 576 м, а ширина равна $1/2$ длины. Сколько посажено яблонь в этом саду, если на каждые 72 м^2 , приходится по 3 яблони? (6912 яблонь)

2. Огород имеет форму прямоугольника длиной в 496 м, шириной в 125 м. Десятая часть была занята под картофель. На каждых 100 м^2 сажали по 15 кг картофеля, а собирали в 16 раз больше. Сколько мешков картофеля собрали с огорода, если в каждом мешке 30 кг? (496 мешков)

3. Сад прямоугольной формы имеет длину 80 м, а ширину 60 м. $1/8$ площади сада засажено яблонями, а остальная площадь грушами. Какая площадь сада засажена грушами?

4. Трехэтажная школа имеет в длину 48 м, а в ширину $1/6$ часть всей площади занята коридорами и лестницами, а остальная — классами. Какую площадь занимают классы? (1440 м)

5. Два участка земли одинаковой площади обнесены забором. Первый участок имеет форму квадрата со стороной 204 м, а второй участок имеет форму прямоугольника, длина которого 272 м. На каком участке забор длиннее и на сколько? (на 34 м)

Задачи на движение

1. Из двух портов, расстояние между которыми 675 км, одновременно навстречу друг другу вышли два теплохода и через 15 ч встретились. С какой скоростью шел теплоход против течения, если теплоход по течению имел скорость 25 км/ч ? (20 км/ч)

2. Расстояние между Москвой и Астраханью по Волге 100 км. Теплоход, идущий из Москвы в Астрахань проходит по 400 км в сутки, а теплоход, идущий навстречу ему проходит 375 км. На каком расстоянии друг от друга будут теплоходы через трое суток, если выйдут навстречу друг другу одновременно? (775 км)

3. Квартира Пети находится в 280 м от школы. Когда Петя вышел из школы, его собака побежала к нему навстречу, а затем вернулась к дому, а оттуда снова помчалась

к Пете. Она так бегала, пока мальчик не подошел к дому. Собака бегала быстрее Пети в 4 раза. Сколько метров пробежала собака? (1 км 120 м)

4. Два мальчика одновременно с одинаковой скоростью вышли навстречу друг другу. Расстояние между ними было 912 м. С одним из мальчиков была собака, которая бежала в 3 раза быстрее, чем он шел. Собака бегала от одного мальчика к другому, а затем обратно. Сколько метров

пробежала собака за время, пока мальчики шли навстречу друг другу? (1368 м)

5. Юра и Дима одновременно вышли навстречу друг другу. Дима проходил в минут. Вместе с Димой побежала собака, которая бежала быстрее его в 3 раза. Собака бегала от одного мальчика к другому и обратно до их встречи. Мальчики встретились через 15 минут. Какое расстояние пробежала за это время собака? (1440 км)

Литература:

1. Григорьева Г. И. Логика в школе. — Волгоград: Лань, 2002. — 156 с.
2. Труднев В. П. Считай, смекай, отгадывай. — Санкт-Петербург: Лань, 1997. — 238 с.
3. Волина В. П. Занимательная математика. — Санкт-Петербург: Специальная литература, 1996. — 326 с.

Особенности организации и проведения тактико-специальных учений в органах внутренних дел Российской Федерации

Мальцев Евгений Павлович, преподаватель;
Мясников Павел Владимирович, курсант
Воронежский институт МВД России

В статье рассматриваются некоторые теоретические и прикладные вопросы организации и проведения тактико-специальных учений, как в территориальных органах внутренних дел, так и в образовательных организациях системы МВД России.

Ключевые слова: тактико-специальные учения, тактико-специальная подготовка, подготовка сотрудников полиции

Законодательством Российской Федерации на территориальные органы МВД России возлагается огромный круг задач. Особо выделим лишь те задачи, решение которых обычно обусловлено возникновением чрезвычайных обстоятельств:

Участие в специальных мероприятиях по противодействию терроризму и обеспечению правового режима контртеррористической операции, а также обеспечение защиты потенциальных объектов террористических посягательств.

Участие в операциях по розыску и задержанию вооруженных и иных особо опасных преступников.

Оказание содействия органам федеральной службы безопасности в борьбе с деятельностью преступных групп экстремистской направленности, а также в пресечении деятельности незаконных вооруженных формирований и банд.

Пресечение массовых беспорядков и иных противоправных насильственных действий.

Участие в предупреждении, пресечении вооруженного мятежа.

Пресечение захвата особо важных объектов или отдельных местностей, критически важных объектов, объектов органов государственной власти Российской Федерации, включая административные здания и объекты органов, организаций и подразделений системы МВД России, органов местного самоуправления [3, с. 36].

Оказание содействия пограничным органам федеральной службы безопасности в проведении мероприятий по защите, охране государственной границы Российской Федерации.

Отражение группового и (или) вооруженного нападения на собственные объекты системы МВД России, пресечение их захвата.

Оказание содействия учреждениям и органам уголовно-исполнительной системы в осуществлении розыска и задержании лиц, совершивших побег из-под стражи, в обеспечении безопасности граждан и общественного порядка при введении режима особых условий в исправительном учреждении в соответствии с уголовно-исполнительным законодательством Российской Федерации.

Принятие при возникновении чрезвычайных ситуаций неотложных мер по спасению граждан, охране имущества, оставшегося без присмотра, содействие в этих условиях бесперебойной работе спасательных служб; обеспечение общественного порядка при проведении карантинных мероприятий во время эпидемий и эпизоотий.

Стоит отметить, что ни один из органов исполнительной власти не сталкивается с исполнением столь широкого круга задач и в таких объемах. Все это, в свою очередь, предъявляет к сотрудникам органов внутренних дел особые требования, как к уровню профессиональной под-

готовки, служебной дисциплины, так и морально-психологической готовности выполнять поставленные задачи в самых различных условиях [5, с. 87].

Указанные обстоятельства определяют значимость и важность заблаговременного проведения с личным составом командно-штабных учений, штабных тренировок, тактико-специальных учений и тактико-строевых занятий.

В рамках данной статьи мы подробно остановимся на изучении лишь тактико-специальных учений, поскольку считаем их наиболее эффективным способом подготовки личного состава к действиям при возникновении различного рода чрезвычайных обстоятельствах. Объяснить это можно, во-первых, тем, что в них может быть задействовано абсолютное большинство личного состава подразделения ОВД, во-вторых, в ходе ТСУ отрабатываются практические навыки и приемы действий личного состава, которые применяются непосредственно при наступлении чрезвычайных обстоятельств.

Подготовка личного состава подразделений ОВД к действиям при возникновении чрезвычайных обстоятельствах осуществляется с целью обеспечения готовности к выполнению задач при возникновении чрезвычайных обстоятельств. Эта цель достигается за счет планирования действий сил и средств к выполнению задач при возникновении чрезвычайных обстоятельств; обучения личного состава и слаживанием элементов группировки сил и средств к выполнению поставленных задач; устранением недостатков, выявленных при проведении проверок готовности сил и средств в ходе различных тренировок.

Образовательные организации системы МВД России, не являясь исключением, и аналогичным образом осуществляют подготовку курсантов и слушателей к действиям при возникновении чрезвычайных обстоятельств в соответствии с программами обучения.

Подготовка функциональных групп, выделяемых из числа постоянного и переменного состава в группировку сил и средств, осуществляется в порядке, установленном руководящими документами, издаваемыми МВД России.

Итак, тактико-специальное учение представляет собой форму практической подготовки руководителей, сил и средств ОВД, к выполнению задач, основным методом обучения которой является практическая работа по выполнению всеми обучаемыми своих функциональных обязанностей в условиях, максимально приближенных к реальной обстановке, на пунктах управления и на местности, проводимая с привлечением взаимодействующих сил с отработкой реальных действий различных должностных лиц и подразделений.

Анализ научной литературы в исследуемой предметной области показал, что тактико-специальные учения могут быть классифицированы по различным основаниям.

В зависимости от числа участвующих сторон: односторонними и двусторонними.

По ролевому определению функций участвующих в них лиц: все обучающиеся исполняют одну учебную

роль; каждый получает отличную от других индивидуальную роль, соответствующую функциям конкретного сотрудника ОВД.

По способу имитации временных рамок деятельности ТСУ могут быть с реальным масштабом времени, условным или их комбинацией.

По технической оснащенности: с привлечением специальной техники, средств связи и т.д.; с применением ЭВМ для обеспечения хода учения и обработки его результатов или без их использования.

Тактико-специальные учения в образовательных организациях МВД России, в зависимости от объема и характера учебного материала, могут быть: монодисциплинарными, часто их называют «кафедральными», т.е. основанными на комплексе тем в рамках одной учебной дисциплины и проводимые обычно силами одной кафедры; междисциплинарными или «межкафедральными» — основанными на комплексе тем различных учебных дисциплин и проводимые во взаимодействии нескольких кафедр (к примеру, кафедрами огневой, физической, тактико-специальной подготовки, и др.).

Выбор типа учения (или сочетания типов) определяется характером вводных задач, содержанием учебного материала, степенью подготовленности участников ТСУ.

Основными целями проведения тактико-специальных учений можно назвать следующие:

- слаживание действий функциональных групп;
- выработка и совершенствование навыков командиров;
- выработка у сотрудников высоких моральных и боевых качеств, психологической устойчивости, инициативности и самостоятельности [4, с. 133];
- отработка организации и поддержание взаимодействия с представителями иных органов государственной власти, а также соседними подразделениями органов внутренних дел.

Тактико-специальные учения являются высшей формой практического обучения, которые формируют у обучающихся навыки выполнения функций, как представителей управленческого аппарата (к примеру, дежурные части, оперативный штаб, группа управления), так и представителей отдельных функциональных групп (оперативно-поисковой, блокирования, конвоирования, связи и т.д.).

Сущность их заключается в том, что задействованный личный состав практически выполняет учебные служебно-боевые задачи на фоне общей непрерывно развивающейся обстановки, по единому замыслу, на местности и в ограниченные сроки.

Подготовка тактико-специального учения должна начинаться с определения его концепции. Для того чтобы ТСУ было правильно грамотно организовано, а поставленные цели учения достигнуты, необходимо определить тему и учебные цели, категорию обучающихся, время и место проведения учения, масштаб учения, легенду учения и авторский коллектив.

На этапе подготовки тактико-специальных учений, разрабатывается и издается целый ряд документов, таких как:

Приказ или распоряжение о проведении тактико-специального учения.

План проведения ТСУ (графическая часть с пояснительной запиской), который включает в себя замысел учения, тему, учебные цели, время проведения учения и т. п.

Организационные или организационно-методические указания личному составу подразделений, участвующих в ТСУ.

Календарный план подготовки к учению, который предусматривает уточнение и определение исходных данных для учения; сроки разработки документов учения и ответственные за это лица; время проведения рекогносцировки района предстоящего учения; мероприятия по подготовке личного состава; мероприятия и сроки подготовки тылового обеспечения, и др.

Оперативное задание, которое разрабатывается на основе тактического замысла и плана проведения учения в письменном виде. Оно включает в себя общую и частную обстановку; справочные данные; указания.

Личный план работы руководителя учения.

Частные планы проведения учения заместителей, помощников руководителя учений и посредников. В них указываются: подразделения, привлекаемые к учению; тема учения; учебные цели; этапы учения и их продолжительность; время отработки каждого учебного вопроса; группировка сил и средств; организация (схема) связи с обучаемыми подразделениями и руководителями; необходимые расчетные и другие данные.

План проведения рекогносцировки района проведения учения.

План подготовки личного состава, задействованного в имитационных действиях.

План имитационных действий.

Инструкция по соблюдению мер безопасности.

План наращивания обстановки или подачи вводных.

План перевозки подразделений или совершения марша.

План охраны общественного порядка и обеспечения общественной безопасности в районах проведения тактико-специальных учений.

Заявки, расчеты на дополнительные нормы моторесурсов, боеприпасов, имитационных средств, продуктов питания.

Проведение учения подразумевает под собой отработку практических вводных с последующим разбором действий обучающихся.

Таким образом, квинтэссенцией тактико-специальных учений выступает отработка тех вопросов и тактических приемов (способов действий), с выполнением которых обучающиеся могут столкнуться в реальной (боевой) обстановке, в процессе осуществления службы.

Тактико-специальные учения являются сложной, но перспективной формой практического обучения личного состава органов внутренних дел, позволяющая решить целый комплекс учебно-воспитательных задач, эффективность и успех которых, в значительной мере зависит от качества их разработки и методики проведения.

Литература:

1. О полиции: федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 13.07.2015) // Российская газета. — 10.02.2011. — № 28.
2. Виды и тактика применения современных специальных средств, состоящих на вооружении органов внутренних дел: учебно-практическое пособие. — Воронеж: Воронежский институт МВД России, 2014. — 60 с.
3. Комментарий к Федеральному закону «О полиции» (постатейный) / Ю. Е. Аврутин, С. П. Булавин, Ю. П. Соловей и др. — М.: Проспект, 2012. — 552 с.
4. Корчагин А. В., Мальцев Е. П. Совершенствование морально-волевых качеств в ходе проведения практических занятий по тактико-специальной подготовке // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2015. — № 13–2. — С. 133–134.
5. Мальцев Е. П. О механизме административно-правового регулирования служебной дисциплины в органах внутренних дел Российской Федерации // Вестник Воронежского института МВД России. 2013. — № 2. — С. 87–90.
6. Самороков А. Ф. Основы организации и тактика действий подразделений органов внутренних дел при передвижении в Северо-Кавказском регионе: учебно-методическое пособие / А. Ф. Самороков, В. В. Волков, В. А. Пискотин, В. В. Прищепа. — Воронеж: Воронежский институт МВД России, 2014. — 38 с.
7. Самороков А. Ф., Бибиев А. Ш., Корчагин А. В. / Подготовка и несение службы сотрудниками полиции по охране общественного порядка и безопасности: учебное пособие. — Воронеж: ВИ МВД России, 2013. — 97 с.
8. Самороков А. Ф., Селиванов С. Д., Кулемин В. В., Мальцев Е. П. Тактико-специальная подготовка курсантов в рамках начальной профессиональной подготовки. — Воронеж: ВИ МВД России, 2016. — 86 с.

Проект «Азбука питания»

Мизурова Светлана Анатольевна, воспитатель;
Ильина Ирина Владимировна, учитель-дефектолог;
Шевченко Ирина Александровна, учитель-логопед
МБДОУ № 46 Детский сад «Калинка» г. Северодвинска (Архангельская обл.)

Цель проекта:
Формирование у детей основ правильного питания, осознанного отношения к своему здоровью.

Задачи проекта:

- Расширять знания детей о рациональном питании и его роли для здоровья человека;
- Формировать у детей интерес и готовность к соблюдению правил рационального и здорового питания;
- Формировать представления детей, о правилах поведения за столом во время еды, необходимость соблюдения этих правил, как проявление уровня культуры человека;
- Способствовать развитию творческих способностей детей, умение работать сообща, согласовывая свои действия;
- Воспитывать потребность быть здоровым.

Участники:

Дети старшего дошкольного возраста с ОВЗ, педагоги, родители воспитанников.

Срок реализации: сентябрь — май.

Ожидаемый результат:

Через систему разнообразных мероприятий будут сформированы основные понятия рационального питания, потребность в здоровом питании и образе жизни, умение выбирать полезные продукты, воспитывать чувство ответственности за своё здоровье, бережное отношение к народным традициям питания.

Повышение уровня знаний, умений и навыков у родителей, снижение уровня заболеваемости детей, формирование интереса к здоровому питанию в семьях.

Пути реализации:

- Создание предметно-развивающей среды;
- Пополнение среды настольно-печатными играми, развивающими книгами, иллюстрациями;
- Исследовательская деятельность;
- Непосредственно-образовательная деятельность;
- Художественное творчество;
- Подвижные, дидактические, сюжетно-ролевые игры;
- Создание картотеки; оформление рецептов здорового питания, создание коллажа, стенгазет и др.
- Привлечение родителей к совместной деятельности.

Перспективы:

Продолжить работу по проекту с детьми в подготовительной группе.

Актуальность:

Здоровье детей и его состояние относится к числу важнейших характеристик, определяющих детей в обществе, и отражает состояние здоровья всего общества. Состояние здоровья детей дошкольного возраста за последнее десятилетие ухудшилось в связи с изменениями условий жизни и с нарушением питания дошкольников.

Рациональное питание является одним из факторов внешней среды, определяющих нормальное развитие ребёнка. Оно оказывает самое непосредственное влияние на жизнедеятельность, рост, состояние здоровья малыша. Правильное, сбалансированное питание, отвечающее физиологическим потребностям растущего организма, повышает устойчивость к различным неблагоприятным воздействиям. Наиболее важно соблюдение принципов рационального питания детей раннего и дошкольного возраста. Этот период характеризуется интенсивными процессами роста, дальнейшим совершенствованием функций многих органов и систем, особенно нервной системы, усиленными процессами обмена веществ, развитием моторной деятельности.

Рациональное сбалансированное питание предусматривает использование необходимого набора продуктов, содержащих все пищевые компоненты, витамины, микроэлементы в соответствии с возрастными потребностями растущего организма. Дети не могут самостоятельно оценить полезность здоровой пищи. В наше время, время неконтролируемого потока рекламы чипсов, киришечек, чупа-чупсов и т. д. У детей формируются искажённые взгляды на питание. Родители зачастую так же не способствуют формированию стереотипов правильного питания.

Сегодня существует проблема правильного питания в семье. Многие родители не в состоянии обеспечить своим детям правильное питание из — за отсутствия теоретических знаний. Во многих семьях привыкли кушать солёное, жареное, жирное, копчёное, острое, сладкое. Многие кормят детей однотипно. В лучшем случае — котлеты, картошка, в худшем — сосиска, макароны, пельмени. Из — за этого дети, не привыкшие к здоровой пище, отказываются в детском саду от овощных блюд, кисломолочной продукции, рыбы, запеканок.

А ведь без преувеличения можно сказать, что правильное питание — это залог хорошего самочувствия, работоспособности, активной деятельности, отличного настроения, важнейшее и неременное условие нашего здоровья и долголетия.

| Месяц | Содержание проекта |
|----------|---|
| Сентябрь | <p>«Если хочешь быть здоров!» Цель: закрепление знания детей о личной гигиене.</p> <p>1. Совместная деятельность педагога с детьми: Диагностическая работа:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Беседа с детьми о гигиене, здоровом образе жизни (рассказать детям о том, что за стол садимся только с чистыми руками, за столом не балуемся, не разговариваем, хорошо прожевываем пищу и др.), в процессе приема пищи самый аккуратный стол получает сигнальную карточку. — Ситуативный разговор «Как надо правильно вести себя за столом». — Дидактическая игра «Накроем на стол». — Чтение художественной литературы «Федорино горе». <p>2. Клуб «Особый ребенок» (работа с родителями)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Семинар — практикум: «Конверт откровений» (обсуждение проблем организации питания детей дома). — Подбор иллюстраций по личной гигиене. <p>3. Организация развивающей среды:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Внесение Айболита, оформление картотеки «Советы Айболита». |
| Октябрь | <p>«Самые полезные продукты» Цель: ознакомление детей с продуктами питания, которые необходимы для развития и роста детей.</p> <p>1. Совместная деятельность педагога с детьми:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Беседа: «Для чего нужна пища». — Дидактические игры «Полезные продукты», «Вредно-полезно», «Собери урожай». — Обсуждение пословиц «За ягодами пойдешь, здоровье найдешь», «Лук от семи недуг». <p>2. Клуб «Особый ребенок» (работа с родителями)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Создание картотеки пословиц и поговорок (о витаминах). — Рекламный стенд «Рациональное питание дошкольников». <p>3. Организация развивающей среды:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Дидактическая игра «Полезно-вредно», «Полезные продукты» |
| Ноябрь | <p>«Как правильно есть» Цель: ознакомление детей с сервировкой стола, правилами приема пищи.</p> <p>1. Совместная деятельность педагога с детьми.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Логические цепочки (сервировка стола). — Дидактические игры «Что не правильно?», «Все по порядку». — Сюжетно-ролевая игра «День рождения». — Игровая ситуация «Зачем человеку нож и вилка?». — Совместная деятельность воспитателя с детьми «Чаепитие» (художественное творчество) <p>2. Клуб «Особый ребенок» (работа с родителями)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Журнал «Секреты здорового питания». <p>3. Организация развивающей среды:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Оформление уголка дежурных алгоритм накрывания на стол); изготовление плаката «Правила поведения за столом». |
| Декабрь | <p>«Из чего варят каши» Цель: знакомство детей с различными видами крупам и способами их приготовления.</p> <p>1. Совместная деятельность педагога с детьми:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Чтение художественной литературы: Б. Гримм «Горшочек каши», украинской народной сказки «Колосок». — Заучивание пословиц, поговорок. — Беседа: «Как сделать кашу вкусной». — Рассматривание круп: пшено, гречиха, овсяные хлопья. — Экспериментальная деятельность «Как можно приготовить кашу?». <p>2. Клуб «Особый ребенок» (работа с родителями):</p> <ul style="list-style-type: none"> — Ситуация — общение «Очень важно спозаранку есть за завтраком овсянку». <p>3. Организация развивающей среды:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Оформление фотоальбома с разными видами каш. |

| Месяц | Содержание проекта |
|---------|---|
| январь | <p>«Плох обед, если хлеба нет» Цель: углубление знаний детей о значении хлеба для здоровья.</p> <p>1. Совместная деятельность педагога с детьми:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Логическая цепочка, презентация «Как хлеб на стол пришел» — (последовательность от колоска до булки хлеба). — Рассматривание предметов «О хлебе». — Заучивание пословиц и поговорок о хлебе. — Рассматривание иллюстраций с хлебобулочными изделиями. — НОД «Плох обед, если хлеба нет». <p>2. Клуб «Особый ребенок» (работа с родителями):</p> <ul style="list-style-type: none"> — Изготовление рекламного плаката: «Плох обед, если хлеба нет». <p>3. Организация развивающей среды:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Создание картотеки пословиц и поговорок о хлебе. — Подбор муляжей на тему: «Хлебобулочные изделия». |
| февраль | <p>«Где найти витамины весной» Цель: закрепление представлений детей о полезных продуктах питания, витаминах.</p> <p>1. Совместная деятельность педагога с детьми:</p> <ul style="list-style-type: none"> — «Посадка лука на зелень». — Загадывание загадок. — Художественное творчество «Витамины на тарелке». — Игровая развивающая ситуация «Витамины и здоровый организм». — Подвижная игра «Овощи и фрукты» — Беседа «О пользе овощей, фруктов»; — Чтение стихотворения С. Михалкова «Про девочку, которая плохо кушала». <p>2. Клуб «Особый ребенок» (работа с родителями)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Выпуск газеты: «Еда в удовольствие». — Развлечение «Приключения в стане Витаминов». <p>3. Организация развивающей среды:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Подбор загадок, иллюстраций с фруктами и овощами. |
| март | <p>«Как утолить жажду» Цель: ознакомление детей с напитками, которые утоляют жажду, способами приготовления соков.</p> <p>1. Совместная деятельность педагога с детьми:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Беседа «Из чего готовят соки, морсы». — Практическая деятельность воспитателя с детьми «Приготовим вкусный сок» (из апельсина, моркови). <p>2. Клуб «Особый ребенок» (работа с родителями):</p> <ul style="list-style-type: none"> — Конференция: «Рецепты из бабушкиного сундучка». <p>3. Организация развивающей среды:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Создание альбома «Как утолить жажду». |
| Апрель | <p>«Что надо есть, чтобы стать сильнее» Цель: формирование представлений детей о связи рациона питания и образа жизни человека.</p> <p>1. Совместная деятельность педагога с детьми:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Беседа на тему: «Какие продукты надо есть, когда занимаешься спортом». — Игра «Съедобное — несъедобное». — Рисование на тему «Полезные продукты». <p>2. Клуб «Особый ребенок» (работа с родителями):</p> <ul style="list-style-type: none"> — создание коллажа «Полезные продукты для спортсменов». <p>3. Организация развивающей среды:</p> <ul style="list-style-type: none"> — создание картотеки загадок о продуктах питания. |

| Месяц | Содержание проекта |
|---------------------|---|
| Май | <p>«Овощи, ягоды и фрукты — витаминные продукты» Цель: обобщение знаний детей об овощах, фруктах, ягодах, необходимых для растущего организма.</p> <p>1. Совместная деятельность педагога с детьми:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Разгадывание загадок, кроссвордов, — Чтение художественной литературы Ю. Тувим «Овощи»; — Художественное творчество «Раскрась ту часть растения, которую едим»; — Дидактические игры: «Приготовим суп»; «С какого дерева упало»; «Вершки и корешки»; «Овощи и фрукты»; «Узнай на вкус»; «Волшебный мешочек»; «Съедобное — несъедобное»; «Что где растет?». <p>Диагностическая работа.</p> <p>2. Клуб «Особый ребенок» (работа с родителями)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Изготовление буклетов «Памятка правильного питания» <p>3. Организация развивающей среды:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Дидактическая игра «Вершки и корешки», «Приготовим суп», «Волшебный мешочек»; — Изготовление масок к игре «Спор овощей». |
| Ожидаемый результат | Через систему разнообразных мероприятий у детей будут сформированы основные понятия рационального питания, потребность в здоровом питании и образе жизни, умение выбирать полезные продукты; повышение уровня знаний родителей по проблеме здорового питания дошкольников; снижение уровня заболеваемости детей, формирование интереса к здоровому питанию в семьях. |
| Итог | <p>1. Клуб «Особый ребенок» в рамках круглого стола: «Презентация проекта на родительском собрании»</p> <p>2. Итоговое мероприятие: «Где прячется здоровье».</p> |

Психолого-педагогические условия мониторинга развития универсальных учебных действий младших школьников

Миронова Ольга Александровна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В данной статье рассмотрены психолого-педагогические условия эффективного проведения мониторинга универсальных учебных действий младших школьников. Выявлены проблемы и недостатки сформировавшейся системы мониторинга, на основании которых предложены пути решения проблем и устранения недостатков по организации и проведению педагогического мониторинга.

Ключевые слова: мониторинг, универсальные учебные действия, психолого-педагогические условия

This article describes the psychological and pedagogical conditions for effective monitoring of universal educational actions of Junior schoolchildren. Identified problems and shortcomings of the developed monitoring system on the basis of which proposed solutions to the problems and deficiencies in the organization of pedagogical monitoring.

В настоящее время для оценки качества образования в педагогической среде очень часто рассматривают результаты международного исследования PISA. В данном исследовании Россия принимала участие 5 раз, но результаты с каждым годом снижались. Ключевой вопрос исследования — «Обладают ли учащиеся получившие основное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в обществе?» [1]. После всестороннего анализа текущего состояния проблемы, было выявлено, что образование направленно на усвоение обучающимися школьной программы, и формирование определенных умений и навыков, которые теряют свою актуальность и значимость уже после 2–4 лет после окончания школы. Это послужило причиной ряда изменений в сфере образова-

ния (ее модернизации): в октябре 2006 года президент Д. А. Медведев подписал приказ о разработке Федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения.

Важнейшая задача современной системы образования — формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих компетенцию «научить учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. [2]

В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемом ключевыми целями общего образования, выделяют четыре блока:

- личностный;
- регулятивный (включающий также действия само-регуляции);
- познавательный;
- коммуникативный.

Для достижения заданных в ФГОС НОО результатов необходима чёткая система диагностики развития предметных, метапредметных и личностных результатов обучения. В «Новых» стандартах не прописаны психолого-педагогические условия, позволяющие эффективно организовать процедуру мониторинга развития универсальных учебных действий, что затрудняет отслеживание показателей развития школьника на протяжении всего обучения в начальной школе. Таким образом, перед педагогическими коллективами образовательных организаций встал вопрос о том как «правильно» организовать мониторинг формирования универсальных учебных действий.

Остановимся на некоторых аспектах проведенного нами исследования данной проблемы. Мы проанализировали систему мониторинга универсальных учебных действий одного из образовательных учреждений г. Богородска и созданных педагогическим коллективом образовательной организации условий проведения процедуры мониторинга у младших школьников. На наш взгляд существующая система мониторинга имеет как достоинства, так и недостатки. Достоинствами стали:

- подбор методик и диагностик, соответственно возрастным нормам ребят;
- выполнение единых критериев оценивания УУД во всей начальной школе, что позволяет сравнить и проанализировать результаты по параллелям и по всей школе в общем.
- работа проводится непрерывно, на основе циклограммы.

К недостаткам можно отнести:

- неподготовленность ребят к общению с новым человеком (психологом);
- непросвещенность родителей о предстоящем мониторинге, его целях и значимости;
- фронтальная работа с классом, без ориентации на личность каждого обучающегося;
- неподготовленность материально-технической базы к проведению мониторинга сформированности УУД;
- отсутствие работы по формированию интереса к мониторингу, его значимости среди педагогического коллектива организации.

С целью коррекции недостатков процедуры мониторинга УУД считаем целесообразным:

- осуществлять качественную психолого-педагогическую и социальную помощь всем участникам образовательного процесса;
- проводить оценивание и отслеживание комфортности образовательной среды для каждого субъекта исследования;

- создать благоприятный микроклимат в педагогическом коллективе, содействующий проявлению заинтересованности к мониторингу, его результатам;
- скорректировать диагностический инструментарий с целью более объективной оценки развития УУД у обучающихся начальной школы в процессе педагогического мониторинга; предполагающего сочетание количественных и качественных методов измерения;
- осуществлять координацию требований, предъявляемых ребенку в школе, семье, обществе;
- проводить системную работу по педагогическому просвещению родителей с целью снижения возможных рисков (психологического характера) у обучающихся при проведении процедуры мониторинга.

Конкретизируем содержание каждого из названных условий, сформулируем некоторые рекомендации:

1. Классному руководителю усилить индивидуальную работу по формированию у обучающихся положительного отношения к учебной деятельности и особое внимание следует уделить детям с низким уровнем мотивации к учебе.

2. Способствовать созданию положительного эмоционального фона, связанного со школой (продумать систему работы с родителями младших школьников по вопросам, связанным с мотивацией учения, интереса к обучению, психологического комфорта в ходе обучения, проблемами общения и др., создавая тем самым позитивное, положительное отношение к школе).

3. Помогать ребёнку выполнять трудные задания, предлагать выход из сложной ситуации, но не забывать давать ему возможность самому найти выход, решение, совершить поступок.

4. Использовать индивидуальный подход на уроке, стараться переключать внимание ребят каждые десять минут, преподносить материал в игровой форме, использовать для снятия напряжения и усталости различные физические упражнения.

5. Для учащихся с низким уровнем познавательных УУД рекомендуется максимально учитывать индивидуальные особенности ребенка.

6. Для развития психических познавательных процессов психологу — коррекционно-развивающие занятия на развитие мыслительных процессов.

7. Для создания благоприятного микроклимата в педагогическом коллективе, способствующего проявлению заинтересованности к мониторингу, его результатам, психологу рекомендуем 4 раза в год проводить упражнения для снятия барьера в общении: ученик — ученик, ученик — педагог.

8. С целью снижения возможных рисков (психологического характера) у обучающихся при проведении процедуры мониторинга учителем и психологом желательно ежеквартально проводить системную работу по педагогическому просвещению родителей (педагогические лектории, мастер-классы, родительские собрания; разработать рекомендации и памятки).

Считаем, что реализация данных условий будет обеспечивать более объективную оценку достижения учащихся в ходе процедуры мониторинга развития универсальных учебных действий.

Литература:

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
2. Асмолов А. Г. Разработка модели Программы развития универсальных учебных действий [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=243>
3. Программа мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — <http://school4nv.web-box.ru/document/profsouz>
4. Программа формирования УУД [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — http://www.school4-golovko.narod.ru/2011/02.02.2011/realisazija_FGOS/Osn_programma/6.htm
5. ФГОС в начальной школе [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — <http://edu-lider.ru/fgos-v-nachalnoj-shkole/>
6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.02.2014) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа. <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=LAW; n=158429>

Сказка как средство обогащения экспрессивной лексики детей старшего дошкольного возраста

Митенкова Татьяна Владимировна, учитель-логопед;
Анищенко Лилия Константиновна, учитель-логопед
МБДОУ «Детский сад №81» (г. Прокопьевск, Кемеровская обл.)

Митенкова Елена Викторовна, студент
Кемеровский государственный университет

Сказка, будучи доступной пониманию ребенка старшего дошкольного возраста, является могучим средством формирования образности речи. Именно в сказке есть все необходимые элементы образности.

Сказка оказывает большое воспитательное и обучающее влияние на ребенка. Она легко воспринимается детьми, на её основе у детей развиваются мышление и воображение.

Чтение сказок раскрывает перед детьми неисчерпаемое богатство родного языка. При этом развивается чуткость к выразительным средствам художественной речи, умение воспроизводить эти средства в своем творчестве. Чем чаще дети их слышат, тем больше они впитывают гармонию слова, потому что сказки оказывают свое влияние на язык ребенка.

Исчерпывающую оценку сказки дал К. Д. Ушинский: «Сказка читается детьми легко уже потому, что во всех народных сказках беспрестанно повторяются одни и те же слова и обороты, и из этих беспрестанных повторений складывается нечто целое, стройное, полное движения, жизни и интереса» [4, с. 149].

Конкретность и образность обрисовки героев, органическая связь их внешнего облика с характером и поведением определяют художественную ценность сказки. Внешность положительных героев характеризуется

краткой традиционной формулой — «герой так красив, что «ни в сказке сказать, ни пером описать». В повествовании часто повторяются выражения «утро вечера мудренее», «скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается» и другие. Используются одни и те же средства поэтического языка, например, постоянные эпитеты: «море синее», «лес дремучий» и т. д. Ребенок, постоянно слыша в тексте сказки подобные выражения, делает их достоянием собственной речи.

Именно в сказках, по определению А. П. Усовой, сложился ряд образных выражений, близких и доступных детям. Например, «конь вороной», «коровушка-буренушка», «маков цвет», «красное солнышко», «светлый месяц», «травушка - муравушка», «мороз трескучий», «как буря налетел», «засвистал соловьем» и многие другие, образно характеризующие явления природы и поведение людей. Все эти и другие выражения тесно связаны с национальными образами, с явлениями родной природы. Также богаты сказки сравнениями, метафорами, словами с уменьшительными суффиксами [2, с. 54]

Сказки имеют устоявшиеся десятилетиями традиционные зачины и концовки. Зачины сразу настраивают слушателя на сказочный лад, сосредотачивают его внимание, например, «жили-были», «был — не был, да говорят люди»,

«это было когда-то давно» и др. Концовки как бы «подводят итоговую черту» — завершают повествование, например, «кто не верит, пусть проверит», «стали жить поживать и добра наживать», «и я там был, мед — пиво пил, по бороде текло, а в рот не попадало» и др.

Составными элементами сказок являются многочисленные поговорки, загадки, поверья, скороговорки, считалки, небылицы, которые придают народной речи образность и красочность.

Е. И. Тихеева отмечает, что читая сказку, педагог учит детей замечать художественную форму, выражающую содержание. Дети приучаются не только замечать богатство языка, но постепенно осваивают его, обогащают свою речь образными выражениями, литературными оборотами, учатся пользоваться ими при выражении своих мыслей и чувств. Ребенок усваивает речь, прежде всего подражая живому разговорному языку окружающих, который он слушает и образцам которого следует.

Задача педагога, по М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной, — добиться такого исполнения произведения, которое позволило бы донести до слушателей его идейно-художественные достоинства, возбудило бы интерес к произведению, его языку, вызвало у детей эмоциональное отношение к изображаемому в нем событиям и героям.

Т. Б. Филичева, З. А. Гриценко указывают на необходимость проведения беседы о прочитанном. Беседа по содержанию произведения должна не заслонять от ребенка только что услышанную сказку, а как бы «высветлять» ее, повернув к ребенку всеми гранями, а затем еще раз представить ее во всей целостности.

При работе со сказкой как со средством развития экспрессивной лексики, можно использовать ряд приемов. Опираясь на исследования О. И. Соловьевой и А. М. Бородич, условно разделим их на приемы, помогающие лучше разобраться в содержании произведения, и приемы, способствующие более полному проникновению в образный строй и язык сказки.

Приемы первой группы:

1. Вопросы. Они должны быть разнообразными по своей направленности. Одни вопросы помогают детям точнее охарактеризовать героев сказки. Предложив вопрос, педагог может напомнить им соответствующий эпизод, обратить внимание на отдельное слово, фразу, поступок персонажа.

Другие вопросы должны помочь детям почувствовать главную идею произведения. Так, выяснив у воспитанников, понравилась ли им сказка и что особенно понравилось, с вопросительной интонацией можно цитировать фразу из текста, в которой заключена мораль сказки: «Так как же бывает, когда «один на другого кивает, свое дело делать не хочет»?» (сказка «Крылатый, мохнатый да масляный»). Дети говорят, что бывает плохо. Педагог предлагает рассказать, что случилось с каждым из персонажей. Затем спрашивает: «Когда же так бывает?», добиваясь, чтобы дети повторили поговорку, которая заключена в концовке сказки.

Для того, чтобы дети лучше почувствовали особенности данного жанра, можно предложить им вопросы такого типа: «Почему это произведение называется сказкой?», «Какие в нем есть черты, типичные для сказок?» и т. п.

2. Рассматривание иллюстраций и накапливание у дошкольников представлений о том, как рисунки художников помогают понять произведение.

С помощью этого приема дошкольников приучают вслушиваться и запоминать описание внешности героя, его костюма уже при первом чтении сказки.

3. Словесные зарисовки. Детям предлагают вообразить себя художниками-иллюстраторами, подумать и рассказать, какие картинки они хотели бы нарисовать к сказке. Слушая высказывания детей, педагог задает вопросы, помогающие ребенку уточнить для себя ту или иную деталь: «Как одета твоя Аленушка? Какие глаза у ведьмы? Если она такая страшная, почему Аленушка не догадалась, что перед ней ведьма?» и т. п.

В свободное от занятий время дошкольникам предлагают нарисовать задуманные картинки. Педагог раздает им листы бумаги одинакового формата. Из готовых работ он отбирает лучшие, делает к ним надписи, мастерит обложку, переплет. Самодельную книгу помещают в библиотеке методического кабинета. На следующий год ее обязательно показывают детям очередной старшей группы, рассказывают, как она была сделана.

Приемы второй группы:

1. Повторное чтение отрывков из текста по заявкам детей. При таком чтении ребенок полнее воспринимает художественные достоинства произведений, замечает сравнения, эпитеты и другие средства выразительности.

2. По просьбе педагога дети припоминают и рассказывают о самом смешном эпизоде, самом грустном, самом страшном; пересказывают описания природы, поступки героя, которые им особенно запомнились.

3. Педагог напоминает один из эпизодов и просит рассказать о нем подробнее. Зачитывает соответствующий отрывок, при этом дети договаривают отдельные слова. Можно предложить им провести соревнование: «Чей рассказ окажется интереснее (подробнее)?»

4. Драматизация отрывков, наиболее интересных в плане обогащения и активизации словарного запаса.

М. М. Алексеева, В. И. Яшина и др. одним из наиболее эффективных методов развития экспрессивной лексики считают драматизацию. Драматизируя сказку, ребенок пользуется ее языком. То, что первоначально он только слышал, становится его собственным достоянием. Именно здесь ребенок проникается «гармонией слова». Ребенок связывает слово с действием, с образом. Именно поэтому нужно поощрять драматизацию сказок детьми, сделать её обычным явлением в жизни детского сада, приохотить к этому всех детей [3, 257].

Л. Б. Фесюкова, используя творческое наследие Дж. Родари, а также приемы ТРИЗ и собственный опыт, предлагает методическую схему работы со сказкой. На решение

задач развития образной речи направлен третий раздел схемы — «Речевая зарядка». Важную роль автор отводит конструированию слов, словосочетаний и предложений. Вместе с детьми нужно:

- придумать несколько однокоренных слов (лес — лесок — лесовичок);
- срифмовать два слова (кузнец — удалец), а затем можно и нужно переходить к рифмованной цепочке и двустижиям;
- составить достаточно длинное распространенное предложение в игре «От каждого по словечку». Например: «Колобок» — «Колобок катится» — «Колобок катится по дорожке» и т. д. После прочтения сказки Л. Б. Фесюкова предлагает давать детям пословицы, поговорки, фразеологизмы, выяснять, когда так говорят, что это значит, к каким героям сказки ее можно было бы отнести с полным основанием.

Также для развития образной речи автором предлагаются следующие приемы работы с русской народной сказкой:

- подобрать как можно больше определений к главному герою (событию, явлению, предмету);
- найти ласковые, красивые, сказочные, грустные слова;
- сочинить длинное и в то же время смешное слово (к примеру, о лисе — «пушистохвостая»);
- объяснить этимологию слова (то есть его происхождение). В сказках присутствуют множество слов, этимология которых лежит на поверхности (закоулочки);
- придумать похожие слова (синонимы);
- придумать сказку от фразеологизма.

Литература:

1. Боголюбская М. К. Художественное чтение и рассказывание в детском саду / М. К. Боголюбская, В. В. Шевченко. — М.: Просвещение, 1970. — 594 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.
3. Рубинштейн С. Л. Развитие связной речи: Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / С. Л. Рубинштейн [Сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина]. — М.: Академия, 1999. — 560 с.
4. Ушинский К. Д. Детский мир и хрестоматия / К. Д. Ушинский — М.: Просвещение, 1986—350с. (Собр. сочинений в 7 томах. Том 3).

По мнению Л. Б. Фесюковой, которого придерживаемся и мы, работа со сказкой ограничена только фантазией педагога. При желании можно придумать множество интересных приемов, благодаря которым дети освоят и начнут употреблять в собственной речи образные слова и выражения, фразеологизмы.

Таким образом, сказка, с ее живым, выразительным, красочным языком, является эффективным средством развития экспрессивной лексики старших дошкольников. Основными методами работы со сказкой являются: беседа о прочитанном, в ходе которой используются самые разнообразные приемы, и драматизация, способствующая осознанному употреблению детьми образных слов и выражений.

Таким образом, экспрессивная лексика — совокупность слов, возникших путем метафоризации, которая усиливает лексическое значение слов коннотативными признаками. Коннотативное значение слов экспрессивной лексики выражается в основном с помощью лексических средств речи — тропов. Среди тропов, которые чаще всего используются в сказочном жанре, выделяем эпитеты, метафоры, персонификацию, метонимию, гиперболу, литоту [1, с. 181]

В старшем дошкольном возрасте у детей имеются представления о средствах выразительности, они понимают смысловое богатство слова, смысловую близость и различия однокоренных синонимов, понимают словосочетания в переносном значении. Старшие дошкольники понимают и способны использовать в речи многозначные слова, разнообразные средства образности (эпитеты, метафоры, сравнения). Сказка, с ее богатым, выразительным языком, являясь доступной восприятию старших дошкольников, выступает могущественным средством развития экспрессивной лексики детей.

Изучение состояния общения у младших школьников с нарушением интеллекта

Мусаева Наргиза Сайфуллаевна, соискатель, старший научный сотрудник
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Общение — важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, общение помогает людям познать себя и оценить самого себя через взаимодействие с другими людьми.

Общение играет особую роль в психическом развитии детей. Для ребенка с нарушением интеллекта обучение общению представляет большую значимость. Если ребенок способен выразить свои желания, нужды, попросить о помощи и прореагировать на слова говорящих с ним людей, он сможет войти в большой мир. Эта способность будет тем средством, с помощью которого он адаптируется к окружающему его миру, научится жить в нем.

Общение является одним из самых основных видов деятельности в школьном возрасте. Дети разного возраста общаются со взрослыми и друг с другом. Потребность в общении у ребенка появляется рано. Поэтому эту потребность необходимо удовлетворять, так как дефицит общения может привести к замкнутости и дезадаптации ребенка к жизни. Общение представляет важный развивающий компонент, так как общение проявляется в различных формах.

Чтобы лучше узнать особенности общения у умственно отсталых учеников в начальных классах, мы решили провести тест анкеты среди учителей — дефектологов во вспомогательных школах № 25, 33, 36, 37, 52, 57, 66, 87, 105, 199 города Ташкента (таблица 1).

Таблица 1

| Школа, № | Количество умственно отсталых учеников | | | | |
|-------------|--|---------|---------|---------|-------|
| | 1 класс | 2 класс | 3 класс | 4 класс | Всего |
| 25 | 20 | 8 | 10 | - | 38 |
| 33 | 8 | 7 | - | 10 | 25 |
| 36 | 8 | - | 5 | 20 | 33 |
| 37 | 9 | 16 | 9 | 11 | 45 |
| 52 | 9 | 7 | 10 | 5 | 31 |
| 57 | 13 | 2 | 3 | 4 | 22 |
| 66 | 10 | 15 | 16 | 8 | 49 |
| 87 | 8 | 2 | 8 | 5 | 23 |
| 105 | 10 | 19 | 19 | 19 | 67 |
| 199 | 7 | 7 | 7 | 6 | 27 |
| Всего: | 102 | 83 | 87 | 88 | 360 |

Целью тест-анкеты является изучение особенности общения умственно отсталых детей начальных классов на основе ответов учителей-дефектологов.

Для реализации целей тест-анкеты необходимо решить следующие задачи:

- выявить особенности общения со сверстниками умственно отсталых учеников;

- определить потенциальные возможности умственно отсталых младших школьников в овладении навыками общения;
- выявить эффективные методики, чтобы сформировать общения у умственно отсталых учеников.

Для того чтобы реализовать цели и задачи тест-анкеты, нами было проведено обследование навыков общения учащихся начальных классов вспомогательных школ на основе ответов их учителей.

Исследование коммуникативных качеств личности проводилось с помощью метода анкетирования взрослых, принимающих активное и постоянное участие в обучении и воспитании ребенка.

Каждому оцениваемому качеству личности соответствует порядковый номер вопроса, на который необходимо ответить при заполнении анкеты.

Общительность — вопросы 1, 2, 3, 4, 5; эмоциональность — вопросы 6, 7; эмпатия — вопрос 9; альтруизм — вопросы 10, 11; конфликтность — вопрос 12; вежливость — вопрос 13.

Процедура и инструкция. Педагогам предлагалось ответить на сформулированные в анкете вопросы: «Внимательно прочтите вопросы, выберите наиболее подходящий, по вашему мнению, вариант ответа и обведите соответствующий пункт, обозначенный буквой, в кружочек». Участие экспериментатора ограничивалось проведением предварительной разъяснительной беседы по содержанию и правилам заполнения бланков индивидуального анкетирования, консультированием педагогов в случае возможных затруднений в процессе заполнения.

Вопросы тест-анкеты:

Легко ли ребенок вступает в контакт со взрослыми?

1. А) легко во всех ситуациях. Общение устойчиво. Б) преимущественно в ситуациях специально организованного общения (занятие, совместная игра). В) крайне затруднено.

2. Проявляет ли инициативу в общении со взрослыми?

А) самостоятельно инициирует общение, часто вступает во взаимодействие. Б) чаще инициирует общение для решения каких-либо проблемных ситуаций (бытовых, игровых). В) крайне пассивен, предпочитает находиться в отдалении.

3. Легко ли вступает в контакт с незнакомыми или малознакомыми людьми?

А) чаще не испытывает затруднений. Б) нуждается в присутствии близкого взрослого. В) избегает общения, проявляет скованность, тревожность.

4. Общителен ли с другими детьми?

А) в большинстве случаев предпочитает играть вместе с другими детьми. Б) чаще играет рядом, но интересуется

действиями других детей, наблюдает за ними. В) предпочитает находиться в одиночестве.

5. Легко ли преодолевает возможные помехи в общении?

А) самостоятельно пытается устранить помехи, проявляет гибкость в общении. Б) требуется поддержка взрослого. В) чаще безразличен к возникновению помех в общении, не пытается их устранить.

6. Каково эмоциональное отношение к установлению контакта со взрослыми?

А) доминируют положительные эмоции в процессе общения, желание его продолжить. Б) чаще нейтрален по отношению к собеседнику. В) эмоциональный настрой с элементами негативизма, агрессии.

7. Какого эмоционального отношения к общению с другими детьми?

А) эмоциональный настрой в основном положительный. Б) чаще нейтрален по отношению к собеседнику. В) эмоциональный настрой с элементами негативизма, агрессии.

8. Какова форма поведения в игре?

А) умеет организовать совместную игру, предпочитает ведущие роли. Б) принимает предложенное взаимодействие, принимает инструкции других.

9. Проявляет ли сочувствие к другим людям?

А) да, по отношению ко взрослым и детям. Б) избирательно, чаще по отношению к близкому взрослому. В) не проявляет; иногда неосознанно дублирует эмоциональные реакции окружающих (смех, радость, страх и др.).

10. Как реагирует на желание другого ребенка присоединиться к его игровой, трудовой деятельности?

А) чаще охотно соглашается, делится игровыми атрибутами. Б) соглашается и отказывается с одинаковой частотой. В) чаще отказывается или игнорирует выраженное желание.

11. Оказывает ли помощь, содействие в чем-либо окружающим?

А) часто предлагает помощь взрослым и детям. Б) выполняет поручения, но инициативы не проявляет. В) не оказывает помощи.

12. Проявляется ли конфликтность в общении с детьми?

А) избегает конфликтных ситуаций. Б) иногда провоцирует конфликты, поддерживает конфликтную ситуацию. В) часто провоцирует конфликтные ситуации, проявляет излишнюю настойчивость, агрессивность.

13. Соблюдает ли правила вежливого поведения?

А) чаще соблюдает. Б) чаще соблюдает по отношению ко взрослому. В) не владеет правилами вежливого поведения.

Оценка результатов:

Степень развитости каждого коммуникативного свойства личности по анкете определяется при помощи следующей шкалы, которая ставит во взаимно однозначное соответствие обозначенные буквами пункты шкалы и оценки в пятнадцати балльной системе.

Выбор для ответа пункта А — 10 баллов, пункта Б — 5 баллов, пункта В — 1 балл (таблица 2).

Таблица 2

| Шкалы | Общее количество учеников | Минимальный балл | Максимальный балл | Сумма | Среднее значение | Стандартное отклонение |
|-----------------------------|---------------------------|------------------|-------------------|-------|------------------|------------------------|
| Общительность | 360 | 5 | 50 | 10080 | 28,000 | 14,725 |
| Эмоциональность | 360 | 2 | 20 | 4662 | 12,950 | 6,023 |
| Организаторские способности | 360 | 1 | 10 | 1886 | 5,239 | 3,044 |
| Эмпатия | 360 | 1 | 10 | 2082 | 5,783 | 3,680 |
| Альтруизм | 360 | 2 | 20 | 4027 | 11,186 | 6,325 |
| Конфликтность | 360 | 1 | 10 | 2440 | 6,778 | 3,502 |
| Вежливость | 360 | 1 | 10 | 2215 | 6,153 | 3,386 |

Проанализировав данный опросник, мы пришли к такому заключению: одной из основных задач вспомогательной школы является социальная адаптация. Успешность подготовки к самостоятельной жизни в обществе зависят не только от приобретения определенных знаний по общеобразовательным предметам и в профессионально-трудовой деятельности, но и от уровня сформированности общения и умения налаживать отношения с окружающими. В общении с окружающими людьми дети младшего школьного возраста с нарушением интеллекта не используют средства общения всех категорий, а только теми которыми смогли овладеть, в совокупности, выдвигая на передний план те или иные из них в за-

висимости от решаемой в данный момент задачи и своих индивидуальных особенностей.

Работа по развитию коммуникативной деятельности должна осуществляться по следующим направлениям:

- формирование у детей с нарушением интеллекта познавательных и личностных мотивов общения.
- предложение ситуативности в контактах со взрослыми
- стимулирование активности младших школьников с нарушением интеллекта при общении со взрослыми и со сверстниками.

Организованная таким образом работа по формированию у детей младшего школьного возраста с нарушением

интеллекта коммуникативных навыков позволит им, по нашему мнению, успешно овладеть ситуативным и внеситуативным общением.

Проведенное исследование убедительно доказало необходимость разработки системы психолого-педагогического сопровождения ребенка с интеллектуальными нарушениями, которая может быть создана только совместными усилиями психологов и дефектологов и должна базироваться на знании закономерностей интеллектуального, речевого и социально-личностного развития ребенка.

Проанализировав данный опросник, и побеседовав с педагогами вспомогательных школ мы пришли к такому за-

ключению, что во вспомогательных школах всё ещё не хватает специальных методических пособий по повышению общения умственно отсталых учеников для учителей-дефектологов. Существующие пособия и материалы в полной степени не раскрывают вопроса улучшения общения у учеников с нарушениями интеллекта и не дают всех ответов на решения такой проблемы.

Наши следующие работы будут посвящены разработке методических пособий для учителей вспомогательных школ начальных классов по повышению общения умственно отсталых учеников, включая систему обучающих игр, красочных дидактических материалов.

Литература:

1. Ахтямова Г. Р. «Особенности формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста». Дипломная работа. 2012.
2. Выготский Л. С. «Психология развития человека». Москва «Смысл». 2005
3. Задумова Н. П. «Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью» дис. Санкт-Петербург. 2005
4. Леонтьев А. А. «Психология общения». Москва «Смысл». 1997
5. Маллер А. Р. «Помощь детям с недостатками развития» Книга для родителей. АРКТИ, 2006

Принципы организации педагогической практики в направлении образования «физическое воспитание»

Мухамеджанов Шавкат Мухрумович, преподаватель;
Очилов Эльбек Олимович, преподаватель
Узбекский государственный университет мировых языков

В определении частных понятий педагогической практики в физической подготовке и спорте, а также подготовки студентов к ней опорным является принцип непрерывности. Поэтому теорию и практику следует рассматривать как различные степени человеческой деятельности. Общественная практика — высшая форма деятельности, направленная на непосредственную организацию природы, общества и конкретного человека. Теория в философском значении — лишь отражение действительности в сознании, без практики (в том числе и педагогической) не может преобразовать в окружающем мире ничего. Основной функцией теоретической деятельности является служение практике и обеспечение её ориентирующими программами.

Поэтому оказание непосредственного влияния на действительность в решении всех научных и практических вопросов, связанных с повышением качества и эффективности процесса подготовки специалистов в области физической культуры и спорта в высших образовательных учреждениях физического воспитания различение теоретической и педагогической деятельности является истинным, объективным критерием, на который можно опираться.

Хотелось бы отметить недостаточность исследований в области совершенствования занятий физического воспитания в школе на уровне современных требований.

Непрерывная педагогическая практика как деятельность всех участников образовательного процесса по обучению способам социальной и профессиональной деятельности, овладения знаниями, умениями и навыками должна соответствовать практической педагогической деятельности студентов. Однако в программах педагогической практики не всегда можно наблюдать такой подход. Данное состояние дел снижает эффективность и целенаправленность реального учебно-воспитательного процесса.

С философской точки зрения, педагогическая деятельность — это деятельность, проявляющаяся в полностью практических непосредственных отношениях. Однако анализ деятельности студентов в процессе педагогической практики показывает, что от 47,3% до 52,4% учебного времени тратится на организационную, методическую, аналитическую и другую деятельность.

Это время расходуется за счет времени на овладение опыта общения с детьми, их организации, формирование воспитательных навыков, вместе с тем развитие своих пе-

дагогических способностей. В результате чего практика теряет свою сущность. В период непрерывной педагогической практики в качестве учебно-воспитательного процесса должна иметь место теоретическая деятельность, однако она должна служить в качестве вспомогательной, способствующей реализации целей развития практической педагогической направленности, осознанности. Практическая, теоретическая и другие виды деятельности педагога в системе всегда взаимосвязаны, но они не тождественны, не могут заменить друг друга.

На всю работу по подготовке специалиста-педагога в области физического воспитания и физической культуры оказывают влияние педагогические цели, именно они связывают в одно единое все компоненты образовательного процесса. Конечные цели определяют эффективность педагогических действий, так как конечный результат любой деятельности человека зависит от разработки и ясности процесса направления к цели. К конечным целям педагогической практики можно отнести:

- 1) Проверку качества и уровень применения в учебно-воспитательной работе профессионально-педагогической подготовки, полученной в высшем образовательном учреждении;
- 2) Развития умений наблюдательных, аналитических умений, обобщения опыта учебно-воспитательной работы средней общеобразовательной школы, академического лица и профессионального колледжа;

- 3) Совершенствование умений изучения учащихся и составления их психолого-педагогической характеристики;
- 4) Развитие основных навыков проведения учебной и внеклассной работы по специальным дисциплинам и др.

Педагогическая практика должна учить практическому применению полученных в вузе знаний, умений и навыков по специальным педагогическим, психологическим и методическим дисциплинам; проведению самостоятельно учебно-воспитательной работы с учащимися различных возрастных категорий; способствовать формированию навыков творческого решения задач; развитию интереса к педагогической работе; умений вести наблюдения и анализировать передовой опыт организации учебно-воспитательной работы с обучаемыми. Отражение основных целей педагогической практики в большинстве учебно-нормативных актах, на наш взгляд, не случайно.

В вышеизложенном больше говорилось не о целях, а о задачах педагогической практики как неотъемлемой части образовательного процесса в педагогических (физкультурных) высших образовательных учреждениях. При определении целей педагогической практики следует учитывать различия в уровнях педагогической практики, педагога, специалиста, и прежде всего, определить основу подготовки такого специалиста и на каком этапе профессиональной подготовки студенты могут ею овладеть.

Возрастные особенности развития физических качеств

Мухамеджанов Шавкат Мухромович, преподаватель
Узбекский государственный университет мировых языков

Воспитание гармонично развитого человека — вечная мечта нашего народа и наши предки постоянно искали эффективные пути и средства, закономерности доведения до сознания молодого поколения нравственных, просветительских и культурных идей народа, совершенствования его во всех отношениях. Эти стремления и привели к формированию одной из важнейших наук — педагогики, ведущей области знаний, ведущих человечество к морально-нравственному совершенству, к просвещению.

Приоритетным направлением государственной политики Республики Узбекистан признано воспитание подрастающего поколения всесторонне здоровым, высоко нравственным и способным к активному участию в жизни общества посредством поэтапного реформирования образовательной системы на уровне современных требований и основе имеющегося мирового опыта.

Президент Республики Узбекистан И. Каримов, говоря об истинной сути реализуемых в образовательной сфере реформ, подчеркивал, что будущее начинается сегодня. Если

не обратить должного внимания на воспитание сейчас, будущее будет потеряно.

Мы ничего не пожалеем ради воспитания. Такие истинно человеческие качества, как вера, совесть, милосердие, доброта, любовь, морально-нравственное очищение не формируются сами по себе. Основу всего этого составляет воспитание, обновление общества, прогресс, перспективы в жизни, эффективность реформ, осуществляемых во всех сферах общественной жизни — они напрямую зависят от воспитания высококвалифицированных, конкурентоспособных кадров.

В этом плане проводятся последовательные изыскания и в направлении физического воспитания, которые обеспечивают положительную динамику роста уровня знаний, навыков и умений, профессионально-педагогического мастерства преподавателей физического воспитания.

С принятием концепции поэтапной подготовки в области физической культуры (которая отражает, в первую очередь, последовательное решение специальных педаго-

гических задач процесса многолетних занятий) возникает необходимость медико-биологического обоснования цели и задач каждого этапа подготовки. Исходя из этого, предполагается создание физиологических основ процесса многолетних занятий. Только в этом случае методические рекомендации могут быть применены правильно, эффективно, а главное, без всяких отрицательных последствий.

В решение данной важной задачи внесли достойный вклад много специалистов. Возрастные особенности в области занятия физкультурой и спортом нашли свое отражение в их исследованиях.

На разных этапах онтогенеза организм контролирует в генетическом аспекте на разных уровнях интенсивности темпы развития физических качеств. Одним из первых решений данной проблемы является своевременное обнаружение способности обучаемого к той или иной спортивной специальности. Своевременное определение и развитие данной способности возлагается на тренера-педагога, преподавателя физического воспитания. Говоря о важности своевременного определения способностей учащегося или студента к тому или иному виду спорта (спортивной специализации), А. Г. Алабин и его последователи утверждали, что с точки зрения научного прогнозирования, большинство физических качеств детей наиболее ярко проявляются у мальчиков 11—13 лет. Данный возрастной период соответствует этапу начальной спортивной подготовки. В последующий возрастной (подростковый) период все виды научного прогнозирования усложняются.

Значит, по мнению исследователей, если тренер-педагог не смог увидеть самое важное до 13 лет, то в 17—18 лет этого сделать практически невозможно.

Кроме того, рекомендуется учитывать особенности закономерностей изменений в адаптации в различные возрастные периоды. В младшем возрасте резервные возможности организма очень малы, и поэтому каждое изменение условия приводит к обратным реакциям во всех системах организма. При этом обеспечиваются положительные изменения в развитии двух противоположных по своей природе качеств — силы и выносливости.

Как известно, развитие двигательных качеств связано с особенностями динамики энергетических систем. По мнению А. А. Гужаловского, сила развивается быстро в период до 9 лет, а после останавливается. Вновь начинает увеличиваться с 11 лет, особенно интенсивно развивается в 13—14 лет. Говоря о скорости (быстроте) автор указывает, что данное физическое качество интенсивно развивается в период 8—10 лет, после чего до 12 лет развивается достаточно медленно, к 15 годам останавливается в развитии и даже снижается, а в возрасте с 15 до 17 лет вновь интенсивно развивается.

В общем, согласно литературным источникам, сенситивным для упражнения и развития двигательных качеств, сложных двигательных навыков и спортивной

техники является 12—13-летний возраст, когда центральные механизмы двигательных функций достигают своего совершенства.

Следует обратить особое внимание на разработку научно обоснованных рекомендаций по объему физических нагрузок, так как нельзя допускать физического перенапряжения учащихся или студентов. Р. М. Маткаримов, говоря о причинах и механизмах увеличения мышечной силы у детей, подчеркивает рост объемов мышц туловища. По мнению исследователя, объем мышц начинает расти с 7 лет и заметный его рост приходится в период полового созревания. В данный период особое внимание в развитии силы следует уделять дифференциации нервно-мышечного аппарата. Это подтверждается увеличением мышечного напряжения при увеличении количества фактических двигательных единиц.

Существует еще мнение о том, что наибольший темп роста приходится на возраст 16—17 лет, когда заканчивается формирование пропорций силы различных мышечных групп, присущих взрослым.

Педагог должен обратить внимание и на различия в механизмах увеличения с возрастом взрывной силы. У детей 9-летнего возраста достижение увеличения взрывной силы за счет сокращения времени достижения максимума напряжения, т. е. с возрастом в движениях характера быстроты силы растет значимость силового состава.

В настоящее время в методике подготовки спортсменов больше наблюдается унифицированный подход ко всем занимающимся независимо от их возраста. Однако новобранцы могут находиться на различных этапах биологического развития, и соответственно, уровень их функциональных возможностей может быть различным. Названный выше подход может оказать положительное воздействие лишь на определенную часть новобранцев. Большинство же молодых спортсменов оказывается под влиянием неэффективных занятий, в результате чего к занимающимся предъявляются требования, не соответствующие возможностям адаптации их организма: необоснованно завышенные или заниженные. Для исправления ситуации, на наш взгляд, необходимо дифференцировать планирование нагрузок на занятиях не только по этапам подготовки, на основании нормативных документов, что имеет место в настоящее время, но и по возрастным особенностям занимающихся. Только при этом в процессе занятий будут учтены своеобразные возрастные особенности развития молодых, развивающихся спортсменов, будет создана возможность для практической реализации научных рекомендаций. Что, в свою очередь, имеет огромное значение для воспитания физически здорового поколения — будущего нашей страны. Ибо, как известно, в здоровом теле формируется здравый смысл. Лишь здоровомыслящий может вырасти гармонично развитым, способным внести свой вклад в развитие страны.

Диагностика речевого развития детей, поступающих в первый класс

Нефёдова Ольга Васильевна, учитель-логопед
МБОУ «Лицей №8» г. Майкопа (Республика Адыгея)

Диагностическое обследование детей, поступающих в первый класс общеобразовательной школы, определяет уровень развития устной речи ребёнка и позволяет выявить предрасположенность к дисграфии и дислексии до начала обучения в школе.

В основе обследования лежат следующие составляющие

1. Традиционные педагогические методы обследования устной речи, применяемые логопедами.

2. Клинико-педагогические методы, в том числе методика раннего выявления дислексии (МРВД), разработанная А. Н. Корневым.

Диапазон использования — дети в возрасте 6–7 лет, поступающие в первый класс.

Цель заключается в проведении наиболее информативного обследования за небольшое количество времени без привлечения большого количества наглядного материала и специального оборудования.

Актуальность.

Данный педагогический опыт соответствует:

- Закону об образовании РФ;
- прогрессивным тенденциям социального развития общества;
- идеям современной педагогики, нейропсихологии и передовой педагогической практике;
- профессиональным интересам учителей-логопедов.

Перспективность.

Существует возможность использования опыта в массовой практике при проведении логопедических обследований; возможность творческого применения опыта.

Адресная направленность.

Данный опыт адресован учителям-логопедам, работающим в общеобразовательных школах и других учреждениях, работающих с детьми в возрасте 6–7 лет.

Условия формирования опыта.

Данный опыт сформировался в течение последних 15 лет работы.

Новизна

- в комбинации элементов известных методик обследования речи детей;
- в рационализации, усовершенствовании процесса обследования, повышении его информативности.

Причины, по которым начал формироваться данный педагогический опыт

Первопричиной, побудившей меня к формированию диагностики в том виде, в котором она существует сейчас, послужила неудовлетворённость общепринятыми методами обследования речи первоклассников, которые применялись в школьных логопедических пунктах и обуславливались прежде всего большим количеством обследуемых

детей и сжатыми сроками, выделяемыми на обследование по «Положению о работе учителя-логопеда».

Труднее всего было:

1. Провести дифференциальную диагностику и определить тип коррекционной группы, необходимой ребёнку.
2. Выявить тех детей, которые не имели дефектов звукопроизношения, но впоследствии оказывались дисграфиками.

Научно-методическое обоснование

Анализ литературы, посещение курсов повышения квалификации учителей-логопедов, проводимых Академией Постдипломного Педагогического Образования, специализированными ЛОР-НИИ, различных мероприятий, организованных методическими объединениями учителей-логопедов г. Санкт-Петербурга привели меня к мысли об использовании не только психолого-педагогических, но и клинико-психологических методик обследования.

Логопедические и психологические методы обследования взяты из работы Г. А. Волковой «Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи».

За основу клинико-психологических методик были взяты скрининг-тесты, разработанные Александром Николаевичем Корневым (психиатр, логопатолог, нейропсихолог, доктор психологических наук, вице-президент Ассоциации логопатологов Санкт-Петербурга, профессор кафедры общей и прикладной психологии факультета клинической психологии СПбГПМА).

Тесты назывались «Методика раннего выявления дислексии». Были ориентированы на детей 6–8 лет. Обследование ребёнка не требовало специального оборудования и занимало меньше 10 минут.

Кроме МРВД стала использовать тестовые задания обследования уровня сформированности моторных процессов, разработанных в 30-е годы Михаилом Осиповичем Гуревичем и Николаем Ивановичем Озерецким и исследования праксиса позы по А. Р. Лурия

А) Тест «Кулак — ребро — ладонь» (Гуревич, Озерецкий)

Инструкция: «Посмотри внимательно на то, что я сейчас сделаю, и повтори точно так же». Экспериментатор демонстрирует ребёнку трижды подряд последовательность из трех движений руки: ударить кулаком по столу, поставить ладонь ребром, хлопнуть ладонью по столу. Ребенок, так же как и экспериментатор, должен трижды без ошибок воспроизвести эту последовательность. Если ребенок нарушил последовательность движений не более одного раза, нужно указать, что допущена ошибка, и предоставить ему еще попытку (если ребенок воспроизвел последовательность из 3 движений только один раз и после стимуляции продолжил ее верно, то это ошибкой не считается). При явно ошибоч-

ном воспроизведении демонстрация образца повторяется. Всего допускается не более 5 демонстраций. Задание предлагается выполнить ведущей рукой. Можно попросить выполнить обеими руками поочередно.

Данный тест чувствителен не только к поражению двигательных систем (премоторных отделов), но и к модально неспецифическому дефициту сукцессивных (т. е. последовательно протекающих) функций. Первый и второй варианты расстройств порождают разные виды ошибок. В первом случае чаще страдает переключение с одного движения на следующее в автоматизированном режиме: ребенок переосеверивает или делает большие паузы между движениями. Во втором случае дети путают последовательность движений или пропускают некоторые из них. Предположительно затруднения в данном задании можно связать с левополушарной недостаточностью.

Б) Тест «Кулак — ладонь».

Это проба на реципрокную (т. е. взаимную) координацию движений обеих рук, предложенная Н. И. Озерецким (1930). Проба заключается в том, что ребёнку или больному предлагают положить перед «собой» руки, причем одна кисть сжата в кулак, другая с распрямленными пальцами. Затем предлагают одновременно изменять положение обеих кистей, расправляя одну и сжимая другую. Больной с поражением кинестетической (термин используется для описания обратной связи между ощущениями и мышцами тела. Следовательно, в первую очередь имеются в виду ощущения, связанные с движением в пространстве) основы двигательного акта может не выявить в этой пробе грубых дефектов. Наоборот, больной с поражением премоторных систем (и особенно с поражением передних отделов мозолистого тела) часто оказывается не в состоянии быстро и плавно производить эти движения. Он начинает либо производить каждое движение изолированно, так что вместо плавной одновременной смены положений возникает цепь отдельных изолированных движений, либо же начинает уподоблять движения обеих рук, так что их реципрокная координация замещается алиированной координацией. Характерно, что при поражении как премоторной, так и постцентральной области одного из полушарий эта проба выявляет преимущественное отставание одной (противоположной очагу) руки. При парасагиттальном поражении, влияющем на передние отделы мозолистого тела, реципрокная координация обеих рук становится полностью невозможной, хотя выполнение проб на динамическую организацию движений одной руки может оставаться сохранным.

В) Исследование праксиса позы (по А. Р. Лурия).

Ценным приемом для исследования оптико-кинестетической организации сложного движения является проба на воспроизведение различных положений пальцев руки по предлагаемому исследователем образцу. При этой пробе больному предлагается повторить одну из поз руки, приводимых на рис. 109 (вытянуть II и III или II и V пальцы, сложить пальцы в кольцо, положить II и III пальцы друг

на друга и т. п.); желательно, чтобы больной как можно меньше контролировал свои движения зрением.

Подлинное нарушение кинестетической основы движения выявится при этой пробе в тех случаях, когда больной не в состоянии сразу найти нужный набор движений; в этих случаях его движения будут носить диффузный характер — иногда он выставляет вместо II и V еще и III или IV палец, а иногда, будучи не в состоянии выполнить нужную задачу соответствующей рукой, пытается помочь себе, загибая пальцы другой рукой. Все эти нарушения, протекающие при отсутствии пареза, могут проявляться особенно отчетливо в противоположной очагу (иногда, но менее выражено и в одноименной очагу) руке, указывая на нарушение кинестетической основы действия и на признаки афферентной (кинестетической) апраксии.

Сущность опыта

Ведущая идея опыта — совмещение психолого-педагогических и клиничко-психологических методик обследования

Описание сущности опыта

Для получения информации об уровне речевого развития ребёнка используется небольшое количество заданий, но они все многоплановые, позволяющие создать целостную картину.

Новизна заключается в том, что обследование занимает немного времени, не требует большого количества диагностического материала, позволяет определить перспективы речевого развития ребёнка и спрогнозировать предпосылки успешности / неуспешности школьного обучения.

Диагностика проводится индивидуально методом беседы, проведения скрининг-теста. Для реализации поставленных задач будущие первоклассники с родителями (или лицами их заменяющими) приглашаются логопедом на собеседование. По результатам родители информируются об уровне развития речи ребёнка, предрасположенности к дисграфии, получают персональные рекомендации. Диагностика проводится в июне, августе. К первому сентября у логопеда появляется достаточно информации для зачисления нуждающихся на занятия и комплектования групп в зависимости от вида нарушения речи. В сентябре учителя первых классов получают результаты диагностики, оформленные в виде таблицы).

Условия, при которых создавался опыт

После окончания института в течение 9 лет работала логопедом детского сада с детьми, имеющими различную патологию (нарушения зрения, нарушения речи, задержка психического развития). Затем в 1997 г. перешла работать на школьный логопедический пункт. Появилась необходимость проводить обследования большого количества первоклассников в сжатые сроки. Традиционно в то время логопеды проверяли у всех детей только уровень сформированности звукопроизношения. Состояние фонематических процессов, лексики и грамматики обследовалось только у тех, кто зачислялся в логопедический пункт, тогда же уточнялось и логопедическое заключение.

После знакомства с МРВД, разработанной Корневым, возникло желание применить её на практике.

В 2001–2002 учебном году я впервые попробовала обследовать всех первоклассников школы, в которой работала по данной методике. Диагностика проводилась в сентябре. Затем в марте-апреле были обследованы письменные работы этих же учащихся, выявлены дети с трудностями формирования письма и чтения. Выявилась высокая корреляция между детьми, которые показали предрасположенность к дислексии при поступлении в школу и теми, чьи письменные работы свидетельствовали о трудностях формирования письма и чтения. Особенно наглядно это проявилось у учащихся, не имеющих нарушений звукопроизношения и не попавших на логопедические занятия в первом классе. Таким образом появилась возможность определять «группу риска» по дисграфии ещё в добулварном периоде.

Затем в течение нескольких лет были подобраны и скомпонованы остальные задания (педагогические, логопедические и психологические).

В настоящее время диагностика выглядит следующим образом.

Диагностика

1. Составление рассказа по серии картин. Ребёнку предлагаются 4 картинки из сборника «Рассказы в картинках» Н. Радлова.

Инструкция. «Посмотри! На этих картинках нарисован маленький рассказ. Что было сначала? Потом? Расскажи, про что здесь нарисовано». Оценивается правильность расположения картинок, качество рассказа, состояние словаря и грамматического строя речи, умение озаглавить рассказ. Это задание предлагается первым, потому что позволяет ребёнку быстрее адаптироваться, снимает эмоциональное напряжение.

2. Обследования состояния звукопроизношения и слоговой структуры. Осуществляется методом отражённой речи, без наглядного материала.

3. Обследование состояния слуховой памяти.

А) Повторение цифр (субтест из теста Векслера, взят из МРВД).

Предлагаю в прямом порядке повторить серию из 4 цифр. При успешном выполнении предлагается серия из 5 цифр, неуспешном — из 3 или 2 цифр.

Б) Повторить предложение, состоящее из 7–8 слов. Например:

Большой белый пароход плывёт вниз по течению реки.

После дождя высоко в небе появилась яркая радуга.

Оценивается точность выполнения, количество слов, которые запомнил ребёнок, наличие перестановок, вставок, искажений и т. д.

4. Ритмы.

Инструкция: «Послушай, как я постучу, и после того, как я закончу, постучи точно так же». После этого неоднократно предъявляется серия ударов по столу (карандашом или палочкой) с длинными и короткими интервалами:

1) простые ритмы — !! !, ! !, ! ! !, ! ! !, ! ! !; если задание выполнено верно, то переходят к более сложному; если допущено больше одной ошибки, то прекращают;

2) сложные ритмы — !!! !, ! ! !, ! ! ! !, ! ! ! !. Критерий выполнения такой же, как в простых ритмах.

5. Пробы на статический и динамический праксис.

А) Тест «Кулак — ребро — ладонь» (по Н. И. Озерецкому).

Инструкция: «Посмотри внимательно на то, что я сейчас сделаю, и повтори точно так же». Экспериментатор демонстрирует ребёнку трижды подряд последовательность из трех движений руки: ударить кулаком по столу, поставить ладонь ребром, хлопнуть ладонью по столу. Ребенок, так же как и экспериментатор, должен трижды без ошибок воспроизвести эту последовательность. Если ребенок нарушил последовательность движений не более одного раза, нужно указать, что допущена ошибка, и предоставить ему еще попытку (если ребенок воспроизвел последовательность из 3 движений только один раз и после стимуляции продолжил ее верно, то это ошибкой не считается). При явной ошибочном воспроизведении демонстрация образца повторяется. Всего допускается не более 5 демонстраций. Задание предлагается выполнить ведущей рукой. Можно попросить выполнить обеими руками поочередно.

Б) Тест «Кулак — ладонь» (по Н. И. Озерецкому).

Проба заключается в том, что ребёнку предлагают положить перед «собой» руки, причем одна кисть сжата в кулак, другая с распрямленными пальцами. Затем предлагают одновременно изменять положение обеих кистей, расправляя одну и сжимая другую.

В) Исследование праксиса позы (по А. Р. Лурия). Ребёнок воспроизводит различные положения пальцев руки по образцу. Сделай одной «козу» (вытягивание 2-го и 5-го пальцев), а другой «зайчика» (вытягивание 2-го и 3-го пальцев). При успешном выполнении прошу поменять положение рук, повторить движения несколько раз без зрительного образца. При неуспешном — выполнить отдельно «козу» и «зайца».

6. Исследование ориентировки в пространстве.

1. Простая ориентировка. Инструкция: «Подними левую руку (начинать надо обязательно с неведущей руки), попрыгай на правой ноге. Помаши левой рукой над головой, правой — за головой, двумя руками перед лицом». Фиксируется умение ориентироваться в пространстве и знание простых пространственных предлогов.

2. Речевая проба Хеда. Инструкция для правой: «Возьми левой рукой за правое ухо, правой рукой — за правое ухо, правой рукой — за левое ухо, покажи левой рукой правый глаз». Для левой — наоборот.

7. Рядоговорение.

Инструкция ребёнку: «Перечисли по порядку времена года и (после ответа на этот вопрос) дни недели» (при недостаточном понимании своих временных понятий допустима помощь в виде наводящих вопросов или подсказки, не со-

державшей порядкового перечисления). Дополнительные вопросы: «Какое время года перед зимой?» «Какой день недели после вторника?» позволяют выявить предыдущего и последующего элемента в цепочке понятий.

8. Тест на понимание инструкции.

Прошу ребёнка выполнить последовательно серию из трёх движений. Например: «Один раз топни ногой, походи к двери и похлопай в ладоши. Делать задание начнёшь, когда я скажу «ВЫПОЛНЯЙ!»». Инструкция даётся однократно. Качество выполнения задания позволяет оценить пассивный словарь ребёнка, его память, волевые компоненты личности, точность понимания инструкции.

9. Обследование состояния фонематических процессов.

А) Анализ предложения.

Инструкция: «Сколько слов я сказала?» Предлагается прослушать предложения без предлога из 2–5 слов. Речевой материал:

- Мальчик быстро бежит.
- Бабушка спит.
- Мама принесла домой вкусные яблоки.

При успешном выполнении исследуется анализ предложения с предлогом из 4–5 слов.

Оценивается понимание задания, умение выделять слова как языковую единицу.

Б) Фонематический анализ.

Инструкция: «Сколько в этом слове звуков?» или «Сколько ты напишешь букв?» Можно предложить в помощь наглядный материал (фишки, кружочки и т. д.)

Речевой материал: слова из 2–6 звуков, в которых произношение совпадает с написанием, разные по наличию / отсутствию твёрдости — мягкости, стечения согласных и т. д.

Например: ноги, ум, кит, лимон, куст, кактус.

Оценивается умение определить количество звуков в слове, способность скорректировать свой ответ с опорой на наглядный материал, принять помощь взрослого.

В) Состояние фонематического восприятия.

1. Дифференциация шипящих — свистящих и аффрикат:

Инструкция: «Хлопни в ладоши, когда услышишь звук Ш».

- в ряду звуков: ш, с, ж, ш, ш, ч, щ
- слове (начало, середина, конец).

Задание позволяет определить уровень развития фонематического восприятия ребёнка: есть ли смешение звуков на слух, выделяет ли звук в слове, только в начале слова или в середине, конце и т. п.

2. Дифференциация гласных.

Выполняется аналогично. Акцент на различение на слух звуков о-у, а-о, выделение гласных в середине и конце слова.

Результативность, трудоёмкость опыта:

Обследование одного ребёнка занимает обычно 15–25 минут. Позволяет обследовать устную речь, сделать прогноз успешности / неуспешности обучения чтению и письму. По результатам обследования даются рекомендации родителям.

Очень полезным оказывается применение такой диагностики для детей 6–6,5 лет, родители которых хотят начать обучение в школе до достижения ребёнком семилетнего возраста. Обследование позволяет выявить уровень сформированности пространственных представлений, моторных навыков, фонематических процессов и других параметров, позволяющих делать прогноз школьного обучения. В некоторых случаях родители соглашались с рекомендациями логопеда и откладывают поступление в школу на год.

Репрезентативность опыта

Данная схема диагностики речевого развития сложилась к 2010 году. За последние 6 лет было обследовано более 600 детей, поступавших в МБОУ «Лицей № 8» г. Майкопа. Позднее дети с предрасположенностью к дисграфии повторно обследовались в конце первого класса по традиционным педагогическим методикам. Выявлялось совпадение диагностики, проводимой при поступлении в школу и повторной.

Доступность опыта

Данная диагностика может быть использована учителями-логопедами в других учреждениях образования.

Литература:

1. Волкова Г. А. «Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи» М.: «Детство-Пресс» 2011.
2. Гуревич М. О., Озерецкий Н. И. «Психомоторика, часть вторая: Методика исследования моторики». М.; Л., 1930.
3. Иншакова О. Б. «Альбом для логопеда» М.: «Владос» 2015.
4. Корнев А. Н. «Основы логопатологии детского возраста» СПб.: «Речь» 2006.
5. Лурия А. Р. «Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга». М.: Изд-во МГУ 1962.

Адаптация молодых специалистов как составляющая деятельности руководителя образовательной организации

Осашина Ольга Юрьевна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

Основополагающей задачей руководителя образовательной организации является адаптация молодого специалиста. Эффективное решение данной задачи предполагает формирование профессионального наставничества. Сегодня государство, рынок труда и общество нуждаются в высокопрофессиональных педагогах, креативно и новаторски мыслящих, созидующих творческие проекты, готовых в психологическом отношении к своей деятельности, и постоянному развитию и саморазвитию.

В формировании данного образа, важным этапом является адаптация, поскольку специфика педагогической деятельности связана с эмоциональным напряжением. Решение данной проблематики заключается в формировании концепции наставничества, роль которой сводится к оптимизации этапов становления педагога в профессиональном, творческом и личностном отношениях.

Суть самой концепции это помощь и взаимодействие молодого педагога с опытным, способным стать достойным наставником и ориентиром в педагогический мир. В качестве альтернативны понятию наставничество, используют часто современные «тьюторство», «коучинг», «менторинг». Поскольку коучинг предполагает найм специалиста со стороны, что не применяется в образовательной системе, данной понятие неприменимо к теме статьи. Термин тьюторство отражает процесс воспитания, и заимствован из английского языка, что в переводе означает воспитатель, учитель.

Итак, наставничество является грамотным инструментом адаптации молодых педагогов. Следует отметить, что руководитель образовательной организации не имеет юридических прав принуждать кого — либо в коллективе становиться наставником для нового специалиста. Должен соблюдаться принцип добровольности, а также такие личностные характеристики наставника, как коммуникабельность, авторитетность.

Наставник должен, в свою очередь, быть ориентированным на серьезную работу и взаимодействие со своим протеже. Процесс наставничества включает трансляцию знаний, опыта, навыков наставника молодому педагогу.

В обязанности наставника также входит раскрытие потенциала молодого педагога, приобщение к коллективу, содействие развитию общекультурного и профессионального кругозора, его творческих способностей и профессионального мастерства, воспитание в потребности к самообразованию и повышению квалификации, стрем-

лению к овладению инновационными технологиями обучения и воспитания.

Также наставник должен ознакомить молодого специалиста с формальной стороной вопроса, то есть документацией, ее оформлением и ведением, с техникой безопасности, методическими материалами, структурой ведения занятий, этикой общения с учениками, алгоритмом обучения и т. п.

Руководитель образовательной организации в сотрудничестве с наставником молодого педагога должен написать подробный план адаптации и профессионального развития начинающего специалиста. Далее, с молодым педагогом в обязательном порядке проводится анкетирование либо собеседование.

Анкетирование и собеседование, а также тестирование являются традиционными формами взаимодействия с молодым специалистом, первым этапом адаптации, когда руководитель организации выясняет, с какими проблемами и страхами сталкивается специалист.

Помимо того, руководитель в своей работе с молодых педагогом, может применять совершенно новаторские способы взаимодействия, например тренинги, творческие лаборатории, психологопедагогические деловые игры, диспуты, конкурсы, круглые столы совместно с родителями и учениками, «мозговые штурмы», разработка и презентация моделей уроков, презентация себя как учителя, классного руководителя, защита творческих работ.

Данные методы позволяют значительно сократить период адаптации специалиста в образовательной системе и укажут на профессионализм и инновационное мышление руководителя. Так, руководитель организации, создаст все необходимые условия для удовлетворения молодого педагога своим трудом и позволит пройти в дальнейшем аттестацию.

Также руководитель образовательной организации вместе с наставником должен поспособствовать формированию профессионального портфолио молодого педагога. Данное портфолио содержит, как правило, педагогические находки, свежие мысли, новые идеи педагога, анкеты с отзывами на проведенные уроки, что позволит отследить динамику профессионального и личностного становления молодого педагога и его адаптацию в образовательном учреждении.

Таким образом, система наставничества позволит руководителю образовательного учреждения сформировать эффективные условия для адаптации молодого педагога, его профессионального и личностного развития.

Литература:

1. Адамов Н. Н. Применение инновационных методов преподавания / Н. Н. Адамов // Вестник воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. — 2016. — № 4. — С. 45–60.

2. Алексеева В. В. Формирование профессиональных компетенций студентов посредством деловых игр / В. В. Алексеева // *здоровье и образование в XXI веке*. 2015. — № 8. — С. 150–167.
3. Баранов А. С. Новые образовательные технологии — Чебоксары: «INet», 2016. — 422 с.
4. Бариленко В. И., Роль руководителя в системе наставничества молодого педагога / В. И. Бариленко // *Педагогическое образование и наука*. 2015. — № 4. — С. 56–70.
5. Башкирева Т. Ф. Адаптация молодого специалиста в образовательном учреждении / Т. Ф. Башкирева // *Педагогика*. — 2015. — № 10. — С. 120–124.
6. Щетников В. О. Проблемное обучение как вид развивающего обучения / В. О. Щетников // *Интеграция образования*. 2015. — № 9. — С. 45–60.

Отец не только кормилец и защитник, но и показатель духовного состояния семьи

Пантыкина Вера Митрофановна, воспитатель;
Белкина Анна Сергеевна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 41 «Семицветик» г. Старый Оскол

*А я расту, как сквозь асфальт травинка.
Ах, папа — папа! Я — твоя кровинка.
Таких травинок много под ногами,
И потому мы льнем поближе к маме.*

В настоящее время вопрос вовлечения отцов в воспитательный процесс является очень актуальным. В силу сложных социально-экономических условий, отец в семье чаще является источником финансовой поддержки семьи. В связи с этим все больше и больше отцов передают свои воспитательные функции жене, членам семьи. К сожалению, сегодня существует множество мужчин, которые только претендуют на роль отца, но в реальности им никогда не являлись. Ведь настоящее отцовство — это больше, чем просто рождение детей, это — ответственность, справедливость и любовь к своим детям. Совершенный образ Небесного Отца является тем примером, к которому должен стремиться каждый мужчина, ведь никакая даже самая совершенная мать не сможет заменить отца, и каждый ребенок в своем возрасте для своего гармоничного развития нуждается в отцовском попечении, отцовском духовном авторитете. Раньше на Руси отец был не только кормильцем и защитником, но и показателем духовного состояния семьи.

Почему же в настоящее время отец в воспитании детей оказался за бортом? Возникает вопрос: не потому ли растёт преступность, и стали обычным явлением школьные неврозы и побеги из дома. По результатам анкетирования и собеседования было установлено, что полные семьи составляют 62 %, неполные 38 %. Но и в полных семьях отцы считают, что воспитание дошкольников должны заниматься мама и детский сад; и только 24 % уверены, что воспитанием ребенка должны заниматься оба родителя одинаково. Не выбили ли мы сами почву из-под ног, оттеснив отца из сферы семейного воспита-

ния, сознательно принижая его значение в правильном формировании личности ребенка. Именно в этих условиях возникла идея вовлечь отцов в процесс православного воспитания.

Отцовство является необходимым условием полноценного развития личности будущего мужчины. Дети нуждаются в обществе отца, его любви.

Важно, чтобы дети имели возможность проводить достаточно времени с отцом, ощущать его участие, доброту и по возможности помогать ему.

Поэтому сотрудничество с родителями, в особенности с отцами — одно из важнейших направлений в воспитательно-образовательной деятельности в детском саду. И здесь очень важно создать условия для сотрудничества, найти подход к папам детей, создать атмосферу доверия, изучить их запросы и ожидания. Я в свою работу включаю разные совместные мероприятия, которые помогают отцам лучше понять своих детей, любить и уважать ребенка как личность, развивать его творческие способности и как можно больше времени проводить с семьей.

Работу по воспитанию духовной культуры, любви к Богу я строю на основе приобщения, как пап, так и детей, это:

- обсуждение положительных примеров из литературы, жизни современников;
- экскурсии в музеи;
- просмотр кино и видеофильмов, репродукций картин на библейскую тематику;
- прослушивание духовной музыки;
- проведение уроков добра и красоты;
- путешествие в Страну Милосердия.

Самая ответственная часть в воспитании не та, когда мы стараемся вложить, что-то свое в наших детей, научить их тому, что мы считаем важным, а когда мы бережно с любовью и уважением стараемся способствовать росту талантов, вложенных Богом в наших детей. Часто

дети задают своим родителям вопросы, на которые родители затрудняются ответить. Например: «Для чего я родился?», «Кто первый появился на земле?», «Что такое добро и что такое зло?», «Что такое причастие?». Поэтому родители стали интересоваться и проявлять любознательность, искать ответы на вопросы детей, вместе с детьми размышляют и делают выводы. В этот период задача педагога помочь найти правильные ответы для родителей, прояснить их.

Я предлагаю папам разные формы работы — беседы за круглым столом, оформляю памятки, папки — передвижки, приглашаю на занятия, провожу индивидуальную работу. Подготовила ряд консультаций: «Духовно — нравственное воспитание детей», «О значении поста в жизни детей».

В группе регулярно проводятся различные конкурсы на изготовление поделок детей совместно с родителями, а так же выставки рисунков к праздникам: «Рождественская звезда», «Вербное Воскресенье», «Пасхальные радости», «Ангел-хранитель».

Папы стали принимать активное участие в работе группы, их руками изготовлены творческие работы: папа Даши К. изготовил макет Храма Христа Спасителя, папа Насти М. занимается плетением из бисера и изготовил такие поделки как «Часовня» и «Пасхальное яйцо». Картину «Пасхальное угощение» вышили родители Димы Д. На празднике «Введение Девы Марии в Храм» папа читал стихи, Дима с гордостью слушал и старался подражать папе. Дети и папы посетили избу русского быта в детском саду, где я рассказала о приготовлении взвара и кутьи из риса, а потом было святочное веселье, водили хороводы, загадывали загадки. Дети подарили подарки своим родным.

Особую духовно — нравственную направленность несут экскурсии и целевые прогулки к мемориалу воинской славы, знакомят детей с героическим прошлым нашего города, дают благодатную почву для воспитания достойного гражданина страны, патриота своей родины. Папа Даши Кольцовой рассказал о том, как он служил в Чечне. Провели конкурс чтецов между папами и детьми на патриотическую тему, были исполнены песни под гитару пап о войне. Активное участие папы принимали на праздниках: «День отца» — дети читали стихи про наших любимых пап. К дню защитника Отечества оформили совместно с папами фотовыставку «Мой папа», «Есть такая профессия Родину защищать». Провели такие развлечения: «Наши защитники», «Пусть всегда будет папа».

Литература:

1. Гладких Л. П. «Основы православной культуры. Мир — прекрасное творение» [Текст]: Программа для дошкольных образовательных учреждений / Л. П. Гладких. — Курск, 2009. — 180 с.
2. Житие преподобного и богоносного отца нашего Амвросия, старца Оптинского // Оптина пустынь 1991. — 84 с.
3. О православном воспитании и книгах. Священник В. Грозовский // В помощь христианину. [Текст] Издательство «Сатись», 2007

Большую роль в становлении личности ребенка играют православные праздники, которые тесно переплетаются с народными. Они создают особый ритм духовной жизни человека, обращая внимание культурно-историческим традициям нашего народа. Поэтому в детском саду стало традицией празднование таких праздников как: «Покров Пресвятой Богородицы», «Рождественские Святки», «Масленица», «Вербное Воскресение», «Пасха», «Троица».

С целью пропаганды здорового полноценного семейного воспитания изготовлены семейные альбомы, в которых папы делятся опытом, проблемами и сомнениями воспитания детей.

Использование разнообразных форм работы дало определенные результаты: папы стали активными участниками встреч и помощниками воспитателя, создана атмосфера взаимодействия. Папы стали проявлять искренний интерес к жизни группы, научились выражать восхищение результатами и продуктами детской деятельности, эмоционально поддерживать своего ребенка. Папы посещают родительские собрания, активно участвуют в праздниках и развлечениях, охотно помогают нам в благоустройстве территории детского сада, принимают активное участие в выставке: «Руки мамы, руки папы и мои ручонки»; в праздниках и развлечениях: «Сто затей для ста друзей».

В результате проделанной работы в группе сложилась определенная система работы с отцами, повысилась педагогическая грамотность отцов, культура межличностного взаимодействия детей в группе. Успехи в работе с родителями отразились на показателях образовательного процесса. Между отцами и детьми установились доверительные отношения. Появилась потребность делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

Родителям следует помнить о том, что духовное воспитание детей не обязательно означает религиозность. Духовное воспитание, скорее оказание помощи ребенку в выборе верного духовного направления, которому он будет следовать на протяжении всей своей дальнейшей жизни.

Папы воспитывают в своих детях уважение к женщине как к матери, прививают трудолюбие, моральные нормы и правила поведения, духовные ценности. Я думаю, что православное учение оказывает положительное влияние на семью наших детей. Отец, принимающий участие в жизни своих детей и сумевший установить с ними эмоциональный контакт, становится их другом. А благодарные за это дети пронесут в своем сердце теплое воспоминание об отце и его жизненных уроках через всю свою жизнь.

4. Потаповская О. Духовно-нравственное воспитание детей и родителей [Текст] / О. Потаповская // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 1
5. Папы всякие нужны. О роли отца в воспитании детей [Текст]: Сборник / Издательство Московской Патриархии Русской Православной Церкви. — М., 2012
6. Счастливая А. М. По ступенькам нравственности (старший дошкольник) [Текст]: пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений / А. М. Счастливая — Минск, 1990. — 63 с.

Степень научной разработанности социокультурного проектирования в организации досуга студенческой молодежи

Пешков Василий Алексеевич, магистрант
Московский городской педагогический университет

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, культурно-досуговые программы, межвузовские программы, досуг, молодежный досуг, студенческая молодежь, социокультурное проектирование

В начале разговора о степени научной разработанности вопроса социокультурного проектирования в организации досуга студенческой молодежи, хотелось бы резюмировать основной понятийный аппарат данной темы научных исследований.

Опираясь на опыт многих исследователей и приводя к общему знаменателю многочисленные понятия досуга, и опираясь на основные положения социально-культурной деятельности, мы предприняли попытку формулировки определения досуга.

Досуг для индивида фактически является нерегламентированным компонентом социально-культурной сферы, таким образом понятие досуг можно сформулировать следующим образом. Досуг есть сегмент социально-культурной сферы, организованный по индивидуальной траектории и своему усмотрению, каждым членом социума, в соответствии с вкусами, и предпочтениями, а также возрастными особенностями каждого индивида в свое свободное от основной деятельности время [4].

Изучением сферы досуга и основополагающего понятийного аппарата данной темы занимались такие ученые, как: Дремина М. А., Харитонова Н. В., Исаева И. Ю., Намруева Л. В., М. А. Ариарский, С. В. Бруслова, А. И. Вишняка, Г. В. Ганьшиной, Е. И. Григорьевой, А. Демченко, И. Н. Ерошенкова, Т. Г. Киселевой, Е. М. Ключко, Ю. Д. Красильникова, Э. А. Петровой, В. И. Тарасенко.

К специфическим чертам молодости относится преобладание у нее поисковой, творческо-экспериментальной активности. Студенческая молодежь более склонна к игровой деятельности, захватывающей психику целиком, дающей постоянный приток эмоций, новых ощущений, и с трудом приспособляется к деятельности однообразной, специализированной [1].

Сегодня студенческая молодежь стремится к массовому, организованному досугу, следует отметить, что практика подготовки и проведения молодежных культурно-досуговых мероприятий пользующихся особой популярностью у мо-

лодежи показывает, что успех в значительной мере зависит от включения в их структуры игровых блоков, стимулирующих у молодых людей стремление к состязательности, импровизации и изобретательности [1].

Особенности молодежного досуга.

Общение играет важнейшую роль в досуге молодежи. Тяга к общению со сверстниками, объясняется огромной потребностью студенческой молодежи в эмоциональных контактах. Его можно рассматривать как:

- необходимое условие жизнедеятельности человека и общества;
- источник творческого преобразования индивида в личность;
- форму передачи знаний и социального опыта;
- исходный пункт самосознания личности;
- регулятор поведения людей в обществе;
- самостоятельный вид деятельности;

Примечательной особенностью досуговой деятельности студенческой молодежи стало ярко выраженное стремление к психологическому комфорту в общении, стремлению приобрести определенные навыки общения с людьми различного социально-психологического склада. Общение студенческой молодежи в условиях досуговой деятельности удовлетворяет, прежде всего, следующие ее потребности:

- в эмоциональном контакте, сопереживании;
- в информации;
- в объединении усилий для совместных действий.

Все многообразие форм общения молодежи в условиях досуговой деятельности можно классифицировать по следующим основным признакам:

- по содержанию (познавательные, развлекательные);
- по времени (кратковременные, периодические, систематические);
- по характеру (пассивные, активные);
- по направленности контактов (непосредственные и опосредованные).

Возрастает тенденция к семейному проведению досуга, в котором усиливается рекреативная функция [3].

Высший смысл истинного досуга состоит в том, чтобы приблизить ценное любимое и отделить или упразднить пустое, ненужное. Здесь досуг для молодого человека превращается в образ жизни, в заполнении свободного времени разнообразными, содержательно насыщенными видами деятельности [2].

Основные особенности культурного досуга студенческой молодежи — высокий уровень культурно-технической оснащённости, использование современных досуговых технологий и форм, методов, эстетически насыщенное пространство и высокий художественный уровень досугового процесса.

Тема молодежного досуга рассмотрена в работах таких ученых, как: Г. В. Ганьшина, А. В. Луначарский, А. С. Лурье, Ю. П., А. Н. Малышева, М. Рехельс, В. Смышляев, Д. В. Тихомиров, Г. Л. Тульчинский, И. М. Туманов, Е. Уварова, И. Шаров, И. Г. Шароев, С. А. Шмаков, Н. Н. Ярошенко

Обратимся к термину «проектирование» он происходит от лат. «projectus» — брошенный вперед. Это процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, специфическая деятельность, результатом которой является научно-теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений. Проектирование — составная часть управления, которая позволяет обеспечить осуществление управляемости и регулируемости некоторого процесса.

Проектирование означает определение версий или вариантов развития или изменения того или иного явления. Чтобы точно и однозначно осмыслить суть проектирования, необходимо соотнести его с понятиями, которые являются близкими по смыслу и значению. Такими понятиями являются планирование, проекция, предвосхищение, предвидение, прогнозирование, конструирование, моделирование. Выявление вариантов развития или изменения объекта дает возможность выбирать тактику и стратегию взаимодействия с этим объектом, управления объектом, выработки технологии воздействия на него, выбора путей планомерного внедрения нововведений. Осмысление указанных понятий, этапности их достижения и ме-

тодов реализации и представляет собой суть проектирования [5].

Основы социокультурного проектирования разработали доктор культурологии, доктор педагогических наук А. П. Марков и доктор культурологии Г. М. Бирженюк. «Социально-культурное проектирование» — это, с одной стороны, специфическая технология, представляющая собой конструктивную, творческую деятельность, сущность которой заключается в анализе проблем и выявлении причин их возникновения, выработке целей и задач, характеризующих желаемое состояние объекта (или сферы проектной деятельности), разработке путей и средств достижения поставленных целей.

Основными видами проектирования являются:

- средовое проектирование (дизайн, архитектура);
- проектирование воспитательных и педагогических программ (социально-педагогических, адаптационных, реабилитационных и др.);
- проектирование культурно-досуговых услуг;
- сценарное проектирование (проектное обоснование различных мероприятий и акций, пресс-конференций, презентаций, дискуссий, диспутов, шоу-программ и т. д.);
- художественно-экспозиционное проектирование (в музейном деле проектирование новых культурных парадигм, моделей нового осмысления и отношения к предметам и явлениям прошлого, а по существу — проецирование прошлого и его трансляция посредством выставок, экспозиций в настоящее и будущее);
- организационное проектирование (функционально-содержательное обоснование моделей социально-культурных учреждений и институтов, разработка новых организационно-управленческих структур, различных общественных объединений).

Объектом социокультурного проектирования является сложное образование, включающее в себя накладывающиеся друг на друга подсистемы: социум и культуру [6].

Разработкой научных исследований в области социокультурного проектирования, в той или иной степени, занимались такие ученые, как: Агапкина Т. А., Ананьев Б. Г., Афанасьев В. Ф., Григорьева А. А., Жирков Е. П., Кукушин В. С., Ломов Б. Ф., Некрасова М. А., Стефаненко Т. Г., Юдин Э. Г и др.

Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: Аспект пресс, 2013. — 303, 137.
2. Дидковская Я. В. Динамика профессионального самоопределения студентов [статья] // Социологические исследования. 2001. № 7. С. 132–135.
3. Дискин И. Е. Культура. Стратегия социально-экономического развития. — М.: Экономика, 2000. 107 с.; 96
4. Жарков А. Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности / Учебник для студентов вузов культуры и искусств. — М.: Издательский Дом МГУКИ, 2010. — 480 с
5. Курбатов В. И., Курбатова О. В. Социальное проектирование: учеб. пособ. — Ростов н/Д: Феникс, 2001. — 416 с
6. Марков А. П., Бирженюк Г. М. Основы социокультурного проектирования: учеб. пособ. — СПб.: СПбГУП, 1998. — 364 с.

Планирование как функция управления

Плотников Станислав Львович, студент;

Брук Вячеслав Александрович, студент;

Яцук Константин Васильевич, доцент

Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия», филиал в г. Челябинске

В данной статье рассмотрена одно из основных слагаемых высокой боеготовности воинского коллектива — планирование. Определены цели и задачи планирования, акцентировано внимание на этапах и типах планирования в воинском коллективе.

Ключевые слова: цели, планирование, задача, план, коллектив, воинский, организация

Planning as a management function

This article is considered one of the main components of high combat readiness of the military collective — planning. The aims and tasks of planning, focusing on the planning stages and types in a military collective.

Keywords: goals, planning, problem, plan, team, military, organization.

Функция управления — это направление или вид управленческой деятельности, необходимое для исполнения руководителем, с применением специальных приемов и способов. Внимание к набору основных функций было и остается предметом дискуссии специалистов в области управления. Перечень основных функций управления варьируется у различных исследователей, но следует сказать, что четыре функции управления — планирование, организация, контроль и мотивация всегда присутствуют в различных вариантах и не вызывают сомнений в их реализации менеджерами. Впервые основные функции управления сформулировал французский практик и теоретик А. Файоль на основании своего личного успешного опыта управления. Далее с возникновением процессного подхода эти базовые функции образовали цикл управления. Выделяются следующие основные характеристики функций управления:

- 1) однородность содержания работ, выполняемых в рамках одной функции управления;
- 2) целевая направленность этих работ;
- 3) обособленный комплекс выполняемых задач.

Неоспоримо мнение любого исследователя в области менеджмента, что для эффективного управления необходимо иметь рациональный и реалистичный план действий. Соответственно с функции планирования следует начинать реализацию любых действий.

Функция планирования предполагает решение о том, какими должны быть цели воинской организации и что должен делать воинский коллектив для достижения этих целей.

Планирование — это процесс разработки плана, определяющего то, чего нужно достичь и какими методами, определяясь со временем и пространством.

Задачи планирования:

1) Обеспечение целенаправленного развития воинской организации в целом и всех ее структурных подразделений. Все части воинской организации развиваются в едином направлении;

2) Перспективная ориентация и раннее распознавание проблем развития. План намечает желаемое в будущем состояние объекта и предусматривает конкретные меры, направленные на поддержку благоприятных тенденций или сдерживание отрицательных как в организации, так и во внешней среде;

3) Координация деятельности структурных подразделений и военнослужащих. Координация осуществляется как предварительное согласование действий при подготовке планов и как согласованная реакция на возникающие помехи и проблемы при выполнении планов;

4) Создание объективной базы для эффективного контроля. Наличие планов позволяет производить объективную оценку деятельности воинской организации путем сравнения фактических значений параметров с планируемыми по принципу «факт-план»;

5) Стимулирование трудовой активности военнослужащих. Успешное выполнение плановых заданий — объект особого стимулирования и основание для взаимных расчетов, что создает действенные мотивы для продуктивной и скоординированной деятельности всех военнослужащих;

6) Информационное обеспечение военнослужащих. Планы содержат важную для каждого участника информацию о целях, прогнозах, альтернативах, сроках, ресурсных и административных условиях проведения работ.

Функция планирования отвечает на три следующих основных вопроса: где мы находимся в настоящее время, куда мы хотим двигаться, как мы собираемся сделать это?

1. Где мы находимся в настоящее время? Для этого необходимо обладать полной и достоверной информацией о результатах текущей деятельности воинского подразделения. Такую информацию можно получить посредством реализации функции контроля. Необходимо оценивать сильные и слабые стороны подразделения в таких областях как: выполнение боевой задачи, материальная обеспеченность личного состава и так далее. Все это осуществляется с це-

лью определения того, чего может реально добиться данное подразделение.

2. *Куда мы хотим двигаться?* Оценивая возможности и угрозы в окружающей организации среде, необходимо определить, какими должны быть цели воинской организации и что может помешать организации достичь этих целей. При определении направления движения большое значение имеет осуществление прогнозов развития на различные временные периоды. Прогнозирование представляет собой предвидение на научной основе. Не осуществляя непосредственно функций планирования, оно дает необходимый для выполнения этой функции научный анализ факторов, воздействующих на развитие организации.

Не следует смешивать планирование и прогнозирование. Прогнозирование определяет наиболее общие показатели перспективного экономического развития, выявляет тенденции и альтернативные пути этого развития. Одной из важнейших задач прогнозирования является определение положительных и отрицательных факторов, которые будут воздействовать на экономические процессы в течение прогнозируемого периода. Это позволяет планирующим органам выбирать наилучшие альтернативы.

Прогнозирование — это процесс, предшествующий планированию. Оно дает рекомендательный материал, но не решение, и в этом его главное отличие от планирования. План же всегда содержит элемент решения, он, как правило, увязан балансом, носит директивный характер, обязательно имеет жестко установленный срок вне зависимости от социального строя.

Прогноз должен ставить перед собой и решать целый ряд задач.

Первой главной задачей прогноза является правильная постановка самой проблемы (что родственно задачам звена «знают»), которую предстоит решать в перспективе. Этот вывод вытекает из одного из важных принципов системного анализа, гласящего, что искать правильный ответ можно только на правильно поставленную задачу. Иные варианты просто не имеют смысла. *Вторая* задача — определить возможные альтернативные варианты решения проблемы.

Третья задача — дать наиболее полный перечень позитивных и негативных факторов, которые будут в перспективе оказывать влияние на решение проблемы.

Четвертая задача — выдать всю вышеприведенную информацию лицам, ответственным за принятие конкретного решения.

При прогнозировании не принимаются какие-либо конкретные решения и действия по устранению проблемы. Задача прогноза чисто информационная, которую с определенной долей условности можно сформулировать так: прогноз должен дать ответы на вопросы — что может быть и при каких условиях.

3. *Как мы собираемся сделать это?* Нужно решить, что конкретно должны делать военнослужащие, чтобы достичь выполнения организационных целей. При ответе на этот вопрос следует выбрать один из нескольких вари-

антов реализации цели, по возможности наименее затратный как в ресурсном, так и в временном отношении для воинской организации.

Таким образом, планирование — это один из способов, с помощью которого руководство обеспечивает единое направление усилий военнослужащих к достижению ее общих целей. В процессе исполнения функции планирования, независимо от вида плана, руководитель реализует следующие этапы:

1. На первом этапе следует определиться с направлением деятельности воинской организации, сформулировать цель и определить отличие между текущим состоянием на момент планирования и желаемым состоянием воинской организации. Под **целью** обычно понимается идеальное или желаемое состояние объекта управления, на достижение которого и ориентирована управленческая деятельность. Процесс определения (особенно долгосрочных) целей предполагает использование двух крупных направлений:

- Экстраполяционное, базирующееся на уже известных научных открытиях и ориентированное на будущее, т. е. на тот период, когда эти открытия будут использованы на практике.
- Нормативное (целевое), где исходным моментом является постановка цели, которой необходимо достигнуть.

При этом если экстраполяционное направление использует уже известные положения науки, то целевое может базироваться как на известных, так и на будущих научных открытиях. Экстраполяционное направление использует уже известные методы достижения цели и движется к цели, целевые же движутся от цели, от ее постановки, а пути достижения цели могут быть как известными, так и неизвестными. При целевой постановке ставим цель, исходя из современных потребностей, и движемся от будущего к настоящему, при экстраполяционном мы идем от настоящего к будущему. Ясно, что целевое прогнозирование является наиболее трудным по сравнению с экстраполяционным. Экстраполяционное оценивает возможности, нормативное — потребности.

Цели воинской организации выполняют следующие *функции*:

1. Отражают философию воинской организации и концепцию ее развития.
2. Составляют основу управленческой структуры воинской организации.
3. Уменьшают неопределенность текущей деятельности подразделения.
4. Составляют основу критериев выделения проблем, принятия решений, контроля и оценки полученных результатов.
5. Сплачивают воинский коллектив.
6. Официально провозглашенные цели служат оправданию в глазах общественности необходимости и законности существования воинской организации. [3]

Цели должны быть:

- конкретными и измеримыми, и, по возможности, выражаться в количественных показателях. Это необходимо для контроля за их выполнением и определением того, насколько выбранное направление развития способствует их достижению.
- выполнимыми, т. е., соответствующими ресурсам военной организации. Осознание подчиненными нереалистичности поставленных перед ними целей, не способствует приложению усилий с их стороны по их достижению.
- гибкими, способными к корректировке. Любая цель — это предполагаемое состояние в будущем на основе прогнозов его (будущего) развития. Не всегда события развиваются в том направлении, которое предполагалось, это вызывает необходимость изменения целей.
- понятными подчиненным. Если подчиненному не ясно назначение той или иной цели, то ожидать от него максимально продуктивной деятельности невозможно.
- проверяемыми, в связи с необходимостью оценивать степень их достижения, т. е. цель должна содержать в себе параметры, поддающиеся сравнению.
- совместимыми во времени и пространстве, поддерживаемыми друг-друга. Новые цели не должны противоречить общей концепции выполнения боевой задачи подразделения.
- полезными воинской организации и воинскому коллективу, т. е. способствовать удовлетворению потребностей военной организации и внешней среды.

2. На втором этапе разрабатывается план. Данный этап предусматривает анализ различных вариантов достижения цели, оценку альтернатив их реализации с прогнозированием положительных и отрицательных последствий для воинской организации и принятие планового решения.

3. На третьем этапе происходит информирование воинского коллектива о плановых заданиях, целях, сроках выполнения на предстоящий период. **Планирование** — это процесс принятия конкретных решений, позволяющих обеспечить эффективное функционирование и развитие воинской организации в будущем. Плановые решения (в широком смысле) могут касаться постановки целей и задач, выработки стратегии, распределения ресурсов и т. д. В узком смысле планированием является составление специальных документов (результатов реализации функции планирования) — *планов*. В планах содержатся прогнозы развития военной организации, промежуточные и конечные цели и задачи, механизмы координации текущей деятельности, стратегии на случай чрезвычайных обстоятельств.

Существует три основных типа планов:

1. *Планы-цели*, представляющие собой набор качественных и количественных характеристик будущего желаемого состояния объекта управления.

2. *Планы для повторяющихся действий*, предписывающие их сроки и порядок осуществления в стандартных ситуациях (например, план наведения парко-хозяйственного дня).

3. *Планы для неповторяющихся действий*, составляемые для решения специфических проблем. [2]

По срокам выполнения планы принято делить на *долгосрочные* (свыше 5 лет) — это планы-цели; *среднесрочные* (от года до 5 лет) — выполняемые в виде различных программ; *краткосрочные* (до года) — имеющие форму бюджетов, графиков и т. д.

Планирование базируется на ряде универсальных *принципов*:

1. Участие максимального числа командного состава в работе над планом.
2. Непрерывность процесса планирования (вызвано изменениями внешней среды).
3. Гибкость и возможность корректировки планов.
4. Согласование планов между всеми подразделениями воинской организации (системность организации).
5. Экономичность планирования (минимизация затрат на процесс планирования).

Каждый вид планирования отличается составом решаемых задач, используемой информацией, планируемыми параметрами и степенью их детализации, методами выполнения плановых расчетов.

Продуктивно-тематическое планирование заключается в формировании плана развития воинской организации (плана списания материальных средств, плана НИР), определяющего мероприятия по обновлению, совершенствованию технологий, организации учебно-материальной базы.

Ресурсное планирование включает расчеты материальных, трудовых и финансовых ресурсов, необходимых для выполнения и решения поставленных задач, а также оценку экономических результатов и эффективности деятельности воинской организации.

Календарное планирование заключается в планировании объемов работ, в загрузке подразделений и подчиненных, построении календарных графиков проведения работ по отдельным исполнителям, подразделениям, проектам и в распределении работ по отдельным календарным периодам.

Стратегическое планирование состоит в определении миссии воинской организации на каждой стадии ее жизненного цикла, формировании системы целей деятельности и стратегий поведения. Стратегическое планирование, как правило, ориентировано на период пять и более лет. *Задача долгосрочного планирования* — обеспечить адаптацию военной организации к условиям внешней среды. Ускорение изменений в окружающей среде, появление новых способов ведения боевых действий, возрастание опасности, развитие информационных сетей — все это привело к резкому возрастанию значения долгосрочного планирования. В ходе его осуществления проводится ана-

лиз тенденций изменения внешней среды, изучаются потенциальные возможности военной организации, делается выбор относительно желаемого состояния военной организации в будущих изменившихся условиях и намечается путь, по которому должно осуществляться развитие данной организации, ее изменение.

Тактическое планирование заключается в поиске и согласовании наиболее эффективных путей и средств реализации принятой стратегии развития организации. В процессе тактического планирования разрабатываются процедуры — конкретные действия по реализации стратегии в конкретной ситуации. Тактика для достижения цели разрабатывается обычно на уровне командиров среднего звена. Исходя из знания перспективы, разрабатываются текущие (годовые) планы. Их задача не только своевременно начать

необходимые изменения, но и связывать действия всех структурных звеньев. Годовые планы разбиваются на квартальные и месячные.

Задача оперативного планирования — связывать действия, осуществляемые каждым военнослужащим, с тем, чтобы не допускать потерь на поле боя.

Все виды техники планирования варьируются от традиционных методов, таких как бюджетные методы, до более сложных, таких как моделирование, разработка планов на основе теории игр, проектов сценариев и т. д.

С помощью функции планирования в значительной мере решается проблема неопределенности в воинской организации, так как именно планирование помогает командирам более эффективно реагировать на изменения боевой обстановки. [1]

Литература:

1. Психологическая подготовка военнослужащих / под ред. В. А. Бодрова и В. А. Пономаренко. М.; Л., 1999. — 360 с.
2. Функции управления в Вооруженных Силах Российской Федерации / под ред. В. А. Пономаренко, П. В. Васильева. М., 1998. — 406 с.
3. Человеческий фактор военнослужащего / под ред. В. В. Козлова. М., 2007. — 213 с.

Играют дети — играем вместе (игровая терапия для детей с ранним детским аутизмом)

Полтавцева Валентина Николаевна, воспитатель;
Косарева Людмила Владимировна, воспитатель;
Башманова Любовь Петровна, учитель-логопед
МБДОУ детский сад № 41 «Семицветик» г. Старый Оскол

*Игра не пустая забава. Она необходима для счастья детей,
для их здоровья и правильного развития.*

Д. В. Менджеричкая

Под аутизмом понимается явная необщительность ребенка, стремление уйти от контактов, жить в своем собственном мире. Детский аутизм — достаточно распространенное явление, встречающееся не реже, чем слепота или глухота.

С таким ребенком нелегко найти контакт. Обычным оказывается положение, когда ребенок либо не обращает внимания на присутствие нового взрослого, либо становится напряженным и агрессивным. В данном случае все усилия педагога должны быть направлены на то, чтобы завоевать доверие ребенка. Это потребует времени и терпения. Ситуация, когда педагог приходит, а ребенок в это время занят своей стереотипной игрой и не обращает на его приход никакого внимания, является обычной в начале занятий с аутичным ребенком. Стереотипная игра «особенного» ребенка на первом этапе коррекционной работы станет осно-

вой построения взаимодействия с ним, так как для самого ребенка это комфортная ситуация. В это время педагог наблюдая за игрой, выделяет цикл повторяющихся действий, звукосочетания, слова, словосочетания в бормотании ребенка. Для начала достаточно будет приучить ребенка к своему присутствию, затем осторожно, ненавязчиво попробовать подключиться к играм: подать необходимую деталь, повторить за ним его слова. Цель такого поведения — дать ребенку понять, что взрослый не мешает ему играть и от его присутствия может быть польза [1, с. 25].

Аутичные дети любят манипулировать предметами. Через этот этап познания предметного мира проходят в раннем возрасте все дети. Однако в норме на следующем этапе развития ребенка увлеченность миром вещей ослабевает, и на первый план выступают другие ценности, а именно — мир социальных отношений. В норме человек всегда зна-

чим для ребенка, с возрастом меняется только стиль и интенсивность общения.

В отличие от обычных сверстников аутичные дети надолго «застревают» на этапе изучения предметного мира. При этом **основной мотив их манипуляций с предметами и игрушками — привлекательные сенсорные свойства:** яркие цвета кубиков, гладкая лакированная поверхность матрешки, звук, с которым неваляшка падает на пол... Именно стремлением извлекать из окружающего разнообразные сенсорные эффекты объясняется активный интерес аутичного ребенка к предметам: ему нравится трогать, вертеть, подбрасывать, ронять на пол, нюхать, пробовать на вкус. Характерная особенность интереса аутичного ребенка к предметному миру — изменение порогов чувствительности: его привлекают самые разнообразные, порой совсем для этого не подходящие, предметы и материалы — он пробует на вкус зубную пасту и стиральный порошок, жидкие лекарства и средство для мытья посуды, начинает жевать пластилиновую ягоду. При этом у ребенка часто наблюдается страстное желание завладеть каким-либо предметом — мамиными духами и кремами; таблетками, микстурами и витаминами; молотком и т. д.

Но вот **действовать с предметами в соответствии с функциональным назначением аутичный ребенок часто отказывается**, поскольку социальное назначение предмета для него менее важно, нежели его отдельное сенсорное свойство. Так, ребенок подбрасывает в воздух молоток, а «забивать гвоздики» категорически не желает... С шелестом перелистывает страницы книги, не пытаясь читать... То же самое происходит и с игрушками: ребенок катает кольца от пирамидки, но не хочет собрать ее, разбрасывает кубики и конструктор, отказываясь от строительства и сборки. При этом аутичного ребенка часто удается научить действовать с предметами и игрушками в соответствии с заложенным в них смыслом (собрать пирамидку, построить башню из кубиков, нанизать бусы на нитку), но его не привлекают эти действия, ему больше нравится получение в процессе манипуляций с игрушками разнообразных сенсорных эффектов [2, с.31].

В воспитании аутичного ребёнка, так же как и в воспитании обычного, очень важно устанавливать границы дозволенного, при этом необходимо проявлять твёрдость и последовательность, ведь избалованный аутичный ребёнок представляет собой малопривлекательное зрелище.

Успешнее всего ребёнок с нарушениями в развитии приобретает новые навыки в интересной игре. Для детей с нарушением в развитии, а в данном случае с аутичной симптоматикой, полезны терапевтические игры. С помощью игры можно корректировать, улучшать, развивать в детях важные психические свойства, человеческие личностные качества. Ребёнок, играя, всё время стремится идти вперёд. Многие взрослые этого не понимают, очевидно, потому, что забыли себя в детстве. В играх дети всё как бы делают втроём: их подсознание, разум, фантазия «работают» синхронно, участвуют в осмыслении и отражении

мира постоянно. Детские игры окупаются золотом самой высокой пробы, ибо воспитывают в ребёнке милосердие и память, честность и внимание, трудолюбие и воображение, интеллект и фантазию, справедливость и наблюдательность — словом, всё, что составляет богатство человеческой личности.

Во время терапевтических игр перед взрослыми стоит важная задача — объяснить ребёнку его поведение путем эмоционального комментария. Основным смыслом комментария — дать ребёнку понять, что он «не плохой», а то, что происходит, — это такая игра. Обычно ребенок принимает такой способ «легализации» собственного поведения. И тогда грохот разбрасываемых игрушек становится «землетрясением», а истошные крики ребенка: «Ну, погоди!» перетекают в игру «Заяц и волк».

А когда ребенок играет с водой, переливая ее в бутылки, предложите «полить цветочки». Помните, что такое предложение возможно в том случае, если ребенок уже в более спокойном состоянии, пик эмоционального напряжения миновал. Но и в этом случае успех не гарантирован, ребенок может упорно не принимать такое развитие событий, однако следует продолжать попытки.

Помните, что нельзя допускать проявления агрессии по отношению к людям и игрушкам — прототипам людей (куклам, мишкам и т. п.). Если ребенок замахнулся для удара, спокойно, но твердо перехватите его руку. А в случае, когда ребенок готовится выбросить мишку за окошко, заберите игрушку, сказав твердо: «Нет». Взамен предложите палочку, кусочек пластилина, бумажку. Даже если реакция ребенка на запрет будет острой, стойте на своем.

Такие игры возникают спонтанно, например, во время сенсорной игры с крупой ребенок может начать ее разбрасывать. Это значит, что сенсорная игра перетекла в терапевтическую. Не делайте попыток «образумить» ребенка и вернуться к спокойной игре, а действуйте дальше в соответствии с принципами терапевтической игры. Так же внезапно игра может вернуться в прежнее спокойное русло.

Со временем острота переживаемых ребенком во время таких игр ощущений начнет спадать. Как только это произойдет, становится возможным развитие сюжета игры, предложите новые варианты развития сюжета. Более того, такое развитие необходимо — ребенок не должен заикливаться на единственном варианте игры. К тому же нельзя допустить, чтобы у ребенка был зафиксирован единственный способ действия с данным конкретным материалом или предметом.

В ходе проведения терапевтической игры, которая нравится ребёнку, со временем появится возможность постепенного введения контролирующих правил и запретов. Так, нельзя бросать в воздух мишку, но можно подбрасывать подушку; можно устроить небольшое «наводнение», но после придется собирать воду тряпкой; нельзя вытряхивать содержимое маминой сумочки, но можно высыпать конструктор из коробки.

Во время занятия ребенок может вдруг подбежать к коробке с кубиками и опрокинуть ее или подбросить коробку с мелкими деталями конструктора. При этом он с явным удовольствием вслушивается в раздавшийся грохот. В этом случае рекомендуется организовать игру:

— *салют*

Подбрасывайте вместе с ребенком мелкие детали конструктора или шарики, бусины. Затем собирайте их в коробку и, если ребенок захочет, возобновите игру — «салют продолжается».

— *землетрясение*

Если ребенок начинает подбрасывать более крупные предметы и детали — кубики, крупный конструктор, коробочки, — пусть это будет «землетрясение». При этом страхуйте ребенка, следите, чтобы подбрасывались только легкие, безопасные предметы. Если степень возбуждения ребенка превышает допустимые границы и он начинает бросать предметы, применяя силу, не глядя, — переключите его на стереотипную игру.

Уже из описания игр становится понятным, что их проведение окажется для вас непростым делом, потребует терпения, выдержки, постоянного контроля за ходом игры и страховки ребенка. И, пожалуй, главной трудностью станет контроль за эмоциями ребенка, адекватностью их проявления.

Проведение таких игр дает следующие результаты: ребенок, используя помощь взрослого, может избавиться от негативных эмоций, постепенно его эмоциональный фон нормализуется и в целом становится более положительным. По мере нейтрализации накопленных ребенком негативных эмоций проведение терапевтических игр станет менее напряженным, а потребность в их проведении будет возникать реже.

Правильно подобранные игры помогают преодолеть отклонения в поведении ребёнка, предупреждать проявления неблагоприятных форм поведения, но при этом взрослым постоянно придется искать компромисс между желаниями ребенка и реальными возможностями их удовлетворить, а также учитывать степень опасности таких желаний ребенка для него самого и окружающих.

Сюжетно-ролевая игра — высшая форма развития игры ребенка. Именно в процессе таких игр маленький ребенок может брать на себя разные роли и проживать разнообразные ситуации из социальной жизни. От того, насколько полноценно развивалась сюжетно-ролевая игра в дошкольном детстве, во многом зависят возможности

будущей социализации. В игровом проживании сюжетов из жизни людей ребенок учится договариваться, учитывать желания других, отстаивая в то же время свои интересы, быть гибким во взаимоотношениях и т.д. Именно в сюжетно-ролевой игре приобретает ребенок очень важный и разнообразный социальный опыт.

Развитие сюжетно-ролевой игры аутичного ребенка отличается рядом особенностей. Во-первых, обычно без специальной организации такая игра не возникает. Требуется обучение и создание особых условий для игр. Однако даже после специального обучения еще очень долго присутствуют лишь свернутые игровые действия — вот ребенок бегает по квартире с пузырьком; увидев мишку, быстро закапывает ему «капли» в нос, озвучив это действие: «Закапать нос», и бежит дальше; бросает в таз с водой кукол со словами «Бассейн — плавать», после чего принимается переливать воду в бутылку.

Во-вторых, развивается сюжетно-ролевая игра очень постепенно, и в своем развитии должна пройти несколько последовательных этапов. Игра с другими детьми, как обычно происходит в норме, сперва недоступна аутичному ребенку. **На начальном этапе специального обучения с ребенком играет взрослый.** И лишь после долгой и кропотливой работы можно подключать ребенка к играм других детей. При этом ситуация организованного взаимодействия должна быть максимально комфортна для ребенка: знакомая обстановка, знакомые дети.

К сожалению, процесс общения со сверстниками нарушен у аутичных детей в наибольшей степени. А поскольку реакции детей в ходе игры непосредственны и возникают спонтанно, взрослый может влиять на ход игры лишь отчасти. Невозможно объяснить детям все особенности ситуации и научить правильно вести себя по отношению к необычному сверстнику. А непосредственная реакция кого-то из детей может оказаться слишком сильным эмоциональным испытанием для аутичного ребенка, а в некоторых случаях станет травмирующей.

На начальном этапе оптимально общение не со сверстниками, а с младшими или старшими по возрасту детьми. При общении с малышами не так заметно отставание и искажения в психическом развитии аутичного ребенка, а старшие дети отнесутся к нему снисходительно, как к маленькому, будут помогать ему, жалеть и опекать. А взрослый должен внимательно следить за ходом игры и в случае затруднения помочь ребенку [2, с. 37].

Литература:

1. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. — СПб.: Речь, 2007. — 288 с.
2. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребёнком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. — М.: Теревинф, 2010. — 104 с.

Особенности организации внеурочной работы в начальной школе

Сарсембенова Галия Даукеновна, учитель начальных классов
КГУ ОСШ № 87 г. Караганды (Казахстан)

Абилхаева Асия Даукеновна, учитель самопознания, вожатая
КГУ СОШ № 59 г. Караганды (Казахстан)

Согласно концепции модернизации казахстанского среднего образования, которая определяет цели общего образования на современном этапе, важной задачей воспитания в начальной школе является формирование у младших школьников инициативности, самостоятельности, толерантности. В Плане нации «100 конкретных шагов», который выдвинул Глава государства Республики Казахстан для реализации пяти институциональных реформ, обозначены консолидирующие ценности на базе идеи «Мәңгілік Ел». Это, прежде всего патриотизм, верность идеалам добра и дружбы, трудолюбие, честность, образованность [1]. На наш взгляд, развитию интереса к учебным предметам, творческих способностей, повышению качества подготовки младших школьников способствует внеурочная работа (факультативы, предметные кружки).

Внеурочная работа — это форма организации социального воспитания, осуществляемая за пределами классно-урочной организации жизнедеятельности воспитательных организаций. Внеурочная деятельность, как и деятельность обучающихся в рамках уроков направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы, но в первую очередь — это достижение личностных результатов. Это определяет и специфику внеурочной деятельности, в ходе которой обучающиеся формируют готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностные установки обучающихся, социальные компетенции [2].

При рассмотрении состояния внеурочной деятельности в Республике Казахстан было выявлено, что основное внимание уделяется на организации внешкольного образования, которое осуществляется по следующим основным направлениям:

- 1) художественно-эстетическое дополнительное образование — через искусство, художественное творчество происходит передача духовного опыта человечества, способствующего восстановлению связей между поколениями;
- 2) эколого-биологическое дополнительное образование детей — развитие интереса ребенка к изучению экологии родного края, охране природы, является основной частью непрерывного экологического образования;
- 3) физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа — физическое совершенствование ребенка, формирование здорового образа жизни [3].

Следует отметить, что правильно организованная занятость младших школьников во внеурочное время углубляет и расширяет их знания, полученные на уроках, повышает

их интерес к учебным предметам. Если учащиеся начальной школы не вовлечены в активную познавательную деятельность, то любой содержательный материал вызовет в них созерцательный интерес к предмету, ознакомившись на занятии кружка, конференции или вечере с тем или иным понятием или явлением, ученик постарается глубже понять его суть, захочет получить дополнительную информацию.

К внеклассной работе в начальной школе предъявляются следующие требования:

- внеклассные занятия, углубляя и расширяя знания учащихся, не должны отвлекать их внимание от основного содержания учебной программы;
- необходима тесная связь учебно-воспитательной работы на уроках и на внеклассных занятиях, однако внеклассная работа не должна быть простым продолжением учебной работы;
- предлагаемый учащимся для изучения материал должен быть доступен им, соответствовать их возрасту, уровню развития;
- содержание внеклассных занятий и формы их организации должны быть всегда интересны учащимся;
- должна осуществляться глубокая связь индивидуальной, групповой и коллективной работы;
- необходимо сочетание добровольности работы с обязательностью ее выполнения.

Для развития личности ученика начальной школы, готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни, для решения практических задач, для повышения компьютерной грамотности должна быть организована систематическая кружковая работа по предметам школьного цикла. Посещающие кружки и секции, младшие школьники прекрасно адаптируются в среде сверстников, благодаря индивидуальной работе, проводимой педагогом, глубже изучается материал. Эмоциональная насыщенность занятий внеурочной деятельностью должна дополнять строгость учебного процесса. Кроме того, внеурочная деятельность решает еще одну важную задачу — расширяет культурное пространство начальной школы. В этой сфере знакомство младшего школьника с ценностями культуры происходит с учетом его личных интересов, его микросоциума.

К настоящему времени в казахстанской системе начального образования выработались и сложились общие принципы организации внеклассной и внешкольной работы, хотя каждый из этих видов организации деятельности учащихся за пределами учебных занятий имеет свои особенности. На наш взгляд, наиболее общим принципом, определяющим специфику занятий с учащимися младшего

школьного возраста во внеурочное время, является добровольность в выборе форм и направления этих занятий. Для достижения поставленных целей, педагогам начальной школы необходимо строить внеурочную деятельность в соответствии со следующими принципами:

1. Принцип гуманистической направленности. При организации внеурочной деятельности в начальной школе в максимальной степени учитываются интересы и потребности детей, поддерживаются процессы становления и проявления индивидуальности и субъектности младших школьников.

2. Принцип системности. Создается система внеурочной деятельности школьников, в которой устанавливаются взаимосвязи между всеми участниками внеурочной деятельности — учащимися, педагогами, родителями, социальными партнерами; основными компонентами организуемой деятельности — целевым, содержательно-деятельностным и оценочно-результативным и др.

3. Принцип вариативности. В организации образования культивируется широкий спектр видов, форм и способов организации внеурочной деятельности, представляющий для детей реальные возможности свободного выбора и добровольного участия в ней, осуществления проб своих сил и способностей в различных видах деятельности.

4. Принцип креативности. Во внеурочной деятельности педагоги поддерживают развитие творческой активности детей.

5. Принцип успешности и социальной значимости. Важно, чтобы достигаемые ребенком результаты были не только лично значимыми, но и ценными для окружающих.

Организация внеурочной деятельности младших школьников, по выбору педагогов и учащихся, может осуществляться:

- в различных организационных формах: факультативы, кружки познавательной направленности, предметные кружки, метапредметные кружки, научно-исследовательское общество учащихся и т. п.;
- с разным количественным составом учащихся: индивидуально, в микрогруппе, группе, коллективе, массово;
- в формах проблемно-ценностного общения: этические беседы, тематические диспуты, проблемно-ценностные дискуссии и др.;
- в различных формах социального творчества и социальных практик младших школьников: трудовой, патриотической, экологической и др. направленности [5].

В период каникул так же следует использовать возможности организаций отдыха детей и их оздоровления, тематических лагерных смен, летних школ, создаваемых на базе общеобразовательных школ.

Можно рекомендовать нижеприведенные направления развития личности младшего школьника через внеурочную деятельность (таблица 1).

Таблица 1. Направления внеурочной деятельности в начальной школе

| Направления развития личности | Направления внеурочной деятельности | Виды внеурочной деятельности | Формы организации внеурочной деятельности |
|-------------------------------|-------------------------------------|---|--|
| Спортивно-оздоровительное | Спортивно-оздоровительное | Игровая деятельность | Кружки |
| | Военно-патриотическое | Спортивно-оздоровительная деятельность Туристско-краеведческая деятельность Художественное творчество Познавательная деятельность Досугово-развлекательная деятельность Игровая деятельность | Соревнования Клубы Секции Соревнования Клубы Экскурсии Соревнования Олимпиады Военно-спортивные игры |
| Духовно-нравственное | Научно-познавательное | | Кружок |
| | Художественно-эстетическое | | Творческое объединение |
| | Военно-патриотическое | Проблемно-ценностное общение Туристско-краеведческая деятельность | Концерты, спектакли, выставки Интеллектуальные игры |
| | Общественно-полезная деятельность | Социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность) | Круглый стол Дискуссии Конференции |
| | Проектная деятельность | Трудовая деятельность | Социальное проектирование Социальные пробы Гражданские акции Трудовой десант |

| Направления развития личности | Направления внеурочной деятельности | Виды внеурочной деятельности | Формы организации внеурочной деятельности |
|-------------------------------|---|--|--|
| Социальное | Общественно-полезная деятельность Проектная деятельность | Игровая деятельность Проблемно-ценностное общение Социальное творчество Трудовая деятельность | Детские общественные объединения Детские общественные организации Акции Социально значимые проекты |
| Обще-интеллектуальное | Научно-познавательное | Познавательная деятельность Туристско-краеведческая деятельность | Школьные научные общества Соревнования, Клуб Экспедиции Поисковые операции Исследовательские проекты |
| | | Проблемно-ценностное общение | Школьные научные общества Олимпиады Индивидуально-групповые занятия |
| Общекультурное | Художественно-эстетическое | Досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение) | Клубы Кружки |
| | | Художественное творчество | Студии |

Организации образования самостоятельно выбирают направления внеурочной деятельности, определяют временные рамки (количество часов на определенный вид деятельности), формы и способы организации внеурочной деятельности.

Таким образом, вся система внеурочной деятельности призвана объединить в единый процесс воспитание, обра-

зование, развитие и здоровьесбережение, а также обеспечить структурную и содержательную преемственность предметов, отражать специфику целей и задач начальной школы, служить созданию гибкой системы для реализации индивидуальных творческих интересов личности младшего школьника.

Литература:

1. Қазақстан Республикасының Президенті, «Нұр Отан» партиясының Төрағасы Н. Ә. Назарбаевтың партияның XVI съезінде сөйлеген сөзі «Баршаға бірдей осы заманғы мемлекет: Бес институционалдық реформа» — Астана. — 2015. — 11 наурыз.
2. Бурганова Р. И., Оспанова Я. Н., Абдрашитова Т. А., Радионова К. В. Модель региональной программы развития досуговой деятельности школьников. — Астана, 2009. — 87 с.
3. Бутенко Л. П. Свободное время: за и против подростков // Семья и школа. — 2004. — № 2. — С. 9–12.
4. Майорова Н. В., Ковалев В. П. Развитие творческой активности младших школьников: учебно-методическое пособие для организации внеклассной работы с младшими школьниками. — Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. — 84 с.
5. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. — М.: «Просвещение», 2010. — 31 с.

Развитие познавательной активности у детей дошкольного возраста через обогащение знаниями о природных камнях, песке, глине и экспериментирование с ними

Седых Ольга Николаевна, воспитатель

ЧДОУ «Детский сад № 225 ОАО «Российские железные дороги» г. Иркутска

*Что я слышу — забываю.
Что я вижу — я помню.
Что я делаю — я понимаю.*

Актуальность развития познавательной активности дошкольников обусловлена необходимостью дальнейшего совершенствования педагогического процесса в детском саду, направленного на оптимальное развитие личности ребёнка.

Мы хотим видеть наших воспитанников любознательными, общительными, умеющими ориентироваться в окружающей обстановке, решать возникающие проблемы, самостоятельными, творческими личностями. А это во многом зависит от нас, педагогов.

Дети по своей природе — исследователи. Неутомимая жажда новых впечатлений, постоянное стремление самостоятельно искать новые сведения о мире являются важнейшими чертами детского поведения. Познавательная активность — естественное состояние ребёнка, он настроен на познание мира, он хочет его познать. Именно стремление узнать, понять, догадаться создаёт условия для того, чтобы психическое развитие ребёнка изначально разворачивалось как процесс саморазвития. Нереализованная познавательная активность может найти и обычно находит выход в деструктивной деятельности.

К старшему дошкольному возрасту заметно возрастают возможности инициативной преобразующей активности ребёнка. Этот возрастной период очень важен для развития познавательной потребности ребёнка, которая находит выражение в форме поисковой, исследовательской деятельности, направленной на «открытие» нового, которая развивает продуктивные формы мышления. При этом главным фактором выступает характер деятельности. Как подчёркивают психологи, для развития ребёнка решающее значение имеет не избыток знаний, а тип их усвоения, определяемый типом деятельности, в которой знания приобретаются.

Однако традиционное обучение чаще всего строится не на методах самостоятельного поиска, а не на репродуктивной деятельности, направленной на усвоение уже готовых, кем — то добытых истин. Учебная деятельность предельно отдаляется от познавательной деятельности и становится скучной повинностью. Итогом может стать потеря любознательности, способности самостоятельно мыслить.

Чтобы этого избежать, нужно максимально приблизить учебную деятельность ребёнка к исследовательской. Исследовательская деятельность понимает нами не только как процесс усвоения знаний, умений и навыков, а глав-

ным образом, как поиск знаний, приобретения знаний самостоятельно или под тактичным руководством взрослого.

За использование исследовательского метода обучения выступали такие классики педагогической науки, как Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский.

В работах многих отечественных педагогов говорится о необходимости включения дошкольников в осмысленную деятельность, в процессе которой они сами могли бы обнаружить всё новые и новые свойства предметов, их сходство и различия, о представлении их возможности приобретать знания самостоятельно (Г. М. Лямина, А. П. Усова, Е. А. Панько и др.)

Причины встречающейся интеллектуальной пассивности детей часто лежат в ограниченности интеллектуальных впечатлений, интересов ребенка. Вместе с тем, будучи не в состоянии справиться с учебным заданием, они быстро выполняют его, если оно переводится в практическую плоскость или игру. В связи с этим особый интерес представляет детское экспериментирование.

Все исследования экспериментирования в той или иной форме выделяют основную особенность этой познавательной деятельности: ребёнок познаёт объект в ходе практической деятельности с ним. Осуществляемые ребёнком практические действия выполняют познавательную, ориентировочно — исследовательскую функцию, создавая условия, в которых раскрывается содержание данного объекта.

Китайская пословица гласит: «Расскажи — и я забуду, покажи — и я запомню, дай попробовать — и я пойму». Усваивается всё прочно и надолго, когда ребёнок слышит, видит и делает сам. Вот на этом и основано внедрение детского экспериментирования в практику работы педагогов. Исследовательская деятельность вызывает огромный интерес у детей. Исследования предоставляют ребёнку возможность самому найти ответы на вопросы «как?» и «почему?».

Теоретической базой этой работы являются исследования Н. Н. Поддъякова. Он в качестве основного вида ориентировочно — исследовательской (поисковой) деятельности детей выделяет деятельность экспериментирования: «Детское экспериментирование претендует на роль ведущей деятельности в период дошкольного развития ребёнка» (Н. Н. Поддъякова, 1995).

Поисковая деятельность принципиально отличается от любой другой тем, что образ цели, определяющий эту деятельность, сам ещё не сформирован и характеризу-

ется неопределённостью, неустойчивостью. В ходе поиска он уточняется, проясняется. Это накладывает особый отпечаток на все действия, входящие в поисковую деятельность: они чрезвычайно гибки, подвижны и носят пробный характер.

Н. Н. Поддъяков выделяет два основных вида поисковой (экспериментальной) деятельности дошкольников.

Первый характеризуется тем, что активность в процессе деятельности полностью исходит от ребёнка. Он выступает как её полноценный субъект, самостоятельно строящий свою деятельность: ставит её цели, ищет пути и способы их достижения и т. д. В этом случае ребёнок в процессе экспериментирования удовлетворяет свои потребности, свои интересы, свою волю.

Второй вид поисковой деятельности организуется взрослым, который выделяет существенные элементы ситуации, обучает ребёнка определённому алгоритму действий. Таким образом, ребёнок получает те результаты, которые заранее определены взрослым.

В наиболее полном, развёрнутом виде исследовательское обучение предполагает следующее:

- ребенок выделяет и ставит проблему, которую необходимо разрешить;
- предлагает возможные решения;
- проверяет эти возможные решения, исходя из данных;
- делает выводы в соответствии с результатами проверки;
- применяет выводы к новым данным;
- делает обобщения.

Понимая, какое значение имеет детское экспериментирование в развитии интеллектуальных способностей, мы стремимся создать условия для исследовательской активности каждого ребёнка.

Одно из них — организация и проведение экспериментов с объектами природы, в частности, с природными камнями, песком, глиной.

Камни — удивительные создания природы. Они ровесники нашей планеты, над ними трудились те же космические силы, что создали весь мир, всю вселенную. И камни помнят об этих созидательных силах, они связаны с ними родственными узами, наполнены их энергией. Жизнь камней не похожа на жизнь людей, животных, растений. Это — жизнь самой Земли, самой нашей планеты. Мы привычно относим камни к неживой природе, но они рождаются, растут, болят, умирают. Наша задача — дать возможность детям осознать, что мы живём на живой планете, которую надо любить и оберегать. Изучение камней — увлекательнейшее занятие. Ни один природный материал не притягивает с такой силой, как разнообразные камни. Ребёнок испытывает удовольствие, перебирая камешки, ощущая их цвет, форму, фактуру. Он разглядывает замысловатые узоры, находя в них порой самые неожиданные изображения: море горы, цветы, фейерверки.

При проведении экспериментов с объектами живой природы всегда есть опасность причинения им вреда, пусть и не намеренно. Экспериментируя же с природными камнями, глиной, песком, можно не опасаться, что им будет нанесён какой — либо вред.

Манипулирование с камнями у ребёнка массу положительных эмоций, помогает преодолеть сенсорную депривацию в условиях длительной зимы, развивает мелкую моторику. Использование легенд, сказок о камнях развивает образное мышление, речь. Активнее протекает развитие внимания, памяти. В процессе экспериментирования с камнями дети учатся видеть и выделять проблему, ставить цель, анализировать объект, выделять существенные признаки и связи, самостоятельно осуществлять эксперимент, делать выводы. Кроме того, эксперименты обеспечивают лично — ориентированное взаимодействие воспитателя — вместе, на равных, как партнёров.

Учитывая всё вышеизложенное, я пришла к выводу о необходимости внедрения детского экспериментирования с природными камнями в педагогический процесс.

Игра «Придумай сказку о камне»

Цель: развивать интерес детей к камням, учить видеть отличительные признаки разных камней, развивать творческие способности.

Ход игры

Воспитатель предлагает детям придумать сказку о волшебных превращениях камней. Пусть камень станет главным героем сказки, у него появится имя, друзья, враги...

Воспитатель начинает: «На дороге валялся самый обыкновенный серый камень. И вдруг...» А то, что было «вдруг», придумывают дети.

Игра «Горные породы и минералы»

Цель: помочь детям понять, что такое минералы и горные породы, развивать творческие способности.

Ход игры

Детям раздают одинаковые наборы деталей конструктора. Детали будут «минералами», а то что из них получится, — «горными породами». Каждый ребёнок собирает свою конструкцию, какую захочет. Когда изделия будут готовы, воспитатель ставит их на стол, так, чтобы они всем были видны. Он обращает внимание детей на то, что хотя у всех были одинаковые детали — «минералы», изделия — «горные породы» получились разными.

Каждый ребёнок рассказывает о своём изделии. Нужно сказать. Чем оно похоже на изделия других детей и чем отличается.

Игра «Узоры на песке»

Цель: закрепление знаний о сенсорных эталонах, установление закономерностей.

Ход игры

Взрослый пальцем, ребром ладони, кисточкой в верхней части песочницы рисует различные геометрические фигуры (в соответствии с возрастными нормами освоения), простые/сложные узоры (прямые и волнистые дорожки, заборчики, лесенки). Ребёнок должен нарисовать такой же

узор внизу на песке, либо продолжить узор взрослого. Вариант: взрослый рисует на доске, даёт устную инструкцию нарисовать на песке определённый узор.

Те же узоры на песке изготавливаются путём выкладывания в заданной последовательности предметов, например камешков, больших пуговиц и др.

Литература:

1. Гладышева Т. П. «Магия камня». СПб., ООО «Диамант», 2002.
2. Гальперштейн Л. Я. «Как начиналась жизнь». Научно-популярное издание для детей. М.: ООО «Росмэн — Пресс», 2002.
3. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: Методические рекомендации». Под редакцией Прохоровой Л. Н. М.: АРКТИИ, 2005.
4. Николаева С. Н. «Юный эколог. Программа и условия её реализации в детском саду». М.: Синтез».
5. Савинков А. И. «Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания». Ярославль: «Академия развития», 2002.

Песочная Фея. Сегодня мы с тобой будем украшать наш песочный дом. Посмотри, какие узоры на песке можно нарисовать. Нарисуй, как я. Придумай свой узор, рисунок. В верхней части песочницы будут узоры из кругов, а внизу — из треугольников.

Использование электронных пособий для обучения пониманию иноязычного текста

Сергиевская Ирина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор;

Абубекеров Дамир Маратович, курсант;

Авдонин Дмитрий Михайлович, курсант

Пензенский артиллерийский инженерный институт имени Главного маршала артиллерии Н. Н. Воронова

Опыт создания электронных пособий показывает, что деятельность чтения в условиях использования электронных пособий реализуется как система последовательно развертывающихся операций, каждая из которых направлена на решение частной задачи и рассматривается как некоторый шаг по направлению к решению главной задачи — пониманию содержания текста. Понимание в данном случае приобретает развернутый вид, включая целую серию аналитико-синтетических операций. Такая трансформация главной цели в систему подцелей осуществляется за счет усложнения структуры алгоритма электронного пособия.

Электронное пособие, выступая оперативным средством систематического контроля действий обучающегося, не допускает его перехода к решению следующей задачи, пока не решена предыдущая. Систематический контроль осуществляется в электронном пособии на основе принципа обратной связи, которая означает немедленное информирование обучающегося о степени правильности его ответа и предъявление правильного ответа. Оперативность обратной связи, реализуемой в электронном пособии, находит выражение в отсутствии временного интервала между действием обучающегося и сигналом обратной связи, т. е. подкреплением этого действия.

Разнообразные формы контроля, реализуемые в электронном пособии, являются необходимым условием стиму-

лирования ответных действий обучающегося. Изменение форм контроля создает последовательный переход обучающихся к самоконтролю, т. е. сознательной, целенаправленной, проверке обучающимся хода и результата своей работы, направленной на предупреждение и исправление ошибочных действия. Опыт работы с электронными пособиями позволил нам выяснить, что систематический контроль действий обучающегося (указание на ошибку и побуждение к ее исправлению) способствует формированию самоконтроля.

Важнейшим аспектом формирования самоконтроля является, как указывает С. К. Фоломкина, овладение обучающимися опорами для самопроверки, умение находить эти опоры в тексте [1].

Основываясь на положении о том, что восприятие и понимание рассматривается психологами Леонтьевым А. А., Зимней И. А. как взаимосвязанный процесс, современная методика обучения чтению строится на принципе перехода от внешней, наблюдаемой, структуры текста к внутренней, глубинной его структуре [2,3]. Таким образом, обнаружение смысловых опор в тексте, необходимых для понимания, зависит от адекватного восприятия текста.

В ходе исследования возникла, таким образом, проблема: как придать внешним опорам понимания текста некоторую динамику и воздействовать этой динамикой на активизацию мыслительных процессов, необходимых для проникновения в глубинную структуру текста.

Изучение технических возможностей компьютерной техники позволяет нам утверждать, что она способна:

1) организовать поток информации на экране путем: — разделения текста на поля (окна); — продвижения вверх/вниз по тексту; — использования различных типов символов; — выделения элементов текста мерцанием, градацией цвета и яркости; 2) трансформировать информацию посредством: — вставок; — удаления; — замены.

Опыт работы с компьютерной техникой по изменению текстового поля на экране дисплея позволил нам производить операции, соответствующие процессам реорганизации и трансформации текста, которые должны происходить у обучающегося при его работе над текстом:

- *уменьшение объема текстовой информации* за счет стирания отдельных предложений или частей предложений;
- *расширение объема текстового поля* за счет подпечаток отдельных элементов текста;
- *структурирование содержания текста* в схеме или таблице; — *использование рисунка* и движения в нем в качестве визуально-изобразительного контекста;
- *упорядочение текстового поля* за счет разделения его на части (раздвижение поля или введение в него пробельных строк (окон));
- *замена* каких-либо элементов текста на более простые в языковом отношении.

Задачей, которую мы поставили, было исследовать возможности данных приемов изменения текстового поля для активизации мыслительных процессов обучающегося при понимании текста и доказать, что они могут ускорять перцептивно-смысловую переработку текстовой информации.

В ходе исследования нами было обнаружено следующее.

Маркирование элементов текста дает возможность указывать обучающемуся ориентиры поиска необходимой информации. Маркирование осуществляется за счет мигания текстовых единиц с определенным временным интервалом, за счет градации яркости и цвета, за счет увеличения размера букв. Использование данного приема заставляет обучающегося реагировать на сигналы письменной речи, которые выделяются на фоне графически нейтрального текста.

Маркирование поддерживает у обучающегося непроизвольное внимание. Психологи указывают на то, что внимание привлекается и поддерживается сильными, яркими, новыми и неожиданными раздражителями. В данном случае действует закон соотношения раздражителя по силе с другими раздражителями, действующими в этот момент.

Маркировка нейтрализует вариативность восприятия и ускоряет обнаружение мест скопления узловых мыслей текста. Маркировка акцентирует внимание обучающегося на словах, входящих в узкие тематические группы, что позволяет обучающемуся рассматривать их как «коммуникативные центры высказывания». Второстепенная

информация при этом как бы остается вне поля зрения. Это явление ослабляет имеющуюся у обучающегося тенденцию к пословной и пофразовой обработке текстового материала.

Прием маркировки, который предполагает определенный временной интервал между выделением тех или иных единиц текста, развивает у обучающегося объем внимания, который трактуется психологами как способность воспринимать определенное количество объектов за определенный промежуток времени. Последовательность маркировки делает маркируемые элементы текста как бы пунктами маршрута, по которому следует обучаемый при поиске необходимой информации.

Данный прием облегчает идентификацию, дифференциацию и селекцию информации обучающимся.

Уменьшение объема текста происходит за счет стирания в текстовом поле отдельных элементов (предложений, частей предложений, групп предложений, слов и словосочетаний). Данный прием сужает зону поиска ответа и упорядочивает его. Уменьшение объема текста способствует тому, что несущественные детали как бы затушевываются в тексте, а существенные — выделяются.

Компрессия текста приемом уменьшения объема происходит постепенно: сначала «усекаются» суждения низших порядков, затем — суждения средних порядков. Редукция происходит по мере поиска ответа обучающимся. Оставшаяся после максимальной редукции информация является искомой.

Уменьшение объема текстового поля способствует ускорению мыслительных операций исключения.

Расширение объема текста — прием, который реализуется через постепенное развертывание текстовой информации. Особенности структурирования и развертывания информационного поля текста дают возможность обнаружить специфику становления текста как целого. [4]

Информационное поле рассматривается как динамическая система, которой характерно фазовое превращение. Фазовое превращение в информационном поле — это определенное изменение начального состояния информационного поля и зарождение инновационной идеи, которая растет в информационном поле и претерпевает превращение. [5]

Объем поступающего материала строго регулируется на каждом этапе решения смысловой задачи. Прирост информации в кадре предполагает, что каждая порция информационного материала охватывает одну ступень законченной мысли, следующая порция появляется со следующим кадром, на котором одновременно выводится и предыдущая информация. Объем в кадре увеличивается до тех пор, пока не завершится определенная мысль.

Способы расширения текста нами были взяты у А. Э. Бабайловой [6] и использованы применительно к возможностям компьютерной техники:

1. добавление в текстовое поле информации внетекстового контекста для уточнения реалий текста;

2. внесение в текст некоторых уточнений основных положений текста для предоставления возможности обучающемуся проследить развитие явлений текста в деталях;

3. усиление некоторых мыслей текста за счет повтора;

4. внесение в текст некоторых обобщений для того, чтобы помочь обучающемуся составить более целостное впечатление о тексте;

5. введение в текст умозаключений, способствующих пониманию ложных явлений текста;

6. внесение в текст внешней установки, например, вопросов-стимулов, сосредоточивающих внимание обучающегося на отдельных частях текста и заставляющих его одновременно активизировать фоновые знания по специальности;

7. вставление в текст связующих предложений, которые помогают обучающемуся установить зависимость между теми или иными явлениями текста или проследить последовательность развития мысли текста.

Приемы расширения текста возможно реализовать только с использованием технико-дидактических возможностей компьютерной техники, которые позволяют раздвигать текстовое поле на экране, впечатывать на глазах у обучающегося требуемые элементы, уже этим самым привлекая его внимание к новой информации. С помощью компьютера возможно постепенное введение новой информации в текст, что важно для дифференцированного информирования обучающегося именно в той степени, которая соответствует уровню его ориентировки в тексте и профессиональным знаниям.

Литература:

1. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М.: Высшая школа, 1987. — 207 с.
2. Леонтьев А.А. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1978. — 159 с.
4. Дорофеева В.А. Структурно-информационная устойчивость текста к деформациям его объема: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. — Кемерово, 2004. 175 с.
5. Киселева С.П. Образование и свойства инновационных систем/ Журнал «Креативная экономика» № 12 за 2011. С. 79–83.
6. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. — Саратов, 1987. — 152 с.
7. Сергиевская И.Л. Обучение пониманию при чтении текста по специальности с помощью диалоговых обучающих программ в неязыковом вузе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. М., 1989. — 16 с.

Управление процессами понимания иноязычного текста в электронном пособии

Сергиевская Ирина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор;

Абубекеров Дамир Маратович, курсант;

Авдонин Дмитрий Михайлович, курсант

Пензенский артиллерийский инженерный институт имени Главного маршала артиллерии Н. Н. Воронова

Дидактика применения информационной образовательной среды в образовательной системе основывается на том, что в процессе обучения основная функция преподавателя должна состоять не в передаче информации, а в управлении процессом обучения. Однако в настоящее время информационная образовательная среда в образовательной системе связывается чаще всего с процедурой контроля, а не собственно обучения. Остается актуальным и требующим разработки вопрос создания технологий обучения средствами данной среды [Черкашина 2011].

Современную ситуацию в информационной сфере можно описать следующим образом: назрела необходи-

мость изменения способов подачи информации. Информация недостаточно структурирована, сюжетные линии не всегда четко прописаны. Возникает необходимость организовать информационный контекст и четко сформулировать требования к информационно-образовательной среде [Беляева 2006].

Поскольку технической базой современной образовательной среды стал компьютер, преподаватель получил новое средство обучения — мультимедиа технологию, которая дала возможность передавать знания более выразительными и эффективными средствами — методом мультимедиа визуализации [Подкопаев 2009].

Экранизированное пространство ставит новые задачи перед специалистами в области визуальных коммуникаций. Визуализация становится главным способом предъявления и закрепления знаний в экранной культуре. В ней имеются свои способы организации визуального материала, которые формируют новые механизмы воздействия и управления аудиторией [Ищенко 2006].

Изучив свойства информационного пространства, мы предположили, что они могут служить основой моделирования процесса предъявления иноязычной информации (ее представление на экране таким образом, чтобы она стала доступной для восприятия, быстрого усвоения и запоминания) при решении определенной смысловой задачи.

Опыт создания и работы с электронными пособиями позволяет нам утверждать, что информационное поле, заложенное в него, становится управляющим объектом. Динамичность и интерактивность информационного поля дает возможность сценарировать и управлять восприятием субъекта.

В данной статье рассматривается использование электронных пособий при чтении и понимании учебного текста в военном вузе. В статье описаны приемы моделирования объекта изучения (текста) и приемы моделирования действий курсанта по преобразованию объекта. Данные приемы стимулируют активную мыслительную деятельность курсанта при решении им смысловых задач.

Опыт создания электронных пособий показал, что она может влиять на смысловую переработку зрительно воспринимаемой информации: маркирование элементов текста, уменьшение или увеличение текстового поля, структурирование текста в схемах и таблицах, упорядочение текста за счет разделения его на поля (окна), контекстную замену элементов текста.

Одним из приемов манипулирования текстовой информацией является *структурирование текста* в схемах и таблицах.

В процессе работы над вычленением смысла текста обучаемый в сознании переводит его в другую форму презентации — в форму пространственной модели. Исследователями замечено, что если проводить обучение студентов смысловому анализу научных текстов путем использования специального комплекса заданий с включением графического материала, то это будет способствовать повышению эффективности чтения литературы по специальности, активизировать познавательную деятельность студентов при чтении и способствовать развитию мотивации чтения. Мы считаем, что понимание текста обязательно предполагает презентацию содержания в виде некоторого схематического изображения, являющегося результатом свертывания предметного содержания.

Изучение возможностей компьютерной техники показало, что организация схем и таблиц на экране возможна, и что графическую информацию можно с успехом использовать в качестве инструмента абстрагирования, обобщения, объединения.

Важной особенностью компьютера на этом уровне является реализация постепенно открывающейся схемы в процессе выявления разно-порядковых предикаций. На схеме возможно образовывать различного рода сцепления, развертывать ее от общего к частному и наоборот, т. е. формировать синтез информации на базе частных разделов с выходом в последующее задание.

Применение компьютера для построения таких схем текста позволяет реализовать принцип соответствия, выдвинутый ученым-физиком Н. Бором, заключающиеся в том, что каждая последующая часть схемы включает предыдущую как предельный случай и более глубоко описывает ситуацию. Такое усложнение суждений, подъем на все более высокие ступени частности в их раскрытии, а затем синтез всего предыдущего уже раскрытого с выходом в новую ситуацию возможен только с применением технико-дидактических возможностей компьютера, которые позволяют временно скрыть некоторые звенья схемы, а затем раскрыть их постепенно.

Конструирование схемы обучающимся в процессе решения смысловых задач способствует, по нашему мнению, развитию навыков прогнозирования, связности и структурированности мышления. Поэтапность заполнения схемы реализует принцип последовательности и систематичности в обучении. Одновременно действует и принцип прочности знаний, т. к. схемы, не перегруженные излишними подробностями и наглядно демонстрирующие взаимосвязь частей текста, легко укладываются в памяти обучающегося и при необходимости легко извлекаются из нее.

С использованием компьютера стало возможно одновременное предъявление вербальной и изобразительной информации.

Рисунок является невербальным контекстом и, точно так же, как и схематическое изображение, способствует распознаванию значений языковых явлений в тексте. Такой прием, как дополнение рисунка на экране дополнительными, не описанными в тексте, элементами объекта способствует формированию у обучающегося целостного образа этого объекта. Представление некоторых описываемых в тексте явлений движением в рисунке способствует развитию образности мышления. Прием движения является способом эмоционального воздействия на обучающегося. Задание приобретает большую привлекательность и занимательность. То, что обучаемый может сам выполнять действия с изображенными на экране объектами: перемещать их сам или давать инструкцию компьютеру, на основании чего тот производит соответствующие изменения в изображении, — материализует действия обучающегося при смысловой обработке текста и способствует развитию моторной памяти.

Упрощение текста может быть произведено путем некоторой перегруппировки суждений одного и того же порядка, за счет изменения системы абзацирования для достижения большей четкости и понятности изложения.

Прием *разделения* текста на «окна» проявляется в перемещении информации на экране таким образом, что она становится удобочитаема, что в свою очередь способствует ускорению ориентации в ней обучающегося. Этот прием облегчает развитие таких умений, как восприятие смысловой группы целиком, выделение в тексте основной и второстепенной информации.

Прием *замены* некоторых элементов текста на эквивалентные единицы развивает языковую догадку, способствует установлению значений этих элементов через вербальный контекст. В качестве контекста используется не только вербальный материал, но и его закодированный в символах вариант.

Большим достоинством компьютера на этом участке работы является оперативность замены текстовых элементов в самом тексте тем или иным способом, а иногда и комбинированным способом, т. е. переборкой всех вариантов и выбором того, который подходит конкретному обучающемуся в данный конкретный момент.

При самостоятельном чтении текста обучаемые, обнаружив «провалы» в специальных знаниях, не имеют возможности получить соответствующую помощь. В условиях же общения с компьютерной техникой такой блокировки процесса понимания не происходит, ибо существенной особенностью компьютерной техники является то, что она может вывести обучающегося за пределы наличной в тексте ситуации и предоставить обучающемуся необходимые справочно-информационные данные или внетекстовый контекст, на который и «ляжет» новая информация.

Способами создания такого внетекстового контекста являются:

- вопросы, активизирующие работу памяти обучающегося и направленные на использование фоновой информации;
- схема, которую обучаемый должен дополнить информацией из текста.

Таким образом, знания по предмету не сообщаются обучающемуся в готовом виде, а как бы «восстанавливаются» им в ходе определенных познавательных действий.

Компьютерная техника также располагает информационной базой данных, из которой предоставляет по запросу обучающегося необходимые сведения по предмету, включающие выкладки из словарей.

Часто обучаемые воспринимают перечисленные в словаре значения слов суммарно, не могут различить их. Вследствие этого нами используется в качестве способа семантизации слов их толкование на иностранном языке (краткое или полное). Это позволяет обучающимся сознательно понять значения иноязычных слов и их связи с другими словами.

Все перечисленные приемы манипулирования текстовой информацией электронного пособия в комплексе представляют собой своего рода помощь, которая оказывается обучающемуся при решении смысловой задачи и которая

стимулирует это решение. Использование того или иного приема стимулируемой помощи определяется конкретными познавательными потребностями обучающегося и позволяет индивидуализировать решение.

Нужно отметить, что данная помощь в электронном пособии не упрощает решение, а стимулирует его. Она оказывается только тем обучающимся, которые уже напряженно думают над решением смысловой задачи, т. е. когда для нее уже подготовлены условия.

Вышеупомянутые приемы, использованные в электронном пособии, создают условия для действия механизма мотивации за счет:

- 1) дифференцированного «приспособления» текстового материала к обучающемуся для создания определенной внутренней «комфортности» протекания мыслительных процессов;
- 2) создания эмоционального фона работы, связанного с новизной и разнообразием приемов получения информации;
- 3) удовлетворения потребностей обучающегося в дополнительных сведениях по изучаемому материалу;
- 4) предоставления возможности обучающемуся использовать при понимании различные формы визуализации текста: в виде вербального текста, в виде схемы, в виде рисунка.

Все описанные приемы манипулирования текстовой информацией электронного пособия производятся только за счет реализации технико-дидактических возможностей компьютерной техники. Они позволяют вызвать интерес у обучающегося, а, следовательно, и познавательную активность не только через само содержание учебного материала, а через особенности структурирования и развертывания информационного поля.

Создание положительного фона работы с текстом электронного пособия улучшает произвольное запоминание содержащейся в нем информации, а это рассматривается как резерв, снижающий нагрузку на произвольное запоминание, которое является органическим компонентом чтения как процесса.

Происходит комплексное мультисенсорное воздействие на различные каналы восприятия обучаемого.

Итак, указанные приемы манипулирования текстовой информацией, или приемы моделирования текста, создают, по нашему мнению, условия для нейтрализации действия факторов, отрицательно влияющих на процесс понимания, и факторов, ускоряющих понимание текста.

Приемы моделирования или «управляемого контроля и управляемой наглядности» можно характеризовать как приемы чувственно-наглядной подсказки. Психологическая ценность данных приемов состоит в том, что они мобилизуют психическую активность обучающегося: вызывают интерес, стабилизируют произвольное и произвольное внимание, расширяют объем памяти посредством опоры на различные органы ощущений, развивают образное и логическое мышление.

Литература:

1. Беляева Т. А. Интерактивная компьютерная модель информационно-познавательной среды: дисс... к. техн. н. — М., 2006. — 140 с.
2. Ищенко Е. В. Принцип окна в современной экранной культуре: дисс. ... к. культурологи. — М., 2006. — 248 с.
3. Подкопаев Д. А. Методика развития понятийно-образного мышления студентов с использованием мультимедиа технологий: дисс. ... к. пед. н. — Магнитогорск, 2009. — 195 с.
4. Черкашина О. А. Создание информационной образовательной среды для формирования иноязычного компонента модели специалиста: дисс... к. пед. н. — Ярославль, 2011. — 219 с.

Метапредметная сущность логических знаний и умений в школьном курсе физики

Сероус Лилия Юрьевна, учитель физики и математики
МБОУ СОШ № 135 имени академика Б. В. Литвинова г. Снежинска (Челябинская обл.)

В статье отражена метапредметная сущность логических знаний и умений в школьном курсе физики, рассмотрены элементы логики метапредметного содержания и приведены примеры заданий.

Ключевые слова: логика, понятие, суждение, умозаключение

Одно из основных требований, предъявляемых современным этапом развития нашего общества к образованию, заключается в необходимости воспитания творчески мыслящей личности, способной самостоятельно находить правильное решение в нестандартной ситуации.

Развитие мышления учащихся — одна из важных и актуальных проблем педагогической науки и практики обучения в школе. На сегодняшний день школа должна не только вооружать учащихся глубокими, всесторонними и прочными знаниями, которые отвечают современным достижениям науки и требованиям практики, но и дать им навыки работы с этими знаниями, приобретения на их основе новых знаний, а также оптимизации способов понимания учебного материала.

На практике получается так, что преподаватели вынуждены, прежде всего, дать учащимся максимум знаний из различных наук. Однако знания быстро устаревают, теряется их актуальность, а полученная информация ложится ненужным балластом на память обучаемых. Обучение становится малоэффективным, и жизнь требует отказа от «знаниевых» подходов. С формальной стороны ближайшие цели преподавательской деятельности состоят в научении учащихся правильному выполнению различных познавательных процедур — суждения, умозаключения, определения, доказательства, классификации, постановки вопросов, выдвижения и проверки гипотез, установления отношений и т. д. Чтобы достичь этих целей, преподаватель, естественно, сам должен быть образцом в этом отношении. Кроме того, он должен обладать умением контролировать и корректировать выполнение этих процедур своими воспитанниками. Сформированное на интуитивном уровне практическое умение правильно рассуждать, свойственное едва ли не каждому учителю, является до-

статочным для того, чтобы заметить логическую ошибку ученика. Хватает его и для того, чтобы указать ученику на эту ошибку. Но этого явно недостаточно для того, чтобы объяснить суть ошибки. Здесь требуется владение особым понятийно-терминологическим аппаратом, позволяющим со знанием дела оценивать познавательные процедуры, говорить об их видах, свойствах и т. д. И поскольку такие знания аккумулирует в себе наука логика, постольку повышение собственной логической культуры и логической культуры ученика должно быть повседневной заботой каждого учителя.

Вопрос об использовании элементов логики в практике обучения физике является актуальным сегодня. Главное состоит в организации рационального учебного труда школьников и формировании самостоятельности их мышления. Важно научить учащихся работать с книгой и другими источниками знаний.

Слово «логика» происходит от греческого *logos*, что означает «мысль», «слово», «разум», «закономерность».

Предметом логики являются логические формы, операции с ними и законы мышления. Чтобы лучше понять предмет изучения логики, рассмотрим коротко процесс познания человеком окружающего его мира.

Познание — процесс получения знаний о мире. Существуют два способа (источника) получения знаний: 1) чувственное познание — с помощью органов чувств и приборов; 2) рациональное (*ratio* — разум) — познание с помощью абстрактного мышления.

В абстрактном мышлении познание мира происходит не явно, а опосредованно — без обращения к наблюдению, практике, а с помощью дополнительных рассуждений о свойствах и взаимосвязи предметов и явлений.

Например, по термометру можно узнать о погоде; по следам, оставленным преступником на месте преступления, можно воссоздать картину преступления и найти преступника и т. п.

В процессе мышления человек не только отражает существующий мир, но может создавать новые идеи, абстракции, прогнозировать и предвидеть. Рациональное или абстрактное мышление протекает в трех основных формах — *понятия, суждения, умозаключения*.

Понятие — форма мышления, с помощью которой создаются мысленные образы о предметах, их свойствах и отношениях.

В процессе создания понятий человек *анализирует* интересующие его предметы, *сравнивает* их, *выделяет* существенные черты, синтезирует их, абстрагируется от несущественных, обобщает мысленно предметы по этим признакам.

Суждение — форма мышления, в которой утверждается или отрицается связь между предметом и его признаком или отношения между предметами, и которая обладает свойством выразить либо истину, либо ложь. Например: «Все сосны являются

деревьями», «Некоторые животные не являются хищниками».

Умозаключение — это форма мышления, которая позволяет из одного или нескольких суждений, связанных между собой, сделать вывод в виде нового суждения.

Логические знания и умения можно отнести к метапредметным достижениям учащихся и очень важны для удовлетворения современных требований к уровню подготовки выпускников средней школы. В школьном курсе физики можно использовать элементы логики метапредметного содержания, на основе которых можно формировать познавательные и коммуникативные УУД. К этим элементам относятся понятие и его характеристики, суждение и умозаключения. Все это реализуется в неявном виде, через задания физического содержания. Например, задания направленные на сравнение понятий с помощью диаграммы Вена (рис.1), задания на применение логических правил построения умозаключений (рис.2). Практика показала, что учащимся интересно выполнять такого рода задания. Задания такого рода оказывают положительное влияние на развитие у школьников познавательных, регулятивных и коммуникативных УД.

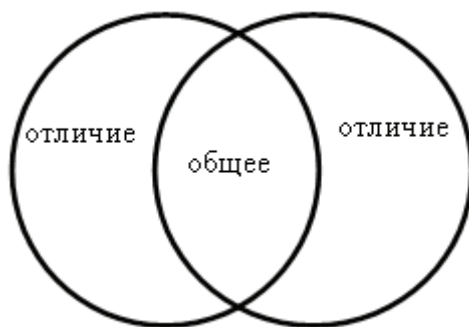


Рис. 1. Диаграммы Вена

Соедините линией умозаключение с соответствующим ему видом

И

Физические тела имеют форму и объем.
Брусок - физическое тело.
Следовательно брусок имеет и форму и объем.

Д

Линейкой измеряют длины прямых линий.
Курвиметром измеряют длины кривых линий.
Линейка, курвиметр - средства измерения.
Следовательно, все средства измерения измеряют длины различных величин.

Все вещества состоят из частиц.
Вода - вещество.
Следовательно, вода состоит из частиц.

Рис. 2. Задания на применение правил построения умозаключений

Литература:

1. Арно А., Николь П. Логика или искусство мыслить. — М.: Изд-во «Наука», 1991. — 411 с.
2. Николаев И. В. Логика: Дедуктивная, индуктивная, диалектическая. СПб.: Возрожденная Россия, 1996. — 282 с.
3. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. М.: Просвещение, 1988. — 112 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М.: Просвещение, 2011.

Формирование правильной осанки у детей дошкольного возраста

Соловцова Анастасия Сергеевна, воспитатель;

Шарикова Дарья Васильевна, воспитатель

МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 31 «Журавлик» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Осанка — это «привычная поза непринужденного стоящего человека без активного мышечного напряжения. Осанка является одним из важных показателей здоровья. Именно она создает условия для нормального функционирования основных систем организма. При ее ухудшении нарушается функция дыхания и кровообращения, затрудняется деятельность печени и кишечника, что ведет к понижению физической и умственной работоспособности. Дефекты осанки вызывают нарушения зрения и изменения в позвоночнике, ведущие к сколиозам.

Важнейшим аспектом работы по оздоровлению детей дошкольного возраста является работа по формированию правильной осанки.

Правильная ли осанка у детей? Этот вопрос, к сожалению, мы задаем себе довольно поздно. О чем это говорит? Прежде всего, о слабой пропаганде знаний среди будущих школьников и их родителей. По мере роста ребенка родителям необходимо тщательно следить за тем, чтобы ребенок правильно ходил, сидел, двигался. Родителям следует помнить, что значительно легче предупредить нарушения осанки в дошкольном возрасте, чем исправлять эти нарушения у школьников. Нарушения осанки возникают и прогрессируют чаще всего в связи со снижением двигательной активности в период интенсивного роста ребенка. С поступлением ребенка в школу его двигательный режим значительно меняется. Возрастает объем статической нагрузки. Во многом решение задачи правильному воспитанию осанки облегчает увлечение детей спортом, систематическое плавание и занятия танцами.

Для коррекции осанки используют оздоровительные мероприятия: лечебный массаж, корригирующая гимнастика или лечебная физическая культура, занятия плаванием, физиотерапия, гигиена режима.

Лечебная физкультура и корригирующая гимнастика показана всем детям с нарушениями осанки. Главным средством для профилактики нарушения осанки являются специальные физические упражнения, направленные

на укрепление мышечного корсета и поддержания правильной осанки.

Чтобы оздоровительные упражнения были эффективны, подбирать и выполнять их надо правильно. Для занятия выбирают 2–3 упражнения для укрепления мышечных групп (плечевого пояса, спины, груди, живота, нижних конечностей). Низкое исходное положение (лежа, сидя, стоя на коленях, на четвереньках) способствует сохранению правильных изгибов позвоночника и уменьшению нагрузки на позвоночный столб. Для интереса детей лучше использовать упражнения с гимнастическими палками, обручами, гантелями, гимнастическими лентами и мячами. Заниматься лучше ежедневно по 15–20 минут с детьми 3–5 лет и по 20–30 минут с детьми 5–7 лет.

Специальный комплекс упражнений:

1. Формирование правильной осанки.

1) Игровые упражнения: «встань прямо», «выполни правильно», «Держи голову прямо», «проверка осанки у стены»

2) Упражнения на равновесия

3) Ходьба с грузом на голове.

2. Упражнения для мышц плечевого пояса.

И. п. — гимнастическая палка на лопатках, руки согнуты в локтях вниз. Поднять палку вверх, опустить на лопатки.

3. Упражнения для позвоночника.

Упражнение «кошечка».

И. п. — стоя на четвереньках.

1–2 — голову запрокинуть назад, спину максимально прогнуть

3–4 спину плавно выгнуть вверх, голову опустить, прижав подбородок к груди.

4. Упражнение для мышц спины.

Упражнения «Лодочка»

И. п. лежа на животе.

1–4 — Поднять голову и плечевой пояс, руки вперед с одновременным подниманием ног.

5. Упражнения для укрепления мышц брюшного пресса
И. п. лежа на спине

1–4 — Выполнять упражнение велосипед

4–8 — Выполнять упражнение «ножницы»

6. Упражнения для боковых мышц туловища

И. п. лежа на правом боку, правая рука согнута в локте и ладонью опирается в пол, левая рука вытянута вверх

1–2-отведение левой ноги вверх под углом 45 градусов.

7. Упражнение для мышц груди

И. п. лежа на спине. Руки вытянуты вперед, вверх.

Упражнения ножницы руками, круговые вращения руками.

8. Упражнение на дыхание

И. п. Сидя по-турецки.

1–2 — Руки в стороны назад вдох

3–4 — Обхватить грудную клетку выдох.

Желаем вам крепкого здоровья!

Что у нас с осанкой!

Уважаемые родители!

Нарушение осанки не только значительный косметический дефект, оно как правило сопровождается расстройствами деятельности внутренних органов.

Определить осанку ребёнка можно следующим образом: поставить малыша спиной к себе на возвышение, его лопатки должны находиться на уровне ваших глаз (ребёнок в трусах, без майки). Чтобы снять у него напряжение, предложите рассказать короткое стихотворение.

Посмотрите спереди: плечи должны быть развёрнуты, должны составлять одну прямую горизонтальную линию; линия груди плавно переходит в линию живота, который выступает на 1–2 см.

Обратите внимание при осмотре сзади, не выступают ли лопатки, симметричны ли надплечья, таз.

Если какой-то из признаков вас насторожил, посоветуйтесь с врачом детского сада, уточните у инструктора ЛФК, руководителя физвоспитания, воспитателя, какие корректирующие упражнения следует выполнять вместе с ребёнком.

Внимание!

Проблемы с осанкой неизбежны, если:

— ваш малыш спит, свернувшись калачиком

— стоит с опорой на одну ногу

— вы постоянно водите его за одну и ту же руку

— малыш сидит за столом, скрестив ноги, цепляясь за ножки стула

Игры и игровые упражнения при нарушении ОДА (осанка, плоскостопии)

Литература:

1. А. А. Потапчук «Лечебные игры и упражнения для детей».

1. «Тише едешь дальше — будешь»: после этих слов, когда водящий поворачивается, нужно остановиться, держа руки в положении «крылышки».

2. «Пятнашки» с мешочком с песком на голове (условие во время игры не уронить мешочек).

3. Сидя на гимнастической скамейке, эстафета с передачей мяча само вытяжением (после передачи мяча принять положение рук «крылышки», выполняя само вытяжение сидя, то есть движение руками вниз и назад, при этом тянуться теменной частью головы вверх)

4. Игра «Горячий мяч» — лежа на животе кругу, руки в крылышки, разогнув верхнюю часть спины, не касаясь локтями пола, передавать двумя руками мяч, откатывая его любому из играющих и возвращаясь в исходное положение.

5. Стоя попарно, броски мяча от груди с сохранением правильной осанки.

6. То же — во время движения (перед ловлей мяча хлопнуть в ладоши).

7. «Кто быстрее» — попарная переброска мяча в движении. Задача: третий игрок старается перехватить мяч.

8. Попадание в цель — броски мяча в кольцо с разного расстояния поочередно каждой рукой.

9. «Гонка мячей по кругу» — играющие (каждый с мячом) по кругу по часовой или против часовой стрелки передают мячи, при этом один мяч догоняет другой, по сигналу мячи меняют направление.

10. «Охотники и утки» — все играющие делятся на две команды. Одна команда охотники, другая — утки. У охотников — мячи, которыми они стреляют в уток, утки разбегаются, укорачиваются от мяча.

11. Пятнашки в колено — кистевом положении.

12. Пятнашки с мячом — перекачивая по полу головой набивной мяч в коленно-кистевом положении, запятнать им других, находящихся в том же положении.

13. «Мяч от себя» — две команды располагаются в шеренгах друг против друга на расстоянии 3 метра одна от другой. У одной из команд имеется 3–5 мячей. Задача — скорее избавиться от мячей, перекатив их в противоположную команду. Выигрывает та команда, у которой по сигналу остается меньше мячей.

14. «Море волнуется» — дети свободно передвигаются по залу, произнося: «Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три, морская фигура на месте замри», после чего каждый из играющих принимает любую позу в положении стоя, сидя, лежа с правильной осанкой и самовытяжением.

Мысли и размышления современного педагога

Соловьева Ирина Александровна, учитель английского языка
МАОУ Наро-Фоминская СОШ № 1 (Московская обл.)

В статье автор делится размышлениями по вопросам современной педагогики. Описывает собственное видение некоторых, происходящих в современной школьной жизни детей, ситуаций. Анализирует функцию педагогики в учебном процессе.

Ключевые слова: педагогическая философия, позиция отстраненности, школа, ученик, гарант нравственности, культура, менталитет, национальная культура, навык, научение

Силу детского оптимизма победить трудно. Ребенок как бы заряжен жизнью: он сам тянется в будущее, им движет огромная энергия рода и всего поколения — просто так она исчезнуть не может.

Л. В. Сурова

В школьные годы у каждого ребенка рождается своя ученическая философия. Она возникает в школе. Возникает одновременно с процессом размышлений над трудностями, результатами побед над собой, сложностями во взаимоотношениях со сверстниками, учителями, родителями...

Школа болеет теми же болезнями, что и общество, в котором она существует. Доверие ребенка к учителю часто превышает доверие к родителям. Школа — это зеркало времени.

У нашего поколения было интересное, «правильное» детство. Нас учили, что совесть — это гарант нравственности. Учили верить. Верили в разное: в труд, в науку, в дело пионерской организации. Я побыла в роли председателя совета отряда. Каждую неделю мы собирались, чтобы определить новые «добрые дела». Собирались в отряд по три-четыре человека и выполняли поручения. Ходили по адресам, где жили одинокие старики и старушки. Предлагали им бескорыстную помощь. Что мы могли? Могли сходить в магазин за хлебом, подмести в квартире. А если одна из бабушек угощала нас чаем с конфетами, то это не поручение было, а одно удовольствие. Нас не прогоняли, нас ждали, нам доверяли.

Мы не печатали, мы писали. Писали письма родственникам, подписывали открытки. Представить себе подарок без открытки было, по меньшей мере, странно, а то и невозможно. Открытка была частью подарка. Родители учили нас подписывать ее, стоило только узнать буквы алфавита.

Мы не знали слово «презентация». В нашем детстве сотовый телефон и компьютер выглядели очень громоздко и не казались предметами необходимыми для жизни.

Правда была у нас одна компьютерная игра. Она называлась «Волк с корзиной» и представляла собой небольшую коробочку с четырьмя кнопками. Волк в ней стоял на воротах с корзиной и ловил, летящие на него яйца. Это вызывало настоящий детский восторг... И все это не отрывало от учебы, не затуманивало наш детский разум.

Интерес к изучению языка пришел ко мне в школе. Это был французский язык. Песни, конкурсы, но прежде всего учитель. Григорьева Ирина Васильевна была и оста-

ется очень позитивной, интересной, увлекающей, творческой личностью.

О какой профессии еще можно было мечтать, видя перед собой такой образ учителя?

Но, как и многие мои сверстники, я получила первое образование по совету родителей. Это была профессия бухгалтера. А после рождения сына я вдруг осознала, что педагогика вкралась в мою жизнь без моего согласия. Это только утвердило меня в выборе профессии учителя.

Школа должна была войти в мою судьбу и остаться навсегда. Думаю, поэтому путь туда был долгим, богатым на встречи с интересными людьми.

После окончания ВУЗа было несколько лет работы в американской компании. Эти несколько лет открыли «дополнительные опции» в знании английского языка. Это время подарило мне реальное общение с носителями иной культуры, другого менталитета. Когда читаешь о культуре другой страны, то имеешь представление о ней, а когда соприкасаешься с народом этой страны, то составляешь свое мнение о его культуре.

Мне повезло, у меня высокое мнение о культуре американского народа, равно как и о культуре народа Великобритании. Почему повезло? Да просто, имея иное мнение, сложно было бы преподавать английский язык детям в школе, воспитывать в них лояльное, корректное отношение к иной культуре. Ведь язык — это форма национальной культуры. Даже самая мощная, выверенная стратегия учителя не сможет скрыть его «не совсем позитивный» настрой.

Учитель передает не просто знания, он передает с ними свое мироощущение. Невозможно рассказать о чем-то детям без эмоциональной окраски. Есть в этом что-то искусственное, неорганичное, некоторая заданная, отчетливо прослеживаемая позиция отстраненности. Искренность в работе с детьми — это важная часть моей педагогической философии.

Сегодня Миша, в который раз пришел «пустым» на урок. Пришел без учебника, без тетради. Пришел не готовым к уроку. Ведь это самое начало. Второй класс. Все еще мама собирает ему портфель. «Нет, все, больше не буду ничего писать в его дневнике. Никаких замечаний,

никаких сомнений в нем. Ребенку нужна помощь. Осознание собственных возможностей.» — стою у его стола и решаю, как помочь. Решение приходит само. Что если бы это был мой сын? С чего бы я начала? Принимаю роль матери. Строгой, но справедливой. Заставляю написать расписание на неделю вперед. Готово. Задаю вопрос: «Миша, когда по расписанию английский язык?» Миша отвечает. Давай составим инструкцию по сбору портфеля, а ты дома ее оформишь и положишь себе на стол. Соглашается. Пишем: «Собираю сам портфель. Это мне не сложно. Положу туда учебник и тетради тоже. Не забуду я пенал, линейку и ластик. Собираю я все сам, я же второклассник. Все собрал. Иду гулять. Даже и не верить. Может лучше с расписанием мне еще раз свериться?» Улыбается мой Миша. Обещает инструкцию читать каждый раз, когда собирает портфель.

И вот уже прошла неделя. И снова урок. Заходит Миша, а у меня волнение в душе. Что будет, разочарование или победа над «несобранностью»? Все в порядке. И учебник, и тетрадь и даже словарь, хотя и не по инструкции. Сам догадался.

Научить самостоятельности важная задача. И не важно кто будет первым: родитель или учитель. Главное, чтобы цель была достигнута.

Педагог не может быть пассивен. Боязнь принять решение и возложить на свои плечи груз ответственности, часто оборачивается простым дезертирством и предательством ребенка.

Не менее страшно и своеволие педагога. Особенно, если оно претендует вторгнуться в душу ребенка.

В статье доктора философских наук А. К. Конева читаем: «Когда воспитательный момент образования выходит на первый план, школа должна ориентироваться не на воспитание личности, ибо личность рождается только усилиями самого человека, а на формирование «человека культуры», способного работать со знаниями, с разными типами мышления, с идеями различных культур» [1, с.46].

Так кого же воспитывает школа?

Английский психолог Томас Бауэр пишет, что «способность к научению первоначально определяется врожденными механизмами, которые могут угасать, если их не упражнять» [2, с.24]. Получается, что педагогика все же берет на себя функцию целенаправленного развития личности. Она готовит человека для полноценной жизни в обществе. И здесь не нужно бояться высоты поставленной задачи. Нужно планомерно двигаться, выверяя каждый шаг, чтобы, случайно, не уйти с маршрута.

Иными словами, задача учителя активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения языку. Отфильтровать методы обучения, оставив только те, которые позволят создать условия практического овладения языком, позволят ученику проявить свою активность, свое творчество. Становление «человека культуры» скрыто в поиске. Не правда ли, напоминает концепцию современного образования с её ключевыми идеями?

Приведу небольшой пример из своего опыта. В учебнике английского языка есть всего одна фраза, обучающая школьников отвечать на вопрос о том, как идут дела. По правилам «социального протокола» в Великобритании принято отвечать на этот вопрос, что все в порядке. Для выработки навыка фраза подобрана, как нельзя лучше и в рифму с вопросом.

Если не стоит задача личного контакта с каждым учеником, то формальность соблюдена. Только как же сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку. Соблюдение условий гуманистического подхода. Создание положительных условий для активного и свободного развития личности. А для свободы необходим выбор.

Ну тогда выдаю варианты на все возможные случаи. Вариативность быстро вносит живость в начало беседы. Придает позитивный настрой на весь урок. Каждый может выразить то, что он действительно чувствует. Многие учителя жалуются, что дети на уроке английского языка молчат. Ситуация меняется, тогда, когда есть, что сказать. Дети руководствуются собственными чувствами в выборе фраз. Они еще не научились «держат лицо». И мы не должны стать пособниками развития такой способности в них. Предложим им выбор и они решат, что ответить.

Не менее важно защитить «детство» от критики, от постоянного преследования за ошибки. Чувствуя себя в безопасности, дети легче «открываются», быстрее идут на контакт.

В самом начале моей работы в школе у меня было три четвертых класса и три вторых. В одном из четвертых классов на последней парте сидела девочка Женя. Очень стеснительная, голос ее можно было слышать только с двух шагов. Способная, талантливая, но как это узнать учителю, который приходит всего два часа в неделю. И то, чтобы проверить усвоение материала и рассказать следующую тему. Замечательно, что у нас есть внеурочная деятельность.

В ближайшее занятие мы обсудили с ребятами сценарий. Выбрали песню. Выдала им текст с заданием. И не какой-то, а «Битлз», песня «Вчера». Через неделю проверила. Первой слушала Женю. Слушала безоценочно, с внутренним настроем на поддержку, на поощрение. Читала наизусть. Улыбалась. Значит все в порядке. К концу второй четверти у нас в школе появилась группа «Секрет». Мама Жени сшила нам костюмы к выступлению. Не столько важно указать человеку на то, что ему не удастся, сколько важно найти то, на что он способен. Сейчас 2016 год, а группа не поменяла своего названия и в ней 30 человек. Мотивация очень непростое занятие.

В четвертом классе никак не складывается с темой «Общие и специальные вопросы». Хорошо! Разыграем мини-спектакль. Два девятиклассника сыграют роль иностранцев, которые прибыли в Россию, чтобы узнать о жизни российских школьников. А у ребят четвертого класса будет мини-проект «Задай вопрос другу». Вот они и встретятся. Каждый получит возможность задать вопрос и ответить на него,

а также услышит что-то из жизни «гостей». Подобная интеграция внесет ситуативность на урок, а вместе с ней создаст условия для «погружения» в языковую среду. Видя, как старшеклассники говорят на языке, у младших непременно появится желание его изучать.

Можно долго рассказывать о далеких перспективах изучения английского языка. А можно дать детям возможность использовать его уже сегодня.

Литература:

1. В. А. Конев. Культура и архитектура педагогического пространства / В. А. Конев // Вопросы философии. — 1996. — № 10.
2. Томас Бауэр Психическое развитие младенца. М.: Прогресс, 1979.
3. Ш. А. Амонашвили В школу — с шести лет. М.: Педагогика, 1986

Роль творческой деятельности как фактора формирования положительных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста

Сотникова Светлана Васильевна, воспитатель;

Шорстова Ольга Витальевна, воспитатель

МБДОУ детский сад №41 «Семицветик» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Современная педагогика из дидактической, стремящейся передать лишь некую сумму знаний постепенно становится педагогией развивающейся, «динамичной». Это означает, что не только психологи, но и педагоги — практики начинают видеть результаты своей деятельности в развитии личности каждого ребенка, его творческого потенциала, способностей, интересов.

Творческой деятельностью мы называем всякую такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке. [2].

Один из очень важных вопросов детской психологии и педагогики — это вопрос о творчестве у детей, о развитии этого творчества и о значении творческой работы для общего развития и созревания ребенка.

Второй формой связи для творческой деятельности является эмоциональная связь. Эмоция обладает способностью, как бы подбирать впечатление, мысли и образы, которые созвучны тому настроению, которое владеет ребенком в данную минуту.

Изобразительная деятельность — рисование, лепка, аппликация — едва ли не самый интересный вид деятельности детей дошкольного возраста. И неудивительно; деятельность эта позволяет ребенку отразить в изобразительных образах свои впечатления об окружающем, выразить свое отношение к нему. Это, с одной стороны, с другой — руководство изобразительной деятельностью требует от вос-

питателя знаний специфики детского творчества, умения тонко, тактично, не навязывая детям своего понимания и представления, поддерживая инициативу, самостоятельность, способствовать овладению изобразительной деятельностью и развитию творчества. [7].

В своих статьях знаменитый педагог-новатор Ш. А. Амонашвили несколько раз подчеркивает важность мысли о том, что «понимать детей — значит не подчинять их нашей власти, а, опираясь на их сегодняшнюю жизнь, возвращать ростки их завтрашней жизни» [3, с.176].

Задумываясь о собственной педагогической философии, не должен ли учитель сформировать собственное философское представление о ребенке?

Детское изобразительное творчество как создание человеком нового, значимого только для конкретного лица продукта. Именно создание нового путем рисования, наклеивания, вырезывания и составляет результат творческой деятельности детей дошкольного возраста. Общечеловеческой новизны и ценности продукт этого творчества не имеет. Но субъективная ценность творчества значительна. Все это весьма значимо для психического развития. [8].

Каждый ребенок, создавая изображение того или иного предмета, передавая сюжет, вносит в изображение свои чувства, свое понимание. В этом и заключается изобразительное творчество ребенка дошкольного возраста. Творчество проявляется у него не только тогда, когда он сам придумывает тему своего рисунка, лепки, аппликации, но и тогда, когда создается изображение по заданию педагога, если предоставляется возможность определять композицию, выразительные средства изображения, внесение интересных дополнений и т. п. [6].

Изобразительная деятельность ребенка должна основываться на впечатлениях окружающей действительности. Чем многообразнее и богаче жизнь, чем больше впечатлений получит малыш, тем шире будет диапазон содержания, из которого он будет черпать образы для творческой деятельности, театрально-игровой, изобразительной, а все

это, в свою очередь, будет способствовать развитию воображения, без которого не может быть творчества, в какой бы то ни было художественной деятельности.

Одно из необходимых условий проявления и развития творчества — создание эмоционально положительной обстановки на занятиях по изобразительной деятельности. Творческий характер деятельности требует творческой, непринужденной обстановки. Дети, например, могут заниматься сидя (стоя) за столами, если необходимо по ходу работы, имеют возможность подходить к игрушкам, к книжному уголку, заглянуть в окно. Созданные детьми изображения, красиво оформленные в альбомы, сшитые лентой, выставляют на показ в групповых кабинетах.

Среда должна способствовать развитию активности, творческих задатков и эстетического отношения к действительности. Среда должна стимулировать активность детей; динамичной, то есть необходимо предусматривать возможность ее зонирования (ширмы, легкая мебель позволяют детям самостоятельно изменять, структурировать в соответствии с собственными потребностями — окружающее пространство). Также среда должна обеспечивать эмоциональное благополучие и комфорт каждому ребенку. [10].

Игра — традиционный, давно признанный метод обучения и воспитания дошкольников. Это уникальное средство ненасильственного воспитания маленьких детей. Она соответствует естественным потребностям и желаниям ребенка, а поэтому с ее помощью он учится добровольно и охотно. В игре дети могут делать то, чего они еще не умеют в реальной жизни: они придумывают увлекательные сюжеты, делятся друг с другом игрушками, выполняют правила, ждут своей очереди, могут быть терпеливыми и настойчивыми. И главное — все это происходит свободно и добровольно, без нажима и принуждения со стороны взрослого. Если правила поведения, ко-

торые постоянно декларируют взрослые, обычно плохо усваиваются детьми, то правила игры, которые становятся необходимым условием интересной совместной деятельности, просто естественно входят в жизнь детей и становятся регулятором их поведения. [1].

Ролевая игра — деятельность коллективная, она обязательно предполагает других участников, прежде всего сверстников. Она предполагает достаточно высокий уровень речевого и умственного развития. Игра зависит не только от речевого развития, но и от собственного опыта, от богатства и яркости их впечатлений. Дети как бы хвастаются друг перед другом своими умениями, достижениями, имуществом. Все свои достоинства им важно не просто иметь при себе, но демонстрировать сверстнику, причем так, чтобы хоть в чем-то (а лучше во всем) превзойти партнера. Ребенку необходима уверенность в том, что его замечают, что он самый хороший, любимый. Наиболее очевидный и простой для этого способ — сравнение себя с тем, кто играет рядом и кто так похож на тебя. Испытывая потребность в признании и восхищении других, дети сами не умеют, и не хотят выразить одобрение другому, своему сверстнику. В этом причина частых ссор и конфликтов детей.

В старшем дошкольном возрасте сверстник уже не только объект для сравнения с собой и не только партнер по увлекательной игре, но само ценная и значимая человеческая личность со своими переживаниями. Они могут специально что-то сделать для товарища и понимают это.

Обучение добру происходит, прежде всего, не на словах, а в реальной жизни ребенка, в его повседневном опыте. [4].

У каждого человека, и маленького и большого, есть потребность в самоуважении. Важно только, чтобы, уважая себя, человек умел адекватно воспринимать себя в сравнении с тем, что для него является идеалом, к чему он стремится.

Литература:

1. Бондаренко А. К., Матусик А. И. Воспитание детей в игре. — М.: Просвещение, 1983.
2. Борисова Е. Развиваем творческие способности. // Дошкольное воспитание. 2002, № 2. С. 2–6.
3. Ветлугина Н. А. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников. — М., 1980.
4. Воронова В. Я. Творческие игры старших дошкольников. — М.: Просвещение, 1981.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Педагогика, 1967. С. 7.
6. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольников в изобразительной деятельности. — М.: Академия, 2000
7. Камалова А. Как воспитать творческую личность. // Педагогический вестник. — 1998, № 1. С. 4–6.
8. Комарова Т. С. Использование изобразительной деятельности для подготовки театрализованной игры. // Дошкольное воспитание. — 1986, № 4. С. 14–17.
9. Комарова Т. С., Савенкова А. И. Коллективное творчество. — М.: Роспедагенство, 1988.
10. Смирнова Е., Холмогорова В. Игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам. // Дошкольное воспитание. — 2003, № 8. С. 73–76.
11. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Избр. пед соч.: в 3-х т. — М., 1979, т. 1. С. 28–266.
12. Творческий подход к детскому творчеству. // Педагогический вестник. — 2002, № 11. С. 3–4.
13. Шикунова Э. В. Эстетические потребности и художественная культура. — М., Высшая школа. — 1986.
14. Эльконин Д. Б., Запорожец А. В. Психология личности и деятельности дошкольников. — М., 1965.

Проектная деятельность на уроке биологии: проблемы и возможности

Токарева Мария Игоревна, магистрант

Марина Антонина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье раскрыты материалы исследования, связанные с организацией проектной деятельности учащихся при изучении школьного курса биологии основной школы.

Ключевые слова: проектная деятельность, учитель биологии, сложности и проблемы при организации проектной деятельности, тематика проектных работ, подходы к ее разработке.

Рассматривая проектную деятельность в качестве важнейшего средства достижения образовательных результатов изучения школьной биологии в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), основным препятствием к ее широкому использованию в опыте школьных учителей мы видим сложившиеся стереотипы мышления педагогов, традиционно относящие проектную деятельность к одной из форм внеурочной исследовательской работы, носящей, как правило, групповой характер и объединяющей мотивированных учащихся [1–4, 6].

Требования ФГОС к организации проектной деятельности, особенно четко сформулированные в Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения [5] в виде защиты индивидуального проекта, выступающего в качестве итоговой формы аттестации выпускника основной школы, заставляют школьного учителя существенным образом менять свое отношение к данному виду работы. Это требует от педагога переосмысления роли, места, формы реализации, этапов организации, вариантов представления проектной деятельности в целостном учебно-воспитательном процессе, изменения подходов к ее планированию, организации и реализации и, как следствие, изменению мышления педагога.

Так, если ранее проектная деятельность рассматривалась как добровольная форма работы учащихся с достаточно высоким уровнем учебных возможностей, то сегодня она приобретает массовый характер. Если ранее работа над проектом (в подавляющем большинстве случаев) но-

сила длительный характер, то в настоящее время проект может (и должен!) быть реализован непосредственно на уроке, занимая незначительную по продолжительности, но не по значению, его часть. Если ранее конечным продуктом проектной деятельности выступали чаще всего разработанные рекомендации по изменению или улучшению чего-либо, то в современных условиях ими могут быть и творческие работы учащихся (стихи, эссе, буклеты, рисунки, фотографии, поделки...), научные работы учеников (доклады, рефераты, презентации, решенные задачи, кейсы и др.) и многие другие формы представления. Если ранее проектная деятельность затрагивала практически всегда (особенно в области естественнонаучных дисциплин) научно-исследовательскую проблематику, то в условиях обязательности реализации проектной деятельности всеми учениками (смотри требования метапредметных образовательных результатов!) она может приобретать и частично-исследовательский и даже реферативный характер.

Выбор проблематики и связанная с ним разработка тематики, по нашему мнению, и вызывает основные затруднения в деятельности многих учителей биологии.

Работая над магистерской диссертацией на тему «Организация проектной деятельности учащихся по биологии в условиях реализации ФГОС основного общего образования», мы попытались разработать разнообразную тематику проектных работ по курсу биологии для учащихся разных классов, учитывая вышерассмотренные особенности проектной работы в соответствии с требованиями ФГОС. В качестве примера приведем тематику проектных работ по разделу «Человек и его здоровье» (таблица).

Таблица. Примерная тематика проектных работ по разделу «Человек и его здоровье»

| № урока | Примерные темы, раскрывающие (входящие в) данный раздел программы | Варианты названия проектов | Форма возможной отчетности |
|---------|---|---|---|
| 1 | Место человека в системе органического мира Эволюция человека | Человек как часть органического мира Этапы эволюции человека Различные теории эволюции человека | презентация театральная зарисовка диаграмма |
| 2 | Расы человека | Теория возникновения рас | реферат |
| 3 | История развития знаний о строении и функциях организма человека | Как устроен организм человека Как древние познавали свое тело | модель из подручных средств фотопрезентация |
| 4 | Клеточное строение организма | Структурная единица всего живого Не просто клетка, а целая Вселенная | Доклад видеопрезентация |

| № урока | Примерные темы, раскрывающие (входящие в) данный раздел программы | Варианты названия проектов | Форма возможной отчетности |
|---------|---|---|---|
| 5 | Ткани и органы | Что такое группа клеток? Ткань не для платья Насос организма | фотоколлаж презентация модель органа из подручных средств |
| 6 | Системы органов | Помощники организма Один за всех, и все за одного | реферат сценка |
| 7 | Координация и регуляция. Гуморальная регуляция. | Невидимая организация нашего организма Гормоны в черном | доклад презентация |
| 8 | Строение и значение нервной системы. | Нервные клетки не восстанавливаются? Кто такой нейрон? | видеопрезентация стенд-плакат |
| 9 | Строение и функции спинного мозга | Что за бабочка в спинном мозге? | фотопрезентация |
| 10 | Строение и функции головного мозга | Люди будущего или возможна ли пересадка головного мозга? Открытия нейрохирургии | реферат видеофильм |
| 11 | Полушария большого мозга | Зачем человеку два полушария? Сможет ли человек прожить без одного полушария? | доклад реферат |
| 12 | Анализаторы. | Что такое человеческий анализатор? | фотоколлаж |
| 13 | Зрительный анализатор. | Можно ли верить своим глазам? Фотоаппарат нашего организма | видеофильм фотовыставка |
| 14 | Анализаторы слуха и равновесия. | Для чего действительно нужны уши. | доклад |
| 15 | | Скрытые возможности слуховой системы. | опыт |
| 16 | Кожно-мышечная чувствительность. Обоняние. Вкус. | Что такой органолептический метод? Нарушения восприятия вкуса Почему язык в сосочках? | презентация реферат фотопрезентация |
| 17 | Опора и движение. Кости скелета Строение скелета | Широкая кость, правда или вымысел? Вешалка для мышц и кожи Почему кости ломаются? Аномалии человеческого скелета | фотовыставка рентгеновских снимков доклад видеофильм |
| 18 | Мышцы. Общий обзор. Работа мышц. | Двигательная система организма Гипертрофия мышц Устают ли мышцы | доклад видеодоклад практическая работа |
| 19 | Внутренняя среда организма. Кровь | Кровь = жизнь? Что такое сатурация? | видеодоклад реферат |
| 20 | Как наш организм защищается от инфекции | Невидимые стражи организма? Сказка про инфекции... | сценка сказка |
| 21 | Транспорт веществ. Органы кровообращения. | Путешествие крови по организму Вечно ли наше сердце? | сценка модель из подручных средств |
| 22 | Работа сердца. | Болезни сосудов | презентация |
| 23 | Движение крови по сосудам. | Древо дыхательной системы | презентация |
| 24 | Дыхание. Строение органов дыхания. | Легкие и сигарета, друзья или враги? | |
| 25 | Газообмен в легких и тканях. | | |
| 26 | Пищеварение. Пищевые продукты, питательные вещества и их превращения в организме. | Для чего же мы едим? Полезные продукты Для чего нам слюни? | доклад видеопрезентация опыт |
| 27 | Пищеварение в ротовой полости. | | |
| 28 | Пищеварение в желудке и кишечнике | | |

| № урока | Примерные темы, раскрывающие (входящие в) данный раздел программы | Варианты названия проектов | Форма возможной отчетности |
|---------|--|---|---|
| 29 | Обмен веществ и энергии. Пластический обмен | Откуда у нас энергия? Электричество организма. | видеофильм |
| 30 | Витамины. | Где прячутся витамины? | доклад |
| 31 | Выделение. | Отходы организма | презентация |
| 32 | Покровы тела. Строение и функции кожи. Роль кожи в терморегуляции организма. | Почему кожа меняет цвет? Что такое родинки? Как не замерзнуть зимой и не сгореть летом? | фотоколлаж реферат памятка |
| 33 | Размножение. | Две клетки, дающие жизнь Жизнь в пробирке | видеопрезентация доклад |
| 34 | Развитие человека. Возрастные процессы. | Почему мы стареем? Путешествие длиной 9 месяцев | презентация фотостенд |
| 35 | Высшая нервная деятельность Рефлекторная деятельность нервной системы | Нужен ли нам сон? Что такое сознание? Что такое IQ? | видеофильм презентация созданный тест на IQ |
| 36 | Бодрствование и сон Сознание и мышление. Речь. | Можно ли вспомнить то, что забыл? Возможности нашей памяти | сценка презентация |
| 37 | Познавательные процессы и интеллект. | Как темперамент влияет на человека? Такие разные эмоции | доклад фотоколлаж |
| 38 | Память. Эмоции и темперамент | | |
| 39 | Человек и его здоровье Высшая нервная деятельность Здоровье и влияющие на него факторы Оказание первой доврачебной помощи | Береги честь смолоду, а здоровье — снову. Экстренная помощь Болезни 21 века Кто такие люди-моржи? Почему нужно мыть руки? | памятка плакат презентация фотоколлаж памятка |
| 40 | Вредные привычки Заболевания человека. Двигательная активность и здоровье человека | | |
| 41 | Закаливание Гигиена человека | | |

Как видно из данных таблицы, большая часть предлагаемых проектов может быть реализована на уроке, что позволяет учащимся попробовать свои силы в самых разных амплуа: актера, режиссера, чтеца, оратора, сочинителя, исследователя, художника-оформителя и т. д.

Все это, по нашему мнению, обеспечивает личностный рост учеников, позволяет более эффективно обеспечить достижение образовательных результатов, изменяет отношение самого учителя к собственной педагогической деятельности.

Литература:

1. Марина А. В. Готовность школьных педагогов к реализации ФГОС общего образования как социальная проблема / А. В. Марина, Е. В. Баранова // Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе: материалы международной заочной научно-практической конференции. 25 февраля 2015 г. / Под ред. Т. Т. Щелиной, Ю. Е. Болотина; Арзамасский филиал ННГУ. — Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. — С. 247–252.
2. Марина А. В. Вопросы школьного учителя биологии о проектной деятельности учащихся в условиях перехода на ФГОС / А. В. Марина, С. Н. Трифонова, Т. В. Новаева // Биология в школе. — 2014. — № 5. — С. 16–23.
3. Марина А. В. Особенности проектной деятельности учащихся в условиях реализации ФГОС основного общего образования / А. В. Марина, М. А. Кадетова // Молодой учёный. — 2015. — № 23.2 (103.2). — С. 29–34.
4. Марина А. В. Переход на ФГОС основного общего образования: проблемы в деятельности учителя биологии и пути их решения / А. В. Марина, Е. А. Галкина, О. Б. Макарова // Биология в школе. — 2016. — № 1. — С. 17–24.

5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа [Составитель Е. С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2011. — 342с. — (Стандарты второго поколения).
6. Токарева М. И. Алгоритм организации проектной деятельности учащихся в условиях реализации ФГОС основного общего образования. / М. И. Токарева // Педагогические чтения в ННГУ: сборник научных статей / Отв. ред. И. В. Фролов; Мин.обр.науки РФ, Мин.обр. НО, Арзамасский филиал ННГУ. — Нижний Новгород — Арзамас: 2015. — С. 673–676.

Продуктивный вид деятельности — ключ к всестороннему развитию детей старшего дошкольного возраста

Топтун Наталья, воспитатель

МДОУ Центр развития ребенка детский сад № 51 «Солнышко» г. о. Подольск

Значительную роль в дошкольном детстве играет изобразительная деятельность, которая непосредственно влияет на всестороннее развитие детей. У старших дошкольников в результате систематического, целенаправленного обучения складывается прочный интерес к изобразительной деятельности, желание рисовать, лепить, вырезать и наклеивать, стремление заниматься в свободное время этим видом искусства. Приобретённые навыки и умения позволяют им свободно и творчески изображать окружающую жизнь, передавать своё отношение к миру с помощью продукта, рождённого своими руками. Впоследствии важным средством эстетического воспитания, развития детского творчества становится изобразительное и декоративно-прикладное искусство.

О положительном влиянии занятий рисованием, о развитии интеллектуальных, моторных способностей, а также эмоциональной сферы детей писали такие видные исследователи как Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Е. А. Флерин, Н. П. Сакулин, Н. А. Ветлугина, Т. С. Комарова и другие.

Продуктивный вид деятельности — это законченное самостоятельное творчество, создание чего-то нового, интересного для общества. Нас же интересует детское творчество. Что же понимать под детским творчеством?

Первой определила детское творчество Е. А. Флёрина «Детское изобразительное творчество мы понимаем как сознательное отражение ребенком окружающей действительности в рисунке, лепке, конструировании, отражение, которое построено на работе воображения, на отображении своих наблюдений, а также впечатлений, полученных им через слово, картину и другие виды искусства. Ребенок не пассивно копирует окружающее, а перерабатывает его в связи с накопленным опытом, отношением к изображаемому». [3, с.14]

Важную роль в изобразительной деятельности детей данного возраста играет восприятие. Восприятие — это целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. [4, с.200]. При специальном руководстве развитием

восприятия к концу дошкольного детства могут быть сформированы важные сенсорные способности: точный глазомер, зрительная оценка, пропорция, чувства ритма.

Воспитанников нужно подводить к восприятию и воспроизведению сложной, многочастной формы в целом. В первую очередь это относится к фигурам человека и животных. Они учатся лепить всю фигуру из одного куска глины, намечая сначала ее общую форму, а затем детали с одной, то с другой стороны. Для начала ребенка, необходимо научить основным приемам работы с пластическим материалом:

1. Разминание — надавливание пальцами и руками на кусочек глины.
2. Отщипывание — отделение маленьких кусочков глины от большого куска при помощи указательного и большого пальцев. Сначала кусочек прищипывают, затем отрывают.
3. Сплющивание — сжатие куска глины для придания ему плоской формы. Маленький кусочек глины сплющивают с помощью пальцев. Большой кусок придавливают к поверхности стола всей ладонью.
4. Скатывание — формирование шариков разных размеров между ладонями или ладонью и поверхностью стола круговыми движениями.
5. Раскатывание — формирование жгутов между ладонями или ладонью и столом движениями вперед-назад.
6. Вдавливание — изготовление деталей на глине путем нажатия пальцами.
7. Разрезание — деление куска глины с помощью стеки.
8. Соединение деталей — прикладывание деталей друг к другу с небольшим придавливанием.
9. Заострение — оттягивание пальцами одного конца жгута и его раскатывание, чтобы он стал острым.

В рисовании применяется прием «построения» предмета сложной формы также от целого к деталям. Такой прием требует умения делать набросок — намечать форму без деталей, затем ее уточнять и отделять. Наброски помогают развивать наблюдательность, умение остро и точно схватывать самое главное в натуре и отбрасы-

вать второстепенное, несущественное. Острое чувство приходит не сразу, и именно наброски пробуждают способность воссоздавать увиденное как яркий зримый образ и долго удерживать его в памяти. Это качество крайне необходимо каждому художнику. Для данного приёма ребятам пригодится графитный карандаш, мелки или акварель. Краска для наброска выбирается светло-серая, голубоватая или светло-коричневая, чтобы рисунок можно было исправлять, дополнять. Рисунки-наброски могут выполняться на отдельном листке бумаги относительно быстрыми движениями, легкой слитной линией: полезно сделать несколько набросков одного и того же предмета. Однако, воспитатель может предложить хорошо рассмотреть и обвести пальцем контур предмета, а затем рисовать контур не каждой части отдельно, а всего предмета одной линией, не отрывая руки от рисунка. Таким приемом рисуются упрощенные по форме керамические фигурки животных, глиняные народные игрушки.

Например, занятие на тему: «Коняшки». Каждый ребенок получает по листу белой бумаги для поисков контура фигурки. После обследования игрушки по ее контуру с включением движения руки ребенка следует предложить порисовать фигурки простым карандашом. Когда они получаются удачными, можно разрешить выбрать лист цветной бумаги и нарисовать на нем простым карандашом несколько разных коней. Затем они расписываются так же, как это делают дымковские мастера: все покрывается белой гуашью, а по мере высыхания наносятся элементы украшения. Для композиции лучше подобрать бумагу разных ярких цветов: это придаст декоративность, которая соответствует характеру дымковских игрушек.

Воспитателю следует иметь в виду, что у многих детей красивый контур получится не сразу, а после некоторых поисков. Неудавшийся рисунок будет уместно проанализировать вместе с ребенком, иногда вновь предложить обвести фигуру по контуру, определяя при этом, какую часть тела описывает палец (шея, спина, одна нога, вторая нога, шея, голова). Неудачи некоторых детей связаны с неумением соотносить то, что рисуется в данный момент. Педагогу необходимо обратить внимание детей на положение одной части по отношению к другой, например: передние ноги начинаются напротив шеи и т. д. Если детям не удастся сразу нарисовать контур игрушки слитной линией, следует побудить их продолжать попытки, дать для этого дополнительный листок бумаги. Данное занятие требует много времени. Его можно разделить на два этапа и каждый проводить как отдельное занятие. Лучше, если оба они будут организованы в один день (с перерывом), тогда дети увидят результат своего напряженного труда в тот же день и работа не покажется им скучной.

Огромное значение в декоративном рисовании играют образцы народного прикладного искусства. Юные художники усваивают завитки хохломской росписи, учатся рас-

писывать декоративные букеты в теплых и холодных тонах. Знания спектральных тонов способствует развитию чувства цвета.

Ребятам старшего возраста интересны события, происходящие в нашей стране и за рубежом. Их волнуют спортивные соревнования, космическая направленность, наши праздники и многое другое. Именно это отражают современные дети сегодня в своих рисунках, изделиях из глины, аппликации. Таким образом, необходимо включать в занятия изобразительной деятельности общественную тематику, знакомя детей с различными явлениями нашей жизни.

Например, довольно интересна и волнительна, познавательна для старших детей тема космоса. Воспитатель показывает детям портрет Ю. А. Гагарина и спрашивает: «Расскажите, что вы знаете о Юрии Алексеевиче Гагарине». Затем обобщает ответы детей: «Юрий Алексеевич Гагарин был первым человеком, полетевшим в космос. Он поднялся высоко-высоко над Землей на космическом корабле. Людей, которые летают в космос, называют летчиками-космонавтами. Мы гордимся тем, что первым в космос полетел русский человек». Одним словом вначале занятия проводится предварительная работа, беседа о космосе и космонавтах. Далее ребята проживают космос, отправляются во Вселенную, чтобы увидеть Солнце и звёзды. Благодаря рассказам воспитателя, наглядным средствам, музыкальному исполнению включается воображение у маленьких космонавтов. Так и появляются на свет продукт изобразительной деятельности по теме «Космос». После такого занятия педагог вместе с воспитанниками может создать творческую выставку или альбом.

В результате продуктивной работы у детей развиваются способности к изобразительной деятельности. Они приобретают умения изображать самые разнообразные предметы и явления действительности, у них развивается эстетическое восприятие, чувства цвета, композиции, пропорций. Дошкольники становятся самостоятельными, творческими, умеющими создавать интересное, выразительное изображение. Все это свидетельствует о том, что в процессе обучения изобразительной деятельности осуществлялось их эстетическое воспитание.

Опыт работы с дошкольниками позволяет отметить, что именно занятия изобразительной деятельностью создают атмосферу непринужденности, открытости, раскованности, развивают инициативу, самостоятельность, творчество, воображение, создают эмоционально — положительное отношение к результату своей деятельности. Вместе с этим продуктивный вид деятельности в дошкольном детстве способствует и развитию мышления детей, благодаря развитию анализа, сравнения, обобщения.

Таким образом, можно сказать, что продуктивный вид деятельности является своеобразным ключом всестороннему развитию детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Баранова Е. В., Савельева А. М. От навыков к творчеству. Обучение детей 2–7 лет технике рисования, — Учебно-методическое пособие. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009. — 64 с.
2. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведения. — М. — 1999. — 344 с.
3. Комарова Т. С. Комарова Т. С. Детское художественное творчество — М: Мозаика-Синтез, 2008. — 85 с.
4. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2008. — 583 с.
5. Яковлева Е. В. Как влияет изобразительная деятельность на всестороннее развитие ребенка [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. — С. 67–70.

Роль семьи как социального института в социализации детей

Федотова Наталья Ивановна, заведующий
ГБДОУ детский сад № 43 комбинированного вида г. Санкт-Петербурга

*Все нравственное воспитание детей сводится к доброму примеру.
Живите хорошо или хоть старайтесь жить хорошо, и вы по мере вашего успеха
в хорошей жизни хорошо воспитаете детей.*

Лев Николаевич Толстой

Актуальность: Семья выполняет важные государственные, общественные, семейные и личностные функции. Развитие личности ребёнка, его социализация происходит в общении, во взаимодействии с родителями. Семья как социальный институт играет важную роль в социализации детей.

Ключевые слова: Семья, личность, социализация, послесемейная, ребенок.

Семья является первой общественной ступенью в жизни человека. Она с раннего возраста направляет сознание, волю, чувства детей. Под руководством родителей ребёнок приобретает свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни. В силу изменяющихся условий, семьи характеризуются различными типами и структурами. Семья выполняет важные государственные, общественные, семейные и личностные функции. В современных условиях возрастает социальная роль семьи. Семья как социальный институт играет важную роль в социализации детей. В развитии личности ребёнка современная семья испытывает на себе воздействие как позитивных, так и негативных процессов происходящих в обществе.

Развитие личности ребёнка, его социализация происходит в общении, во взаимодействии с родителями. Стили общения, варианты родительского поведения являются условиями формирования ребёнка и они разные в различных семьях. Большую группу семей составляют неблагополучные семьи. Это семьи с низким социальным статусом. На ребёнка оказывают негативное влияние такие факторы как педагогическая некомпетентность семьи, асоциальные

отношения в ней, семьи с алкогольной зависимостью, конфликтные семьи с нарушением детско-родительских отношений и другие.

Первую послесемейную, общественную ступень в социальном развитии ребёнка занимает дошкольное образовательное учреждение. Проблема социальной работы с детьми из неблагополучных семей, поскольку их число растёт, на сегодняшний день является актуальной. В семье индивид получает первый жизненный опыт, поэтому очень важно в какой семье воспитывается ребенок: в благополучной или неблагополучной. Главное в деятельности ДОУ состоит в оказании помощи детям из неблагополучных семей.

Для повышения эффективности социальной работы важным является совершенствование взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи. Специалист по социальной работе, воспитатели, методисты и педагоги постоянно совершенствуют содержание и формы работы по социализации, добиваются обеспечения разнообразного социального взаимодействия на ребёнка в дошкольном учреждении. Важным направлением работы является помощь неблагополучным семьям в социализации личности ребёнка. В своей деятельности они исходят из того, что семья играет главную роль в этом процессе, духовном развитии детей, в здоровье. В современных условиях семья переживает трудности своего развития. Около 70% семей составляют неблагополучные семьи. Это сказывается на его здоровье и социализации.

Дошкольными учреждениями накоплен значительный опыт организации сотрудничества с родителями в целях повышения эффективности нравственного, трудового,

умственного, физического, художественного воспитания и развития детей, социализации в современном обществе. Изучение социально-психологического развития ребёнка позволило рассмотреть эмоции не только как предпосылку, но и как результат социализации личности ребёнка. Эксперимент показал, что детям, воспитывающимся в неблагополучных семьях, нужна помощь социального психолога.

Дошкольное образовательное учреждение — первый внесемейный социальный институт, первое учреждение, с которым вступают в контакт родители и где начинается их систематическое просвещение. От совместной работы родителей, педагогов, методистов и специалиста социальной работы зависит дальнейшее развитие ребёнка, а от уровня культуры родителей зависит результат социализации детей. Исследование показало необходимость и работы с неблагополучной семьёй, и выявление таких семей.

Социальная работа с неблагополучной семьёй включает социальную диагностику, социальную терапию и социальную профилактику. Эффективными формами работы с неблагополучной семьёй являются индивидуальная работа, патронаж, консультационные беседы, тренинги, социальный мониторинг.

Проведение исследований позволяет сделать вывод о необходимости проведения специальной социально-профилактической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения с родителями и детьми и разработать рекомендации по ее реализации.

Для того чтобы процесс социализации ребёнка проходил успешно, необходимы специальные социальные программы. Главный смысл социальной профилактики заключается в создании условий для своевременной помощи детям.

Целесообразно вести профилактическую социальную работу с детьми из неблагополучных семей на этапе дошкольного возраста по трём направлениям: работа с ро-

дителями, работа с детьми, совместная работа с детьми и их родителями.

Работа с родителями включает объединение усилий специалистов ДОО и родителей в процессе социализации детей. Принципиальные условия заключаются в создании особой формы общения между родителями и воспитателем.

Важнейшим результатом такой работы с родителями должна стать их активная позиция в социализации ребёнка.

Социальная работа с детьми проведённая по специальной программе, которая содержит несколько блоков, каждый из которых решает задачи социализации детей старшего дошкольного возраста дала положительный результат и используется в практической деятельности.

Метод совместной социальной работы с ребёнком и родителями, который проводился с использованием игр «Архитектор и строитель», «Воспоминание» и др. позволил сформировать понимание семьёй своего единства, взаимозависимости, необходимости общения с ребёнком как с личностью наделённой способностями, возможностями с присущими ей недостатками и повысить эффективность социализации детей.

Исследование показало, что наиболее эффективной в практике социализации ребёнка является работа с родителями и детьми одновременно.

Таким образом, социализация дошкольника носит комплексный характер и включает социально-экономическую, социально-бытовую, социально-правовую, медико-социальную, социально-педагогическую, социально-психологическую, социально-информационную, социально-организационную и другие составляющие. Деятельность ДОО по социализации детей заключается в формировании направлений социальной работы с детьми, с семьёй и совместной работе и с детьми и семьёй, с учетом того, что в системе ДОО целью социальной работы является социализация ребёнка, а в неблагополучной семье возникает необходимость учета социализации и самой семьи.

Литература:

1. Конвенция о правах ребёнка и законодательство Российской Федерации. — М., 2001.
2. Антология социальной работы в России. / Под ред. М. В. Фирсова — М., 1994—1995.
3. Варьвдин В. А., Клемантович И. П. Управление системой социальной защиты детства. — М., 2004.
4. Василькова Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога. — М., 2001.
5. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. — СПб., 1997.
6. Гуров В. Н. Социальная работа с семьёй. — М., 2002.
7. Дармодехин С. В. Семья и государство. — М., 2001.
8. Дети группы риска: социальная, психолого-педагогическая помощь. — М., 2000.
9. Дети социального риска и их воспитание. / Под ред. Л. М. Шпициной — СПб., 2003.
10. Дивицына Н. Ф., Миронова Л. К. Социальная работа в вопросах и ответах. — М., 2006.
11. Дубровина И. В., Фадеева З. Г., Губарева Т. Г. Стили родительского поведения. — М., 1998.

Использование занимательных дидактических игр, смекалок, головоломок на занятиях по математике с детьми разных возрастных групп

Фомичева Ольга Александровна, воспитатель;

Белоусова Елена Юрьевна, воспитатель

МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 31 «Журавлик» г. Старый Оскол

Обучению дошкольников основам математики отводится важное место. Это вызвано целым рядом причин: началом школьного обучения с шести лет, обилием информации, получаемой ребёнком, повышенное внимание к компьютеризации, желанием сделать процесс обучения более интенсивным.

Обучение математике детей дошкольного возраста немыслимо без использования занимательных игр, задач, развлечений, смекалок, головоломок. При этом роль несложного занимательного математического материала определяется на основе учета возрастных возможностей детей и задач всестороннего развития и воспитания: активизировать умственную деятельность, заинтересовывать математическим материалом, увлекать и развлекать детей, развивать ум, расширять, углублять математические представления, закреплять полученные знания и умения, упражнять в применении их в других видах деятельности, новой обстановке.

Занимательный материал — это творческая целенаправленная деятельность, в процессе которой дети в занимательной форме глубже и легче познают явления окружающей действительности. Включение в занятие занимательного материала делает процесс обучения интересным, создаёт у детей бодрое рабочее настроение, способствует преодолению трудностей в усвоении материала. Использование занимательного материала оправдано только тогда, когда он тесно связан с темой занятия, органически сочетается с учебным материалом, соответствует дидактическим целям.

Дети очень активны в восприятии задач-шутки, головоломки, логических упражнений. Они настойчиво ищут ход решения, который ведёт к результату. В этом случае, когда занимательная задача доступна ребёнку, у него складывается положительное эмоциональное отношение к ней, что и имитирует мыслительную активность. Ребёнку интересна конечная цель: сложить, найти нужную фигуру, преобразовать, которая увлекает его. Используется занимательный материал (дидактические игры) и с целью формирования представлений, ознакомления с новыми сведениями. При этом непременным условием является применение системы игр и упражнений.

При этом дети пользуются двумя видами поисковых проб: практическими (действиями в переключивании, подборе) и мыслительными (обдумывая ходы, предугадывание результата, предположение решения). В ходе поиска, выдвижения гипотез, решение дети проявляют и догадку, т. е. как бы внезапно приходят к правильному решению. Но эта внезапность, безусловно, кажущаяся. На самом

деле они находят путь, способ решения лишь на основании практических действий и мысленного обдумывания. При этом дошкольникам свойственно догадываться только о какой-то части решения, о каком-то этапе. Момент появления догадки дети, как правило, не объясняют: «Я думал и решил». Так надо сделать».

В процессе решения задач на смекалку обдумывание детьми хода поиска результата предшествует практическим действиям. Показателем рациональности поиска является и уровень самостоятельности его, характер производимых проб. Анализ соотношения проб показывает, что практические пробы свойственны, как правило, детям средней и старшей групп. Дети подготовительной группы осуществляют поиск или путем сочетания мысленных и практических проб, или только мысленно. Все это дает основание для утверждения о возможности приобщения дошкольников в ходе решения занимательных задач к элементам творческой деятельности. У детей формируется умение вести поиск решения путем предложений, осуществлять разные по характеру пробы, догадываться.

Из всего многообразия занимательного математического материала в дошкольном возрасте наибольшие применения находят дидактические игры. Основное назначение их — обеспечить упражняемость детей в развлечении, выделении, назывании множеств предметов, чисел, геометрических фигур, направлений и т. д. В дидактических играх есть возможность формировать новые знания, знакомить детей со способами действий. Каждая из игр решает конкретную задачу совершенствования математических (количественных, пространственных, временных) представлений детей.

Дидактические игры включают непосредственно в содержание занятий как одно из средств реализации программных задач. Место дидактической игры в структуре занятия по формированию элементарных математических представлений определяется возрастом детей, целью, назначением, содержанием занятия. Она может быть использована в качестве учебного задания, упражнения, направленного на выполнение конкретной задачи формирования представлений. В младшей группе, особенно в начале года, все занятие должно быть проведено в форме игры. Дидактические игры уместны и в конце занятия с целью воспроизведения, закрепления с целью воспроизведения, закрепления ранее изученного. Так, в средней группе на занятия по формированию элементарных математических представлений после ряда упражнений на закрепление названий, основных свойств (наличие сторон, углов) геометрических фигур может

быть использована игра. «Найди и назови» (для детей средней группы).

В формировании у детей математических представлений широко используются занимательные по форме и содержанию разнообразные дидактические игровые упражнения. Они отличаются от типичных учебных заданий и упражнений необычностью постановки задачи (найти, догадаться), неожиданностью преподнесения ее от имени, какого — либо литературного сказочного героя (Буратино, Чебурашки). Игровые упражнения следует отличать от дидактической игры по структуре, назначению, уровню детской самостоятельности, роли педагога. Они, как правило, не включают в себя все структурные элементы дидактической игры (дидактическая задача, правила, игровые действия). Назначения их — упражнять детей с целью выработки умений, навыков.

В младшей группе обычным учебным упражнениям можно придать игровой характер и тогда их использовать как метод ознакомления детей с новым учебным материалом. Упражнение проводит воспитатель (дает задание, контролирует ответ), дети при этом менее самостоятельны, чем в дидактической игре. Элементы самообучения в упражнении отсутствуют.

Часто в практике обучения дошкольников дидактическая игра приобретает форму игрового упражнения. В этом случае игровые действия детей, результаты их направляются и контролируются педагогом. Так, с целью показа детям способа установления поэлементного соответствия в младшей группе можно провести игровое упражнение «Посадим кукол на стулья». Здесь каждое практическое действие воспитателя, а затем и детей обыгрывается. Каждый раз подчеркивается количественное состояние. В старшей группе с целью упражнения детей в группировке геометрических фигур проводятся следующие упражнения «Помоги Чебурашке найти и исправить ошибку». Детям предлагается рассмотреть, как геометрические фигуры расположены, в какие группы и по какому признаку объединены, заметить ошибку, исправить и объяснить. Ответ адресовать Чебурашке. Ошибка может состоять в том, что в группе квадратов находится треугольник, в группе фигур синего цвета — красная и т. д. Дидактические игры и игровые упражнения математического содержания — наиболее известные и часто применяемые в современной практике дошкольного воспитания виды занимательного математического материала. В процессе обучения дошкольников математике игра непосредственно включается в занятие, уточнения, закрепления учебного материала. Дидактические игры оправдывают себя в решении задач индивидуальной работы с детьми, а также проводятся со всеми детьми или с подгруппой в свободное от занятий время.

В комплексном подходе к воспитанию и обучению дошкольников в современной дидактике немаловажная роль принадлежит занимательным развивающим играм, задачам, развлечениям. Они интересны для детей, эмоционально захватывают их. А процесс решения, поиска ответа, основан-

ный на интересе к задаче, невозможен без активной работы мысли. Этим положением и объясняется значение занимательных задач в умственном и всестороннем развитии детей. В ходе игр и упражнений с занимательным математическим материалом дети овладевают умением вести поиск решения самостоятельно. Воспитатель вооружает детей лишь схемой и направлением анализа занимательной задачи, приводящего в конечном результате к решению (правильному или ошибочному).

Надо помнить, что математика — один из наиболее трудных учебных предметов, но включение занимательного материала в занятия по математике позволяет удерживать интерес детей к занятию, и это создает условия для повышения эмоционального отношения к содержанию учебного материала, обеспечивает его доступность и осознанность.

Чтобы ребёнок дошкольного возраста учился в полную силу своих способностей, нужно стараться вызвать у него желание к учебе, к знаниям, помочь ребенку поверить в себя, в свои способности.

Мастерство педагога возбуждать, укреплять и развивать познавательные интересы учащихся в процессе обучения состоит в умении сделать содержание своего предмета богатым, глубоким, привлекательным, а способы познавательной деятельности учащихся разнообразными, творческими, продуктивными.

Использование многих игр аналогичного типа, построенных на самом различном материале, позволит ребёнку подойти к открытию, что при количественной оценке важно само число элементов, а не их качество и не их расположение в пространстве. Разнообразный опыт, приобретаемый ребёнком при сравнении численностей множеств предметов путём попарного соотнесения их элементов по принципу «один к одному», подведёт его к пониманию сущности взаимно-однозначного соответствия, на первых порах еще выражаемого с помощью общих количественных параметров: «столько же» или «не столько же».

Понятие равночисленности множеств и тесно связанное с ним понятие взаимно-однозначного соответствия углубляются путем осуществления отображения множеств. Это находит своё выражение в составлении ребёнком равночисленных множеств путем установления соответствия между отдельными элементами множества, которое при соотнесении один к одному служит для него образцом, и имеющимися предметами (изображениями предметов, специальными счётными бляшками и т. п.).

Игры на смекалку, головоломки, занимательные игры вызывают у ребят большой интерес. В такой деятельности формируются важные качества личности ребенка: самостоятельность, наблюдательность, находчивость, сообразительность, вырабатывается усидчивость, развиваются конструктивные умения. В ходе решения задач на смекалку, головоломок дети учатся планировать свои действия, обдумывать их, искать ответ, догадываться об ответе, проявляя при этом творчество. Дети находят разные формулировки для характеристики одних и тех же матема-

тических связей и отношений. Использую словесные игры, и игровые упражнения, в основе которых лежат действие по представлению: «Скажи наоборот» например: БОЛЬШОЙ — МАЛЕНЬКИЙ; «Кто быстрее назовёт?» например: называется геометрическая фигура круг, а дети должны назвать предметы похожие на эту фигуру, предметы не должны повторяться;

«Кто быстрее найдёт?» Например: детям предлагают закрыть глаза, в этот момент спрятать игрушку или любой предмет, по сигналу дети должны найти, конечно, нужно сразу договориться с детьми, где будет игра в группе или на веранде или в другом помещении. Дети учатся внимательно слушать друг друга. Любая математическая задача на смекалку, для какого бы возраста она ни предназначалась, несет в себе определенную умственную нагрузку, которая чаще всего замаскирована занимательным сюжетом, внешними данными, условием задачи и т. д.

Умственная задача: составить фигуру, видоизменить, найти путь решения, отгадать число — реализуется средствами игры, в игровых действиях. Развитие смекалки, находчивости, инициативы осуществляется в активной умственной деятельности, основанной на непосредственном интересе.

Занимательность математическому материалу придают игровые элементы, содержащиеся в каждой задаче, логическом упражнении, развлечении, будь то шахматы или самая элементарная головоломка. Например, в вопросе: «Как с помощью двух палочек сложить на столе квадрат?» — необычность его постановки заставляет ребенка задуматься в поисках ответа, втянуться в игру воображения.

Из всего многообразия головоломок наиболее приемлемы в старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) головоломки с палочками (можно использовать спички без серы). Их называют задачами на смекалку геометрического характера, так как в ходе решения, как правило, идет трансформация, преобразование одних фигур в другие, а не только изменение их количества. В дошкольном возрасте используются самые простые головоломки. Для организации работы с детьми необходимо иметь наборы обычных счетных палочек для составления из них наглядно представленных задач-головоломок. Кроме этого, потребуются таблицы с графически изображенными на них фигурами, которые подлежат преобразованию. На обратной стороне таблиц

указывается, какое преобразование надо проделать и какая фигура должна получиться в результате.

Задачи на смекалку различны по степени сложности, характеру преобразования (трансформации). Их нельзя решать каким-либо усвоенным ранее способом. В ходе решения каждой новой задачи ребенок включается в активный поиск пути решения, стремясь при этом к конечной цели, требуемому видоизменению или построению пространственной фигуры. Формированию элементарных математических представлений могут помочь пословицы и поговорки. Помогут пословицы и при изучении временных представлений. «Декабрь год кончает, зиму начинает», «Семеро одного не ждут», «Семь раз отмерь, один отрежь». Во время занятий по формированию у детей 6–7 лет элементарных математических представлений задачи-шутки могут быть предложены детям в самом начале занятия в качестве небольшой умственной гимнастики. Назначение их в данном случае состоит в создании у детей положительного эмоционального состояния, интереса к предстоящей деятельности на занятии, активности.

Такие задачи делают счет наиболее интересным для ребят. Они и сами не замечают, как в игре осваивают необходимые навыки счета. В обучении дошкольников нестандартная задача, целенаправленно и к месту использования, выступает в роли проблемной. Здесь налицо поиск хода решения выдвижением гипотезы, проверкой ее, опровержением неправильного направления поиска, нахождением способов доказательства верного решения.

Занимательный математический материал является хорошим средством воспитания у детей уже в дошкольном возрасте интереса к математике, к логике и доказательности рассуждений, желания проявлять умственное напряжение, сосредоточить внимание на проблеме.

В заключение необходимо отметить, что регулярное использование на занятиях математики системы специальных игровых задач и заданий, направленных на развитие познавательных возможностей и способностей, расширяет математический кругозор школьников, способствует математическому развитию, повышает качество математической подготовленности, позволяет детям более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях окружающей их действительности и активнее использовать математические знания в повседневной жизни.

Литература:

1. Данилова В. В., Рихтерман Т. Д., Михайлова З. А. Обучение математике в детском саду: Практические семинарские и лабораторные занятия: Для студентов средних педагогических учебных заведений. Издание второе, стереотипное. — М.: Издательский центр «Академия», 1997. — 160 с.
2. Данилова В. В. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях: Семинар, практ. и лаб. Занятия по курсу «Методика формирования представлений у детей»: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология». Сост. В. В. Данилова. — М.: Просвещение, 1987. — 175 с.
3. Михайлова З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников: Пособие для воспитателя детского сада. — М.: Просвещение, 1985. — 96 с.

4. Тарантуева Т. В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников. — 2-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1980. — 64 с.

Взаимодействие семьи и детского сада в успешном воспитании дошкольника

Фрезе Ирина Ивановна, воспитатель;

Малахова Любовь Николаевна, воспитатель;

Суетина Любовь Родионовна, воспитатель

МБДОУ детский сад №41 «Семицветик» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

За тысячелетнюю историю человечества сложились две ветви воспитания подрастающего поколения: семейное и общественное. Каждая из этих ветвей, представляя социальный институт воспитания, обладает своими специфическими возможностями в формировании личности ребенка. Семья и дошкольные учреждения — два важных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребенка необходимо их взаимодействие. Дошкольное учреждение играет важную роль в развитии ребенка. Здесь он получает образование, приобретает умение взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, организовывать собственную деятельность. Однако насколько эффективно ребенок будет овладевать этими навыками, зависит от отношения семьи к дошкольному учреждению. Гармоничное развитие дошкольника без активного участия его родителей в образовательном процессе вряд ли возможно. Так в главном нормативном документе, на который опирается современная нормативно-правовая база системы дошкольного образования — «Концепции дошкольного воспитания» (1989), обозначены ориентиры на установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, сотрудничество и взаимодействие педагога и родителей [5, 13]. В Законе «Об образовании» (2012) в статье 44 говорится: «Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [3, 136]. Поэтому воспитатели должны проявить инициативу и понять, каким образом взаимодействовать с каждой отдельной семьей на благо ребенка. Главным в работе любого ДОУ являются сохранение и укрепление физического и психического здоровья воспитанников, их творческое и интеллектуальное развитие, обеспечение условий для личностного роста. Успешное осуществление этой большой и ответственной работы невозможно в отрыве от семьи, ведь родители — первые и главные воспитатели своего ребенка с момента рождения и на всю жизнь. Впервые в истории российского образования Федеральный государственный образовательный стандарт является документом, который на федеральном уровне определяет, какой должна быть основная общеобразовательная программа

дошкольного учреждения, какие она определяет цели, содержание образования и как организован образовательный процесс. Документ ориентирует на взаимодействие с родителями: родители должны участвовать в реализации программы, в создании условий для полноценного и своевременного развития ребенка в дошкольном возрасте, чтобы не упустить важнейший период в развитии его личности. Родители должны быть активными участниками образовательного процесса, участниками всех проектов, независимо от того, какая деятельность в них доминирует, а не просто сторонними наблюдателями [6, 17].

Сегодня перед большинством детских садов стоит сложная задача — привлечь родителей к педагогическому взаимодействию с ребенком, уйдя при этом от заорганизованности и скучных шаблонов, не поощрять принятие родителями позиции потребителя образовательных услуг, а помочь им стать своему ребенку настоящим другом и авторитетным наставником. Папам и мамам необходимо понимать, что детский сад — только помощник в воспитании ребенка, и потому они не должны перекладывать всю ответственность на педагогов и устраняться от воспитательного образовательного процесса.

Дошкольное учреждение, заинтересованная в плодотворном сотрудничестве с семьей, как одним из основных социальных партнеров, вынуждена активно вести поиск новых форм партнерства, позволяющих эффективно реализовать весь комплекс воспитательно-образовательных задач.

Основной принцип такого взаимодействия — открытость детского сада для семьи: каждому родителю обеспечивается возможность знать и видеть, как живет и развивается его ребенок.

В то же время, поскольку взаимодействие семьи и дошкольного учреждения играет важную роль в развитии ребенка и обеспечении преемственности дошкольного и школьного образования, необходимо детальное изучение представлений родителей и педагогов друг о друге, их влияние на взаимодействие и разработка рекомендаций, которые помогли бы повысить эффективность этого взаимодействия.

Перейти к новым формам отношений родителей и педагогов невозможно в рамках закрытого детского сада: он должен стать открытой системой. Результаты зарубежных и отечественных исследований позволяют охарактеризо-

вать, из чего складывается открытость дошкольного учреждения, включающая «открытость внутрь» и «открытость наружу».

Придать дошкольному учреждению «открытость внутрь» значит сделать педагогический процесс более свободным, гибким, дифференцированным, гуманизировать отношения между детьми, педагогами, родителями. Создать такие условия, чтобы у всех участников воспитательного процесса (дети, педагоги, родители) возникала личная готовность открыть самого себя в какой-то деятельности, мероприятии, рассказать о своих радостях, тревогах, успехах и неудачах и т. д.

Пример открытости демонстрирует педагог. Педагог может продемонстрировать свою открытость детям, рассказав им о чем-то своем — интересном, увиденном и пережитом в праздничные дни, иницируя тем самым у детей желание участвовать в беседе. Общаясь с родителями, педагог не скрывает, когда в чем-то сомневается, он просит совета, помощи, всячески подчеркивая уважение к опыту, знаниям, личности собеседника. Вместе с тем педагогический такт, важнейшее профессиональное качество, не позволит педагогу опуститься до панибратства, фамильярности [4,49].

Личной готовностью открыть самого себя педагог «заражает» детей, родителей. Своим примером он вызывает родителей на доверительное общение, и они делятся своими тревогами, трудностями, просят помощи и предлагают свои услуги, свободно высказывают свои претензии и т. д.

«Открытость детского сада внутрь» — это вовлечение родителей в образовательный процесс детского сада. Родители, члены семьи могут значительно разнообразить жизнь детей в дошкольном учреждении, внести свой вклад в образовательную работу. Это может быть эпизодическое мероприятие, которое по силам каждой семье. Одни родители с удовольствием организуют экскурсию, «поход» в ближайший лес, на речку, другие помогут в оснащении педагогического процесса, третьи — чему-то научат детей [4,76].

Некоторые родители и другие члены семьи включаются в проводимую систематически образовательную, оздоровительную работу с детьми. Например, ведут кружки, студии, обучают малышей некоторым ремеслам, рукоделию, занимаются театрализованной деятельностью и т. д.

Чтобы детский сад стал реальной, а не декларируемой открытой системой, родители и педагоги должны строить свои отношения на психологии доверия. Родители должны быть уверены в хорошем отношении педагога к ребенку. Поэтому педагогу необходимо вырабатывать у себя «добрый взгляд» на ребенка: видеть в его развитии, личности, прежде всего положительные черты, создавать условия для их проявления, упрочения, привлекать к ним внимание родителей. Доверие же родителей к педагогу основывается на уважении к опыту, знаниям, компетентности педагога в вопросах воспитания, но, главное, на доверии к нему в силу его личностных качеств (заботливость, внимание к людям, доброта, чуткость).

В условиях открытого детского сада родители имеют возможность в удобное для них время прийти в группу, понаблюдать, чем занят ребенок, поиграть с детьми и т. д. Педагоги не всегда приветствуют такие свободные, незапланированные визиты родителей, ошибочно принимая их за контроль, проверку своей деятельности. Но родители, наблюдая жизнь детского сада изнутри, начинают понимать объективность многих трудностей (мало игрушек, тесная умывальная комната и др.), и тогда вместо претензий к педагогу у них возникает желание помочь, принять участие в улучшении условий воспитания в группе. А это — первые ростки сотрудничества. Познакомившись с реальным педагогическим процессом в группе, родители заимствуют наиболее удачные приемы педагога, обогащают содержание домашнего воспитания. Наиболее важным результатом свободного посещения родителями дошкольного учреждения является то, что они изучают своего ребенка в непривычной для них обстановке, подмечают, как он общается, занимается, как к нему относятся сверстники. Идет невольное сравнение: не отстает ли в развитии мой ребенок от других, почему он в детском саду ведет себя иначе, чем дома? «Запускается» рефлексивная деятельность: все ли я делаю, как надо, почему у меня получаются иные результаты воспитания, чему надо поучиться [1,67].

Линии взаимодействия педагога с семьей не остаются неизменными. Ранее предпочтение отдавалось непосредственному воздействию педагога на семью, поскольку во главу угла ставилась задача научить родителей, как надо воспитывать детей. Такую сферу деятельности педагога называли «работа с семьей». Для экономии сил и времени обучение велось в коллективных формах (на собраниях, коллективных консультациях, в лекториях и т. д.). Сотрудничество детского сада и семьи предполагает, что обе стороны имеют, что сказать друг другу относительно конкретного ребенка, тенденций его развития. Отсюда — поворот к взаимодействию с каждой семьей, следовательно, предпочтение индивидуальных форм работы (индивидуальные беседы, консультации, посещение семьи и др.) [2,37].

Взаимодействие в малой группе родителей, имеющих сходные проблемы домашнего воспитания, называется дифференцированным подходом.

Есть еще одна линия воздействия на семью — через ребенка. Если жизнь в группе интересная, содержательная, ребенку эмоционально комфортно, он обязательно поделится своими впечатлениями с домочадцами. Например, в группе ведется подготовка к святочным колядкам, дети готовят угощения, подарки, придумывают сценки, рифмованные поздравления-пожелания и т. д. При этом обязательно кто-то из родителей расспросит педагога о предстоящих развлечениях, предложит свою помощь [2,67].

Из сравнительно новых форм сотрудничества детского сада с семьей следует отметить вечера отдыха с участием педагогов, родителей, детей; спортивные развлечения, посиделки, подготовки спектаклей, собрания в форме «Давайте знакомиться», «Порадуем, друг друга» и др. Во мно-

гих дошкольных учреждениях работает «телефон доверия», проводятся «День добрых дел», вечера вопросов и ответов.

Основная цель всех форм и видов взаимодействия ДООУ с семьей — установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

Таким образом, от участия родителей в работе дошкольного учреждения выигрывают все субъекты педагогиче-

ского процесса. Прежде всего — дети. И не только потому, что они узнают что-то новое. Важнее другое — они учатся с уважением, любовью и благодарностью смотреть на своих пап, мам, бабушек, дедушек, которые, оказываясь, так много знают, так интересно рассказывают, у которых такие золотые руки. Педагоги, в свою очередь, имеют возможность лучше узнать семьи, понять сильные и слабые стороны домашнего воспитания, определить характер и меру своей помощи, а иногда просто поучиться.

Литература:

1. Антонова, Т. Проблемы и поиск современных форм сотрудничества педагогов детского сада с семьей ребенка [Текст] / Т. Антонова, Е. Волкова, Н. Мишина // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 6. — С. 66–70.
2. Доронова, Т. Н. «Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями» [Текст] / Т. Н. Доронова М., 2002.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ от 31.12.2012, № 53 (ч. 1). (base.garant.ru)
4. Зверева, О. Л., Кротова Т. В. Общение педагога с родителями в ДООУ [Текст] / О. Л. Зверева, Т. В. Кротова // Методический аспект. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 80 с.
5. Концепция дошкольного воспитания [Текст] // Дошкольное воспитание. — 1989 № 5. С. 10.
6. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования» [Электронный ресурс] / утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 (tc-sfera.ru)

Молодой ученый

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 21 (125) / 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 26.11.2016. Тираж 500 экз.

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