

Уральский государственный педагогический университет (Россия)
Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева (Казахстан)

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Выпуск 5

Екатеринбург 2019

УДК 37.013
ББК Ч404.43
Т65

Рекомендовано Ученым советом Института педагогики и психологии детства федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве научного издания (протокол № 10 от 24.07.2019 г.)

Научный редактор: доктор педагогических наук, профессор Ю. Н. Галагузова

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор З. М. Большакова,
доктор педагогических наук, профессор С. А. Новоселов

Т65 **Традиции** и инновации в педагогическом образовании [Текст] : сборник научных трудов V Международной конференции (Екатеринбург, 6 апреля 2019 г.) / науч. ред. Ю. Н. Галагузова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 320 с.

ISSN 2542-0534

Сборник научных трудов включает материалы V Международной конференции «Традиции и инновации в педагогическом образовании», проведенной 6 апреля 2019 г. в Уральском государственном педагогическом университете. Материалы сборника раскрывают актуальные направления модернизации дошкольного образования, выявляют проблемы и перспективы развития современной школы, освещают вопросы инклюзивного образования в отечественной и зарубежной практике, рассматривают специфику инновационных процессов в системе профессионального и дополнительного образования.

Сборник адресован преподавателям и научным работникам, магистрантам и аспирантами, руководителям и практическим работникам сферы образования, заинтересованным в осмыслении инновационных процессов в педагогическом образовании в период его модернизации.

УДК 37.013
ББК Ч404.43

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2019
© Институт педагогики
и психологии детства, 2019

Приветствие в адрес конференции

Уважаемые участники, гости и коллеги! С огромным удовольствием передаю слова приветствия и поздравления от ректора Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева, доктора экономических наук, профессора Серика Мауленовича Омирбаева. Сегодняшняя конференция, организованная в содружестве с государственными, научно-педагогическими сообществами России, ближнего и дальнего зарубежья – юбилейная. Она посвящена традициям и инновациям в педагогическом образовании.

Целью конференции является обсуждение и нахождение возможных путей решения современных проблем образования, усиления их роли в модернизационных процессах общества посредством обмена результатами работы и исследовательским опытом ее участников, а также публикации результатов педагогической деятельности.

Динамизм глобальных перемен в мире, смена экономического и социально-культурного укладов жизни общества как в России, так и в Казахстане, требуют, чтобы высшая школа гибко реагировала на складывающуюся ситуацию подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. В настоящее время образование в наших странах переживает новый этап модернизации, в результате которого обновляется содержание образования, появляются новые тренды в высшем образовании: итерационализация и индивидуализация образования, академическая мобильность, инклюзивность образовательной среды, коммерциализации результатов научных исследований и технологий, вовлечение обучающихся в укрепление духовно-нравственных ценностей, содействие трудоустройству педагогов на протяжении всей трудовой жизни. Активно внедряя инновации в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов, остается неизменной задача – качественной подготовки конкурентоспособных кадров, интеграция образования, науки и инноваций.

Статус международной конференции свидетельствует о том, что данная конференция открыта для диалога ученых и практиков как России, так и исследователей из Казахстана, Кыргызстана, Украины, Норвегии, Швеции, Германии, Белоруссии, которые принимают очное участие в конференции. Надеюсь, что публикация итогов конференции, будет полезна научным работникам, магистрантам и аспирантам, преподавателям и руководителям образовательных организаций, а также всем педагогам, заинтересованным в осмыслении инновационных процессов, происходящих в педагогическом образовании.

Уважаемые участники и гости юбилейной конференции. Желаем дальнейшего развития и процветания Уральскому государственному педагогическому университету, успехов в вашем созидательном труде, реализации грандиозных планов. Всем участникам конференции желаем успехов в работе и дальнейших собственных достижений.

Акмарал Госмановна ИБРАЕВА,
доктор исторических наук, профессор,
проректор по науке и инновациям
Северо-Казахстанского государственного университета
им. М. Козыбаева (Казахстан, Петропавловск)

Предисловие

В пятый раз Международная конференция «Традиции и инновации в педагогическом образовании» собрала ученых и практиков, которые самоотверженно работают на ниве духовности и просвещения. Пять лет назад число участников было всего 30 человек, которые в одной небольшой аудитории обсуждали вопросы, которые волнуют каждого педагога, независимо от того, где он работает – в детском саду, школе, вузе, колледже. Каждый год приносил новых социальных партнеров, новые проекты, новые идеи. И хотя конференция замысливалась как трибуна для молодых исследователей, но в этом году, как и в прошлом среди участников конференции – знаменитые ученые, практики, руководители образовательных учреждений, ведущие специалисты Российской академии образования, работники некоммерческих организаций, зарубежные коллеги. И это ценно, ведь только в содружестве можно выполнить те важные задачи, которые требуют решений в связи: с реализацией национальных проектов «Образование» и «Наука» в России; внедрения ценностей Общенациональной патриотической идеи «Мәңгілік Ел» в воспитательный процесс вузов Республики Казахстан; выполнением требований Конвенции о правах инвалидов в странах, подписавших данный документ; согласованием образовательных и профессиональных стандартов; соотносением результатов обучения с европейскими рамками квалификаций.

В 2019 году в работе Международной конференции принимали очное участие более 250 человек. Организаторами конференции выступили: кафедра педагогики и Институт педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, А. Г. Ибраева, доктор исторических наук, профессор, проректор по науке и инновациям Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева (Петропавловск, Казахстан); Петтер Хольм, руководитель международных проектов Ассоциации лечебной педагогики и социальной терапии стран Северной Европы (Берган, Норвегия); Бригитта Эмма Дек – лечебный педагог, консультант Института Микаэлгордон (Ярна, Швеция); В. И. Симакова, генеральный директор некоммерческой организации «Благое дело» (Верх-Нейвинский, Россия).

Традиционно Конференция включала пленарную часть, на которой были представлены доклады, посвященные трендам в педагогическом образовании. Несомненно, одним из трендов сегодняшнего времени является проектная деятельность. Поэтому открывал конференцию доклад ректора УрГПУ, доктора психологических наук, профессора С. А. Минюровой на тему «Проектная деятельность в педагогическом вузе: инновационный потенциал». Были представлены такие проекты как «Педагогическая интернатура», «Педагогические классы», «Институт наставничества», «Ассоциация молодых педагогов» и др. Поскольку одним из стратегических направлений инновационной деятельности университета является сотрудничество с образовательными учреждениями различного уровня, то на конференции пяти площадкам (детские сады и школы), активно работающим в реализации федерального проекта «Внедрение стандарта профессиональной деятельности педагога», был присвоен статус базовых площадок.

Еще одним интересным проектом, который в сетевой форме объединяет более 30 детских садов и школ Екатеринбурга и Свердловской области, поддерживающих развитие творческих способностей и изобретательства детей, является проект «Детская академия изобретательства», который представил его автор – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства УрГПУ С. А. Новоселов. С докладом «Индивидуализация – тренд современного образования» выступила Е. П. Надеева, заместитель директора гимназии № 116 Екатеринбурга, которая показала, что в современ-

ном обществе всё более утверждается ключевая роль человека, что актуализирует необходимость изменений в образовании, среди которых наиболее оптимальными являются процессы индивидуализации, персонализации, персонификации. В докладе было показано как в гимназии создаются условия для освоения основной образовательной программы по индивидуальному учебному плану всеми обучающимися с 5 по 11 классы.

Еще одним запросом современности к образовательным организациям является реализация инклюзии в образовании. Принцип уважения к человеческому разнообразию сегодня становится фундаментом для создания культуры инклюзивного общества, в котором преодолевается дискриминация по признаку инвалидности, этничности и иным социально-культурным особенностям человека. В рамках системы образования, инклюзивная культура становится особой философией, когда ценности инклюзии принимаются и разделяются всеми участниками образовательного пространства. Размышления на тему «Формирование инклюзивной культуры в образовательных учреждениях через обучение инклюзивному взаимодействию» представил президент НКО «Белая трость» – О. Б. Колпащиков.

Завершал пленарное заседание доклад кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики УрГПУ Т. С. Дороховой на тему «Роль традиций в реализации образовательного процесса в педагогическом вузе». И это не случайно. Ведь проблема обновления содержания образования напрямую связана с ответом на вопрос: какие традиции необходимо сохранить при активном внедрении инноваций в учебный процесс? Ведь традиции – это единственная ценность, которую можно перенять, но не отнять.

Те идеи, проблемы и возможные механизмы решения, которые обозначили докладчики в пленарной части, были рассмотрены на круглых столах и секциях, посвященных: актуальным направлениям модернизации дошкольного образования, проблемам и перспективам развития современной школы, опыту профессиональной подготовки педагогических кадров разных стран, знакомству с зарубежным и отечественным опытом инклюзивного образования.

Предлагаемый сборник научных трудов содержит научные статьи, подготовленные на основе материалов докладов и отражает основные достижения исследований по обоснованию традиций и инноваций в педагогическом образовании. Материалы предыдущих конференций опубликованы в ежегодных сборниках научных трудов «Традиции и инновации в педагогическом образовании» (2015, 2016, 2017, 2018) и представлены в электронных базах данных.

Открывает сборник статья президента Российской Макаренковской ассоциации Т. Ф. Кораблевой на тему «К истории восприятия наследия А. С. Макаренко в СССР и за рубежом». С одной стороны 2019 год – юбилейный год для великого педагога, с другой – именно наследие А. С. Макаренко предстает как интегративный социокультурный феномен отечественной педагогики, сохраняющий баланс традиций и инноваций в педагогической деятельности. В сборнике статьи разделены на несколько блоков.

Первый блок включает в себя материалы, касающиеся вопросов теории и истории педагогики. В них обсуждаются вопросы соотношения педагогических традиций и инноваций, выделяются традиции немецкого музыкального воспитания. Статьи зарубежных авторов посвящены обоснованию принципов вальдорфской педагогики, включению триального метода в профессиональную подготовку и работу с разными категориями детей и взрослых. Ряд статей посвящен нахождению механизмов реализации стратегического планирования в образовании, оценке возможностей компетентностного подхода, определению сущности понятий и педагогических технологий, применяемых в работе с разными возрастными группами обучающихся; определению условий и перспектив профессионально-личностного развития, обоснованию личностных качеств педагога в исторической ретроспективе.

Второй блок раскрывает актуальные направления модернизации дошкольного образования и дает ответы на вопросы, которые волнуют педагогов и руководителей дошкольных образовательных организаций: как повысить эффективность и снизить риски в деятельности дошкольной образовательной организации в России и Кыргызстане? как обеспечить информационную открытость и безопасность взаимодействия воспитателя с помощью сервисов интернета? как развивать творческие способности детей, какие методики, техники и приемы необходимо применять? как организовать в детском саду работу по художественно-эстетическому и нравственно-патриотическому воспитанию детей? как взаимодействовать с семьями воспитанников в контексте социализации детей и просвещения родителей? как обеспечить развитие профессионализма воспитателя? и др.

Третий блок статей актуализирует проблемы и перспективы развития современной школы. В нем представлены статьи, посвященные проблемам начального общего образования, связанные с инновационными методами и формами организации урочной и внеурочной деятельности; технологиями развития универсальных учебных действий; способами развития творческих способностей и эмоционально-волевой сферы младшего школьника; нравственного воспитания и формирования самооценки учащихся. Статьи, посвященные проблемам основной школы связаны с обоснованием направлений воспитательной работы, организации проектно-исследовательской деятельности, воспитанием ценностного отношения к здоровому образу жизни, формированием профессиональной направленности у старшеклассников к выбору педагогической профессии.

Четвертый блок связан с вопросами профессиональной подготовки и повышением квалификации специалистов. В нем представлены статьи, раскрывающие особенности подготовки будущих учителей математики, специалистов инженерно-технического профиля, IT-специалистов, студентов исполнительских специальностей. Ряд статей посвящен вопросам профессионально-личностного развития педагога, обоснованию роли наставничества как педагогического феномена.

Пятый блок посвящен проблемам социальной и специальной педагогики и включает статьи, посвященные двум категориям граждан: людям с инвалидностью и людям, совершившим правонарушения и преступления. Представленные статьи освещают результаты исследований в области развития инклюзивного образования в Республике Казахстан и России, обобщают проблемы и предлагают пути решения в области организации инклюзивного взаимодействия в детском саду и школе; раскрывают методики работы с правонарушителями в школе и исправительной колонии; обосновывают роль добровольчества в профилактике правонарушений и организации инклюзивных фестивалей.

Работа конференции получила соответствующее освещение в периодической печати, средствах массовой информации, сайтах университетов-партнеров, рассматривавших ее как один из важных научных форумов, а регулярность проведения конференции говорит о том, что интерес к проблеме формирования и развития целостного, нравственно зрелого человека высок. И задача педагогического сообщества – найти оптимальный уровень соотношения традиций и инноваций, чтобы в погоне за конкурентоспособностью выпускников в обществе «глобальной информатизации» не потерять обучающегося как личность, готовую к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации, способную к принятию ответственных решений, построению и поддержанию гармоничных отношений с обществом.

*Юлия Николаевна ГАЛАГУЗОВА,
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики
Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия)*

К истории восприятия наследия А. С. Макаренко в СССР и за рубежом

Антон Семёнович Макаренко давно и заслуженно классик мировой и отечественной педагогики. Его известность в СССР и за рубежом появилась при жизни Антона Семёновича, однако классиком педагогики он стал в 1941 году, через два года после смерти. Его открытия в области воспитания нового человека и результаты были настолько ошеломляющими, что молодая советская педагогика не смогла по достоинству оценить своего будущего классика. Через макаренковские учреждения прошло около 3-х тысяч воспитанников без единого рецидива. Такого результата не знает ни одно учреждение пенитенциарной системы (норма – 7–9%). Огромные трудности, которые пришлось преодолеть А. С. Макаренко, взяв на себя ответственность за возвращение беспризорникам «качеств социально вменяемого человека», были уравновешены возможностью творчества на обширном «социальном поле», предоставленном советской властью. Двадцатые годы были весьма благоприятным временем для научных поисков и творчества. Это был период «интеллектуального брожения» (Ст. Коэн), когда философия и искусство ещё не были отгорожены «железным занавесом» от достижений и поисков в мировой культуре. Эти искания коснулись и педагогики, в которой, по меткому замечанию Дж. Боуэна творился «радостный бедлам».

А. С. Макаренко сумел написать новую страницу в общей, педагогической, психологической, военной, исправительно-трудовой, социальной педагогике, социальной психологии, этике, литературе, проявив себя не только как педагог, но и как социальный реформатор. Масштаб деятельности А. С. Макаренко уместно сопоставить с известной аналогией: К. Э. Циолковский был простым провинциальным учителем, а мыслил как учёный-космист планетарного уровня. Неспроста творчеству Антона Семёновича дана очень точная прощательная оценка норвежским исследователем Анре Роллом, сделанная им в 60–70-е гг. XX века: творчество А. С. Макаренко – теория относительности в педагогике. Величие его заслуг так велико, что только следующие поколения людей смогут их оценить. Вся история освоения наследия А. С. Макаренко, отражённая, в частности, в монографии известнейшего макаренковеда А. А. Фролова (2006) – есть подтверждение правоты А. Ролла.

Свидетельством международного признания А. С. Макаренко стало известное решение ЮНЕСКО (1988), касающееся всего четырёх педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке. Это Дж. Дьюи, Г. Кершенштайнер, М. Монтессори, А. С. Макаренко. Другой показательный факт состоит в том, что Международное бюро просвещения в составе ЮНЕСКО назвав 100 педагогов-философов, образующих собой «Галактику пайдеи», отражающую разные культуры, цивилизации, эпохи, включила в него и А. С. Макаренко.

Широкой известности А. С. Макаренко при жизни способствовал выход в свет «Педагогической поэмы» (1-я часть в 1933 г., 2-я часть – в 1935 г.) и её переводов за рубежом. Западный мир узнал его как автора «Дороги в жизнь» (так звучал перевод). Интересны впечатления деятелей зарубежной и отечественной культуры о мощном влиянии «Поэмы», этого советского «романа воспитания» на разных людей. Так Г. Нооль, философ, психолог, педагог (ФРГ) писал: «А. С. Макаренко – великое педагогическое явление исторического значения наряду с И. М. Зальцманом, И. Г. Песталоцци или Германом Литцем, а его „Педагогическую поэму“ ... можно сравнить с «Лингардом и Гертрудой» И. Г. Песталоцци или ещё лучше – с его «Письмом из Станца».

Л. Арагон, французский писатель заметил: «Я думаю, ни одна история всеобщей литературы, даже самая пристрастная, даже отмеченная антисоветскими предубеждениями,

не может нынче обойти вниманием „Педагогическую поэму“, не нарушая приличий. Ибо книга эта беспрецедентна... Ничто не в силах остановить её заражающего влияния, и ничто не может лишить её будущего... Я не знаю книги более свободной от ханжества». Композитор И. О. Дунаевский заметил: «Я нахожусь под сильнейшим впечатлением от „Педагогической поэмы“... Вот подлинная романтика жизни, жестокая и неприкрытая. И вместе с тем только эта жизнь, как она есть и как она принимается людьми сильной воли, только она способна рождать такую красоту и человечность. Вот где школа человеческого характера...».

О первых попытках изучения А. С. Макаренко в СССР можно судить по докладам на совещании по наследию А. С. Макаренко (В. И. Куфаев) и Всероссийской конференции (С. М. Ривес), дискуссиям в «Правде» и «Учительской газете» (1941 г.) почти сразу после скоростной кончины педагога в 1939 году. Печатаются стенограммы выступлений А. С. Макаренко, появляются публикации в журналах «Молодой большевик» и «Начальная школа», «Литературной газете», проходят заседания коллегий Наркомпроса, августовские совещания учителей, рассматривающие его наследие. В лучших залах страны проходят вечера памяти, перед высшим руководством страны поставлены вопросы об увековечении памяти и создании музея педагога. Защищена первая макаренковедческая диссертация (И. Ф. Козлов; 1941). В 1941/1942 учебном году на кафедре педагогики МГУ им. М. В. Ломоносова (зав. И. А. Каиров) в курсе «Истории педагогики» читается тема: «Педагогические взгляды и педагогическая деятельность А. С. Макаренко». Анализ этих материалов даёт достаточные основания, чтобы утверждать: А. С. Макаренко стал классиком советской педагогики и был «канонизирован» в 1941 году (Г. Хиллиг, А. А. Фролов) на основе неполного знания его наследия и потому весьма упрощенного толкования.

И, тем не менее, в 40–50-е годы интерес к наследию педагога огромен. Воспитанники и коллеги А. С. Макаренко активны, интересны советским людям: аншлаги на встречах, интервью, публикации воспоминаний доносят живой дух того педагогического чуда, свидетелями которого они были. Во второй половине 40-х годов стали издаваться сборники его педагогических произведений, избранные сочинения в 4-х томах (1949). Вышло семь (!) изданий «Педагогической поэмы» (1940–1949), появляются обобщающие материалы о судьбах воспитанников, множество макаренковедческих статей и материалов. Среди них выделяется публикация В. И. Гмурмана «Об изучении педагогического наследия А. С. Макаренко», в которой называются 14 основных тем для исследования А. С. Макаренко с мировоззренческих и методологических позиций. В издательской политике сказывалась борьба идей. Одна часть «педагогического Олимпа» – сторонники Н. К. Крупской (Н. К. Гончаров, Ф. Ф. Королёв, П. В. Руднев) не желали усиления влияния А. С. Макаренко. Другая часть «педагогического Олимпа» – П. Н. Шимбирёв, И. Т. Огородников и др. давали либо критически-негативные оценки, либо обходили это имя молчанием.

Таким образом, в эту пору в отношении к наследию А. С. Макаренко закладываются все основные противоречия, которые воспроизводятся до сегодняшнего дня. Одна часть педагогической общественности ценила «педагогический оптимизм», «мужественный гуманизм» в противовес «гуманному сюсюканью», коллектив и «коллективную заинтересованность во всей работе школы», дисциплину, дружбу, товарищество. Другая сторона выступала «против принуждения», против «умаления роли учителя и пионерской организации», против недооценки возрастных особенностей, против общественно-производительного труда как основы воспитания в коллективе, за приспособление идей А. С. Макаренко к «школе учёбы», к воспитанию на уроках, классных часах и вечерах.

С конца 40-х гг. до начала 60-х гг. классику педагогики не посвящено ни одной новой педагогической монографии (лишь переиздания работ периода первоначального осво-

ения), в некоторых учебниках нет даже упоминания его фамилии (Н. К. Гончаров, 1947). В других учебниках утверждалось, что созданная А. С. Макаренко система специфична и не подходит для массовой школы», не подходит «для нормального детства» (И. Т. Огородников, П. Н. Шимбирёв, 1950). «Влиятельные деятели академической педагогической науки не видели необходимости введения А. С. Макаренко в „большую педагогику“. По их мнению, он вполне изучен и понятен. А. С. Макаренко используется цитатно, в виде авторитетных подпорок для обоснования каких-либо идей. Равнодушные теоретики педагогики этих лет к успешному и в чём-то уникальному опыту А. С. Макаренко, схоластическое теоретизирование, было остроумно определено словами самого педагога: «на постной пище кабинетных рассуждений». Их вердикт: опыт А. С. Макаренко не для массовой школы и/или это явление 20–30-х гг., утратившее своё значение вместе с проблемами того периода. Когда в стране началось преодоление культа личности, в общественном мнении возникли аллюзии 30-х годов. И на А. С. Макаренко как классика советской педагогики легла тень исторической вины за положение личности в советском обществе, за создание послушных «колёсиков и винтиков» жестокой государственной машины. В эти же годы у А. С. Макаренко были сторонники, как в «большой» науке (С. Л. Рубинштейн, В. Н. Колбановский, М. Д. Виноградова), так и на «педагогическом Олимпе» (А. И. Каиров, И. Ф. Козлов, В. Е. Гмурман, С. М. Ривес, И. Ф. Свадковский, Е. Н. Медынский и др.).

Но положительную тенденцию времени задавали не столько они, сколько педагоги-практики, которые получили возможность применения опыта А. С. Макаренко в современных условиях. Это связано с Постановлением (1956) о создании школ нового типа (школ-интернатов) для улучшения общественного воспитания и с Законом (1958) «Об укреплении связи школы с жизнью». Практики предполагали, что это позволит перейти к существу макаренковской педагогики дела, воспитанию на основе серьёзного производства, социально значимого дела. Однако, став массовой, производственная деятельность школьников вырождалась в формализм и профанацию макаренковской роли производительного труда в воспитании. Школы-интернаты, не имея необходимой базы производительного труда и ориентируясь на малообеспеченных, превратились в подобие детских домов с присущим им социальным иждивенчеством. Закон просуществовал 8 лет (до 1964) – это был исторический шанс не «пристраивать» макаренковскую педагогику к современным реалиям, а создать новый тип школы, соответствующий и даже опережающий уровень развития общества. Так было у А. С. Макаренко, когда завод ФЭД выпускал конкурентоспособную с Западом продукцию – электросвёрла и электродрели (а на самом деле людей, неотчуждённых от своей жизни и жизни страны), опережая уровень массового производства в стране и превосходя его по уровню культуры и размаху социальных задач.

В новаторском движении 50-х гг. произошло некоторое укрепление связи школы с жизнью, но выявились огромные трудности, с которыми сталкивался и сам А. С. Макаренко. Это, прежде всего, несоответствие между собой педагогических и экономических факторов в организации труда, в постановке целей деятельности, неготовность педагогики и других наук создать модель школы, приближенной к жизни. Ограниченная освоенность наследия А. С. Макаренко не позволила педагогической науке разработать понятия «школа-хозяйство», производственное воспитание, понятие «общешкольный коллектив», что нельзя считать выполненным до сих пор. Кроме того, как учёные, так и практики вместе с родителями не желали «отбирать» у детей детство, считая праздность его неотъемлемым атрибутом все последующие годы. Так, президент АПН В. Н. Столетов считал отсутствие труда у детей до 16 лет бесспорным достижением социализма. Некоторые «олимпийцы» называли опыт А. С. Макаренко «мозольной педагогикой» и даже утверждали, что революцию 1917 года делали не для того, чтобы дети работали. Им надо учиться.

В середине 50-х гг. в Ленинграде появилось «коммунарское движение» (И. П. Иванов, тоже начинал свою деятельность под влиянием «Педагогической поэмы»), просуществовавшее до середины 80-х гг. Оно стало заменой отсутствию серьёзного производительного труда в условиях города. Его расцвет пришёлся на 60–70-е гг., когда осуществлялись коллективные творческие дела, забота о нуждающихся, создавался тип коллективиста, которому «до всего есть дело». Коммунары фактически перевосоздали исходный смысл социалистического строительства, символов, ритуалов героики 20–30-х годов, товарищества, альтруизма, антимещанства, не противореча официальной идеологии по форме и являясь ей своеобразной оппозицией по глубинному содержанию. Они считали, что своим образом жизни «приближают коммунизм» и живут уже в будущем. Примечателен характер противоречия между живым детско-взрослым протокоммунистическим коммунарским движением и официальной идеологией, догматизировавшей и присвоившей себе эксклюзивное правообладание на коммунистические идеалы и коммунистическое строительство. Обе стороны (коммунары и идеологи) пользовались одинаковой лексикой с несовпадающим значением. Это явление в настоящее время назвали *дискурсивной омонимией*¹. Коммунарское движение стало школой гражданского самосознания, неконформизма для многих представителей нынешней российской культурной, научной, медийной и политической элиты – не только в Москве и Ленинграде, но и по всей стране. И хотя эта педагогика, скорее, краткосрочных мероприятий в сфере досуга, своим оптимизмом, социальным творчеством она походила на педагогику А. С. Макаренко. И как могла, противостояла «педагогике опеки и авторитаризма» (И. П. Иванов), стремясь выйти из колеи простого почитания А. С. Макаренко.

Новый этап освоения наследия А. С. Макаренко – это конец 60-х и середина 70-х годов как в СССР, так и за рубежом. Успехи социализма как состоявшегося нового общественно-экономического строя – привели к началу макаренковедческих исследований в Западной Германии с середины 50-х годов. В университетах и научных собраниях началось широкое обсуждение произведений педагога. В 50–60-е годы его изучение велось уже в более, чем 10 научных центрах Запада. К 1960 году число публикаций о нём достигло 800, а также защищено три макаренковедческие диссертации. Чуть позже к целенаправленному и планомерному изучению подключается созданная в 1968 году на философском факультете Марбургского университета «Макаренко-реферат» (основатель Леонхард Фрэзе, а впоследствии – Гётц Хиллиг), ставшая абсолютным лидером исследований в мире. Всё это осуществлялось и финансировалось в рамках системы «Остфоршунга», направленной на изучение стран Восточной Европы. Макаренковедческая работа стала одним из направлений «педагогической советологии». И, что чрезвычайно показательно, постепенно сошла на «нет» вместе с развалом СССР. Освоение наследия А. С. Макаренко в Германии – своеобразное зеркало процессов, протекавших в СССР и в мире.

Применение новых способов аналитики вне советской официальной доктрины расширило историко-культурный контекст макаренковского наследия, диапазон его оценок. Показательны определения, данные А. С. Макаренко западногерманскими исследователями. А. С. Макаренко – «самый выдающийся педагог нашей эпохи», «ещё не в полную меру оценённый педагогический гений» (Л. Фрезе, 1956), «А. С. Макаренко – это вершина развития педагогического мышления в СССР, но вершина в пустыне» (симпозиум в г. Флото,

¹ Концептуальная или дискурсивная омонимия – явление в использовании одних и тех же слов по написанию и звучанию, исходящее при этом из разных смыслов. В данном контексте имеется в виду использование понятий официальной советской идеологии с целью обеспечения себе «социального алиби» при одновременном употреблении этих же понятий в «истинном» значении. См. также: Острова утопии. Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980). М.: Новое литературное обозрение, 2015. С. 608.

Германия, 1966), «макаренковский воспитательный коллектив – одно из больших педагогических открытий нового времени» (Е. Хемпель, 1959). И далее: «А. С. Макаренко, объявляя себя атеистом, был примером в выполнении христианской заповеди любви к ближнему» (Э. Файфель). «А. С. Макаренко стал великим педагогом вопреки своим коммунистическим убеждениям» (основное положение симпозиума во Флото), а также – «научный подход к наследию А. С. Макаренко предполагает разделение на «политическую и педагогическую сторону его действий» (Л. Фрезе, 1968).

Западногерманские исследования отличает *двухчастотная ритмичность*: «открытая атака на принципиальные основы советской педагогики» и тогда А. С. Макаренко предстаёт «гениальным диктатором», одним из создателей советской идеологии, теоретиком и практиком «тоталитарной педагогики». Во времена оттепели и международной «разрядки» А. С. Макаренко соотносится с гуманистической педагогикой прошлых лет и даже христианским воспитанием.

К 25-летию создания лаборатории «Макаренко-реферат» (1993) вышел указатель её работ, включающей 220 работ. Публикации лаборатории вызывали весь возможный спектр оценок: от «фальсификаторов» до восторженного признания и заслуженного авторитета немецких исследователей. Систематическая скрупулёзная текстологическая работа сотрудников лаборатории очистили тексты А. С. Макаренко от неточностей разного рода и целенаправленных искажений. Лаборатория в Марбурге в составе всего двух человек заставила Академию педагогических наук СССР принять специальное решение: «О публикации и дальнейшей разработке трудов А. С. Макаренко» (1975), «с опозданием на 20 лет», – пишет А. А. Фролов. Именно западные коллеги-макаренковеды – Либор Пеха, Гётц Хиллиг, Александр Левин, Ференц Патаки, Вольфганг Зюнкель, Эдгар Гюнтер Шелльхеймер и другие способствовали «очищению» от штампов канонизации образа «святого» А. С. Макаренко.

В это же время в СССР начинается заметная полемика между позициями А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского в виде противопоставления гуманиста В. А. Сухомлинского авторитарно-командному А. С. Макаренко. В. А. Сухомлинский был использован как таран против вульгаризированного А. С. Макаренко. Возникла явная усталость от наследия тоталитарной эпохи, ощущалась потребность в «социализме с человеческим лицом». Коллектив, дисциплина, ответственность имели в обществе гораздо меньшее признание, чем гуманность, интеллигентность, индивидуальный подход, сердечность. В качестве примера можно привести обвинение А. С. Макаренко в утверждении якобы им известного тезиса: «*в коллективе, через коллектив и для коллектива*». Этим тезисом доказывалось пренебрежение А. С. Макаренко интересами личности. В действительности, такая фраза принадлежала оппоненту А. С. Макаренко – А. И. Попову, произнесённая на заседании секции социального воспитания НИИ педагогики (Харьков, 1928) и отражала она не взгляды А. С. Макаренко, а официальную доктрину социального воспитания. Именно на этом заседании в Советском Союзе педагогическая система А. С. Макаренко была названа несоветской.

В 60-е годы получило признание существенное влияние А. С. Макаренко на разработку философско-социологических аспектов коллектива (В. С. Барулин, Л. П. Буева, Г. М. Гак, Б. В. Князев, В. П. Ратников), проблем общей психологии (А. В. Петровский, К. К. Платонов, Е. В. Шорохова), педагогической психологии (Л. И. Уманский; А. Н. Лутошкин, Я. Л. Коломинский), военной (А. Г. Базанов, А. В. Барабанщиков, А. Д. Глоточкин, В. П. Давыдов) и исправительно-трудовой педагогики и психологии (В. И. Куфаев, В. Е. Гмурман, В. Ф. Пирожков, И. П. Зайцев, В. Ф. Ключин, М. П. Стурова). В конце 60-х годов в СССР узнают об исследованиях на Западе, которые по своему уровню и длительности обогнали советских педагогов приблизительно на 20 лет. И всё же, несмотря на практические и те-

оретические усилия нескольких десятилетий, идеи А. С. Макаренко не оказали заметного влияния на советскую школу. Сохраняется ритуально-юбилейный характер публикаций, конференций, сохраняются трудности в освоении педагогической «теории относительности» А. С. Макаренко.

В 70-е годы продолжается острая общественная полемика о судьбе наследия А. С. Макаренко. Сторонники педагога предлагают новое понимание А. С. Макаренко на основе его изучения разными науками, а также, и это главное – на основе впечатляющих примеров его применения в сельских школах-комплексах (Сохновская, Мамлютская, Григорополисская), о чём блестяще пишут сами педагоги-практики (Г. Кубраков, А. Захаренко), публицисты (И. Синицын, А. Радов и др.). Появляются статьи с освещением макаренковедческих исследований на Западе на протяжении 70-х годов (А. Н. Джуринский, Н. Д. Ярмаченко и др.). Острота полемики сосредоточивается вокруг имени В. В. Кумарина, который противостоит новому составу «педагогического Олимпа» в лице В. М. Коротова и Б. Т. Лихачёва. Их позиция в общем виде такова: А. С. Макаренко успешно претворяется и уже претворён в современной школе и здесь нет никаких проблем (В. М. Коротов).

Важным этапом антидогматического освоения, профессионального подхода к наследию А. С. Макаренко стала работа лаборатории «Коллектив и личность» профессора Новиковой Л. И. (60–70-е гг.) при НИИ общих проблем воспитания АПН СССР, где была создана обновлённая концепция воспитательного коллектива на основе всего корпуса советского гуманитарного знания. Значительным событием стал выход коллективной монографии А. Ю. Гордина и Л. И. Новиковой «Проблема детского коллектива в русской и советской педагогической мысли» (1973), где при помощи историко-компаративистской методологии рассматривается проблема коллектива. Острота полемики в это время сохраняется и даже усиливается до заявлений Л. И. Новиковой об «идеологической диверсии» В. В. Кумарина в его разработках макаренковских идей. Исследовательский дух лаборатории (М. Д. Виноградова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова, В. И. Максакова, А. В. Мудрик, С. Д. Поляков, Сидоркин А. М., Григорьев Д. В. и др.) часто выдавал неожиданные оценки макаренковского наследия, тем самым стимулируя новые интерпретации, поиски в противоположность «аллилуйщине» или прямолинейному отрицанию.

В 70-е годы ситуация в стране в области образования меняется в пользу обучения за счёт воспитания. Урок объявляется основной организационной основой воспитания (словесное воспитание). Этой тенденции противостоят лишь немногие в масштабах всей страны: школьный завод «Чайка» (В. Ф. Карманов пришёл в педагогику из директоров под влиянием «Поэмы»), некоторые воспитательно-трудовые колонии, школы-комплексы, которые не сводят свои задачи лишь к обучению. Проект Конституции 1977 чуть было не запретил использование детского труда.

В 1983–84 гг. разрабатывается и начинается осуществление очередной реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Главное в ней – это воспитательное значение школы при всём внимании к обучению: важно, чтобы человек воспитывался, прежде всего, как гражданин социалистического общества. В эти годы снова появляются школы макаренковского типа – учебно-производственные комплексы, а Президиум АПН принимает решение об издании полного собрания сочинений А. С. Макаренко к 100-летию педагога. В июне 1989 г. Президиум АПН принял решение о создании научно-исследовательской лаборатории А. С. Макаренко и международной ассоциации макаренковедов. В октябре 1989 г. в селе Ковалёвка Полтавской области была учреждена Советская Макаренковская ассоциация, а 17 сентября 1991 г., перед самым падением СССР, – Международная Макаренковская ассоциация (IMS).

После 1885 г., вместе с перестройкой, появилась резкая и весьма конъюнктурная критика А. С. Макаренко, знаменем которой стал Ю. П. Азаров, считавший себя учеником А. С. Макаренко и защитивший свои научные степени не без использования его наследия. Парадокс этого времени состоял в том, что *в несоветское время, после 1991 г., А. С. Макаренко в своей стране стал квалифицироваться исключительно как советский педагог*, вне мирового признания его в качестве классика. Напомним, что в 1928 г. его педагогика была названа «несоветской». Положение педагога при жизни и после его смерти можно назвать следующим образом: «Свой среди чужих чужой среди своих». Этим нападкам на макаренковское наследие всегда противостояла Международная Макаренковская ассоциация, учреждённая в Полтаве в 1991 г., действующая до сегодняшнего дня (с 2013 штаб-квартира в Риме, Италия). А с 2005 г. – Российская макаренковская ассоциация, объединившая известных учёных, педагогов, родителей, воспитанников Егорьевского детского дома – калабалинцев (М. В. Богуславский, В. И. Слободчиков, Л. В. Мардахаев, В. И. Максакова, М. А. Гончаров, Л. И. Гриценко, А. М. Егорычев, С. В. Куликова, С. С. Невская, В. С. Николаева, В. В. Морозов, Д. П. Барсков, М. Х. Халиков, А. Ю. Федосов и др.)

Обе ассоциации продолжили диалог исследователей Востока и Запада на международных симпозиумах, в совместных публикациях, изучали новые архивные материалы, ставшие доступными, с 2003 г. участвовали в конкурсах школ-хозяйств – современной неомакаренковской практике. Всё это, несомненно, способствовало преодолению застоя в оценках, побудило макаренковедов конкурировать аргументами, а не догматами. И, тем не менее, отзвук прошедших боёв слышится в словах президента Российской академии образования Н. Д. Никандрова в отчётном докладе Президиума РАО (2002), где он констатировал завершение процесса «демакаренкизации» педагогики с начала 90-х годов. Он же, правда, отметил и противоположный процесс «восстановления на новой основе преемственности макаренковского и современного подходов к общешкольному коллективу как фактору воспитания».

За последние 30 лет после 100-летия Макаренко, когда в 1988 г. в последний раз на государственном уровне был отмечен юбилей педагога и социального реформатора, можно сказать: прошло множество конференций, круглых столов, включая Государственную Думу и Общественную палату РФ, официальных и неофициальных встреч, написаны статьи, монографии, диссертации, где утверждалась ценность и актуальность педагогических технологий А. С. Макаренко. Однако нужно констатировать: разросшееся вширь освоение наследия А. С. Макаренко не привело пока к качественному скачку в широком общественном понимании, *хотя и утвердило его в современной гуманистической воспитательной парадигме среди специалистов в области этики* (Р. Г. Апресян, В. И. Бакштановский, Т. Ф. Кораблёва, Ю. А. Согомонов). И, само собой, среди макаренковской педагогической общественности. А. С. Макаренко в очередной раз выдержал испытание временем.

Ведь, по существу, с 1991 г. по настоящее время осуществлялась и стихийная, и целенаправленная гуманитарная экспертиза наследия А. С. Макаренко, понимаемая не как официальный заказ какой-либо организации и следующие за ней экспертные заключения, а скорее, как отражение потребности определённой части общества (пере)осмыслить успешный опыт А. С. Макаренко на стыке воспитательных парадигм, с новым понятийным аппаратом. Взамен понятию «общешкольный коллектив» – пришли «детско-взрослые общности», «со-бытийная педагогика», «производящая сила личности» (Д. В. Григорьев, В. М. Слободчиков, А. М. Кушнир). Итоги этой длительной экспертизы можно было бы выразить так: педагогика А. С. Макаренко по своим основаниям, целям, задачам, технологиям и смыслам, по своему этосу (моральному кредо) не противоречит ищущей себя в России гуманистической парадигме воспитания. А содержит ли

какая-либо педагогическая теория угрозу для человека – проверяется, прежде всего, практикой, «самоощущением личности», «атмосферой» всего общества. Как известно со времён софистов, из винограда может получиться как превосходное вино, так и ординарный уксус.

Разрешая одни противоречия, сама жизнь порождает новые, которые вновь являются вызовом для педагогики А. С. Макаренко как практики. Характер труда современного общества в связи с цифровизацией экономики, исчезающие профессии, увеличение роли досуга как особой ценности не имеют такого простого ответа с макаренковских *коллективистских* позиций. Разработчик компьютерных программ может выполнять свою работу в стороне от трудового коллектива. Новым испытаниям подвергаются именно взаимоотношения людей при такой индивидуализации труда и его значительной автономности. Но можно высказать несколько соображений. А. С. Макаренко не понимал труд как мускульное усилие. Как известно, у него труд-забота важнее, чем труд-работа. Нужна принципиальная работоспособность человека, его ответственность, чем бы он ни занимался, что сверхважно при любом характере труда. Досуг в его воспитательных учреждениях был не менее мощным воспитательным двигателем ребят «к настоящей большой культуре», чем созидательный труд. А. С. Макаренко был убеждён, что «педагогика – самая диалектическая наука»: не может быть раз и навсегда одинаковых целей, средств, приёмов-отмычек. Достойным нашей эпохи достижением в педагогике было бы найти ту меру участия ребёнка и подростка в реальной жизни общества, наполняющего его радостью сопричастия к ней и чувством собственного достоинства.

Начиная с 2012 г., а ещё более энергично с 2014 г. и далее, в обществе вновь явно зазвучал запрос на воспитание. Это понятие было стигматизировано «на корню» в перестроечные годы, ушло из официальных документов, оставив там лишь обучение, а самообразование было сведено лишь к последнему. В нулевые годы в образовательной иерархии воспитание было подчинено обучению или упоминалось весьма декларативно. За 2013–2016 гг. высшими государственными органами было принято беспрецедентное за последние десятилетия количество документов по широко понимаемому образованию, где реабилитировано понятие «воспитание».

Со сменой руководителя Министерства образования и науки Дмитрия Ливанова на Ольгу Васильеву в 2016 г. были отменены особо одиозные либеральные приказы. Трендом стал курс на ретроинновации. «По отношению к школе я консерватор, я за возврат к лучшим традициям советской школы» (О. Васильева). Восстановлены молодёжные организации – Российский союз молодёжи, Молодая гвардия Единой России», движение «Наши», Федерация детских организаций – Союз пионерских организаций. Трудовое воспитание, учебно-производственные бригады школьников, профориентация, вместо знаменитой «Зарницы» – военно-тактическая игра «Заря», шефская работа, поисковые отряды, патриотическое воспитание, школьная форма, единые учебники, возвращение астрономии в школы. Возрождается интерес нового поколения к коммунарскому укладу детско-взрослых педагогических сообществ. Создан новый лагерь для одарённых детей «Сириус». Восстановлены знаменитые детские лагеря «Орлёнок» и «Артек», «Океан» не только в качестве здравниц, но и как дискуссионные площадки, и пространства молодёжного социального творчества. Гораздо более объективными стали оценки недавнего советского прошлого: «Некоторые образовательные и социальные модели, созданные в СССР и странах «второго мира» во времена «холодной войны», до сих пор сохраняют творческий потенциал» (2015).

Критика образования как сферы услуг, всё более и более платных, привели к декларированию необходимости антропологического идеала и перспектив развития образования

с точки зрения стратегической безопасности России¹. И хотя содержание идеала, как будто бы, не вызывает серьёзных возражений противоположных сил, сам факт появления идеала рассматривается как шаг консервативный или вновь идеологический. Советское прошлое, кажется, или в действительности, возвращается «целым пакетом». Отношение педагогической общественности к этим переменам, как и следовало ожидать, полярны. Кто-то видит в этом возврат к старому в негативной коннотации, другие – возврат к здравомыслию и верным педагогическим приоритетам. Весьма показательна дискуссия, развернувшаяся на страницах «Учительской газеты» и других изданиях в 2015 году о том, кого считать великим в педагогике и как это определить². И, действительно, появление советской тематики, своеобразной ресоветизации (возможно, лишь внешней), рост традиционалистских умонастроений, запрос на консерватизм поставил вновь на повестку дня вопрос: что такое советский проект? Был ли он успешным? Завершён ли он или у него появилась вторая жизнь в долгосрочной перспективе? Такая постановка вопроса ставит макаренковскую педагогику в новый контекст. В 2017 году Государственной премией РФ была награждена лаборатория «Воспитательная педагогика А. С. Макаренко» Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина в составе всего 3-х макаренковедов – за создание 10-томного корпуса собрания сочинений педагога в виде учебных книг (А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова С. И. Аксёнов).

В 2018 году по всей стране 130-летний юбилей со дня рождения Антона Семёновича отмечался по инициативе лишь педагогической общественности с представительским участием органов образования. Прошли Макаренковские десанты по ВУЗам, где знатоки и ценители А. С. Макаренко смогли вступить в прямой диалог со студентами нового поколения. Этот же диалог продолжается благодаря В. И. Максаковой, члену Российской макаренковской ассоциации, на традиционных ежемесячных Макаренковских средах в Музее московского образования городского Дома учителя (Н. Г. Минько) в замечательных интерьерах самого Музея и новой интерактивной экспозиции «Свой среди чужих, чужой среди своих», посвящённой 130-летию Антона Семёновича (Ю. И. Михайлова). Здесь есть чему изумиться даже знатокам. Можно уверенно сказать: такой экспозиции о А. С. Макаренко не было и нет нигде. Готовятся к обновлению экспозиции Педагогического музея А. С. Макаренко на базе московской школы № 656, носящей имя педагога (А. Н. Минигалина, координаторы В. С. Николаева, И. В. Шевченко).

Весь 2018 год был наполнен конференциями, чтениями, Круглыми столами, десантами, олимпиадами в Абакане, Волгограде, Екатеринбурге, Красноярске, Москве и области, конкурсом школ-хозяйств – смотром передовых педагогических практик страны. Этот неомакаренковский опыт современной российской школы должен бы быть изучен, однако он так и остался инициативой и заслугой издательского дома «Народное образование» и макаренковской общественности. По инициативе архангелогородских коммунаров

¹ Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации (2012). Он впервые был разработан на идее преемственности четырёх идеалов: от социальных православных идеалов средневековой Руси к «слуге царю и Отечеству» (18–19 века), далее советскому педагогическому идеалу – воспитание всесторонне развитой личности, патриота и свободной в своем самоопределении и развитии личности.

² 12 сентября 2015 г. в рамках проекта Инновационное оформление Института образования НИУ ВШЭ в коридорах института появились фотографии и цитаты пяти замечательных педагогов: Василия Давыдова, Марии Монтессори, Антона Макаренко, Джона Дьюи и Олега Газмана – ioe.hse.ru/news/174499179.html. Это событие в известном идейном центре оппозиции и либерализма вызвало дискуссию в «Учительской газете», журнале «Директор школы», на радио «Свобода», на сетевых ресурсах: www.ug.ru/archive/63493; www.svoboda.org/a/27554923.html; direktor.ru/article.htm?id=154.

на Первом Образовательном канале подготовлен новый цикл из пяти публицистических фильмов о том, как нашим современникам видится А. С. Макаренко из сегодняшнего дня (там же снят один фильм 2007 года с участием известного немецкого макаренковеда Гётца Хиллига. Кульминацией научного обсуждения наследия А. С. Макаренко стали конференции в Институте стратегии образования РАО (июнь 2018) и в университете Tor Vergata в Риме (октябрь, 2018). Фокус обеих конференций был направлен на изучение современной практики применения педагогических технологий А. С. Макаренко и близких им, на социальное творчество молодёжи в самых разных сферах в виде реализованных проектов.

Интересы итальянских коллег были также нацелены, прежде всего, на практическую деятельность. Как сказал профессор университета La Sapienza, президент Итальянской макаренковской ассоциации Агостино Багато «...нас интересует в А. С. Макаренко умение работать «с тем, кто есть». Мы не ставим задачи воспитания «нового человека». Нам бы хотелось научить жить в согласии с обществом сегодняшнего человека, будь он мигрант или итальянец». На нас, российских участников итальянской конференции, произвёл особое впечатление размах и мотивация к волонтерской работе профессоров университетов. Они буквально соревнуются в праве на реализацию своего волонтерского проекта, не получая ни малейшего материального вознаграждения, иногда отстаивая такое право даже через суд! Президент Международной макаренковской ассоциации профессор Никола Сичилиани де Кумис обучает заключённых римской тюрьмы «Регина Коэли» и тюрьмы в г. Катандзаро чтению и письму на итальянском языке по текстам «Педагогической поэмы». Для владеющих итальянским, наоборот, предлагается перевести «Поэму» на родной язык. И это не обходится только уроками итальянского языка. Профессор де Кумис пытается вселить в заключённого веру в себя на примере героев «Поэмы».

В связи с этим важно понять, за что именно Европа ценит макаренковский опыт – за ответственность, хозяйственность, рачительность, отсутствие «каст» управленцев и подчиненных, за чувство собственного достоинства воспитанника, за его сознательную гражданственность, отсутствие антисоциальных наклонностей, за особые отношения товарищества и требовательности в коллективе (группе). Разве этого мало, чтобы к наследию А. С. Макаренко отнестись без наивного догматизма, но и без высокомерного отрицания? Макаренковский опыт, *перевоссозданный* при помощи гуманитарных технологий, которыми владеет, прежде всего, молодёжь, – гораздо больший шанс сохранения его в нашей культуре. Этот опыт, как представляется, следует понимать как высокую социально-гуманитарную технологию, воспроизводимую не механически, с творческим участием людей в конкретном пространстве и времени. Человечество платит высокую цену за утрату своих технологий. Будущее не линейно. Никто не может сказать, какие технологии, где и когда могут быть востребованы. Одновременно они являются выражением способов мышления человечества, их смены от эпохи к эпохе, сохраняют свой познавательный-эвристический потенциал. Воспитательные технологии вполне можно отнести к нематериальному культурному наследию человечества, охраняемому ЮНЕСКО, подобно бразильскому карнавалу или армянскому дудуку. Такие технологии не в меньшей степени отражают дух народа, этапы его исторического развития.

К сожалению, как в мире, так и в России фиксируется кризис гуманитарных наук. Престиж гуманитарного образования падает. Главная причина кризиса в практической никчемности, оторванности от современной жизни, в отсутствии новых идей. Гуманитарии изучают человека и все области культурной деятельности, но при этом сами *остаются пассивными, поскольку у них нет своих технологий. Они изучают творчество, но сами ничего не творят* (М. Эпштейн). Педагогов, социальных конструкторов, футурологов, будущих

политиков следует обучать гуманитарным технологиям пересоздавать смыслы, порождать новые значения, новые контексты для понимания и применения ценного опыта прошлого. И сохранять их подобно знаменитым римским технологиям.

А. С. Макаренко тем и интересен всему миру, потому он и стал классиком мировой педагогической мысли, что он не остановился на индивидуальной работе, моральных увещеваниях ребенка, а вместе с ребятами наладил такую жизнь единого коллектива воспитанников и педагогов, когда собственно воспитательная работа была не видна, где воспитанники не ощущали себя объектами педагогических усилий, а тем более, «колёсиками и винтиками» современного Левиафана.

Татьяна Фёдоровна КОРАБЛЁВА,
доцент, кандидат философских наук,
Российский Национальный исследовательский
медицинский университет им. Н. И. Пирогова,
президент Российской макаренковской ассоциации,
вице-президент Международной макаренковской ассоциации (IMS) (Москва, Россия)

Л. В. Воронина, М. В. Карпова

УДК 159.922.74

ПОНЯТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: в статье авторы рассматривают учение И. М. Сеченова о единстве формы мыслей всех стадий развития мышления, отмечая то, что мышление на всех ступенях его развития формируется по общим законам. Представлена теория когнитивного развития ребенка, предложенная Ж. Пиаже. В развитии мыслительных операций у детей Ж. Пиаже выделял четыре стадии: сенсомоторного интеллекта, операционального мышления, конкретных операций с предметами, формальных операций. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, интериоризация любого действия состоит из нескольких этапов: мотивационный, составление схемы ориентировочной основы действия, отработки действия в материальном и материализованном планах, в плане громкой речи, внешней речи «про себя» и во внутреннем плане. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы предложено понятие логического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: закономерности развития мышления, логическое мышление, логическое мышление детей старшего дошкольного возраста, понятия, суждения, умозаключения.

L. V. Voronina, M. V. Karpova

THE CONCEPT OF LOGICAL THINKING IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

Abstract: in the article the authors consider Sechenov's teaching about the unity of thought forms at all stages of thinking development, noting that thinking at all stages of its development is formed according to general laws. The theory of cognitive development of a child proposed by Piaget is presented. In the development of mental operations in children Piaget identified four stages: sensorimotor intelligence, operational thinking, specific operations with objects, formal operations. According to the theory of step-by-step formation of mental actions and concepts of Galperin, the interiorization of any action consists of several stages: motivational, drawing up a scheme of an indicative basis for action, working out actions in the material and materialized plans, in terms of loud speech, external speech "about yourself" and in the internal plan. On the basis of the analysis of psychological-pedagogical and methodical literature the concept of logical thinking of children of preschool age is offered.

Keyword: patterns of thinking; logical thinking; logical thinking of children of preschool age; concept; judgment; conclusion.

Социальный заказ перед системой образования связан с ранним обучением детей, включением ребенка в образовательный процесс с дошкольного возраста. Данные требования отражены в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который закрепляет дошкольное образование в качестве первого уровня общего образования, что должно регламентироваться Федеральным государственным образовательным стандартом (далее – Стандарт) [6].

Одной из приоритетных задач Стандарта является «обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программ и организации форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учетом образовательных

потребностей, способностей и состояния здоровья детей» [5, с. 4]. Одним из направлений, описанных в Стандарте, является познавательное развитие ребенка. Данное направление отражено в современных образовательных «Программах». Так, в Программе «Открытия» [7] одной из целей является развитие независимого и критического мышления, в Программе «Радуга» [8], начиная со старшего возраста, развитие логического мышления выделено в самостоятельную задачу, в Программе развития и воспитания «Детство» [1] развитие мышления ребенка, подготовка к восприятию логических отношений происходит с младенчества посредством использования специально подобранных игрушек, предметов и действий с ними.

В результате анализа психолого-педагогической и методической литературы можно сделать вывод об отсутствии единого мнения относительно определения логического мышления. В разных работах для обозначения данного вида мышления употребляются следующие названия: «абстрактное», «теоретическое», «понятийное», «категориальное», «словесно-логическое (дискурсивное)», «вербально-логическое», «диалектическое». В связи с этим, целью нашего исследования является определение понятия логическое мышление детей старшего дошкольного возраста с учетом закономерностей развития мышления.

Задачи данного исследования: рассмотреть понятие мышление и закономерности его развития у различных авторов; определить понятие логическое мышление детей старшего дошкольного возраста.

Первая попытка определить сущность мышления как познавательного процесса принадлежит И. М. Сеченову. Автор определяет *мышление* как отражение объективного мира в его связях и отношениях, утверждая, что мысленные связи соответствуют связям действительным. Этой же связью с объективным миром, по мнению Сеченова, объясняются все мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и т. д. и осуществляются в меру развертывания практической деятельности человека.

И. М. Сеченов различает четыре стадии развития мышления: 1) чувственно-автоматическое мышление – расчлененное и координированное чувство; 2) предметное мышление – мышление конкретными представлениями о внешних предметах и их признаках; 3) символическое мышление – уровень развития мышления, на котором оно переходит в понятийно-словесное и отражает объективный мир в его общих существенных связях и отношениях, которые недоступны непосредственному созерцанию; 4) вневещное мышление – высшая форма абстрактного мышления, которое является отражением определенных сторон окружающей действительности, доказывается опытным путем и имеет свои анатомо-физиологические основы [4].

Позже проблема развития мышления исследовалась многими отечественными и зарубежными учеными. Особую ценность представляет теория когнитивного развития ребенка, предложенная Ж. Пиаже, которая получила также название «операциональная». В развитии мыслительных операций у детей Ж. Пиаже выделял четыре стадии: 1. Стадия сенсомоторного интеллекта (от одного года до двух лет). На данной стадии у ребенка развивается способность воспринимать и познавать предметы реального мира, составляющие его окружение (происходит осмысление их свойств и признаков). 2. Стадия операционального мышления (от двух до семи лет). Активизируется процесс интериоризации внешних действий с предметами, формируются наглядные представления, наблюдается проявление эгоцентризма мышления, что выражается в трудности принятия позиции другого человека. 3. Стадия конкретных операций с предметами (начинается в возрасте семи-восьми лет и длится до 11–12 лет). В этот период, по мнению Ж. Пиаже, умственные операции становятся обратимыми. 4. Стадия формальных операций (от 11–12 до 14–15 лет). На данной стадии развития у ребенка формируются способности выполнять операции в уме с ис-

пользованием логических рассуждений и абстрактных понятий, при этом отдельные умственные операции превращаются в единую структуру целого. Развитие сформированных на данной стадии операций продолжается на протяжении всей жизни [3, с. 178].

В нашей стране широкое распространение получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, предложенная П. Я. Гальпериним. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, интериоризация любого действия (то есть перевод его в умственный план) состоит из шести этапов. Для усвоения нового действия в умственном плане необходима последовательная его отработка на каждом этапе: 1) мотивационный – создание положительной внутренней мотивации, обычно используется метод проблемных ситуаций, «...разрешение которых возможно с помощью того действия, к формированию которого намечено приступить» [2]; 2) составление схемы ориентировочной основы действия. Важно чтобы дошкольник познакомился, как и в какой последовательности осуществляются ориентировочные, исполнительные, контрольные операции, входящие в состав действия; 3) отработка действия в материальном (работа с предметами) и материализованных действие отрабатывается не с предметами, а с их заместителями-моделями) планах; 4) отработка действия в плане громкой речи – умение словесно описать выполняемые операции, входящие в состав формируемого действия; 5) формирование действия во внешней речи «про себя», т. е. с помощью речи, безвучной по форме; 6) формирование действия во внутреннем плане.

Одним из принципов дошкольного образования, согласно Стандарту, является «возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития)» [5, с. 3], таким образом, необходимо сформулировать понятие логического мышления детей старшего дошкольного возраста с учетом этого принципа.

Логическое мышление детей старшего дошкольного возраста – вид мыслительной деятельности, основанный на выделении существенных свойств и связей объектов действительности, характеризующийся использованием понятий, умений, связанных с построением суждений и умозаключений, формируемый в видах деятельности, характерных для данного возраста.

Рассмотрим данное понятие с учетом последовательного и поэтапного развития основных его форм (понятия, суждения, умозаключения). Строгая последовательность в формировании форм мышления обусловлена тем, что построение вывода об объекте (умозаключения) невозможно без исходной информации, содержащейся в суждениях, которые невозможно сформулировать без понятия.

Выделение существенных свойств и связей объектов действительности, закрепление их в словах, происходит в процессе усвоения понятий. При усвоении понятий ребенок может решать умственные задачи без образцов. Сформированность у детей старшего дошкольного возраста умений строить суждение, позволяют утверждать или отрицать признаки об объектах, используя информацию о них. Сформированность у дошкольников умений строить умозаключение, позволяют по определенным правилам вывода получить заключение, используя одно или несколько истинных суждений, называемых посылками.

Данное понятие позволяет выполнить отбор содержания, методов, приемов и средств при составлении методики формирования логического мышления в данном возрасте.

Литература

1. Бабаева, Т. И. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Детство» [Электронный ресурс]/Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева // Федеральный институт развития образования. URL: www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Child.pdf.

2. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 45 с.
3. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М.: Просвещение, 1969.
4. Сеченов, И. М. Элементы мысли. СПб.: Питер, 2001.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Национальная ассоциация развития образования и науки. URL: fgos.ru.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
7. Юдина, Е. Г. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Открытие» [Электронный ресурс]/Е. Г. Юдина, Л. С. Виноградова, Л. А. Карунова, Н. В. Мальцева, Е. В. Бодрова, С. С. Славин // Федеральный институт развития образования. URL: www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Programma_Otkritie_2.pdf.
8. Якобсон, С. Г. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Радуга» [Электронный ресурс]/С. Г. Якобсон, Т. И. Гризик, Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьева, Е. А. Екжанова // Федеральный институт развития образования. URL: www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Raduga.pdf.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: УСЛОВИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация: образование является приоритетной сферой накопления знаний и формирования умений, создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина РФ. В статье рассматриваются условия профессионально-личностного развития педагога в образовательной среде на современном этапе. Авторы в статье акцентируют внимание на ключевой фигуре образовательной системы – учителе как творце педагогического образования, его идеологии, содержании, технологиях. Индивидуальность и профессионализм – две неразделимые стороны личности педагога, одинаково важные для успешной деятельности. Отмечается также, что важным показателем уровня профессионализма учителя является развитость его творческих качеств, творческой индивидуальности. Рассматриваются перспективы профессионально-личностного развития педагога и их зависимость от конкретных условий образовательной среды.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие педагога, учитель-фасилитатор, образовательная среда, индивидуальность и профессионализм, траектория перспективного развития.

O. V. Godova, T. V. Dyshaeva

PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER: CONDITIONS AND PROSPECTS

Annotation: education is a priority area for the accumulation of knowledge and the formation of skills, creating the most favorable conditions for identifying and developing the creative abilities of every citizen of the Russian Federation. The article discusses the conditions of professional and personal development of a teacher in the educational environment at the present stage. The authors in the article focus on the key figure of the educational system – the teacher as the creator of teacher education, its ideology, content, and technology. Individuality and professionalism are two inseparable aspects of the personality of the teacher, equally important for successful activity. It is also noted that an important indicator of the level of professionalism of the teacher is the development of his creative qualities, creative individuality. The perspectives of the teacher's professional and personal development and their dependence on the specific conditions of the educational environment are considered.

Keywords: professional and personal development of a teacher, teacher-facilitator, educational environment, individuality and professionalism, the trajectory of perspective development.

Современное образование базируется на ряде нормативно-правовых актов: Законе «Об образовании в РФ», Федеральной программе «Развитие образования в России», Федерального государственного образовательного стандарта педагога, Национальной доктрине образования и др. Доктрина признает образование приоритетной сферой накопления знаний и формирования умений, создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России, воспитания в нем трудолюбия и высоких нравственных принципов, а также признает образование сферой трудовой занятости населения, прибыльных долгосрочных инвестиций и наиболее эффективного вложения капитала. Доктрина отражает новые условия функционирования образования, ответственность социальных партнеров – государства, общества, семьи, работодателей – в вопросах качества общего и профессионального образования, воспитания подрастающего поколения.

Ключевой фигурой образовательной системы выступает учитель как творец педагогического образования, его идеологии, содержания, технологии. Учитель-фасилитатор – учитель, работающий в парадигме лично ориентированной педагогики и руководствующийся следующими установками в работе с детьми: открытость своим собственным

мыслям, чувствам, переживаниям; поощрение, доверие как выражение внутренней личностной уверенности учителя в возможностях и способностях [1]. Профессионально-личностное становление учителя – это значимый показатель состояния социального и духовного здоровья образовательной системы, своего рода личностно-образующий определитель педагогической деятельности.

Без сомнения, учитель в российской школе – центральная фигура педагогического процесса. Этот тезис имеет подтверждение в многочисленных работах К. Д. Ушинского, посвященных «ратоборцу истины и добра», «надежде и славе России» – русскому учителю. Перспективы профессионально-личностного развития педагога зависят от конкретных условий образовательной среды.

По мнению С. Д. Дерябо [2], образовательная среда – это совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности. Введение Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания подрастающего поколения, создать маршрутный лист проектирования универсальных учебных действий, овладение которыми обеспечит учащемуся возможность самостоятельно и успешно усвоить новые знания, умения и компетентности, включая умение учиться. Реализация ФГОС требует построения особой образовательной среды, в которой созданы благоприятные условия, способствующие профессионально-личностному росту педагога, включения учителя в инновационные образовательные процессы, которые ориентированы на качественное изменение системы образования, её оптимизацию. Это требует от педагога гибкого реагирования на меняющиеся потребности и запросы общества. Основной характеристикой деятельности учителя можно считать: педагогическую компетентность, профессиональные умения педагога (педагогическая техника), педагогическое мастерство.

Таким образом, реализация современной политики в образовании невозможна без педагога, владеющего высоким профессионализмом, творческим потенциалом, занимающего ведущие интеллектуальные позиции в обществе, соблюдающий этические нормы. В определении этических норм особый интерес вызывает свод правил Ш. А. Амонашвили: будь осторожен! Не ошибись! Не вреди! Будь надеждой для школьника! Дари себя детям! Знай к чему стремишься! Постоянно ищи в ребенке богатство его души! Будь терпелив в ожидании чуда и будь готов для встречи с ним в ребенке!

Важным показателем уровня профессионализма учителя является развитость его творческих качеств, творческой индивидуальности. Учитель-фасилитатор проявляет искренний интерес к педагогической деятельности, строит свою работу, основываясь на особенностях детей, а не только на требованиях программы. Индивидуальность и профессионализм – две неразделимые стороны личности педагога, одинаково важные для успешной деятельности. Важным требованием к профессиональному развитию педагога является его профессиональное саморазвитие. Подлинный учитель-фасилитатор стремится к постоянному совершенствованию как личностных качеств, так и профессиональных. Каждый педагог должен выстроить свою траекторию перспективного развития, учитывая потребности образовательной среды, зная свои профессионально-личностные качества.

Литература

1. Letopisi.ru – «Время вернуться домой» [Электронный ресурс]. URL: letopisi.org/index.php (дата обращения: 15.03.2019).
2. Федорова, О. А. Образовательная среда развития личностного потенциала подрастающего поколения // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 9. С. 151–155.

ЗНАЧЕНИЕ ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ДЛЯ ЛЕЧЕБНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация: статья посвящена основным принципам вальдорфской педагогики, которые находят успешное применение в работе с детьми и подростками с особыми потребностями. В статье обосновывается, что ритмический распорядок дня, преподавание «по эпохам», стремление к равновесию в развитии трёх душевных способностей ребёнка – воли, чувств и мышления, являются особенностями методики вальдорфских школ и помогают ребёнку с особыми потребностями в развитии его индивидуальных возможностей и способностей.

Ключевые слова: вальдорфская педагогика, лечебная педагогика, особые потребности, мышление, чувства и волевые действия, ритмическая часть урока, преподавание «по эпохам».

B. E. Deck

THE IMPORTANCE OF WALDORF EDUCATION FOR CURATIVE EDUCATION

Abstract: the article is devoted to the basic principles of Waldorf pedagogy, which are successfully used in working with children and adolescents with special needs. The article substantiates that the rhythmic daily routine, teaching “by ages”, the desire for balance in the development of three mental abilities of the child – will, feelings and thinking, are the features of the methodology of Waldorf schools and help a child with special needs in the development of his individual abilities and abilities.

Keyword: curative education, Waldorf education, special needs, thinking, feeling and willing, the rhythmic part of the lesson, teaching “according to epochs”.

Продуктивность педагогической деятельности – одна из актуальных проблем в современной системе образования. Вальдорфские школы, как у нас в стране, так и за рубежом проявляют себя как учебные заведения с индивидуальным, неповторимым укладом организации учебного процесса. Вальдорфская педагогика способствует всестороннему развитию способностей человека, это методика и дидактика, которая в одинаковой степени задействует в обучении мышление, сердце и руки. Художественные упражнения и практическая деятельность облегчают и поддерживают учебный процесс учеников с особыми потребностями. Учебный материал усваивается легче, когда ученики могут пережить его через художественное творчество.

Изложение материала по так называемым «эпохам» позволяет ученикам погрузиться в тему на более длительное время и работать над ней с учётом индивидуальных предпосылок. Мышление, чувства и волевые действия пронизывают и дополняют друг друга, и поэтому в учебном процессе следует в одинаковой степени их активизировать. Ведь мы не хотим вырастить молодых людей, напоминающих «головоногов», это должны быть люди, которые в состоянии соединить свои мысли с чувствами и волевыми действиями. Только таким путём можно сформировать в человеке способность к свободному суждению и к социальному эмпатичному поведению.

Если человек реагирует только эмоциями, то он действует «бездумно». Но если мышление человека не связано с чувством и волей, он становится бессердечным или впадает в депрессию. Если же воля не пронизана сознанием и чувствами, то человек реагирует импульсивно и не владеет собой. Все люди в пределах так называемой «нормы» могут проявлять крайности в определённых сферах, которые можно сбалансировать благодаря педагогике, направленной на развитие всех психических процессов. Таким образом, вальдорфская педагогика является «исцеляющей педагогикой» для любых детей и подростков.

В картине нарушений людей с ограничениями по здоровью и особыми потребностями, эти крайности проявляются особенно ярко.

Основной блок занятий в вальдорфской школе всегда начинается с ритмической части. Таким образом, например, у гиперактивных детей есть возможность сначала подвигаться, поиграть, попеть, помузыцировать или почитать стихи, в зависимости от возраста, потребности и темы изучаемой «эпохи». Эта часть позволяет им перейти от внешнего движения к внутренней подвижности при восприятии материала, идёт ли речь о слушании или о вспоминании того, что обсуждалось вчера. Часто в личных делах этих детей можно прочесть, что они «не могут ни минуты усидеть на месте, не могут концентрироваться». Но как часто можно видеть совершенно обратную картину благодаря ритмически выстроенному уроку.

На уроке в вальдорфской школе учитель никогда не читает что-либо по учебнику, а преподаёт материал в свободной и живой форме. Это тоже неотъемлемый метод лечебной педагогики. Вальдорфская педагогика предлагает целую палитру возможностей для этих «невозможных» детей. Личные дела таких детей полны описаний всевозможных проблем. Но самая большая проблема заключается в том, что ребёнок об этом тоже знает. А задача педагогов заключается в том, чтобы задать вопрос: а что не является проблемой? В чём состоит возможность?

У каждого ребенка есть разнообразные увлечения и необходимо дать ему этот выбор: Может это музыка? Может это краски, живопись или скорее искусство движения, работа в саду или ремесло, шерсть, дерево? Речь, театр? Необходимо искать ту область, где можно увидеть или только слегка почувствовать отклик ученика. Именно отсюда и следует начинать, даже если этот отклик был выражен только намёком. Переживание успеха, даже маленького, это то, с чего следует начинать работу с ребенком, так как подтверждение значимости, поддержка уверенности в себе является предпосылкой здорового позитивного развития человека.

Классному учителю в вальдорфской школе отводится центральная роль: он, как правило, ведёт занятия у своих учеников с 1-го по 7-ой или по 8-ой класс. Процесс воспитания строится на доверительных отношениях, особенно это важно для учеников с особыми потребностями – это основа любого развивающего творческого обучения.

Таким образом, можно сказать, что вальдорфская педагогика является лечебной педагогией для детей и подростков с особыми потребностями. Первый учитель в сфере лечебной педагогики Карл Шуберт, работавший в 1919 году в первой вальдорфской школе в Штуттгарте, дал очень точную формулировку в ответ на вопрос о секрете успеха его работы в специализированной школе. Он сказал: «Нужно сделать горы „гористее“, а реки „речистее“!»

Вальдорфская педагогика и антропософская лечебная педагогика опираются на представление о том, что сущностное ядро любого человека не имеет нарушений. Человеческая индивидуальность может быть нарушена или ограничена в возможностях проявления и развития, но не в своей внутренней сути. Именно к этому личностному ядру обращены усилия педагогов, лечебных педагогов и терапевтов. Необходимо сопровождать и поддерживать каждого ребёнка и подростка, чтобы помочь ему в развитии своих индивидуальных образовательных возможностей и способностей к самовыражению.

Литература

1. Kiersch, J. Die Waldorfpädagogik | Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2010. 12. Auflage.
2. Kullak-Ublick, H. Jedes Kind ein Könnner – Fragen und Antworten zur Waldorfpädagogik. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2014.

К ВОПРОСУ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: данная статья посвящена анализу смыслообразующих понятий компетентностного подхода в современном российском образовании; анализируется соотношение понятий компетентность и компетенции в психолого-педагогических исследованиях; проводится сопоставительный анализ понятия профессиональная компетентность педагога; обосновывается, что профессиональная компетентность выступает предпосылкой формирования высшего уровня профессионализма – профессионального мастерства педагога.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, мега-качества, профессионализм.

E. V. Dongauzer, V. V. Soboleva

ON THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN MODERN RUSSIAN EDUCATION

Abstract: this article is devoted to the analysis of sense-forming concepts of competence-based approach in modern Russian education; the ratio of concepts of competence and competence in psychological and pedagogical research is analyzed; the comparative analysis of the concept of professional competence of the teacher is carried out; it is proved that professional competence is a prerequisite for the formation of the highest level of professionalism – professional skill of the teacher.

Keywords: competency-based approach, competence, meta-quality, the professionalism.

Одним из важных концептуальных положений обновления содержания российского образования продолжает являться компетентностный подход. «Ключевые компетентности» выступают в качестве центрального понятия, интегрирующего знания, навыки и интеллектуальную составляющую образования. «Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования, которое понимается как система свойств и характеристик, отражающих соответствие образования современным потребностям и ценностям, а также представлениям о его будущем» [6, с. 11].

Компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах отечественных психологов и педагогов: В. И. Байденко, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, Д. П. Заводчикова, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. С. Белкина, А. М. Новикова, Э. Э. Сыманюк, А. В. Хуторского, В. Д. Шадринкова, С. Е. Шишова, П. М. Эрдниева, И. С. Якиманской и др.

Как указывает Э. Ф. Зеер, компетентностный подход направлен на разрешение существующих противоречий между образованием как искусственной моделью реальной жизни и профессиональной деятельностью [6, с. 12]. Компетентностный подход – одна из приоритетных задач современного образования, решаемая с помощью смыслообразующих понятий модернизации образования – компетентностей, компетенций и мета-качеств, на которые, прежде всего, нам необходимо обратить внимание.

В самом общем виде Э. Ф. Зеер определяет понятие «компетентность» как комплекс универсальных знаний, отличающихся широким уровнем обобщения; целостная и систематизированная совокупность обобщенных знаний. Ученый акцентирует внимание на интегральном надпредметном характере базовых универсальных компетентностей, разделяемых им на *общенаучные* и *общепрофессиональные* составляющие. Под общенаучными компетентностями подразумеваются понятия и основные законы природы, общества

и деятельности человека; под общепрофессиональными – категории, понятия, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества, присущие группе профессий [5, с. 16].

В то же время Э. Ф. Зеер подчеркивает, что компетентность – это «содержательные обобщения *теоретических* и *эмпирических* знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений». Ученый уточняет, что компетентности теоретического уровня обобщения отражают «внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности» и конкретизируются в понятиях, законах, принципах; а эмпирические компетентности отражают «внешние свойства предметов и явлений», имеют прикладной, действенный характер и конкретизируются в словах-терминах, символах, знаках процессуальных знаний, иллюстрациях и примерах [6, с. 14].

В отличие от компетентностей, по определению Э. Ф. Зеера, компетенции представляют собой «интегративные деятельностные конструкты, включенные в конкретную ситуацию и направленные на достижение конкретного результата». По сути это – знания в действии, умения и навыки выполнения деятельности, практико-ориентированные действия обобщенного характера, которые включены в контекст будущей профессиональной деятельности и имеют социально-профессиональную значимость [5, с. 17].

Смыслообразующим конструктом компетентного подхода являются учебно-познавательные, социально-профессиональные, экстрафункциональные мета-качества, определяющие продуктивность учебной, учебно-профессиональной и социально-профессиональной деятельности специалиста [5, с. 18].

Принципиальную разницу между понятиями *компетентность* и *компетенция* подчеркивает и А. С. Белкин, определяя компетентность как «совокупность *знаниевых компонентов* в структуре сознания человека», «систему информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, ...о способах реализации своих компетенций для его полноценного социального бытия. Под компетенциями ученый понимает „обобщенные способы действий“ и «интегрированные характеристики качества подготовки выпускника», выступающие «категорией результата образования» и обеспечивающие продуктивность профессиональной деятельности [2, с. 15].

А. С. Белкин отмечает существование прямой и инверсионной связи между компетентностью и компетенциями. Компетенции предоставляются человеку в зависимости от его социального или профессионального статуса, образованности, стажа работы и пр., а компетентность достигается самим человеком в профессиональной деятельности. Успешная реализация компетенций обеспечивается компетентностью специалиста, но и достижения в реализации компетенций сказываются на успешности, характере, скорости формирования компетентности. В профессиональной компетентности отчетливо обнаруживается тенденция к функциональной диффузии: компетенции приобретают характер компетентности, а компетентность характер компетенции. Формулой это ученый обозначает так: компетентный – «человек сведущий и полномочный» (слово «компетентный» относится к двум различным качествам). Наконец, не все компетентности одинаково значимы для становления компетенции [2, с. 4].

Следует добавить, что высшая ступень профессионального развития человека – профессионализм, представляет собой высокую степень компетентности в реализации компетенций; органичное единство компетентности и компетенций, проявляющихся в эффективности профессиональной деятельности.

Итак, психолого-педагогическая наука определяет компетентность как содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний. Компетентности обеспечивают эффективную реали-

зацию компетенций – совокупность социальных функций. Профессиональные компетентности – комплекс универсальных знаний широкого уровня обобщения; профессиональные компетенции – это совокупность знаний, умений, способов действий, способностей; обобщенные способы действий, обеспечивающие выполнение задач профессиональной деятельности; результат образования и характеристики качества подготовки выпускника.

Исследование профессиональной компетентности как научной категории активно началось в 1990-е гг. и описано в работах отечественных учёных, таких как В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Э. М. Калицкий, А. Д. Лашук, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. А. Селезнева, П. И. Третьяков, В. Д. Шадриков и др., а также и во многих зарубежных исследованиях. Однако в настоящее время в науке (и российской, и зарубежной) нет однозначного подхода к определению понятия «профессиональная компетентность». Имеющиеся разнообразие и разноплановость определений дефиниции «профессиональная компетентность» обусловлены выбором различных научных подходов к пониманию содержания и структуры понятия в контексте решаемых исследователями научных задач. В. Н. Введенский, Н. А. Волгин, С. Г. Воробчиков, Б. С. Гершунский, Н. Л. Гололобова, И. А. Зимняя, Н. М. Зверева, В. С. Елагина, Т. И. Шамова указывают, что профессиональная компетентность не сводится к набору знаний и умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной практике, с использованием профессионального и жизненного опыта, а термин «компетентность» употребляется для выражения высокого уровня профессионализма. Учитывая деятельностную природу профессиональной компетентности, отражение в ней ценностной позиции личности профессионала, исследователи признают, что подлинная компетентность специалиста формируется и реализуется непосредственно в профессиональной деятельности, совершенствуется в процессе повышения квалификации. Кроме того, профессиональная компетентность проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации. Если понимать профессиональную подготовку как процесс профессионального развития, овладения опытом профессиональной деятельности, то можно сказать, что компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. И если компетенцию в какой-то мере могут личности предоставить (круг полномочий), то компетентность личность, главным образом, приобретает сама, познавая действительность, приобретая опыт. Иными словами, профессиональная компетентность является личностным свойством специалиста, развивающемся в процессе профессиональной деятельности [4, с. 193–194].

Обобщая известные нам подходы к определению и сущности понятия профессиональная компетентность, мы пришли к выводу, что профессиональная компетентность – это интегральная, профессионально-личностная характеристика, включающая комплекс знаний, умений и личностных качеств и определяющая способность профессионала эффективно осуществлять специальную деятельность, технически безупречно и целенаправленно решать профессиональные задачи и проблемы, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием профессионального и жизненного опыта и ценностей. Кроме того, данная компетентность предполагает потребность и возможность постоянного саморазвития и самообразования [4, с. 195]. Таким образом, профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности и являющуюся существенной предпосылкой эффективности профессиональной деятельности после окончания образовательного учреждения, решающим условием быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального совершен-

ствования [3]. Впоследствии в процессе самостоятельной профессиональной деятельности компетентность будет выступать предпосылкой формирования высшего уровня профессионализма – профессионального мастерства, которое рассматривается как «психическое образование, проявляющееся в высоком уровне знаний, навыков, умений, профессионально важных качеств личности, обеспечивающих ее успех в данной профессиональной деятельности» [1, с. 307].

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Психология и педагогика. М.: Совершенство, 2004. 319 с.
2. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2004. 176 с.
3. Гаспарович, Е. О. Реализация компетентного подхода в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы средствами педагогики искусства // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск сборник научных трудов ; Под ред. Г. Д. Бухаровой, О. Н. Арэфьева. Екатеринбург, 2008. С. 59–65.
4. Донгаузер, Е. В., Кушмет, Т. А. Развитие профессиональной компетентности учителя как актуальная проблема современного педагогического образования // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сборник статей / под ред. Т. С. Дороховой, Е. В. Донгаузер. Екатеринбург: Ажур, 2016. С. 192–197.
5. Зеер, Э. Ф. Инновации в профессиональном образовании. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2007. 240 с.
6. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования. М.: Юрайт, 2019. 395 с.

САМООТВЕРЖЕННОСТЬ КАК ХАРАКТЕРНАЯ ЧЕРТА ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация: в статье рассматриваются личные характеристики, присущие профессии педагога. В частности рассматривается такое качество, как самоотверженность. Решается проблема выявления причин проявления педагогами самоотверженности. В контексте проявления самоотверженности анализируются судьбы Януша Корчака, Матрены Исаевны Вольской, Надежды Ильиничны Гуриевой, Ивана Константиновича Каниди.

Ключевые слова: самоотверженность, жертвенность, педагог, профессиональная ментальность педагога, миссия педагога, Я. Корчак, М. И. Вольская, Н. И. Гуриева, И. К. Каниди.

T. S. Dorokhova, Y. S. Taragara, V. I. Safrider

DEDICATION AS A CHARACTERISTIC FEATURE OF A TEACHER PROFESSION: HISTORY AND MODERNITY

Abstract: the article discusses the personal characteristics inherent in a teacher profession. In particular, such quality as dedication is considered. The problem of identifying the causes of dedication by teachers is solved. In the context of manifestations of dedication, the fate of Janusz Korczak, Matryona Volskaya, Nadezhda Gurieva and Ivan Kanidi is analyzed.

Keyword: dedication, selflessness, teacher, teacher's professional mentality, teacher's mission, J. Korczak, M. Volskaya, N. Gurieva, I. Kanidi.

Каким быть современному педагогу? На этот вопрос сегодня стремятся ответить как педагоги-теоретики, так и практики. Разработан профессиональный стандарт педагога, в котором раскрываются требования к тому, что должен знать и уметь педагог, к какой деятельности он должен быть готов. Проводятся исследования по проблемам профессиональной ментальности педагога [4, 6, 9, 12]; миссии педагога [2, 3, 13]; особенности формирования профессии педагога в истории и современности [15].

В частности, Профессиональный стандарт педагога среди требований, предъявляемых к профессии, называет соблюдение нравственных и этических норм [10]. Характеризуя профессиональную ментальность педагога, исследователи в качестве основных ментальных характеристик профессии называют: эмпатийность, толерантность, профессиональную рефлексивность, ориентацию на общечеловеческие ценности, панорамное видение ситуации и проблем учащихся [12, с. 269]; стремление к справедливости, служение высшему надличностному идеалу, подчинение эгоистических интересов и устремлений интересам и ценностям общества, профессии [6, с. 130]. Миссию педагога исследователи связывают с идеями: духовного предназначения учителя, нравственного долга перед народом, выполнения особой социальной миссии [14, с. 129].

Таким образом, педагог может считаться педагогом тогда, когда обладает определенным набором личностных качеств: гуманностью, доброжелательностью, высокой степенью ответственности, инициативностью, трудолюбием, способностью рождать новое, умением находить выход из различных спорных ситуаций. При этом именно духовно-нравственная компонента делает профессию учителя особенной: педагог способен как испытывать тончайшие переживания, так и проявлять самоотверженность в трудных жизненных ситуациях.

Оговоримся, что для нас важно разграничение таких качеств, как жертвенность и самоотверженность, которые на первый взгляд могут показаться синонимичными. Жертвенность выступает как свойство, представляющее готовность человека жертвовать собою, своими личными интересами во благо другому человеку или других людей [1]. Определение самоотверженности близко вышесказанному; однако между ними есть существенные отличия.

Жертвенность неразрывно связана с религиозной моралью. Самоотверженность исходит из взаимодействия человека с обществом. Жертвенность подразумевает собою поступок альтруистический, самоотверженность – поступок, заслуживающий уважения, не приводящий к проявлению эгоизма другими людьми. Жертвенность зачастую может иметь бессознательный характер (самоубийство, как пример); проявление самоотверженности всегда осознанно. Вопрос о готовности человека к самопожертвованию остаётся жизненно важным. Проявление самоотверженности происходит тогда, когда человек оказывается в неразрешимой ситуации, в острых социальных обстоятельствах, перед лицом смерти.

Мы полагаем, что целесообразно говорить о самоотверженности как личностном качестве педагога. Подтверждением этому являются многочисленные примеры поступков педагогов как в истории, так и в современности. Каковы причины проявления самоотверженности педагогами, их готовности совершить подвиг? – данная проблема была положена в основу данной статьи.

Примером истинной самоотверженности может служить судьба Януша Корчака – выдающегося польского педагога, писателя, врача, 140-летний юбилей которого педагогическое сообщество отметило в 2018 году. Судьба Корчака трагична и героична, но она неразрывно связана с судьбами детей. Самоотверженность Януша Корчака проявилась уже на этапе создания детских домов. Ему приходилось трижды создавать их «с нуля». И каждый раз он сталкивался с серьезными трудностями (недостатком материально-технического обеспечения, необразованностью детей, нежеланием их принимать новые, чуждые для них социокультурные нормы). Но вместо того чтобы опустить руки, отказаться от своей цели, Корчак ценой невероятных усилий продолжал свое дело.

Его педагогические взгляды интересны тем, что являются результатом многолетнего взаимодействия с детьми. Именно общение с подопечными позволило Корчаку выработать свои законы воспитания, создать «Дом сирот» – место, ставшее домом как для детей-сирот (среди которых многие были из еврейских семей), так и для самого учителя. Творчество, отсутствие критики и запретов позволили Корчаку сблизиться с детьми, понять их внутренний мир. Показательно, что гуманное отношение к воспитанникам не привело к дисциплинарным проблемам или неуважению к педагогу. Наоборот – оно стало средством воспитания трудолюбивых, честных, справедливых, т. е. высоконравственных граждан [5, с. 84–86]. Корчак – национальный герой Польши. Героизм поступка Корчака кроется не только в трепетной любви к детям, но и в том, что Корчак как учитель в полном смысле этого слова не мог поступить иначе – пойти против совести. Он остался для своих учеников примером человека, преданного своему делу, профессии, своим идеалам, а для последующих поколений – истинной самоотверженности.

Следует отметить, что самоотверженность педагогов чрезвычайно часто проявляется в кризисные для страны периоды; в ситуациях, влекущих угрозу жизни и здоровью детей. Поэтому история Великой Отечественной войны изобилует примерами героических поступков учителей. Еще одним таким примером является судьба Матрены Исаевны Вольской.

Матрена Исаевна до войны работала в Басинской школе Смоленской области учителем начальных классов. Любовь к детям она пронесла через всю свою жизнь: во время войны

вместе с мужем Михаилом Архиповичем Вольским и другими учителями школы она была членом подпольной организации, которая позднее принимала участие в разработке операции «Дети».

Детей, проживающих близь района, необходимо было спасать: «Немцы совсем озверели. Фашистские банды за три дня сожгли 24 деревни... Деревню Кишкинцы сожгли, население поголовно уничтожили. Чудом спаслись двое из 75 жителей. Детей рядами клали на дорогах. Затем подавили их танками. Одну женщину бросили в огонь, когда её дом уже догорал, затем туда же бросили трех её малюток» [8]. Для того чтобы спасти от расправы или угона в рабство детей и подростков на Смоленщине была разработана операция «Дети»: ребят решили вывезти в советский тыл – на Урал.

Руководителем операции была назначена Вольская, которая к тому моменту «уже успела получить орден Красной Звезды за успешно проведенную партизанами операцией у деревни Закуп. В помощь выделили только двоих – учительницу Варвару Полякову и медсестру Екатерину Громову. Втроем молодые женщины, каждой из которых в тот момент не исполнилось и 25 лет, должны были обеспечить безопасную эвакуацию сотен детей.

Команда Вольской собиралась постепенно – к отправке эшелона под её попечительством оказалось 3225 детей, самым старшим было по 16–17 лет. Детям предстояло преодолеть долгий путь – пройти пешком 200 километров по бездорожью в прифронтовой полосе, рискуя быть обнаруженными, днем прячась в лесу, ночью перемещаться небольшими отрядами. После посадки в поезд появилась еще одна проблема – острая нехватка еды. На станции Бологое для детей было приготовлено 500 килограммов хлеба, испечённого из жмыха, картофеля и мякины, но этого оказалось мало для того чтобы накормить всех – 150 граммов на человека. Дети были истощены и больны: «у многих начались кишечные заболевания, конъюнктивит, кровили десны...» [8]. Вольская поняла, что до Урала живыми детей не довезет, и приняла решение – снимать детей с поезда. На каждой остановке она рассылала телеграммы с просьбой принять детей. Их приняли в городе Горький. Несмотря на трудности, все дети были спасены.

После этого Матрёна Исаевна Вольская была направлена на работу в Городецкий район. И с начала 1943 года до конца 1976 учебного года работала учителем начальных классов. Подвиг Матрены Исаевны остался в памяти последующих поколений. Сегодня в Смольковской средней школе создан музей боевой славы, посвящённый Вольской и её однополчанам из соединения. Её поступок – это пример проявления учительской самоотверженности; поступок человека, неизменно следующего по выбранному пути. Как человек высококонкретный она не могла поступить иначе.

Примеры самоотверженности учителей встречаются и в современный период. Одним из самых ярких является подвиг педагогов Бесланской школы № 1. 1 сентября 2004 г. вооруженные боевики захватили школу и на протяжении 52 часов удерживали в заложниках 1100 учителей, детей и их родителей. Выжившие в этой страшной трагедии бережно сохраняют память о погибших.

Надежда Гуриева – учитель истории. В школе она преподаёт 36 лет. Она оказалась одной из тех, кто пережил теракт, потеряв двоих детей (сына Бориса и дочь Веру), она смогла спасти младшую дочь Ирину. Сегодня, помимо преподавания, она активно занимается культурно-просветительской деятельностью, ездит по стране, рассказывает о трагедии в Беслане. Мы стали участниками одной из таких встреч.

В течение двух дней их удерживали в заложниках в душном спортзале. Детям хотелось пить, иногда их отпускали к умывальникам. «Некоторые дети приносили своим матерям воду во рту», – говорит Надежда. Однажды через столовую им удалось проникнуть на кухню, они напились воды «из-под размороженных террористами куриных бедрышек».

Во время неоднократных взрывов Надежде приходилось закрывать собою детей – своих и учеников. В результате второго взрыва обрушилась крыша. Здание загорелось. «Когда я очнулась, моей Верочки уже не было в живых». Спасение младшей дочери Ирины помогло Н. Гуриевой пережить потерю двоих детей. Через два месяца после теракта Надежда вернулась к преподаванию. «Любому человеку, вышедшему из такой жуткой ситуации, надо снова найти смысл жизни – ради чего продолжать жить. Или просто удавиться» [3]. Надежда рассказывает, что после теракта люди выбрали разные пути – кто-то уехал, полностью изменил свою жизнь, кто-то посвятил всю свою жизнь расследованию того, что произошло.

Подвиг Надежды заключается в том, что она нашла силы жить дальше, снова прийти на урок, посмотреть в глаза детям, жертвам трагедии: «У меня первый урок был в классе, где учился мой сын. Я иду по коридору, и вдруг одна из девочек бежит мне навстречу: „Ой, как хорошо, Надежда Ильинична, Вы пришли! А Боря пришел?“ То есть, тогда еще не все знали даже – кто погиб, кто не погиб. И первый наш урок мы просто плакали вместе» [3].

Надежда Ильинична сравнивает профессию учителя с профессией актера. Между ними, как оказалось, много общего: «Нравится тебе, или не нравится, болит у тебя, сердце у тебя рвется на куски, но тебе надо выходить и проводить уроки детям. С ними надо заниматься. Кроме того, что я вела уроки в школе, у меня было еще 10 детей, к которым я ходила заниматься домой. И я, перед тем как зайти, делала глубокий вздох, улыбку на лицо – и пошла. Отзанималась, вышла и до следующего адреса я плачу» [3].

Судьба Надежды Гуриевой – это история сильного духом человека – учителя и матери. Учительство стало для нее источником и стойкости, и продолжения жизни.

На встрече Надежда Ильинична поделилась историями других учителей школы №1. Так, судьба Ивана Константиновича Каниди – учителя физкультуры школы №1 – напоминает судьбу Януша Корчака. Отклонив предложение террористов покинуть здание, 74-летний Каниди настоял на том, чтобы остаться со своими учениками, и погиб, спасая их жизни: оказавшись в смежном со спортзалом кабинете, набросился на террориста, который повернулся к нему спиной. Каниди сумел отобрать у него автомат, но воспользоваться оружием не успел: пожилой учитель был застрелен боевиком из пистолета.

Имя Ивана Каниди не осталось забытым. В Беслане 6 сентября 2010 года была открыта школа-интернат им. И. К. Каниди (построена при поддержке Греции и Норвегии) с футбольным уклоном. Создание спортивной школы неслучайно: И. Каниди, будучи направленным в Беслан, играл за местную команду «Пищевик», позднее стал её тренером. Руководитель интерната – сын учителя Константин Каниди, который делает многое и для развития школы, и для сохранения памяти об отце. В своем интервью он с гордостью рассказывает об отце и его подвиге: «Он обезвредил бомбу, отсоединил контакты. Можно только представить, что последовало бы за ее взрывом, какое количество убиенных. По признаниям очевидцев все это время он вел себя героически, защищал детей, бросился на террористов, открывших огонь по заложникам. Все это он делал осознанно, жертвуя собой ради жизни детей» [11].

Слова Константина Каниди являются значимыми для ответа на вопрос о причинах проявления самоотверженности: «Ничто, согласись, не произрастает на пустом месте. К подвигу человек идет всей своей жизнью. Вся жизнь отца – это открытая книга „Честь и достоинство“, творение добрых дел» [11].

История Беслана, трагедии и подвига, несомненно, должна быть запечатлена в памяти будущих поколений. Надежда Гуриева является создателем музея памяти жертв теракта. Вместе с группой энтузиастов ей удалось сохранить в памяти имена погибших – как учителей, так и учеников, военнослужащих, которые спасали заложников ценой своей жизни. В музее, находящемся в здании новой школы, установлена мемориальная доска, оформлен

Зал памяти. Надеждой Ильиничной собрано много вещей: письма и телеграммы со словами соболезнований и поддержки, которые приходили в Беслан со всего мира. Сувениры, подаренные выжившим, газеты, журналы, книги о событиях 1–3 сентября 2004 г., фото – и видеоматериалы.

Подводя итог вышесказанному, еще раз отметим, что причины проявления самоотверженности связаны в первую очередь с личностными характеристиками педагогов. Но их нельзя рассматривать лишь как субъективный фактор. Представленные истории позволяют подтвердить выводы о специфике профессиональной ментальности педагога, в основе которой в качестве высшей ценности заложены жизнь, здоровье, благополучие воспитанников. Именно это позволяет педагогу реализовывать свою социальную миссию – духовное предназначение, нравственный долг перед народом и перед каждым воспитанником в отдельности.

Литература

1. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000. 937 с.
2. Белкин, А. С. Ситуация успеха – путь к сотрудничеству: кн. для учителя. Екатеринбург, 2003. 144 с.
3. Беслан десятилетие спустя. Возвращение к новой жизни [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: ru.krymr.com/a/beslan/26560446.html (дата обращения 03.02.2019).
4. Гусаченко, О. И. Менталитет современного педагога и условия его формирования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 129 с.
5. Дорохова, Т. С. [и др.]. История социальной педагогики: учебник для вузов [Электронное приложение]/Т. С. Дорохова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова [и др.]; общ. ред. М. А. Галагузовой. М.: ВЛАДОС, 2012. 215 с.
6. Дорохова, Т. С. Профессиональная ментальность российского педагога // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 126–131.
7. Мазурчук, Н. И. Профессионально-педагогические качества учителя в контексте ментально-миссионерского подхода в образовании (по материалам научных исследований А. С. Белкина) // Педагогическое образование в России. 2019. № 3. С. 134–139.
8. Переведенцева, В. А. Операция «Дети» // Русский мир. Май 2018. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: m.rusmir.media/2018/05/05/deti (дата обращения 05.02.2019).
9. Попова, Е. А. О возможностях развития профессионального менталитета в условиях дополнительного образования /Е. А. Попова, Е. В. Зелинская, Н. А. Толмачева // Фундаментальные исследования. Педагогические науки. 2012. № 3. С. 620–623.
10. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.menobr.ru/article/65401-qqq-18-m1-profstandart-pedagoga (дата обращения 16.02.2019).
11. Сидиропулос Н. Константин Каниди – директор школы-интерната имени Героя и Праведника Беслана И. К. Каниди: «Память об отце для меня – это священная категория... Мой отец – это мой „Символ веры“» [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.hecucenter.ru/ru/ellin/konstantin_kanidi__direktor_shkolyinternata_imeni_geroia_i_pravednika_beslana_ikkaniidi__pamyat_ob_otce_dlya_menya_eto_svyaschennaya_kategoriya__moj_otec_eto_moj_simvol_very.html (дата обращения 16.02.2019).
12. Сонин, В. А. Учитель как социальный тип личности: моногр. СПб.: Речь, 2007. 400 с.
13. Уткин, А. В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII – нач. XX в.: Автореф. ... д-ра пед. наук. М., 2013. – 56 с.
14. Уткин, А. В. Социальная миссия учителя: взгляд из прошлого в будущее // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 5. С. 129.
15. Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. XXXI сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки РАО (Тверь, 6–7 июня 2016 г.) ; под ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой. Волгоград: Отрок, 2016. 615 с.

ЦЕННОСТЬ САМОРАЗВИТИЯ В СТРУКТУРЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация: современная ситуация в педагогическом образовании вновь актуализирует проблему саморазвития как ценности. Авторы статьи рассматривают ценность саморазвития как фундаментальную способность студента и определяют ее место в структуре положительного отношения к профессии. Материалы, представляемые авторами, могут быть использованы как источник теоретических знаний в решении практических вопросов, связанных с формированием положительного отношения у студентов педагогического вуза к своей будущей профессии.

Ключевые слова: студенты педагогических вузов, отношение, положительное отношение, структура положительного отношения, ценности, ценность саморазвития.

N. I. Mazurchuk, M. Baginova, S. A. Lapshina

THE VALUE OF SELF-DEVELOPMENT IN THE STRUCTURE OF A POSITIVE ATTITUDE TO THE PROFESSION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract: the current situation in pedagogical education again actualizes the problem of self-development and self-development as a value. The authors consider the value of self-development as a fundamental ability of the student and determine its place in the structure of a positive attitude to the profession. The materials presented by the authors can be used as a source of theoretical knowledge in solving practical issues related to the formation of a positive attitude of students of pedagogical University to their future profession.

Keyword: students of pedagogical universities, attitude, positive attitude, structure of positive attitude, values, value of self-development.

Представители Международной ассоциации исследования педагогического образования (ISATT) и Европейской ассоциации по педагогическому образованию (АТГЕЕ) на проходившем на базе Казанского федерального университета заседании Координационного Совета в области образования «Образование и педагогические науки» отмечали, что в последнее время педагогическая профессия становится не востребованной. Это актуализирует в научном поиске проблему положительного отношения к ней студентов педагогических вузов как источника развития социальной и образовательной сред общества, в которые они погружены и могут реализовать свои профессиональные задачи.

Человеческие отношения – это предмет исследования философов, социологов, психологов, физиологов и педагогов (Б. Г. Лихачев, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов, М. Г. Ярошевский и др.). Как философская категория отношение выражает характер расположения элементов определенной системы и их взаимозависимости [2]. Отношение может быть рассмотрено и как эмоционально-волевая установка личности на что-нибудь, то есть выражение ее позиции, мысленное сопоставление различных объектов или сторон данного объекта [там же].

Как целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности отношение рассматривается В. Н. Мясищевым в психолого-педагогических исследованиях [6]. По мнению А. С. Белкина и Е. В. Ткаченко отношение определяется как: усвоенная постоянная тенденция особым образом воспринимать людей либо ситуации или относиться к ним; целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторо-

нами объективной действительности; конкретный смысл, который имеют для человека отдельные объекты, явления, люди [1].

Отношению свойственна модальность. Оно может быть положительным, отрицательным, нейтральным. В рамках нашего исследования мы рассматриваем положительное отношение к профессии у студентов педагогического вуза и понимаем под ним многокомпонентную внутреннюю позицию студентов педагогических вузов, выражающуюся в объективных представлениях о предстоящей профессиональной деятельности, проявлении позитивных чувств и эмоций по отношению к ней, ценностном восприятии ее.

Вопрос о структуре положительного отношения носит дискуссионный характер, однако, нет противоречивых точек зрения на рассмотрение в нем трех компонентов:

- когнитивно-познавательного – знания, оценочные суждения по поводу педагогической профессии;

- эмоционально-чувственного – испытываемые по отношению к педагогической профессии эмоции и чувства;

- мотивационно-ценностного – мотивация, ценности, которыми руководствуются студенты при получении педагогического образования.

Структурная организации положительного отношения к педагогической профессии дает основание утверждать, что оно тесно связано с ценностями, где ценности рассматриваются как идеалы или конечные цели, основные оценочные стандарты желаемого [8]. Ценности духовны. Они определяют смысл, направление, стратегию деятельности, существенно формируя образ жизни студента [9].

Говоря о выборе ценностей, нельзя не заметить, что решающую роль здесь играют познание ценностей и возникновение в студенте тождества с ними – «мои ценности» (О. М. Бакурадзе, Д. А. Белухин, Л. И. Белякова, А. Ф. Лазурский, В. Н. Мясичев). Ведущее место в системе ценностей студентов педагогического вуза занимают те ценности, формирование которых считается важнейшим условием становления личности будущего педагога. Среди них особую значимость на этапе реформирования педагогического образования приобретает ценность саморазвития.

Идея саморазвития в образовании находит свое отражение в статьях ФЗ «Об образовании в РФ», Национальной доктрине образования РФ до 2025 года, Концепции модернизации российского образования до 2020 года, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» и в других концептуальных документах. Это актуализирует проблему саморазвития и дает основание рассматривать его как ценность, под которой принято понимать фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни; способность превращать свою жизнь в предмет практического преобразования себя [4]. Ценность саморазвития, по мнению Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова, включает в себя несколько структурных элементов: самопознание; саморегуляцию; самоорганизацию; самореализацию; самообразование; самовоспитание; самоопределение [4]. Ценность саморазвития связывается с концентрацией человека на самосовершенствование и самореализацию своих целей и желаний [4].

Изучение психолого-педагогической литературы по проблемному вопросу, учет возрастных особенностей студенческого возраста и специфики учебно-профессиональной деятельности в высшей школе позволили нам выделить компоненты в структуре ценности саморазвития студентов педагогического вуза: мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивно-деятельностный [5].

Уточним, каким содержанием наполняются выделенные компоненты структуры ценности саморазвития студентов педагогического вуза. *Мотивационно-ценностный* компонент характеризует целенаправленный и сознательный характер действий. В состав данного

компонента входят мотивация учебной деятельности; стремление к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности; потребность в достижении цели.

Когнитивный компонент представляет собой совокупность знаний, необходимых студенту педагогического вуза в процессе саморазвития. Данный компонент содержит знание теоретических основ саморазвития; развитое критическое и логическое мышление.

Рефлексивно-деятельностный компонент структуры ценности саморазвития студентов педагогического вуза определяется владением навыками самоорганизации (целеполагание, планирование, самоконтроль деятельности), включает такие качества личности, необходимые для готовности к саморазвитию как рефлексивность; настойчивость в достижении целей; наличие определенного субъективного опыта.

Выявленные компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены и обеспечивают не только готовность к саморазвитию, но и развитие самой личности студента в процессе обучения.

Таким образом, ценность саморазвития входит в структуру положительного отношения студентов педагогического вуза к своей профессии. Знание и учет содержательной наполненности ключевых компонентов ценности саморазвития обусловят эффективность процесса формирования положительного отношения к профессии у будущих педагогов. Это обеспечит успешный переход с этапа взаимодействия с объектом, в роли которого выступает вуз как образовательное учреждение, и учение как основной вид деятельности студентов, накопление информации о нем, к мотивационно-ценностному восприятию своей профессиональной деятельности, что и станет опорной установкой положительного отношения к ней.

Литература

1. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко, Урал. гос. пед. ун-т, Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 47 с.
2. Большая советская энциклопедия / под ред. А. М. Прохорова. 3-е изд. Т. 18. М.: Советская энциклопедия, 1976. 467 с.
3. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / пер. с англ. А. Ребера. М.: Вече, АСТ, 2000. 367 с.
4. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2005. 145 с.
5. Макарова Л. Н. Технология профессионально-творческого саморазвития учащихся / Л. Н. Макарова, И. А. Шаршов. М.: Сфера, 2005. – 68 с.
6. Мясичев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии. 1957. № 5. С. 6–17.
7. Сиргалина, Л. Р. Ценность как онтологическая основа ценностных ориентаций: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Магнитогорск, 2007. 21 с.
8. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М.: Академия, 2002. 145 с.
9. Субботина, Н. Ю. Особенности ценностно-смысловой сферы личности студента на этапе профессионализации // Психология обучения. 2007. № 11. С. 4–12.
10. Шемякинский, В. М. Роль ценностей в процессе формирования мировоззрения курсантов // Педагогическое образование и наука. № 3. 2011. С. 34–37.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье представлен теоретико-методологический обзор психолого-педагогического потенциала изобразительной деятельности в развитии детей дошкольного возраста. Авторы, основываясь на концепции К. Риччи рассматривают изобразительную деятельность в процессе онтогенеза детей дошкольного возраста; выделяют два ее этапа – доизобразительный (до 3 лет) и изобразительный (от 3 до 7 лет); приводят характеристики этих этапов с точки зрения развития психических процессов, становления нравственно-волевых качеств, развития эмоциональной сферы, формирования основ эстетического воспитания дошкольников.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, рисование, лепка, аппликация, развитие детей, дошкольный возраст.

N. V. Makarova, D. I. Larionova

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF GRAPHIC ACTIVITY

Abstract: the article presents a theoretical and methodological review of psychological and pedagogical potential of visual activity in the development of preschool children. The authors, based on the concept of K. Ricci, consider the visual activity in the process of ontogenesis of preschool children; distinguish two of its stages – pre-imaginative (up to 3 years) and figurative (from 3 to 7 years); give the characteristics of these stages in terms of the development of mental processes, the formation of moral and volitional qualities, the development of the emotional sphere, the formation of the foundations of aesthetic education of preschool children.

Keyword: graphic activity, drawing, modeling, application, development of children, preschool age.

В период дошкольного детства, при благоприятных психолого-педагогических условиях, наиболее интенсивно развиваются различные практические, умственные и художественно-творческие способности, начинают формироваться нравственные представления, чувства и привычки, складываются черты характера. Особое место в развитии детей дошкольного возраста занимает изобразительная деятельность.

Изобразительная деятельность ребенка – наиболее яркая сторона развития личности. Она начинается с появления каракулей, которые ребенок оставляет на окружающих его предметах (бумаге, стенах, пола), доставляя массу удовольствия и одновременно с этим – удивления от познания нового, ведь детская изобразительная деятельность является одной из эффективных форм художественного освоения детьми окружающей действительности, в процессе которой они изображают предметы и явления [1, 3]. Постепенно, каракули начинают представлять собой схематические изображения и, в скором времени, ребенок не просто воспроизводит знакомые для него предметы, но и пытается передать свое отношение к окружающему.

Ребенок дошкольного возраста знакомится со свойствами материалов (бумаги, карандашей, красок, глины), передает в изобразительной форме свои мысли, впечатления от окружающего мира, у него уточняются и углубляются зрительные представления об окружающих его предметах и явлениях. Несомненно, изобразительная деятельность несет в себе ценный психолого-педагогический потенциал в связи с тем, что она в дошкольном возрасте содействует процессу становления ребенка как субъекта деятельности: ребенок в процессе изображения ставит цели, выбирает средства, планирует и реализует деятельность, получает результат. Ребенок дошкольного возраста становится самостоятель-

ным, продукты его деятельности отличаются уникальностью, неповторимостью, своеобразием. Взаимосвязь изобразительной деятельности с общим психическим развитием детей позволяет широко использовать ее в педагогических, психологических, диагностических целях, а также эффективно использовать как средство коррекции. Проанализируем и рассмотрим данное положение.

Изучая термин «изобразительная деятельность» можно говорить о том, что это «специфическое образное познание действительности», «форма проявления и характерный показатель развития ребенка» [2, 8]. Следовательно, можно заключить, что изобразительная деятельность является специфическим образным познанием действительности ребенка и как всякая познавательная деятельность имеет значимую роль для развития личности.

Важность и значимость изобразительной деятельности отмечено в нормативно-правовой базе. Так, закон «Об образовании в РФ» включает в себя статью «Особенности реализации образовательных программ в области искусства», регулиующую художественное образование и эстетическое воспитание [4, с. 267]. Федеральный стандарт дошкольного образования содержит в себе образовательную область «Художественно-эстетическое развитие», на правленую на обеспечение «развития личности, мотивации и способности детей в различных видах деятельности». Данная область предполагает «реализацию самостоятельной творческой деятельности детей» и подразделяет изобразительную деятельность на рисование, лепку и аппликацию [3, 6]. Обобщая положения нормативных документов отметим, что изобразительная деятельность включает в себя несколько видов непосредственной деятельности, каждый из которых имеет свои возможности в отображении ребенком окружающего мира. Поэтому общие задачи, стоящие перед изобразительной деятельностью, конкретизируются в зависимости от особенностей каждого ее вида, своеобразия материала и приемов работы с ним.

В процессе онтогенеза изобразительная деятельность меняется и трансформируется, о чем свидетельствует выделенная К. Риччи концепция, разделяющая изобразительную деятельность детей на два этапа – доизобразительный (до 3 лет) и изобразительный (от 3 до 7 лет) [1, 10]. Исходя из представленных данных, изобразительный этап характерен для детей дошкольного возраста и благоприятно влияет на развитие психических процессов ребенка. Так, В. С. Мухина отмечает, что изобразительная деятельность, оказывая специфическое влияние на развитие восприятия и мышления ребенка, формирует умение не только смотреть, но и видеть, позволяет ребенку передавать предметный мир вначале по-своему и лишь позже – по принятым нормам изображения [2, 8]. Следовательно – изобразительная деятельность имеет огромное значение для формирования и развития наглядно-образного мышления и сенсорного восприятия, обогащая знания ребенка о качествах изображаемых им предметах, форме, величине, положении в пространстве, многообразию оттенков цветов.

Использование цвета постепенно начинает влиять на развитие непосредственно восприятия и, что еще более важно, эстетических чувств ребенка, ведь именно изобразительная деятельность создает благоприятные условия для развития эмоций, которые постепенно трансформируются в эстетические чувства, содействующие формированию эстетического отношения к действительности. Наряду с этим изобразительная деятельность оказывает влияние на эмоциональную сферу ребенка, поскольку выступает как способ выяснения собственных возможностей, моделирования отношений с окружающими и выражения эмоций. Исследования показывают, что отчетливо изображенная форма вызывает у ребенка удовольствие и положительные эмоции.

В процессе изобразительной деятельности сочетается физическая активность и умственная деятельность, ведь для создания продукта изобразительной деятельности не-

обходимо приложить усилия, осуществить ручной труд, овладеть определенными умениями, применимыми к художественным материалам. Изобразительная деятельность носит общественную направленность, ведь ребенок создает продукт не только для себя, но и для окружающих его значимых взрослых – для показа, совместного обсуждения и, так же, передают явления общественной жизни. На занятиях изобразительной деятельности развивается речь. Происходит усвоение и название форм, цветов и оттенков, пространственных обозначений, способствуя тем самым расширению словарного запаса ребенка дошкольного возраста. Так же процесс обучения невозможен без формирования и развития таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Резюмируя вышеизложенное можно говорить о том, что изобразительная деятельность является одной из первых и наиболее доступных средств самовыражения ребенка, в котором проявляется своеобразие многих сторон детской психики. Продукты детской деятельности являются мощными средствами познания и отображения действительности, в них раскрываются особенности мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы личности. Изобразительная деятельность имеет большой психолого-педагогический потенциал – в процессе изобразительной деятельности развивается наглядно-образное мышление, мыслительные операции, зрительное восприятие, наблюдение, активно формируется зрительная память, происходит развитие речи, развивается мелкая моторика рук, происходит становление нравственно-волевых качеств, развивается эмоциональная сфера личности, закладываются основы эстетического воспитания дошкольников.

Литература

1. Игнатъев, С. Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: учеб. пособ. для вузов. М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2007. 208 с.
2. Семаго, Н. Детский рисунок. Этапы развития и качественная оценка // Школьный психолог. 2003. № 35 (273). С. 8–9.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. ФГОС/ред. Н. В. Гончарова. М.: Просвещение, 2017. 47 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп. на 2017 г.). М.: Эксмо-Пресс, 2017. 160 с.

СОВМЕЩЕНИЕ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье сопоставляются две системы обучения: традиционная и инновационная; выделяются признаки инновационной системы обучения; доказывается, что совмещение традиций и инноваций в образовании можно достичь умелым сочетанием принципов фундаментализма и профессионализации, создания гибкой системы образования, формирования надпредметных умений и навыков, позволяющих выходить за границы конкретного типа профессиональной работы и результативно интегрироваться в смежные сферы деятельности, как в нашем государстве, так и за рубежом.

Ключевые слова: традиции, инновации, педагогическое образование.

K. D. Nekrasova, A. O. Kosheleva

COMBINING TRADITION AND INNOVATION IN TEACHER EDUCATION

Abstract: the article compares two systems of education: traditional and innovative; highlights the features of the innovative system of education; proves that the combination of tradition and innovation in education can be achieved by a skillful combination of the principles of fundamentalism and professionalism, the creation of a flexible system of education, the formation of over-subject skills and skills, allowing to go beyond the boundaries of a particular type of professional work and effectively integrate into the ridiculous spheres of activity, both in our country and abroad.

Keywords: traditions, innovations, pedagogical education.

Динамические глобальные перемены в мировом пространстве, изменение экономического, социального и культурного укладов в нашем государстве диктуют, что высшая школа обязана гибко реагировать на сложившуюся ситуацию в подготовке специалистов. Г. М. Коджаспирова утверждает, что в сфере образования требуется учитывать процедуры, которые имеют инновационный характер:

1. Децентрализация образовательной сферы, что помогает самостоятельно развивать сеть образования региона и создавать портфель заказа на определенного специалиста.
2. Демократизация высших учебных учреждений, которая обеспечивает самостоятельность в выявлении форм, методов и требований организации процесса обучения.
3. Потребности общеобразовательной школы, которые диктуют заказ на преподавателя, способного к проектированию своей педагогической деятельности.
4. Важность удовлетворения личностных запросов учеников.
5. Подготовка студентов в более кратчайшие сроки профессионального образования на базе разных его уровней [2, с. 42].

В классической системе педагогической подготовки в центре внимания находятся учебный и воспитательный процессы, взаимоотношения между участниками выстраиваются как субъектно-объектные, где субъект – преподаватель, который работает в соответствии с учебным планом и программой. Объект – студент, который обязан усвоить определенный объем знаний, его роль – пассивное усвоение всех сведений. Потребности практики в образовании продолжительное время связывались также с потребностью в специалистах классического стиля. Предметная подготовка в традиционной системе считается окончательной целью в иерархии целей подготовки преподавателей.

А. С. Белкин указывает на то, что в традиционной системе образования проблемы развития субъектов не затрагивают ни организационную, ни управленческую модель постро-

ения учебного процесса, ни его содержание и структуру [1, с. 11]. Содержательно классическое обучение выстраивалось, как взаимосвязь нескольких автономных работ: обучающей работы педагога и учебно-познавательной деятельности студентов.

Внедрение новых идей является признаком, по которому различают инновации от собственно новаций: когда преподаватель открывает принципиально новое, то он новатор, когда трансформирует научную идею в практику, то он инноватор [3, с. 62]. В нынешних условиях среди педагогических инноваций преобладают лично-ориентированные технологии. Это – модульно-рейтинговая технология, организация личной работы студентов, информационные, компьютерные технологии обучения, контроля знаний, умений и навыков. В. А. Сластёнин указывал на то, что в сравнении с классическим обучением, внедрение современных инновационных технологий в вузах обладает рядом положительных сторон [4, с. 122]. Это всестороннее развитие личности, воспитание критически мыслящего интеллектуала, который способен гармонично выстроить отношения с природой и социумом.

Сочетаний традиций и инноваций в образовании можно достичь умелым сочетанием принципов фундаментализации и профессионализации, создание гибкой системы образования, формирование надпредметных умений и навыков, которые предоставляют способность выходить за границы конкретного типа профессиональной работы и результативно интегрироваться в смежные сферы деятельности, как в нашем государстве, так и за рубежом.

Литература

1. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко, Урал. гос. пед. ун-т, Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 47 с.
2. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2005. 145 с.
3. Словарь психолога-практика/сост. С. О. Головин. Мн., 2016. 156 с.
4. Сластёнин, В. А. Педагогика/В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М., 2015. 256 с.

ТРАДИЦИИ НЕМЕЦКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ (ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация: статья посвящена исследованию педагогических основ современного немецкого массового музыкального воспитания с целью ознакомления специалистов с теоретико-методологическим аспектом данной проблемы; в статье обосновывается, что истоки музыкального образования современной Германии коренятся в одной из крупнейших музыкально-педагогических концепций XX столетия – «Шульверке» Карла Орфа, подтверждающей, что предпосылки музыкального воспитания через творчество создаются самой системой обучения.

Ключевые слова: «Шульверк» Карла Орфа, «ситуация творчества», элементарное музицирование, активное художественное воспитание.

V. I. Safraider, E. V. Dongauzer

TRADITIONS OF GERMAN MUSICAL EDUCATION (THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT)

Abstract: the article is devoted to the study of the pedagogical foundations of modern German mass musical education with the purpose of acquaintance of specialists with theoretical and methodological aspects of that problem; the article explains that the origins of music education in contemporary Germany are rooted in one of the largest musical-pedagogical concepts of the XX century – “Culvert” by Carl Orff, confirming that the prerequisites of music education through creativity generated by the training system.

Keyword: “Shulverk” by Carl Orff, “the situation of creativity”, elementary music-making, active arts education.

Анализ специальной музыкально-педагогической литературы, а также учебных программ и пособий немецкой школьной музыкальной практики показал, что истоки музыкального образования современной Германии коренятся в одной из крупнейших музыкально-педагогических концепций XX столетия – «Шульверке» Карла Орфа.

Исходной мыслью К. Орфа было понимание того, что предпосылки музыкального воспитания через творчество создаются самой системой обучения. Возможность создания такой формы обучения и была им доказана в «Шульверке». В извечной педагогической дилемме «чему учить и как учить?» на первый план К. Орфом было выдвинуто «как». Главной задачей стало создание «ситуации творчества», которая для детей не могла быть реализована иначе, чем через игру [2, с. 131]. Эстетическая художественная игра в музыку, импровизационная игра ее элементами – «Шульверк» К. Орфа. Через игру, с помощью игры, которая для ребенка является потребностью, непроизвольной, внутренне мотивированной деятельностью, каждый урок проходит в совершенно особой атмосфере, в атмосфере радости, наиболее благоприятствующей творческому процессу самореализации и возможности детского самовыражения. Отсюда и иные, чем в авторитарной системе, взаимоотношения детей и педагога в воспитательной системе К. Орфа, поиск новых путей общения друг с другом средствами музыки и танца, соблюдение принципа «для ребенка, а не над ребенком», воспитание и общение на основе сотрудничества и сотворчества.

Следующая позиция рассматриваемой системы: подходы К. Орфа к музыкальному воспитанию не только всесторонне учитывают возможности маленьких детей, но и ставят во главу угла глубокое уважение личности ребенка как личности самоценной, принятие любых ее индивидуально-творческих проявлений. Это безусловное уважение к личности

ребенка в данной педагогической системе является той психологической основой, на которой только и возможна организация творческой деятельности в любом ее виде [7, с. 118].

К. Орфом создана стройная концепция воспитания и возрождения природной музыкальности человека, найдены рациональные организаторские формы для реализации этой концепции, открыты и усовершенствованы все необходимые средства воплощения замысла. Конечная цель всей музыкально-воспитательной системы К. Орфа, по определению О. Т. Леонтьевой, – воспитание личности в духе гуманизма, высвобождение природных сил личности. Это достигается в результате планомерного использования в работе с детьми элементарного музицирования с помощью элементарного инструментария, элементарных словесных форм и форм движений. Слово «элементарное» имеет смысл «первичное», ведущее свое начало от самых основ, простое, доступное каждому, но не примитивное. Музицирование здесь понимается как глубокая и органичная взаимосвязь музыки, движения и речи, естественная в том смысле, что любое интонационно-ритмически произнесенное слово – это первооснова музыки, а на музыку человек откликается движением. Соединение музыки, слова и движения составляет существо урока по принципам К. Орфа: «Элементарное, по-латыни *elementarius*, означает „относящийся к элементам, к основам вещества, первоизданный, изначальный“». Элементарная музыка – это не музыка сама по себе; она связана с движением, танцем и словом; ее нужно самому создать; в нее нужно включиться не как слушатель, а как ее участник...» [5, с. 23].

Карл Орф был убежден, что для детей нужна своя особая музыка, специально предназначенная для музицирования на первоначальном этапе. Она должна быть доступна переживанию в детском возрасте и соответствовать психике ребенка. Это не чистая музыка, а музыка, неразрывно связанная с речью и движением: петь и одновременно приплясывать, выкрикивать дразнилку и чем-нибудь звенеть. Чередовать речь и пение для детей так же естественно, как и просто играть. Такая музыка есть у всех народов мира. Детская элементарная музыка любого народа генетически нераздельно связана с речью и движением. Ее К. Орф назвал «элементарной музыкой» и сделал основой своего «Шульверка».

В выборе материала К. Орф исходит из фольклора. Сочинение специально для детей в определенном стиле не может заменить исторический слой ранней словесности и музыкального фольклора. Своим музыкальным воспитанием К. Орф меньше всего заботится о пробуждении дремлющего музыкального таланта. Его цель – формирование личности. А личность нельзя строить на случайном, произвольном материале. Народное искусство, песня и танец – вот, как считает К. Орф, наиболее подходящие образцы «начала» музыкального воспитания [1, с. 145].

По мнению К. Орфа в раннем детстве закономерно обращаться к старейшим языковым формам, которые духовно соответствуют ранним ступеням развития сознания. Имена, зовы, рифмующиеся созвучия, волшебные заговоры, загадки, заклинания, сказки, сага и миф – вот наилучший материал для раннего гуманитарного развития. Передающиеся из поколения в поколение тексты К. Орф считает не требующими актуализации и всегда действующими на детей непосредственно и безотказно. Сохранение и культивирование фольклора истолковывается им как сохранение основ культуры нации, защита культурной «среды обитания». Ведь ребенок повторяет в своем детстве развитие человеческого рода и поэтому, как считает К. Орф, понятия и представления технизированного мира современности не должны составлять первоначальную среду для формирования интеллекта и психики ребенка [1, с. 146].

Музыка рождалась из слова, танец – из ритма. И К. Орф исходит из ритма, в «Шульверке» ритму и музыкально-ритмическому воспитанию отводится огромная, первостепенная роль. Но не только на основе движения и игры на элементарных инструментах, а прежде

всего, опираясь на речь, музыкальную декламацию и пение. В первом томе «Шульверка» подчеркивается: «В основе всех музыкальных упражнений, как ритмических, так и мелодических, лежат речевые упражнения». Слову, из которого рождается пение, его метрической структуре, его мелодико-интонационному произнесению уделяется особое внимание. И не только отдельно слову, но и всему миру простых форм поэзии: рифмам, поговоркам, пословицам, детским дразнилкам, считалкам, потешкам и прибауткам. Ведь «сплав звучащего слова, жеста и движения – первичная основа музыки» [5, с. 18].

В. Келлер называет важнейшие новшества орфовской системы воспитания, к которым относят наряду с использованием речевых упражнений и применением особой формы сочетания музыки и движения (танца) введение в элементарное музыкальное воспитание специального инструментария, основу которого составляют штабшпили (металлофоны, ксилофоны и гlockеншпили), куда входят также ударные и духовые инструменты. Впервые в истории музыкального воспитания в оркестре такого состава находится место любому ребенку (а также взрослому любителю) независимо от степени его дарования, так как он получает здесь задание по своим силам [3, с. 199].

Современный набор инструментов Орф-оркестра насчитывает не один десяток самых разных инструментов, которые отбирались в ходе долгих поисков и проб. Основные критерии Орф-инструментария: инструменты должны обладать эстетически привлекательной звучностью и при том быть очень простыми, удобными для игры и не требовать сколько-нибудь значительной выучки. Они должны без специальных передающих механизмов непосредственно подчиняться играющему – движениям его рук и рта, соответствовать тому инструменту, который дан нам от природы – человеческому телу. Наконец, это в первую очередь должны быть инструменты, которые обязаны своим происхождением «элементарному» – хлопкам, ударам, притопам, с одной стороны, и пению – с другой, то есть ударные и духовые инструменты [5, с. 24].

Особое, очень важное внимание в концепции К. Орфа уделяется музицированию с аккомпанементом «звучащих жестов» (термин Г. Кеетман). Звучащие жесты – это игра звуками своего тела: хлопки, шлепки по бедрам, груди, притопы ногами, щелчки пальцами. Идея использовать в элементарном музицировании те инструменты, которые даны человеку самой природой, была «заимствована» К. Орфом, по мнению О. Т. Леонтьевой, у неевропейских народов и отличается универсальностью, важной для массовой педагогики. Пение и танцы с аккомпанементом звучащих жестов позволяют организовать элементарное музицирование в любых условиях, при отсутствии других инструментов. Четыре основных тембра – это четыре природных инструмента: притопы, шлепки, хлопки, щелчки. Использование звучащих жестов также вносит движение в освоение детьми ритма – этот подход является важным методическим моментом, так как ритм осознается и осваивается только в движении. Воспитание чувства ритма и тембрового слуха, развитие координации, реакции с использованием звучащих жестов обладают очень высокой эффективностью. Пожалуй, звучащие жесты как форма темброво-ритмической работы не имеет аналогов по доступности и своим творческим возможностям, особенно в сочетании с речью и движением.

Акцент, сделанный К. Орфом на импровизации не только музыки, но и движения, пробуждает спонтанные индивидуальные проявления двигательной активности, препятствует формированию штампов двигательных форм. Простейшие движения становятся начальной ступенью для творческих упражнений. И если на первоначальных стадиях обучения движения ребенка спонтанны, то позднее они становятся оправданными, превращаясь в элементарный танец. Шаг за шагом детям предоставляется возможность комбинировать известные движения, составлять из них простейшие танцевальные композиции, вклю-

чать в них инструментальные части, мимические сценки, чередовать сольные и массовые сценки [6, с. 109]. Составной частью двигательных занятий является обучение детей ориентированию в пространстве: движение по кругу, квадрату, диагонали, «змейками», «восьмерками», цепочкой; со сменой партнера, направления движения и т. п. Используются также специальные упражнения на реакцию, сосредоточенность, концентрацию внимания, балансировку, напряжение и расслабление. Музыкально-двигательные задания незаменимы для развития навыков поведения в группе, умения общаться, войти в контакт с другими участниками и действовать совместно.

Венцом воспитательной работы с детьми в свете «Шульверка» является, как отмечает В. Келлер, элементарный музыкальный театр, в рамках которого не только осуществляется интеграция музыкальной, речевых и танцевальных моментов, но включаются также элементы общего художественного образования – пантомима и актерская игра, умение создавать костюмы и декорации [3, с. 200]. По мнению О. Т. Леонтьевой, в орфовой педагогике урока как такового нет, скорее это «сеанс». Это драматургически организованное время, подчиненное правилам актерской игры сценическое пространство. Это театр играющего актера, театр прикладной, учебный, театр без зрителя, но именно театр. Правда, элементарный, остающийся все время на грани между обычной детской игрой «во что-то» и театрализованной игрой-представлением [4, с. 127]. Элементарная музыка ведет к сценической игре. Курс начального музыкального воспитания завершается спектаклем. Музыкально-сценическая игра с ролями, танцевальный театр, сцены из сказок, диалоги-речитативы, ритмизированная речь – все это средства активного художественного воспитания. Детский коллектив из такого лицедейства получает самое сильное и самое полное из всех возможных педагогических воздействий; созданные коллективными усилиями наглядные образы ничем не изгладить из детского сознания [4, с. 132].

«Шульверк» Карла Орфа создавался в ходе долгой практической работы и во всем многообразии своих элементов и форм представляет собой особый тип креативной музыкальной педагогики на основе принципа деятельности и творческой игры. Само слово «Шульверк», созданное К. Орфом, обозначает, как известно, «обучение в действии». Исполняя и создавая музыку вместе, дети познают ее в реальном действии, «учатся, делая и творя». «Шульверк» – особая разновидность учебной игры. Дети здесь не гости, а соавторы и создатели своего собственного музыкального мира. «Каждый узнает лишь то, что сам пробует сделать» (Песталоцци) и «мы познаем лишь постольку, поскольку сами делаем» (Новалис) – на этих оттенках одной и той же мысли выстроена одна из основных определяющих идей «Шульверка»: «собственное детское творчество, пусть самое простое, собственные детские находки, пусть самые скромные, собственная детская мысль, пусть самая наивная – вот что создает атмосферу радости, формирует личность, воспитывает человечность, стимулирует развитие созидательных способностей» [5, с. 21].

Заключая рассмотрение педагогических истоков современного немецкого массового музыкального образования, которые коренятся в музыкально-воспитательной системе Карла Орфа, подчеркнем принципы данной педагогической системы:

1. Воспитательные отношения в системе музыкального воспитания К. Орфа есть диалоговые отношения, где учитель и ученик одинаково свободны и уникальны в своих действиях – воспитание и общение происходит на основе сотрудничества и сотворчества.
2. Педагогическая система К. Орфа характеризуется глубоким уважением к личности ребенка как личности самоценной, принимаемой в любых ее индивидуально-творческих проявлениях.
3. Система музыкального воспитания К. Орфа основана на материале немецкого словесного и музыкального фольклора, что придает почвенность, национальную основу. Культур-

вирование фольклора истолковывается К. Орфом как защита культурной «среды обитания» (О. Т. Леонтьева), в отрыве от которой невозможно формирование личности, ибо каждый человек должен ощущать свои национальные корни, свои культурные истоки, энергетический и духовный заряд истинного искусства, созданного веками.

4. Понимание синтетической природы музыкального искусства во взаимосвязи речи, музыки и движения приводит К. Орфа к созданию нового воспитательного метода, позволяющего любому ребенку вне зависимости от степени его дарования не только слушать и воспроизводить сочиненную другими музыку, но создавать и исполнять свою элементарную музыку. Именно благодаря этому методу в процессе всех творческих усилий становится возможным, по мнению О. Т. Леонтьевой, высвобождение природных сил личности, ее природной музыкальности.

5. Создание особой педагогической атмосферы для свободного, творческого развития природных способностей личности является определяющим условием любого воспитательного процесса и находит, на наш взгляд, прямое практическое воплощение в системе К. Орфа. Музыкальное воспитание осуществляется в данной системе через творчество, через занятия искусством в ходе особой игры в музыку, способствующей созданию атмосферы радости, наиболее благоприятствующей процессу реализации и возможности детского самовыражения.

Литература

1. Донгаузер Е. В. Воспитательный потенциал педагогики Карла Орфа // Педагогическое образование в России. 2014. № 7. С. 144–149.
2. Донгаузер Е. В. Идеи творческого развития личности в педагогике Карла Орфа // Историко-педагогический журнал. 2014. № 3. С. 130–138.
3. Келлер В. «Шульверк» Орфа и его международное значение // Музыкальное воспитание в современном мире / Редкол.: Д. Б. Кабалевский и др. М.: Советский композитор, 1973.
4. Леонтьева О. Т. Интернациональный курс в институте Орфа // Советская музыка. 1976. № 3. С. 124–132.
5. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа: Сб. / Под ред. Л. А. Баренбойма. Л.: Музыка, 1970.
6. Тютюнникова Т. Э. Движение и музыка // Дошкольное воспитание. 1999. № 4. С. 107–110.
7. Тютюнникова Т. Э. Элементарное музицирование – «знакомая незнакомка» // Дошкольное воспитание. 1997. № 8. С. 116–123.

ЗАРУБЕЖНЫЕ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СТРУКТУРЫ «ЭТИЧЕСКОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ»

Аннотация: в статье проанализированы основные зарубежные (Ж. Пиаже, Л. Кольберг, К. Вивер, Дж. Рест) и отечественные (В. Г. Моралов, Л. В. Романюк, В. А. Ситаров) подходы в развитии этической чувствительности специалиста; доказано, что для взаимодействия специалиста с людьми с инвалидностью важной является позиция ненасилия, которая формируется благодаря развитию у специалистов особого качества – этической чувствительности.

Ключевые слова: этическая чувствительность, люди с инвалидностью, профессиональная компетентность.

V. I. Simakova, Y. N. Galaguzova

FOREIGN AND RUSSIAN APPROACHES IN DETERMINING STRUCTURES OF “ETHICAL SENSITIVITY”

Abstract: the article analyzes the main foreign (J. G. Piaget, L. Kolberg, N. Weaver, J. Rest) and domestic (V. G. Moralov, L. V. Romaniuk, V. A. Sitarov) approaches in the development of the ethical sensitivity of a specialist; It is proved that for the specialist's interaction with people with disabilities, the position of non-violence is important, which is formed due to the development of specialists of a special quality – ethical sensitivity.

Keywords: ethical sensitivity, people with disabilities, professional competence.

13 декабря 2006 г. была принята «Конвенция ООН о правах инвалидов», которая вступила в силу 3 мая 2008 г. По состоянию на июль 2019 года, 179 государств, в том числе все страны, входящие в Евросоюз, участвуют в реализации Конвенции, интегрируя принципы Конвенции в национальные законы своих государств. Россия ратифицировала конвенцию в мае 2012 г., что накладывает на государство ряд серьезных обязательств, связанных с обеспечением индивидуального подхода к человеку с инвалидностью (создание индивидуальных планов, маршрутов); развития социальной работы; стандартизацию и контроля качества социальных услуг; научного обоснования практики работы с людьми с инвалидностью.

Важную роль в выполнении этих обязательств играет специалист, непосредственно работающий с людьми с инвалидностью. Поэтому вопрос о его профессиональных и личностных компетенциях является актуальным для системы профессиональной подготовки кадров. Взаимодействие специалиста с человеком с инвалидностью происходит, как правило, в правовой и этической сферах, что требует от специалиста не только знание нормативно-правовой базы, но и сформированность нравственно-этических качеств личности. Одним из таких качеств является «этическая чувствительность», которая широко представлена в зарубежных научных исследованиях. Этическая чувствительность необходима в ситуациях, характеризующихся неопределенностью (отсутствием твердых правил), неоднозначностью восприятия различных моральных ситуаций, повышенной эмоциональностью, неоднозначностью интерпретацией событий, способность выделять других людей в качестве важных участников взаимодействия, не проявляя к ним ни антипатии, ни безразличия.

Понятие «этическая чувствительность» в работах К. Вивера было определено как «то, что позволяет профессионалам распознавать, интерпретировать и адекватно реагировать на проблемы получающих профессиональные услуги» [2, р. 607]. Концепция этической

чувствительности была разработана в области моральной психологии, основана на работах когнитивной теории нравственного развития Ж. Пиаже и подкреплена далее теорией стадий Л. Кольберга и четырехкомпонентной моделью Дж. Реста [5].

Согласно теории Л. Кольберга, у нравственных рассуждений, лежащих в основе этического поведения, существует шесть стадий развития, на каждой из которых ответы на этические дилеммы более адекватны, чем на предыдущей.

Основываясь на работах Ж. Пиаже, Л. Кольберг доказал, что в процессе нравственного развития главную роль играет понятие «справедливости». Он обосновал, что существует шесть этапов развития морального сознания, которые происходят на трех уровнях: доконвенциональном, конвенциональном и постконвенциональном. Каждый из этих уровней включает две стадии [1].

На доконвенциональном уровне, первой стадией является подчинение нормам (власть авторитета и желание избежать наказания). Ее сменяет стадия, где справедливость трактуется как система обмена («ты – мне, я – тебе»). В основе конвенционального уровня лежит договор (конвенция), меняющий свой характер при переходе от стадии к стадии. На стадии взаимных ожиданий и межличностной конформности действует «конвенция межличностного типа» (реализация принципов «быть хорошим», «не делать другому того, чего бы ты не пожелал, чтобы сделали тебе»). На стадии ориентации на социальный закон, действует «конвенция социального типа» (правила должны выполняться неукоснительно, за исключением случаев, когда они вступают в противоречие с другими социальными нормами). Постконвенциональный уровень предполагает вход в систему равноправных отношений «личность – общество», движение от стадии «социального договора», основанного на соблюдении прав личности – к стадии универсальных этических принципов.

В обосновании этической чувствительности, важное место занимает четырехкомпонентная модель морального развития личности Дж. Реста (Rest, 1986, 1994), ученика Л. Кольберга. Четырехкомпонентная модель предполагает, что моральное поведение в конкретной ситуации включает в себя четыре элемента, которые также могут влиять друг на друга: моральную чувствительность, моральное мышление (моральные суждения), моральную мотивацию, моральный характер.

Этическая чувствительность – это осознание человеком того, как его действия могут повлиять на других. Она проявляется в рефлексии; чувствительности к желаниям, потребностям и правам других людей, особенно в ситуации, если они противоположны собственным интересам. «Осознание» включает: знание об участниках ситуации морального выбора; конструирование возможных вариантов поведения в этой ситуации; представление о том, какое влияние действия окажут на каждого из участников. Вторым компонентом структуры морального поведения является моральное мышление, раскрывающие причины поступка и обоснование того или иного морального выбора. Третий компонент – моральная мотивация, которая определяется ценностями и моральными идеалами человека. Четвертый компонент – это моральный характер – готовность и способность действовать в соответствии с выбранным решением и планом, противостоять социальному давлению, принимать ответственность за реализацию того или иного выбора. Приведем структуру моральной чувствительности в табл. 1.

Исследованиями отечественных психологов (Маралов В. Г., Ситаров В. А.) доказано, что на ранних стадиях морального развития личности, забота и справедливость выступают скорее как противоположные полюса морального выбора. Однако, на высших стадиях морального развития, эти категории выступают как интеграция «принципов заботы и справедливости».

Таблица 1. СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МОРАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

МОРАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ	ХАРАКТЕРИСТИКИ КОМПОНЕНТОВ
Этическая чувствительность	Интуитивное восприятие сигналов клиента, пробуждение и конкретизация ситуационных потребностей. Навыки общей наблюдательности, чтение эмоций, обращение с собственными эмоциями, ощущение «атмосферы», социальная компетентность
Моральное мышление (моральное суждение)	Анализ ситуации, знание этических кодексов и стандартов, размышления о результатах и обоснованность выводов, учитывая возможную напряженность ситуации и конфликты, возникающие между потребностями клиента и (этическими и/или экономическими) рамками общества
Моральная мотивация	Личный «ответ» на ситуацию. Связь конкретной ситуации с личными ценностями и мотивами
Моральный характер (моральные действия)	Реализация того, что вы намерены сделать, решимость действовать, отстаивание ценностей, навыки общения, навыки разрешения конфликтов, настойчивость

Продолжая изучение структуры этической чувствительности, К. Вивер, изучила 200 работ по 12 различным дисциплинам, в том числе по и доказала, что «концепция морального развития» находится на стадии разработки и является «частично зрелой», что означает «концепции с множественными или проблемными значениями, непоследовательно используемые в исследованиях и практике» [2, р. 608]. По ее мнению, «этическая чувствительность – это способность принимать решения с умом и состраданием, учитывая неопределенность в ситуации ухода, опираясь при необходимости критического осмысления кодексов этического поведения, клинического опыта, академического обучения и самопознания, с дополнительной способностью предвидеть последствия и решимостью действовать» [2, р. 610]. Такую же интерпретацию концепции предлагает исследовательская группа из Университета Миннесоты. Они разработали 4 буклета в качестве инструментов для учителей, помогающих студентам развивать этические навыки. Каждый буклет фокусируется на одной конкретной области: этическая чувствительность – этическое суждение – этическая мотивация – этическое действие [4]. Авторы данной статьи, изучавшие данный вопрос, также считают, что в структурных компонентах этической чувствительности не хватает такого компонента, как «моральное восприятие» – признак, который позволяет «интуитивно различать сигналы и формы, которые позволяют профессионалу воспринимать клиента и его ситуационные потребности.

В. Г. Моралов, изучая структуру этической чувствительности, предложил свои подходы к ее структуре. Основными характеристиками, по их мнению, являются: интерес, эмпатия, понимание и помощь. Интерес предполагает эмоционально окрашенную потребность в познании Другого, в основе которого лежат достоинство, ответственность, уважение, сочувствие, содействие. Эмпатия проявляется в способности сопереживать (совместно переживать те же чувства, что и другой человек), сочувствовать (проявление участия и отзывчивости), содействовать Другому. Понимание – способность не просто видеть эмоциональные и поведенческие проявления Другого, но и уметь находить причины, интерпретировать поступки. Помощь – это деятельностный компонент, предполагающий улучшение условий жизни человека, либо возврат его в то состояние, которое у человека было до возникновения проблемы [3].

Вопрос формирования у будущих специалистов этической чувствительности является важным, поскольку, вступая во взаимодействие с людьми с инвалидностью, специалисты могут занимать разные позиции: принуждения, манипулирования, ненасилия, невмешательства, сотрудничества. Способность к ненасильственному взаимодействию является

важным компонентом профессиональной компетентности специалиста. Исследованиями психологов доказано, что повышенная раздражительность специалиста формирует позицию принуждения, а приверженность стереотипов – позицию невмешательства. Именно формирование этической чувствительности позволит специалистам сформировать позицию ненасилия к своему клиенту.

В качестве методов обучения этической чувствительности, согласно исследованиям Т. Свенсон-Леппер и Дж. Реста, является групповое взаимодействие и обсуждение этических ситуаций [5, р. 229], однако этот вопрос требует большей методической проработки.

Литература

1. Kohlberg, L. (1973). The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment // *Journal of Philosophy* (The Journal of Philosophy. Vol. 70. No. 18/70 (18): 630–646. doi: 10.2307/2025030. JSTOR 2025030.
2. Weaver K., Morse J. & Mitcham C. (2008). Ethical sensitivity in professional practice: concept analysis // *Journal of Advanced Nursing* 62 (5), 607–618. Wiley, New Jersey, USA
3. Маралов, В. Г. Влияние чувствительности к человеку на принятие позиций взаимодействия студентами [Электронный ресурс] / В. Г. Моралов, Л. В. Романюк // *Проблемы педагогики и психологии*. 2018. № 13. С. 180–186. Режим доступа: cyberleninka.ru/article/v/vliyanie-chuvstvitelnosti-k-cheloveku-na-prinyatie-pozitsiy-vzaimodeystviya-studentami.
4. Narvaez, D. (2001) Community Voices and Character Education Partnership Project, Department of Children, Families and Learning & the University of Minnesota, USA. cee.nd.edu/curriculum/documents/actblkt4.pdf.
5. Swenson Lepper, Tammy (2005): Ethical Sensitivity for Organizational Communication Issues: Examining Individual and Organizational Differences // *Journal of Business Ethics* (2005) 59: 205–231. Springer 2005, USA.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье актуализируется проблема качества региональных документов стратегического планирования, представляется нормативно-правовое обеспечение и требования к их разработке, описываются методологические векторы анализа и основные трудности. Основным документом системного анализа региональных документов стратегического планирования является Федеральный закон «О стратегическом планировании в Российской Федерации» от 28.06.2014 № 172-ФЗ. На основании принципов, заявленных в данном законе, проведен анализ региональных государственных программ развития системы образования.

Ключевые слова: система образования, стратегическое планирование, механизм, региональные программы, анализ, развитие.

L. A. Kharisova

THE REGIONAL PROGRAMS OF DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM AS A MECHANISM FOR IMPLEMENTING THE STRATEGIC PLANNING

Abstract: this article actualizes the problem of quality of regional strategic planning documents, shows the regulatory and legal support and requirements for their development, describes the methodological vectors of analysis and the main difficulties. The main document of the system analysis of regional documents of strategic planning is the Federal law "The strategic planning in the Russian Federation" of 28.06.2014 N 172-FZ. On the basis of the principles stated in this law, the analysis of regional state programs of development of the education system is carried out.

Keywords: education system, strategic planning, mechanism, regional programs, analysis, development.

Социально-экономические изменения в стране серьезным образом отражаются и влияют на систему общего образования. Следует отметить следующие внешние факторы, которые будут определять векторы развития общего образования: рост численности детей дошкольного и школьного возраста; изменение структуры расселения населения страны (уменьшается численность сельского населения и растет население городов); недостаток квалификационных кадров на рынке труда и растущая конкуренция за человеческие ресурсы отвлекает педагогические кадры от системы образования; радикально меняется среда социализации, создавая новые социальные, культурные, технологические возможности и риски как для детей и их семей, так и для образовательных организаций [4, 5]. Такие изменения требуют от системы образования также серьезных обновлений, т. е. система образования должна уметь прогнозировать свое развитие, планировать и программировать предстоящие изменения и осуществлять контроль. Этот процесс называют стратегическим планированием [1, с. 87; 2, с. 18].

Методология разработка документов стратегического планирования развития системы образования базируется на опыте и достижениях отечественной и мировой науки, включает в себя теоретические подходы и методы стратегического планирования, применяемые в настоящее время в Российской Федерации и за рубежом. Обоснование методологии разработки документов стратегического планирования основывается на определении структурных компонентов документов стратегического планирования и их функций. Документы стратегического планирования – это совокупность следующих взаимосвязанных документов: прогноз развития, целеполагание (стратегия), программа развития и план ее

реализации. Поэтому, каждый компонент стратегии развития предполагает свою методологию и алгоритм.

Анализ теоретических исследований и документов стратегического планирования позволил выделить следующие теоретические подходы их разработки: системно-деятельностный, комплексный, программно-целевой, синергетический, проектно-целевой, региональный, диверсификационный и рамочный.

Федеральный закон № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации» определяет методологический маршрут разработки документов стратегического планирования. Это: разработка прогноза краткосрочного, среднесрочного и долгосрочного развития; целеполагание (разработка стратегии); разработка программы реализации стратегии; планирование реализации программы; разработка материалов мониторинга и контроля.

Данный закон формирует единую платформу для разработки федеральной стратегии развития образования и региональных стратегий. Главными критериями качества документов стратегического планирования являются следующие принципы: единство и целостность; разграничение полномочий; преемственность и непрерывность; сбалансированность системы стратегического планирования; результативность и эффективность стратегического планирования; ответственность участников стратегического планирования; прозрачность (открытость) стратегического планирования; реалистичность; ресурсная обеспеченность; измеримость целей; соответствие показателей целям [7].

Основным документом стратегического планирования развития системы образования являются государственные программы, хотя во многих регионах уже разработаны и реализуются стратегии социально-экономического развития, в которых представлен раздел о перспективах развития образования. Государственная программа развития образования – это инструмент государственного регулирования, обеспечивающий достижение стратегических целей и задач путем использования имеющихся ресурсов и возможностей системы образования [6, с. 9].

Анализ региональных государственных программ развития образования осуществляется по следующим критериям: формальные (наличие временных рамок реализации программы); целевые (стратегические цели, задачи, ожидаемые результаты); организационные (механизмы реализации программы, условия реализации, контроль за реализацией, разделение полномочий, согласованность целей, задач и способов реализации) и прогнозные (перспективы развития, прогнозные риски, достижения на предыдущих этапах).

Приведем результаты анализа данных документов. По *формальным показателям* все документы соответствуют предложенным критериям, четко прописаны временные рамки, кем и когда утверждены, какие и когда внесены изменения, поставленные цели и задачи соответствуют действующему законодательству и политике государства.

По целевым показателям:

- стратегические цели сформулированы в документах, однако они не всегда реалистичны, так как носят формальный характер и в них не прописаны способы их достижения;
- во многих документах отсутствует четкое определение ожидаемых результатов, а если они и прописаны, то не соответствуют поставленным целям и задачам. Часто поставленные задачи рассматриваются как ожидаемые результаты. Формулировка ожидаемых результатов также носит общий характер;
- в документах в основном не учитываются географические, социально-экономические, геополитические, этнические и природные особенности развития региона. Данный критерий очень важен для развития системы образования, так как это те внешние факторы, которые влияют на систему образования, ее качество и перспективу.

По организационным показателям:

– часто отсутствует механизм достижения цели. В некоторых государственных программах данный механизм представлен в виде подпрограмм по направлениям деятельности или ступеням общего образования;

– плана мероприятий реализации государственных программ практически нет. Часто под планом подразумевают направления деятельности системы образования или финансовое субсидирование системы образования по годам и направлениям;

– ни в одном документе не были расписаны необходимые материально-технические, организационные и других условия для достижения цели. Главным условием во всех документах – это финансы, а все другие условия в счет не берутся;

– не указано партнерское взаимодействие в достижении запланированных мероприятий. Партнерами в данных документах выступают участники реализации государственных программ. А других партнеров, таких как родители, работодатели, общественные организации в документах не зафиксировано;

– оценка достижения целей развития образования с использованием количественных и качественных показателей, критериев и методов осуществляется только при расчете финансовых средств. Прописаны методики и формулы расчета, сколько средств использовано, сколько осталось, а методик, механизмов, алгоритма оценки, например, качества образования или уровня воспитанности обучающихся нет;

– никаких ресурсных ограничений (финансовые, кадровые, организационные и др.) и рисков при выполнении целей и решении задач в установленные сроки в документах не прописано.

По прогнозным показателям выявлено следующее:

– прогноз в государственных программах представлен очень слабо;

– в документах не учитываются результаты развития системы образования региона и практик применения на предыдущих временных этапах;

– не учитываются прогнозные положительные и отрицательные векторы развития системы образования. Это говорит о том, что в регионах серьезно не анализируют систему образования, не выявляют ее положительные стороны и проблемы;

– не формулируются конкретные предложения по дальнейшему совершенствованию системы образования.

Таким образом, серьезное внимание при разработке региональных документов следует обратить внимание на: формулировку целей и задач развития системы образования на основе анализа существующих ресурсов, условий, прошлых достижений и современных тенденций развития образования; прописывать организационные механизмы реализации документов (планы, способы, условия, ресурсы (не только финансовые), способы оценки результатов; прогнозирование результатов развития системы образования в регионе.

Литература

1. Анимиаца, Е. Г. Стратегическое планирование развития территории: сущность, основные принципы, проблемы // Известия Уральского государственного экономического университета. 2005. № 12. С. 87–95.
2. Каратаева, Г. Е. Система государственного стратегического планирования / Г. Е. Каратаева, А. С. Каратаев, Т. А. Грошева // Актуальные вопросы экономических наук: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2014 г.). Уфа: Лето, 2014. С. 27–32.
3. Ломакина, Т. Ю. Стратегия профессионального образования. Актуальное интервью // Профессиональное образование. № 2. 2016. С. 17–22.

4. Николаев, И. А. Аналитический доклад «Стратегии и программы развития регионов (сравнительный анализ)» /И. А. Николаев, О. С. Точилкина // Департамент стратегического анализа. 2006.
5. Петрова, Е. М. Планирование как основа управления муниципальным социально-экономическим развитием // Управление экономическими системами. 2011. № 4. С. 24–28.
6. Симаева, И. Н. О разработке стратегий развития образования в регионах /И. Н. Симаева, А. В. Алимпиева //Вестник РГУ им. И. Канта. 2007. Вып. 11. Педагогические и психологические науки. С. 8–14.
7. Федеральный Закон от 28 июня 2014 г. № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации».

ТРИАЛЬНЫЙ МЕТОД – СОЗДАНИЕ СИНЕРГИИ МЕЖДУ ТЕОРИЕЙ, ИСКУССТВОМ И ПРАКТИКОЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация: В статье обобщены методологические инновации в профессиональном и высшем образовании для работы в «интерактивных» профессиях (сфера человек-человек). Исследовательские проекты, поддерживаемые ЕС, и проекты по распространению этого опыта, осуществляемые в России (Свердловская область) и странах бывшего Советского Союза, продемонстрировали потенциал дуального образовательного метода теории и практики, интегрированного с предметами искусства с использованием методически выстроенными художественными упражнениями (триальный метод). Этот метод, позволяющий использовать искусство в качестве связующего звена между теорией и практикой, а также способы интеграции этих трех областей обучения, продемонстрировали позитивное влияние на достижение студентами различных образовательных целей.

Ключевые слова: триальный метод, инновационные методы обучения для интерактивных профессий, интеграция теории и практики с искусством, трансформационное исследование совместных действий.

P. Holm

THE TRINAL METHOD – CREATING A SYNERGY BETWEEN THEORY, ART AND PRACTICE IN VOCATIONAL AND EDUCATIONAL TRAINING

Abstract: The article summarizes methodological innovations in vocational and higher education for work in the “interactive” professions (people working with people). Action research projects supported by EU and dissemination projects carried out in Russia (Sverdlovsk region) and former Soviet Union countries have demonstrated the potential of extending the dual educational method of theory and practice with art subjects and methodologically prepared art exercises (the trinal method). The method of using art as a link between theory and practice and how to integrate these three learning fields, demonstrated a positive impact on students’ attainment of a variety of educational objectives.

Keywords: Trinal method, innovative educational methods for interactive professions, integration of theory and practice with arts, transformative collaborative action research.

Introduction

This article presents a summary of a European Union supported project “CESTE-Net – Curative Education and Social Therapy in Europe Network”, implemented under the Leonardo da Vinci Programme 2005–2007.

The project was a follow-up of a previous Leonardo da Vinci project “CESTE” (1998–2001) which resulted in the production of a manual for the training of staff in curative education and social therapy centres worldwide, informed by Waldorf pedagogical methods.

The Ceste-Net project wanted to make a contribution to the European strategies for vocational training by integrating artistic exercises and experience with art processes into the training programs for the education and health and social sector, and thus promoting the Trinal Method within a research context. 34 trainers (teachers, practice tutors and artists) from 15 countries were ready to participate in 4 modules of one week each, and were to contribute by carrying out individual action research projects in their own seminars and institutes. An organisational structure was set up with the ECCE (European Cooperation in Curative Education and Social Therapy) as the contractor. A Coordination and Research Group was formed for the management and support of the 4-week pilot course.

The project was concluded with a research report including an overall project evaluation by Prof. Dr. Bernhard Schmalenbach (Alanus, Alfter) and a comprehensive contribution from Prof. Dr. Michael Brater (GAB, Muenchen) about the innovative aspects of the CESTE-Net project and its importance for the social pedagogical practice (www.ceste-net.org/node/84). A dissemination project was carried out in the former Soviet Union countries with teachers and trainers from Kyrgyzstan, Russia, the Ukraine and Georgia (KRUG, 2006–2008) with the same objectives and scope (Training for Trainers with 35 participants in 5 modules).

The background was the ongoing discourse on European vocational training research, where the specific types of competence/expertise deemed needed for work in the health, educational, therapeutic and social field (the so-called “interactive” professions) were on debate. Some reports from those discussions pointed to the link between these types of competence/expertise and the typical skills which are developed and practiced in artistic exercises and in the working processes of art (Brater 1989). The characterising features of these professions are the particular forms of actions, as well as interactions between people. The main objective here is not a means-to-an-end process; it is rather a question of a particular kind of competence connected to the dealing with emotions:

- attentive observation of the other person's feelings, and treating them with empathy,
- ability to deal with one's own emotions, as well as being able to regulate and manage emotions in a suitable way, and
- emotional compassion and an ability to act out of “intuition” in professional work situations.

The above-mentioned abilities can be described as key competences in these professions. The question then arises as to how these key competences should be taught and learnt in the course of the training. In the Communication “Making a European area of lifelong learning a reality” (Nov. 2001), the European Commission asked for solutions as to how personal and social skills can be a part of the curricula without overloading them. In their review of the Lifelong Learning Consultation Process (Oct. 2001) Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) had to conclude that the reports of the member states contained no concrete solutions to this problem. However, the experience in the social therapy training centres was that the above-mentioned personal and social skills are typical skills developed and practiced in artistic exercises and performances, and in the working processes of art:

- ability to observe and to concentrate, moving between activity and reflection
- courage to enter into an open process and let your aims grow out of a constantly changing situation (e. g. painting, theatre work, etc.)
- phantasy, patience and perseverance
- purposeful creativity closely linked to action, discovering one's own limitations and strengths
- flexibility
- communication and dialogue

Methods and results

The project participants – 34 teachers, tutors from practice places and artists working in the social field – worked together in “trios” (lecturer, practitioner and artist) designing courses on specific topics and subject matters. The educational concepts were tutored and presented in plenum, monitored by the research group and receiving feedback before final delivery of 30 individual action research reports.

Findings

From the action research examples on how to use art as a link between theory and practice and how to integrate the 3 learning fields, 6 categories which proved successful and linked the art components to educational objectives were identified:

1. *Art as a tool for deepening of theoretical subject matters*: Examples were given from anthropological and social situations, as well as from pathological, psychological and educational subjects.
2. *As a medium and tool for the development of personal and social skills* (key competences).
3. *Art as tool for diagnostic processes*.
4. *Development of intuitive performing skills*, needed in the sectors of health, education and social work (in so-called “open”, situational-oriented actions, perceptually guided without fixed targets).
5. *Art as an enlivening element for creating attractive and learner-conducive environments at the education and training centres and work places* (including the hygienic aspects of students’ emotional and physical well-being).
6. *Art projects – art for and together with clients*: Different approaches were documented, like theatre and eurythmy performances for children and adults with disabilities, storytelling, music, painting and other exercises in the arts.

Further research

An action research project with focus on the implementation of the ideas and principles of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities was undertaken in Sverdlovsk region 2011–12, within a transformative collaborative methodological framework (Simakova/Holm 2012). The findings supported some of the conclusions from the Ceste-net project on the importance of the arts for a learner-conducive environment. The findings also added new perspectives on the use of the trinal method as a concept and a tool for improving life quality of persons with disabilities in institutional settings, like daycenters and inclusive communities in local municipalities (www.delonablago.ru). The program for the 1st World Congress for Persons with Disabilities organized in Yekaterinburg 2017 as a collaboration between NGOs and the Government of Sverdlovsk region was designed according to similar concepts. The synergy created by the integration of theoretical concepts/education, art and practice during the congress proved to have a potential for changing of attitudes and development of new practices on the society level.

Bibliography

1. Holm, P. (ed. 2008): Ceste-net research report. www.ceste-net.org/node/84.
2. Brater, M., Büchele, U., Fucke, E., Herz, G. (1989): *Künstlerisch handeln: die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse*, Stuttgart.
3. Leavy, P. (2015): *Method meets art. Arts-Based Research Practice*. 2^{ed}. The Guilford Press, New York.
4. Schmalenbach, B. (2011): *Kunst in der Ausbildung sozialer Berufe*, Kopaed, München.
5. Schmalenbach, B. (2006): *Die Verbindung von Wissenschaft, Kunst und Praxis in der Ausbildung – Grundlagen und Beschreibung eines Forschungsprojektes*. In: Andreas Fischer (Hrsg.), *Ausbildung und Kunst*. Bern: Paul Haupt, p. 99–114.
6. Schmalenbach, B. (2016): *Seelenpflege* (2/16). *Von der ästhetischen Kraft in der Heilpädagogie*. P. 6–23.
7. Schmalenbach, B. (2016): *Seelenpflege* (3/14). *Diagnostik als Kunst*. P. 16–35.
8. Simakova, V. & Holm, P. (2012): *The trinal method as a tool for social inclusion in Sverdlovsk region, Russia*. Master thesis, Oslo/RSUC. wp.csdn.no/wpcontent/uploads/sites/16/2016/12/2012_Simakova_and_Holm_The_Trinal_Method_as_a_tool_for_social_inclusion1.pdf.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ К НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема – готовность магистрантов технических специальностей к научно-педагогической деятельности. Приведен обзор понятия «готовность». Предложены педагогические условия эффективного формирования исследуемой дефиниции в условиях обучения в магистратуре.

Ключевые слова: готовность, научно-педагогическая деятельность, педагогические условия, педагогический профессионализм, творчество.

G. I. Chemodanova

THEORETICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF READINESS FOR SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ACTIVITIES

Abstract: in the article the issue of the day is examined is readiness of undergraduate of technical specialties to scientifically-pedagogical activity. A review over of concept is brought "readiness". The pedagogical terms of the effective forming of the investigated definition offer in the conditions of educating in a city council.

Keyword: readiness, scientifically-pedagogical activity, pedagogical terms, pedagogical professionalism, work.

Образовательные учреждения нуждаются в профессионалах, способных реализовывать педагогическую деятельность на новом уровне, с учетом возросших потребностей социально-экономической жизни страны, когда остро стоит задача формирования высококвалифицированных специалистов, способных выдерживать конкуренцию на рынке труда [4]. Несмотря на активный интерес ученых к проблеме формирования готовности магистрантов к научно-педагогической деятельности в условиях вуза, в теории и практике педагогики этот вопрос остается недостаточно изученным. Можно констатировать, что в настоящее время при многообразии подходов отсутствует единое понимание сущности научно-методологической компетентности, что подтверждает актуальность исследуемого нами вопроса [8].

Готовность к научно-педагогической деятельности связывают с понятием «педагогический профессионализм» [9]. Н. В. Кузьмина в понятие «педагогический профессионализм» включает «профессионализм деятельности», под которым понимается качественная характеристика деятельности молодого учителя и «профессионализм личности» – совокупность индивидуального набора качеств личности педагога, которые содействуют или препятствуют эффективному решению педагогических задач [2].

По мнению Т. Н. Селезневой, профессионализм молодого учителя является фактором успешного развития школы в современных условиях и определяется мерой соответствия личности молодого учителя требованиям практической деятельности, предполагая высокий уровень его активности, направленный на совершенствование практических навыков [5].

Анализ тенденций современного состояния сформированности практических навыков молодого преподавателя вуза, сделанный при обосновании актуальности проблемы исследования, изучение диссертационных работ, тематика которых все чаще связывается с готовностью молодого преподавателя к практической деятельности, указания ученых

на то, что она определяется уровнем сформированности практических навыков, позволяет утверждать о необходимости формирования научно-практических навыков молодого учителя в условиях обучения магистратуры [9].

По мнению Д. Н. Узнадзе [7] состоянием готовности к конкретному виду деятельности является устойчивая характеристика личности, представляющая совокупность интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых сторон психики человека, находящаяся в соотношении с внешними условиями и предстоящими задачами. М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, исследуя психологические особенности готовности к деятельности, выявили основные требования к изменяющейся структуре состояния готовности, которая заключается в следующем: осознание своих потребностей; определение путей и средств для удовлетворения потребностей; наличие необходимых знаний и способов деятельности для достижения цели; устойчивые профессионально важные особенности личности (восприятие, мышление), необходимые для успешного выполнения деятельности [1].

Н. Ф. Талызина определяет готовность к практической деятельности как целостную систему психолого-педагогических и специальных знаний и умений, формирующихся путем целенаправленного комплексного воздействия содержания, форм и методов обучения на личность будущего преподавателя [6]. Ж. С. Сафронова готовность к педагогической деятельности понимает как «...потенциальное многоуровневое состояние личности, предшествующее выполнению этой деятельности, основанное на положительном отношении к педагогической деятельности; определенном уровне знаний как базы, на которой в процессе выполнения данного вида деятельности будут развиваться профессиональные умения; осознании своих педагогических способностей» [4, с. 4]. А. Г. Мороз под готовностью к педагогической деятельности понимает совокупность осознанных и мотивированных действий, направленных на удовлетворение своих педагогических потребностей и интересов [3].

В связи с этим, считаем целесообразным, создать педагогические условия с целью эффективного формирования готовности к научно-педагогической деятельности в условиях магистратуры. Так как рабочие учебные программы, определяющие спектр дисциплин для изучения, содержат малое количество дисциплин педагогической направленности. Причем количество кредитов так же не большое, что не позволяет в полной мере сформировать компетенции исследуемой дефиниции.

Нами высказано предположение о том что, если создать такие педагогические условия, как: формирование психолого-педагогических знаний; включение в креативную творческую деятельность с использованием «кейс-метода», «научного проекта»; активизация научно-исследовательской деятельности: участие в научно-практических конференциях, научных проектах, конкурсах и т. п.; в рамках практических занятий разнообразить формы и методы, отдавая предпочтение студентоцентрированным заданиям практического характера; повышение мотивации к самостоятельной работе магистранта: изучение дополнительной литературы, выходящей за пределы предлагаемой преподавателем. Проведение 1 раз в месяц, на протяжении всего периода обучения, магистерского симпозиума с обсуждением психолого-педагогических проблем и достижений в совершенствовании научно-педагогического уровня.

Литература

1. Дьяченко, М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. Мн., 1985. 206 с.
2. Кузьмина, Н. В. Диагностики продуктивности деятельности преподавателя и мастера производственного обучения как фактор повышения профессионализма. Л., 1988. 9 с.

3. Мороз, А. Г. Формирование готовности к педагогической деятельности будущих учителей // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете. Днепропетровск: ДГУ, 1980. С. 71–75.
4. Сафронова, Ж. С. Формирование готовности магистрантов технического вуза к педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2002. 168 с.
5. Селезнева, Т. Н. Социально-педагогическая культура – критерий профессионализма учителя. М., 1994. 24 с.
6. Талызина, Н. Ф. Проблемы управления учебно-воспитательным процессом. М.: МГУ, 1977. 237 с.
7. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования. М., 1966. 451 с.
8. Феськова, Е. В. Исследовательская деятельность как критерий качества образования // Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов: всерос. науч.-практ. конф. Красноярск, 2004. С. 70–73.
9. Чемоданова, Г. И. Совершенствование практических навыков молодого учителя в условиях общеобразовательной школы / Г. И. Чемоданова, С. В. Власенко // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. URL: www.science-education.ru/ru/article/view?id=6237.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются современные технологии образования, воспитывающие и развивающие творческую личность. Реализация современных технологий является перспективным направлением в решении проблем музыкального образования младших школьников. В данной статье рассматриваются современные музыкальные технологии, используемые на уроках музыки и направленные на развитие музыкальной культуры обучающегося как части его основной общей культуры.

Ключевые слова: педагогические технологии, современные музыкальные технологии, музыкальное образование.

L. V. Yasinskih

MODERN TECHNOLOGIES IN THE IMPLEMENTATION OF THE CONTENT OF MUSIC EDUCATION

Abstract: the article deals with modern technologies of education, educating and developing creative personality. The implementation of modern technologies is a promising direction in solving the problems of music education of younger students. This article deals with modern music technologies used in music lessons and aimed at the development of musical culture of the student as part of his main General culture.

Keywords: pedagogical technologies, modern music technologies, music education.

Реализация современной педагогической концепции художественного образования направлена на воспитание и развитие творческой, коммуникабельной, высоконравственной личности, овладевающей общечеловеческими ценностями культуры, имеющей активную жизненную позицию, что в свою очередь предполагает смену приоритета с обучающей деятельности учителя на художественно-творческую деятельность ученика.

В учебном плане образовательную область «Искусство» образуют предметы, целью которых является воздействие на внутренний мир ребенка, преобразование его духовной культуры на основе приобщения к высшим общечеловеческим ценностям. Урок музыки является обязательным предметом, включенным в базисный учебный план. Однако нередко в рамках оптимизации школьной нагрузки, поднимается вопрос о сокращении предметов области «Искусство». В пользу данного предложения приводятся самые разные аргументы: от перевода музыкального образования на профессиональную основу (обучение в специализированных музыкальных заведениях детей, проявляющих способности к музыкальной деятельности) до разработки новых технологий, способных реализовать в современных условиях основную цель музыкального образования.

Традиционно целью музыкального образования с середины семидесятых годов прошлого века является развитие музыкальной культуры обучающихся как части их общей духовной культуры. Однако, изменившаяся социальная ситуация, прагматическое отношение к образованию в целом, и к музыкальному в частности, привели к тому, что современный школьник не понимает значения искусства в жизни человека. Постоянный поиск практической пользы от приобретения знаний привел к тому, что современный ребенок и в общении с искусством пытается найти утилитарную пользу, задавая вопросы: «Зачем мне искусство? Где оно мне может пригодиться?» И будучи не всегда удовлетворенный

полученными ответами на поставленные вопросы, изменяет свое отношение к предметам области «Искусство».

В современной музыкально-педагогической науке продолжаются дискуссии по поводу концептуальных основ теории и методики массового музыкального образования. Проблема эстетического воспитания школьников средствами музыкального искусства трактуется неоднозначно. С одной стороны, утверждается значимость музыкального воспитания, как части эстетического, и рассматривается его роль в становлении внутреннего мира каждого школьника, формировании его личности. С другой стороны некоторые авторы подвергают сомнению исторически сложившееся отношение к искусству как средству воспитания. Отмечая, что музыка самодостаточная область искусства и уже сама по себе достойна изучения ее специфических особенностей и тем более не должна рассматриваться как средство воспитания. Доказательным аргументом данной позиции является разработанная и реализуемая в методике массового музыкального образования музыковедческая направленность, которая проявляется в следующих принципах:

- опора на интонационный, жанровый, стилиевой подходы в изучении музыки;
- единство народной, академической (классической и современной), духовной (религиозной) музыки;
- раскрытие учащимся процесса слушания, исполнения и сочинения музыки как способов личностного «проживания» в музыкальном искусстве.

Однако и воспитательное значение искусства сегодня как никогда актуально. Печальным подтверждением тому являются данные социологического исследования – вытеснение эстетических потребностей, духовных ценностей на последние места в иерархии основных содержательных компонентов молодежного сознания.

В начальной школе предмет «Музыка» является любимым у большей части обучающихся. Дети с удовольствием познают мир музыкального искусства на основе всего разнообразия видов музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, инструментальное музицирование, музыкально-ритмическое движение). «Не упустить» сензитивный период приобщения детей к музыке, значит обеспечить взаимодействие ребенка с высокохудожественными образцами музыкального искусства в будущем. Именно поэтому младший школьный возраст является самым ответственным этапом приобщения детей к музыкальному искусству. Именно в этот период необходимо сформировать у детей основы эмоционально-осознанного восприятия музыки, сущность которого заключается в выявлении субъектом нравственной проблематики в произведениях искусства, возникновение на этой основе рефлексии и как следствие формирование ценностных отношений, реализуемых в определенной модели поведения.

Для того, чтобы решать вышеперечисленные задачи, следует сделать предмет «Музыка» интересным и привлекательным для обучающихся, при этом максимально учитывая межпредметные и внутрипредметные связи, логику учебного процесса и возрастные особенности школьников; необходимо сделать урок современным, активно используя на уроках музыки в школе современные музыкальные технологии.

Рассмотрим позиции разных авторов в определении понятия «педагогические технологии». Известный философ, искусствовед, культуролог Д. С. Лихачев полагает, что педагогическая технология есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса и отмечает, что это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств» [3].

Рассматривая прогрессивные технологии обучения, В. П. Беспалько отмечает значимые для педагогической технологии моменты: поставленные педагогом цели должны быть

точные и измеримы, а средства и методы доступны для повторения другими педагогами. Значимым в определении данного автора является акцент на технологию как проект педагогической системы, реализуемый на практике. В отличие от Д. С. Лихачева в определении педагогической технологии В. П. Беспалько выделяет «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели» [1]. Акцент в определении педагогических технологий на воспитательные средства (Д. С. Лихачев) и образовательные цели (В. П. Беспалько) позволяет нам синтезировать и воплотить эти значимые моменты в определении понятия «музыкальные технологии».

Под современной музыкальной технологией в статье понимается набор современных способов и методов музыкального воспитания, направленных на духовно-нравственное развитие личности в процессе успешной реализации цели и задач музыкального образования. Гуманистическая, эстетическая, нравственная направленности музыкального образования воплощаются в таких принципах, как:

- выявление многообразных связей музыкального искусства с жизнью;
- раскрытие эстетической ценности музыки;
- признание уникальных возможностей музыки в эстетическом, нравственном, художественном развитии ребенка;
- изучение музыкального искусства в общеисторическом контексте и во взаимосвязи с другими видами искусства;
- ориентация на высокохудожественные образцы (шедевры) музыкального искусства;
- признание самоценности личности ребенка в его общении с искусством [3].

В рамках данной статьи рассмотрим современные технологии, используемые в музыкальном образовании: арткоррекционные, информационно-коммуникативные, игровые технологии.

Арткоррекционные технологии направлены на достижение эмоционально-психологического комфорта учащихся, снятия эмоциональных стрессов, гармонизации эмоционально-интеллектуального развития личности, профилактики утомления, поддержания внимания и интереса обучающихся. Умение педагога отбирать, рационально использовать и чередовать формы, методы, приемы и способы обучения, позволяет обучающимся легче переносить учебные нагрузки, снизить риск ухудшения здоровья. Разнообразие форм арт-терапии позволяет использовать ее на разных этапах урока.

Существует несколько видов арт-терапии, которые применяются на уроках музыки: музыкотерапия, ритмотерапия, терапия творчеством, кинесикотерапия.

Музыкотерапия – психотерапевтический метод, основанный на воздействии музыки на психологическое состояние человека, где музыка используется как коррекционное средство. Слушание музыкальных произведений на уроках музыки в общеобразовательной школе обладает большой силой эмоционального воздействия на ребенка. Звуки несут огромную информацию для каждого отдельного человека. Если в лечебных целях классические композиции чаще всего используются для снижения уровня содержания в крови стрессовых гормонов, ускорения процессов лечения различных заболеваний, то на уроках музыки обращение к данной технологии, в большей степени, направлено на возникновение катарсиса в момент музыкального восприятия.

В процессе осознания и переживания чувств, возникших под воздействием музыки, происходит преобразование внутреннего мира ребенка. Деятельность педагога направлена на выявление нравственной проблематики произведения искусства, организацию дискуссии в классе с акцентом осознания обучающимися личностного смысла музыкального произведения. Заключительным этапом реализации данной технологии является во-

площение переживаний и чувств, возникших у детей в процессе восприятия музыкального произведения в собственной творческой деятельности.

Ритмотерапия – метод, активизирующий деятельность школьников на уроках музыки и оптимизирующий взаимодействие ребенка с музыкой. Разновидностью музыкальной ритмики является пластическое интонирование музыкального содержания. Данный прием не только способствует освоению и закреплению детьми ключевых и частных знаний о музыкальном искусстве, но также является одним из приемов контроля их освоения. Ритмотерапия способствует реализации природной двигательной активности ребенка. В рамках освоения определенного музыкального содержания, предоставляет детям возможность испытать чувство радости от слияния собственных ритмов с ритмами музыки, способствует запоминанию музыкальных произведений на основе их проживания в движении. Деятельность педагога в большей степени направлена на организацию ритмического аккомпанемента в со-исполнении музыкального произведения детьми, с целью их приобщения к эмоционально-образному содержанию произведения на основе ритмизации. Данные ритмические упражнения снимают нервно-психическое напряжение, помогают почувствовать чувство единения, сплочения исполнителей, переживающих в данный момент одно общее чувство, рожденное музыкой.

Терапия творчеством. Выполнение творческих заданий на уроке музыки является одним из наиболее эффективных приемов оптимизации психического состояния школьников. В процессе музыкального творчества происходит более полное познание учеником самого себя, своих способностей, формируются навыки чувственного контакта с окружающим миром. Традиционными видами терапии творчеством являются: танцевально-двигательная и изотерапия. Однако, на уроках музыки возможно активно применять тембротерапию.

Дети с удовольствием экспериментируют на уроках музыки с детскими музыкальными инструментами: металлофонами, ксилофонами, маракасами, треугольником и т. д. Инструментальное музицирование развивает эстетические чувства ребёнка, его музыкальные (чувство ритма, музыкально-слуховые представления, ладовое чувство) и общие способности (внимание, память, волю), тренирует мелкую мускулатуру пальцев рук, координацию движений.

Кинесикотерапия – психотерапевтический метод, положительно влияющий на личность ребёнка. В процессе реализации данного метода происходит уподобление звучанию музыки на основе жестов, мимики и пантомимики. Научно доказано, что в процессе данного двигательного уподобления звучанию музыки в организме происходят биохимические и физиологические изменения, организм насыщается кислородом. Так, например, радостная музыка вызывает мимическое уподобление – улыбку, в процессе которой выделяются «гормоны счастья» – эндорфины, снижающих количество гормонов стресса и укрепляющих иммунитет. Исследования показали, что при улыбке от мышц лица идут особые импульсы, которые благотворно влияют на нервную систему и работу мозга, снимая напряжение.

Современное образование невозможно представить без использования информационных ресурсов. Очень важно на уроках музыки так организовать процесс обучения, чтобы реализовать в рамках музыкального образования один из главных принципов, а именно принцип интереса и увлеченности. Решению данной задачи способствует сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, в том числе и компьютерных. Использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в процессе музыкального развития может значительно расширить музыкальную деятельность детей.

На уроках музыки уже традиционными стали специальные мультимедийные музыкально-дидактические игры и задания, в ходе которых ребёнок получает возможность

упражняться в различении ряда звуков и в воспроизведении их доступными ему способами. Однако музыкальное искусство нельзя постигнуть упражнениями, дидактическими играми, которые решают узкотехнические задачи. Увлечение развлекательными формами в приобретении обучающихся к музыке имеет и отрицательную сторону: у ребенка формируется отношение к музыкальному искусству как к развлечению. В связи с этим не формируется эстетическое отношение к искусству, не развиваются эмоциональная отзывчивость, эстетические эмоции, отсутствует рефлексия чувств, переживаний, возникших от восприятия подлинно высокохудожественного искусства. В конечном счете, это замедляет становление эмоционально-осознанного восприятия как основы постижения музыкального искусства.

Именно поэтому обращение к компьютерным технологиям в музыкальном образовании должно, прежде всего, способствовать повышению интереса к музыке, а не отвлекать от нее, заменяя основную цель: развитие музыкальной культуры как части общей духовной культуры на частное и второстепенное. Безусловно, Интернет-ресурсы значительно расширяют информационную базу при подготовке к урокам музыки. Доступность и разнообразие всех компьютерных технологий (трехмерность, анимация, видео, звук) позволяют рассматривать ИКТ как учебно-развивающую сферу для творчества и самообразования, поднимать преподавание музыкального искусства на новый уровень.

На ступени начального образования большую роль в обучении детей продолжает занимать игра. Игровые технологии способствуют прочному усвоению учащимися учебного материала, расширяют их кругозор, развивают творческое мышление, художественное воображение, активизируют память, наблюдательность, интуицию, формируют внутренний мир ребенка и способствуют воспитанию гармоничной личности. В музыкальном образовании существует большое количество игровых методов обучения:

- вокальные, инструментальные импровизации – вопросительно-утвердительные интонации, исполненные голосом или на инструменте с заданным темпом, ритмом, ладом способствуют осознанию детьми природы музыкального искусства, развивают музыкальные способности, активизируют музыкальное мышление;

- ритмодекламации – четкое произнесение текста или стихотворения в заданном ритме доступны детям и способствуют развитию артикуляции, самовыражению в творчестве, развивают чувство ритма. Данный метод является основой для выявления отличительных особенностей речевой и музыкальной интонаций.

- музыкально-дидактические игры – игры с готовыми правилами, способствующие решению частных музыкальных задач: узнай музыкальный лад, жанр, музыкальный инструмент и т. д.

Большой интерес представляет традиционная, неоднократно апробированная форма подведения итогов музыкального обучения в конце года – урок-концерт. Данная форма позволяет активизировать творческий потенциал детей, придать импульс к освоению вокально-хоровых данных, осваивать вокальное мастерство максимально профессионально. Форма отчетного концерта хоровых коллективов, созданных в каждом классе, позволяет повысить престиж урока музыки. На основе доступной, увлекательной формы вокальных соревнований между классами придать уроку музыки недостающую значимость, в рамках совершаемого реального музыкально-творческого действия и представлением его результата (творческого продукта) на сцене. Безусловно, в рамках реализации цели музыкального образования особое внимание должно быть уделено музыкальному репертуару, реализации основных критериев (высокохудожественность, нравственно-патриотическая тематика) при отборе песни.

Таким образом, сочетание традиционных и новых приемов, методов, форм обучения на уроках музыки позволяет решать задачи развития музыкальной культуры обучающихся: формирование интереса к музыкальному искусству, потребности общения с ним, развитие эмоционально-осознанного восприятия музыки, опыта музыкально-творческой деятельности. Использование учителем современных педагогических технологий в реализации содержания музыкального образования будет способствовать формированию эмоционально-положительного отношения к предмету «Музыка», позволит организовать взаимодействие с музыкальным искусством на основе реализации принципа интереса и увлеченности.

Литература

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогические технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Лихачев, Б. Г. Педагогика. М.: Педагогика, 1992. 464 с.
3. Ясинских, Л. В. Методика преподавания музыкального искусства в начальной школе. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. 160 с.

Раздел II. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Б. Н. Абдулахамидова, М. Нишанбаева

УДК 373.29(575.2)

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ВНЕДРЕНИЯ ПРОГРАММЫ ПО ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ «НАРИСТЕ» В КЫРГЫЗСТАНЕ

Аннотация: в статье выделяются проблемы дошкольного образования в Кыргызстане, одной из которых является неподготовленность детей к школе; анализируются причины; в качестве эффективного средства изменения данной ситуации предлагается внедрение годовой программы по предшкольной подготовке «Наристе», рассчитанной как на детей, так и на педагогов. В статье раскрывается содержание программы «Наристе», приводятся результаты апробации, выделяются трудности в ее организации и проведении.

Ключевые слова: «Наристе», предшкольная подготовка, дошкольное образование.

B. N. Abdulakhamidova, M. Nishanbayeva

IMPROVING THE QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION BY MEANS OF IMPLEMENTING THE PROGRAM OF PRESCHOOL TRAINING “NARISTE” IN KYRGYZSTAN

Abstract: the article highlights the problems of pre-school education in Kyrgyzstan, one of which is the unpreparedness of children for school; analyzes the reasons; as an effective means of changing this situation, it is proposed to introduce an annual program for pre-school preparation “Narist”, designed for both children and teachers. The article reveals the content of the program “Nariste”, presents the results of testing, highlights the difficulties in its organization and conduct.

Keywords: “Nariste”, “Nariste”, pre-school preparation, pre-school education.

Подготовка детей к школе – сложный и важный этап в жизни ребенка и родителей. В Законах Кыргызской Республики «Об образовании», «О дошкольном образовании», определено право ребенка на подготовку к школе, которое является основным ключевым направлением в системе образования Кыргызской Республики. По статистическим данным, в Кыргызстане дошкольные образовательные учреждения посещают всего лишь 13% детей, а 87% детей идут в школу неподготовленные. Эти данные свидетельствуют о значительных причинах снижения качества образования в Кыргызстане.

Известно, что дошкольный возраст – важный этап в жизни человека. В этот период происходит совершенствование головного мозга, нервной системы, основных органов и систем организма. Чтобы преодолеть проблему неподготовленности детей к школе, в Кыргызстане стартовала программа «Наристе (480 часов)» при поддержке Всемирного банка. Программа «Наристе» рассчитана на один год. Детей в возрасте 5–6 лет готовят к школьному обучению. Обучение проводится в школах или действующих детских садах. Стоит отметить, что в Кыргызстане, начиная с 90 – х годов, детские сады распродали и перепрофилировали. В стране перестали работать почти 82% дошкольных образова-

тельных учреждений (ДОУ). Начиная с 2000-х годов картина не значительно улучшилась, из-за социально-экономических проблем в стране, невозможно обеспечить 100% детей ДОУ. Чтобы выйти из этого положения, в период с июня 2015 г. по настоящее время в стране для педагогов проводятся тренинги, в основу которых положена программа «Наристе» [2]. Подготовленные материалы для работы с педагогами согласованы с Министерством образования и науки Кыргызстана и соответствуют требованиям Государственного образовательного стандарта Кыргызской Республики «Дошкольное образование и уход за детьми» 2012 г. [2]

Участники программы – учителя и воспитатели. В содержание программы включена игровая и музыкальная переменка, направленная на изучение двух языков. Участникам даются рекомендации по созданию в образовательных учреждениях педагогических мастерских, рассказывается об особенностях проведения занятий по подготовке детей к школе. Содержание программы включает: темы, распределение часов, расписание в двух вариантах, методы и приемы, конспекты занятий, теоретический материал, игры, план работы с родителями, дидактический материал по обучению. По отзывам слушателей данная программа эффективна. Предложенные практические работы, видеоматериалы, различные игры, проведение модельных мастерских, позволяют обогатить методическую работу педагогов по подготовке детей к школе [2, с. 112].

Важно, отметить, что участники к концу тренинга отметили, что программа нацелена на решение проблем социализации и адаптации детей 6 лет к новым условиям жизни и привития детям элементарных навыков общения, сотрудничества, взаимодействия и преодоления психосоциальных барьеров, а также вовлечение в образовательный процесс детей, имеющих особые потребности. Программа «Наристе», по отзывам учителей, повысила качественную подготовку детей к школе. Участники семинара высказывали мысли о том, что знание возрастных особенностей развития ребенка поможет педагогам, родителям и завучам создать наиболее благоприятные условия для развития и образования детей. Вопросы о специфике возрастного периода дошкольников представляют одну из тем программы. Педагоги учились анализировать особенности ребенка 6–7 лет в физическом, когнитивном, социально-эмоциональном, эстетическом развитии, что позволило им в дальнейшем учесть при подготовке детей к школе.

Проведение данной программы позволило выявить ряд трудностей, с которыми сталкиваются педагоги. Поднимался вопрос: «Кто будет вести второй язык в классах дошкольной подготовки, если учитель сам не владеет вторым языком и не является его носителем»? «Почему выплаты значительно ниже реальных расходов педагогов»? «Почему не оплачивается работа педагога дошкольной подготовке по полной ставке, как и другим педагогам начальной школы?» и другие. Стоит отметить, что во многих школах закрыли штат завуча начальной школы. В связи с этим возникают трудности координации работы по программе «Наристе».

Результаты мониторинга свидетельствуют о том, что не все дети охвачены дошкольной подготовкой. Главная причина, на наш взгляд, в том, что родители не осознают важность дошкольной подготовки. Как результат – к началу учебного года при собеседовании дети, которые должны записаться в первый класс, часто не проходят собеседование, из-за неподготовленности к школе. Это вызывает трудности и ребенка, и у педагога, и у родителей.

В заключение хотелось бы отметить, что внедрение годовой программы «Наристе» в Кыргызстане на сегодняшний день дает высокие результаты. Дети, которые обучались по программе дошкольной подготовки, стали более активными и имеют высокие пока-

затели по уровню познавательного развития. В свою очередь педагоги, которые осваивали программу «Наристе», стали более подготовлены к предшкольной подготовке дошкольников.

Литература

1. Алферов, А. Д. Психология развития школьников: учеб. пособие для вузов. Ростов н/Д, 2010. 135 с.
2. Камалова, А. Э. Методические рекомендации к программе подготовки детей к школе (480 часов) «Наристе»/А. Э. Камалова, Г. Расулова. Бишкек, 2015. 127 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМАМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретико-практические подходы к организации в дошкольном учреждении системы работы по художественно-эстетическому развитию детей; описываются современные педагогические технологии позволяющие развивать духовный, творческий потенциал каждого ребенка, создать условия для его самореализации.

Ключевые слова: художественно-эстетическое развитие, творческая личность, предметно-развивающая среда, информационные технологии, мотивация, детское творчество.

E. V. Baranova

MODERN APPROACHES TO THE PROBLEMS OF ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: the article discusses the theoretical and practical approaches to the organization of preschool system of work on the artistic and aesthetic development of children; describes modern pedagogical technologies to develop the spiritual, creative potential of each child, to create conditions for self-realization.

Keyword: artistic and aesthetic development, creative personality, subject-developing environment, information technology, motivation, children's creativity.

Исходя из цели Российской образовательной политики, прописанной в «Концепции модернизации российского образования», в нормативных документах указывается, что приоритетным направлением является развитие у ребенка самостоятельности, инициативы, способности самообучаться, умения практически применять знания; развитие творческих способностей учащихся, стремления к самореализации и самоопределению.

Дошкольное образование призвано осуществлять всестороннее развитие детей. Наряду с физическим, умственным и нравственным развитием значительное место в работе детского сада занимает художественно-эстетическое развитие. Оно способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает и познавательную активность.

Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста согласно ФГОС ДО предполагает: развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.); формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; становление эстетического отношения к окружающему миру; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений.

Без воспитания эстетически грамотных людей, умения понимать и ценить искусство, без пробуждения у детей творческого начала невозможно становление цельной, гармонически развитой и творчески активной личности [4].

Одним из приоритетных направлений деятельности ДОУ № 486 Екатеринбурга является художественно-эстетическое развитие дошкольников. Работа по данному направ-

лению проходит через все разделы программы. Основной целью системы работы ДОУ в рамках художественно-эстетического развития детей является развитие творческих способностей каждого воспитанника, с учетом их индивидуальных особенностей. Это становится возможным благодаря интеграции образовательных областей, созданию эстетических условий предметно-развивающего пространства учреждения, синтезу различных видов искусства (музыки, театра, живописи и литературы) и применении как традиционных, так и инновационных технологий в художественно-эстетическом развитии дошкольника.

В ряде современных исследований показано, что творчество является естественным спутником детского развития, доказана необходимость создания специальных условий для его эффективной реализации [2]. Основная цель педагогического коллектива ДОУ: создание системы работы по художественно-эстетическому воспитанию, обеспечивающей эмоциональное благополучие каждого ребенка и развитие его духовного, творческого потенциала, создание условий для его самореализации.

Для достижения поставленной цели в работе ДОУ реализуются следующие задачи: создание условий, способствующих, реализации художественно-эстетического развития воспитанников, их творческого потенциала; изучение современных подходов к проблемам художественно-эстетического развития дошкольников; использование современных технологий по художественно-эстетическому развитию детей.

В детском саду дети знакомятся с различными доступными их возрасту видами искусства. Используя образы народного искусства и творческие работы мастеров, педагог воспитывает интерес и способность у ребенка эстетически воспринимать картины, скульптуры, предметы народного художественного творчества, иллюстрации в книгах, формирует основы эстетического вкуса детей, умение самостоятельно оценивать произведения искусства.

Система работы по художественно-эстетическому воспитанию состоит из взаимосвязанных между собой компонентов:

- обновление содержания образования (выбор программ и технологий);
- создание условий для художественно-эстетического воспитания (кадровое обеспечение, учебно-методическое обеспечение, создание предметно-развивающей среды);
- организация образовательного процесса (работа с детьми и родителями);
- координация работы с другими учреждениями и организациями.

Система педагогического взаимодействия педагогов и детей, направленная на эстетическое развитие, строится в трех направлениях:

- организованная деятельность (НОД, экскурсии, развлечения, индивидуальная работа, игры);
- совместная деятельность педагогов и детей;
- самостоятельная деятельность детей, направленная на укрепление интереса к художественной деятельности и развитие творческих способностей (игры, концерты, инсценировки, продуктивная деятельность).

Известно, что к художественно-эстетической деятельности относятся: изобразительная деятельность, музыкальная деятельность, литературное творчество, театрализованная деятельность. Эти виды деятельности вызывают у ребенка эмоции радости, восторга, вдохновения, вытесняют тревожность, напряжение, чувство беспомощности. Художественно-эстетическая деятельность удовлетворяет острую потребность детей в самовыражении и является одним из самых любимых их занятий. В этом виде деятельности дошкольники проявляют высокую заинтересованность и, что важно, небольшую утомляемость.

На занятиях в зависимости от решаемых задач используются такие способы организации, как работа в паре, работа в группе, коллективная работа. Работа строится, исходя из личностно-ориентированных технологий и технологии сотрудничества [3].

Наряду с традиционными изобразительными технологиями педагоги обучают детей разнообразным способам выразительности: рисование пальчиками; рисование ладошками; рисование ватными палочками; оттиск печатками из овощей, фруктов, листьев; тычок жёсткой кистью; печать поролоном, сеткой, деревом, мягкой бумагой; набрызг; рисование на манке, на песке; ниткография; граттаж (воскография); кляксография; рисование солью; монотипия; мраморирование бумаги; фроттаж (перевод отпечатка). Как показывает практика работы с детьми, особенно яркими и разнообразными средствами выразительности становятся приемы, позволяющие экспериментировать с материалами. Дети, чья фантазия еще не связана изобразительными стереотипами, мешающими творческому процессу, с удовольствием включаются в эксперимент. При правильной организации работы в данном направлении у детей рахзвивается познавательная деятельность (восприятие, воображение, мышление, внимание), также формируется эмоционально-волевая сфера.

Использование новых информационных технологий, и в первую очередь, компьютеров, является одним из важных условий обновления научной, методической и материальной базы ДОО. Концепция внедрения новых информационных технологий в дошкольное образование принципиально исключает обучение детей основам информатики, составлению алгоритмов и моделей. Новые информационные технологии, являющиеся важным фактором обогащения интеллектуального и эмоционального развития ребенка, катализатором развития его творческих способностей, могут входить в дошкольное образование наравне с традиционными средствами развития и воспитания детей через игру, конструирование, художественную деятельность, но ни в коем случае не могут их заменять.

В детском саду могут использоваться только такие компьютерные программы и игры, которые соответствуют психолого-педагогическим и санитарно-гигиеническим требованиям. Эти требования изложены в инструктивно-методическом письме Министерства образования Российской Федерации от 14.03.2000 № 65/23–16 «О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения», п. 5. При использовании ИКТ повышается мотивация детей, отсутствует необходимость в изготовлении большого количества раздаточного материала, дети учатся работать по образцу, что способствует развитию наблюдательности, внимания и памяти. ИКТ может использоваться как средство педагогической диагностики.

Таким образом, система работы ДОО в рамках художественно-эстетического развития детей включает в себя:

- совместную деятельность взрослых и детей (музыкальной, художественной, литературной и театрализованной);
- самостоятельную деятельность детей в специально созданных условиях (центры театрально-музыкальной и художественно-изобразительной деятельности);
- взаимодействие с родителями (создание родительских клубов и семейных театров).

Основной смысл детского творчества заключается не в результате, не в конечном продукте, а в процессе, где каждому ребенку должно находиться занятие по его силам, способностям и желанию. Таким образом, правильно организованная система работы по художественно-эстетическому воспитанию детей позволит воспитать духовно богатую, всесторонне развитую личность.

Литература

1. Акуненко, Т. С. Использование в ДОУ приемов нетрадиционного рисования // Дошкольное образование. 2010. № 18. С. 13–16.
2. Белькова, А. Н. Развитие творчества старших дошкольников в совместной деятельности: дис.... канд. пед. наук. СПб., 2013. 234 с.
3. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 320 с.
4. Выготский, Л. С. Психология творчества. М.: Инфра-М, 2011. 487 с.
5. Занятия по изобразительной деятельности. Коллективное творчество/под ред. А. А. Грибовской. М.: Сфера, 2009. 46 с.
6. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 116 с.

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: желание ребёнка дошкольного возраста учиться в школе является аспектом психологической готовности к обучению, что определяет в дальнейшем успешность обучения первоклассника. В статье раскрыт смысл понятия «мотивационная готовность как сложного психологического образования у ребёнка»; выделены критерии мотивационной готовности: преобладание мотивов учения, положительное отношение к школе, внутренняя позиция школьника, положительное отношение к школе при ведущем учебном мотиве, познавательное желание; обоснованы условия успешной адаптации к обучению в школе и залог продуктивной учебы ребёнка: наличие «внутренней позиции школьника», родительская заинтересованность в ребенке и поддержка со стороны педагогов.

Ключевые слова: психологическая готовность к обучению в школе, мотивация к школьному обучению, критерии мотивационной готовности.

K. D. Belkova

MOTIVATIONAL READINESS FOR SCHOOLING IN PRESCHOOL AGE CHILDREN

Abstract: a child desire of preschool age to study at school is an aspect of psychological readiness for learning and is decisive in the further successes of the young schoolchild. Motivational readiness is a complex psychological education. Criteria of motivational readiness are the prevalence of the learning motives, the positive attitude towards the school, the inner position, a positive attitude towards the school with the leading learning motive and cognitive desire. The formation of a preschooler's motivational readiness for school and the presence of the "inner position of the pupil", parental interest and support from teachers are the main conditions for successful adaptation to school and the guarantee of a child's productive learning.

Keyword: psychological readiness for schooling, motivation for schooling, criteria for motivational readiness.

Проблема необходимости психологической подготовки ребенка к поступлению в школу с давних пор волновала психологов и педагогов. Актуальный вопрос о подготовке дошкольника к школьному обучению является объектом широкого обсуждения и разностороннего исследования. Возрастают требования системы образования к уровню подготовки ребенка к школе. Например, в гимназиях, профильных школах требуют от дошкольника умение читать, писать, делать несложные математические вычисления. Отсюда возрастает беспокойство родителей не поступлением ребенка в школу, и как следствие – развитие интеллектуальной сферы личности ребенка, не учитывая его мотивационный уровень развития [1]. Так же известно, что, если мотивация учения не сформирована, у ребенка отсутствует стремление к новой социальной роли школьника. Это может привести к слабой познавательной активности и низкий уровень усвоения знаний.

Мотивационная готовность к обучению в школе напрямую связана с «внутренней позицией школьника» как системой мотивов и потребностей ребенка, которые проявляются в положительном взаимоотношении к школьной учебной деятельности, прежде всего, к ее сторонам, которые связаны с учением. Сформированность мотивационной готовности дошкольника к школьному обучению зависит от множества причин, где «большое значение имеют семейные ценности и воспитание, коммуникация с родными взрослыми» [2, с. 34].

Переход в школьную жизнь для ребенка является переломным моментом в жизни. Это новый этап к совершенно новой жизни и к условиям деятельности, не привычному соци-

альному положению в обществе, новым отношениям с ровесниками и взрослыми людьми. В этот переломный момент для ребёнка как никогда необходима помощь и поддержка родителей. Ведь психологическая готовность дошкольника является важнейшим новообразованием дошкольного возраста. Готовность к школьному обучению – это результат работы семьи и дошкольного образовательного учреждения. Тем самым родители совместно с ДОО формируют у ребёнка первоначальную мотивационную готовность к школе.

Готовность к школьному обучению включает в себя такие составляющие, как волевой и эмоциональный аспект. В свою очередь понятие «мотивационная готовность» включает в себя два понятия: «мотивация» и «готовность к школе». По суждению Л. И. Божович, когда ребенок поступает в школу, в его «мотивационной сфере к школьному обучению уже должны развиваться на высоком уровне познавательные и социальные мотивы учения, позволяющие дошкольнику стать субъектом учения, это значит осмысленно ставить и выполнять задачи, которые ему поставили» [1, с. 22].

Дошкольник, который готов к обучению в школе, владеет учебной мотивацией, которая состоит из познавательных и социальных мотивов учения, при этом важной характеристикой являются и мотивы достижения. Для выявления доминирующих мотивов у старших дошкольников к учению, было организовано и проведено исследование. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста, посещающие детский сад № 34 Екатеринбург. Цель исследования – выявление уровня развития мотивационной готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе.

В исследовании участвовали 23 ребенка от 6–7 лет, из которых 11 мальчиков и 12 девочек. Для исследования мотивационной готовности дошкольников к школьному обучению были выбраны следующие тесты и методики: методика «Определение мотивов учения» М. Р. Гинзбург, тест «Мотивационная готовность к школьному обучению» (А. Л. Венгер), проективный рисунок-тест Н. Г. Лускановой «Что мне нравится в школе», методика «Цветик-семицветик».

Также были разработаны критерии сформированности мотивационной готовности к школьному обучению: преобладания мотивов учения, положительного отношения к школе, внутренней позиции школьника, положительного отношения к школе при ведущем учебном мотиве, познавательного желаяния.

Результаты исследования показали, что высокий уровень развития мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению имеют только 2 ребенка (9%, девочки). Средний уровень развития мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к школе у 9 детей – 39% (55% – девочки, 45% – мальчики). Низкий уровень развития мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к школе у 12 детей (52%, из них 50% девочки, 50% мальчики). Можно заметить, что имеются гендерные различия по уровню развития мотивационной готовности дошкольников к школьному обучению.

Таким образом, в подготовительной группе детского сада обнаружился высокий уровень мотивационной готовности к школе только у двух детей. Исследование показало, что практически все дети не готовы к школьному обучению и они нуждаются в специальной коррекционной работе по развитию мотивационной готовности к обучению в школе.

Литература

1. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: МГУ, 1992. 145 с.
2. Гуткина, Н. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2007. 54 с.

РАЗВИТИЕ ИГРОВЫХ ЗАМЕЩЕНИЙ В ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ ИГРЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье раскрывается роль процессуальной игры в развитии детей раннего возраста, рассматривается алгоритм введения предметов-заместителей, характеризуется роль взрослого на каждом этапе развития игровых замещений.

Ключевые слова: процессуальная игра, игровые замещения, ранний возраст, развитие игры.

V. N. Boyarskih, Y. A. Verkhoturova

GAME SUBSTITUTION DEVELOPMENT IN THE PROCEDURAL GAME OF YOUNG CHILDREN

Abstract: the article reveals the role of the procedural game in the development of young children, considers the algorithm for the introduction of substitute items, characterizes the role of an adult at each stage of development of game substitutions.

Keywords: procedural game, game substitutions, early age, game development.

Общепризнанным в дошкольной педагогике и психологии является тот факт, что игра является ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста. В связи с этим, в данный период развития ребенка, и педагоги и родители уделяют большое внимание развитию игры. Однако игра и ее основные элементы начинают развиваться намного раньше, еще в раннем возрасте, и именно в этот период ребенку необходима помощь взрослого.

Основу игры составляет умение ребенка включиться в воображаемую ситуацию и «по-нарошку» использовать разнообразные предметы – предметы-заместители. Данное умение начинает развиваться на втором году жизни ребенка в процессуальной игре, которая существенно отличается от предметной деятельности. Встречаясь с сюжетными игрушками, ребенок при помощи взрослых начинает воспроизводить привычные для него действия, которые он видит или выполняет сам ежедневно.

К сожалению, как показывает наш опыт и ряд проведенных исследований, родители часто не уделяют должного внимания развитию процессуальной игры, что в дальнейшем приводит к задержке становления сюжетно-ролевой игры [1, 3, 4].

Неразвитость игровой деятельности детей – это глобальная проблема нашего времени. Дети перестают фантазировать, придумывать. Их игры становятся скудны на эмоции и бедны в сюжете. Во многом, это объясняется тем, что с самого раннего возраста у детей есть все необходимые реалистические игрушки. Современным детям не нужно придумывать и выдумывать, так как родители стараются им купить все необходимое, с их точки зрения, для игры. Так, в обычном наборе вместе с куклой продаются предметы, полностью повторяющие настоящие – от ложки и расчески до любого необходимого предмета посуды и гардероба. Введение в игру предметов-заместителей уходит на второй план. А ведь так важно для развития фантазии и воображения, чтобы ребенок мог увидеть в простой палке – меч, в прямоугольном деревянном брусочке – мыло или хлеб, а лист лопуха превратить в пеленку для пупса.

Огромное внимание развитию игровых замещений в раннем возрасте уделяется в научных и программно-методических изданиях, разработанных Л. Н. Галигузовой, Е. О. Смирновой, Н. А. Коротковой и Н. Я. Михайленко [2–5]. В данных работах представляется алгоритм работы для педагогов и родителей, воспитывающих детей раннего возраста, по развитию игровых замещений. Рассмотрим его подробнее.

На первом этапе ребенок входит в воображаемую ситуацию, орудуя реалистическими игрушками. Например, берет ложку и кормит ей куклу, укладывает куклу спать в кроватку. На данном этапе ему просто необходим заинтересованный взрослый, который может умело продемонстрировать ребенку игровые действия и увлечь его игрой. Ребенок подражает отдельным игровым действиям взрослого, однако введение на этом этапе предмета заместителя, например, палочки вместо ложки, может вызвать у ребенка недоумение и полное отрицание. Важно на этом этапе вызвать у ребенка интерес к самому процессу игры.

После того, как ребенок включился в игру и с удовольствием начал выполнять действия с реалистическими игрушками, рослые могут вводить предметы-заместители вместо отсутствующих (или спрятанных ими специально) предметов. Это будет уже второй этап развития игровых замещений. Ребенок еще не способен использовать замещения по собственной инициативе, но включает их, подражая взрослому. Например, ему можно предложить покормить куклу вместо отсутствующей ложки палочкой, прокатить ее не с горки, а просто по наклонной поверхности. При этом условный предмет называется также, как реалистичный. Как правило, ребенок повторяет действия взрослого с предметом-заместителем, однако быстро забывает о назначении замещения. При повторной игре малыш может не вспомнить, какими замещениями пользовался взрослый в прошлый раз. На просьбу взрослого найти предмет-заместитель он попытается принести именно ложку, а не палочку. Важно неоднократно показывать ребенку возможность замещения, используя при этом разные игрушки – например, используя палочку, покормить куклу, зайку, мишку. При этом необходимо сопровождать свои действия рассказом, описывая свои действия.

На третьем этапе ребенок уже начинает понимать принцип замещения и использует знакомые ему предметы-заместители вместо реалистичных. Действия ребенка становятся более вариативными и сопровождаются речью. Теперь ребенок может сам подобрать предмет-заместитель и принести его. Например, по просьбе взрослого, вместо мыла ребенок может принести деревянный брусочек или пластмассовую крышечку, похожие по форме на кусочек мыла.

Особенностью четвертого этапа является усиление самостоятельности детей в использовании замещений. На предыдущем этапе, осознавая смысл использования предметов-заместителей, ребенок повторял замещающие действия, которые он совершал вместе со взрослым ранее. Отличием четвертого этапа является то, что ребенок все чаще начинает изобретать собственные замещения, сначала варьируя действия взрослого и внося в них элементы новизны, а затем самостоятельно придумывая замещения. Их репертуар заметно обогащается. Вместе с тем собственные замещения на данном этапе пока еще неустойчивы, о чем свидетельствуют частые переименования ребенком предметов-заместителей. У большинства детей встречается расхождение между игровым использованием предмета и его реалистическим названием. Так же ярко проявляется влияние слова на полноту замещающего действия. Стоит ребенку назвать предмет новым именем, как действия с ним становятся развернутыми и более осмысленными, однако он сначала действует с предметом-заместителем и лишь потом может дать ему название. На данном этапе также важна помощь взрослого. Например, взрослый видит, что ребенок складывает какие-то предметы

в кастрюльку и старательно их размешивает. В этом случае, взрослый должен проявить заинтересованность и, включившись в игру ребенка, попросить назвать все, что он положил в суп. Развивая диалог, ребенок продолжает игру и может внести дополнительные ингредиенты, посолить суп.

Наконец, на пятом этапе развития замещений можно наблюдать полноценное использование детьми предметов-заместителей. Ребенок самостоятельно подбирает предмет-заместитель, сопровождает свой выбор высказываниями, называет его в начале игры и придерживается его обозначения в ходе всей игры. Появляются по-настоящему самостоятельные и оригинальные замещения, которые можно расценивать как творческие проявления в игре. Такая игра обычно отличается яркой эмоциональной насыщенностью. Теперь взрослый ему нужен в качестве партнера по игре, который косвенно, своими предложениями, эмоциональной включенностью и примером, будет содействовать развитию игры ребенка.

Как правило, первые три этапа развития игровых замещений дети проходят на втором году жизни, четвертый и пятый этапы – на третьем году. В то же время у детей, с которыми взрослые много играют, у которых рано развивается речь, полноценные игровые замещения могут появиться и к концу второго года жизни. Если же взрослые не уделяют должного внимания игровой деятельности малышей, игра задерживается в своем развитии, а игровые замещения не появляются даже к концу раннего возраста. Это еще раз подчеркивает высокую значимость целенаправленной деятельности взрослых по развитию игровых замещений.

Таким образом, процессуальная игра детей раннего возраста оказывает существенное влияние на развитие ребенка раннего возраста, способствует пробуждению воображения и фантазии и готовит ребенка к дальнейшему принятию роли в игре. Данный вид игры не развивается сам по себе, ребенка на данном этапе должен сопровождать взрослый. Очень важно, чтобы взрослый смог последовательно перейти от ведущей роли в игре (через показ и демонстрацию на первых этапах ее развития) к роли партнера, следуя за инициативой ребенка. Особое внимание при воспитании детей раннего возраста необходимо уделять развитию игровых замещений, последовательное введение которых позволит обогатить игру ребенка, заложить основы творчества и в дальнейшем станет основой для развития сюжетно-ролевой игры.

Литература

1. Верхотурова, Ю. А. Педагогическое взаимодействие родителей с детьми раннего возраста в учреждении дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008.
2. Галигузова, Л. Н. Педагогика детей раннего возраста: учеб. пособие. М.: Владос, 2007.
3. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. М.: ГНОМ и Д, 2000.
4. Смирнова, Е. О. Игровая компетентность воспитателя // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2017. №9. С. 4–9.
5. Смирнова, Е. О. Комплексная образовательная программа для детей раннего возраста «Первые шаги» / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. М.: Русское слово, 2019. С. 28–30.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация: в статье обосновывается возможность создания единого образовательного пространства «семья – детский сад», обеспечивающего равноправное и заинтересованное партнерство субъектов образования; выделяются основные задачи этого процесса: знакомство педагогов с системой новых форм работы с родителями; повышение педагогической культуры родителей; вовлечение родителей в деятельность детского сада. Автор доказывает, что необходимым условием такого взаимодействия является психолого-педагогическое сопровождение семьи. В статье приводятся данные эксперимента по психолого-педагогическому сопровождению с использованием фасилитирующего метода работы с родителями.

Ключевые слова: фасилитация, сопровождение, сотрудничество.

Vologdina Kristina Andreevna

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FAMILY IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE KINDERGARTEN

Abstract: the article substantiates the possibility of creating a single educational space “family – kindergarten”, providing equal and interested partnership of subjects of education; highlights the main objectives of this process: familiarity of teachers with the system of new forms of work with parents; improving the pedagogical culture of parents; involvement of parents in the activities of the kindergarten. The author proves that a necessary condition for such interaction is psychological and pedagogical support of the family. The article presents the data of the experiment on psychological and pedagogical support using the facilitating method of working with parents.

Keywords: facilitation, support, education and upbringing, cooperation.

Согласно закону «Об образовании в РФ» главная задача, которую должен реализовать детский сад – организация взаимодействия с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка. В свою очередь полноценное развитие личности ребёнка возможно при совокупности единых педагогических требований, предъявляемых общественным воспитанием и семьей. Приоритетная роль семьи в формировании гармонично развитой личности человека отчётливо обозначена в таких законодательных документах, как: Конвенция о правах ребёнка, Конституция РФ, закон РФ «Об образовании в РФ», Семейный кодекс и др. Также одним из основных принципов, сформулированных в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, является личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников организации) и детей (ч. 1, п. 1.2, пп. 2). Данные требования направлены как на создание социальной ситуации развития для участников образовательных отношений, включая создание образовательной среды, которая обеспечивает открытость дошкольного образования (ч. III, п. 3.1, п. 5), так и создание условий для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности (ч. III, п. 3.1, п. 6).

Создание единого образовательного пространства «семья – детский сад», обеспечивающего равноправное и заинтересованное партнерство субъектов образования является приоритетной в деятельности педагогического коллектива любого современного дошколь-

ного образовательного учреждения (ДОУ). Для этого необходимо провести работу в трех направлениях:

- работа с коллективом ДОУ по организации взаимодействия с семьей, ознакомление педагогов с системой новых форм работы с родителями;
- повышение педагогической культуры родителей;
- вовлечение родителей в деятельность ДОУ, совместная работа по обмену опытом.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема взаимодействия семьи и ДОУ широко обсуждается педагогами и психологами. По мнению О. Н. Урбанской при единстве семьи и детского сада в воспитании успешно формируются нравственные чувства. При этом воспитательный процесс проходит с меньшими трудностями, ребенку гораздо легче овладеть установленными нормами, правилами социума. Исследования, проведенные Т. Данилиной, выявили проблемы, существующие во взаимодействии ДОУ с семьей, такие как нехватка времени и нежелание работать в сотрудничестве. Сложности в отношениях между семьями и образовательными учреждениями могут быть связаны, например, с несовпадением взаимных ожиданий, с имеющим иногда место недоверием родителей к воспитателям. Непонимание между семьей и детским садом всей тяжестью ложится на ребенка.

Данные проблемы возможно решить, если осуществить процесс психолого-педагогического сопровождения семьи. В основе взаимодействия ДОУ и семьи должно лежать сотрудничество педагогов и родителей, которое предполагает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу взаимодействующих сторон с учетом индивидуальных возможностей и способностей. Термин «взаимодействие», предполагающий обмен мыслями, чувствами переживаниями, общение – сравнительно молодой [1]. Так, в работах Т. А. Марковой взаимодействие рассматривалось как единство линий воспитания с целью решения задач семейного воспитания и строилось на основе единого понимания. Сотрудничество предполагает не только взаимные действия, но и взаимопонимание, взаимоуважение, взаимоуверие, взаимопознание, взаимовлияние. Активная совместная работа педагогов и родителей позволяет лучше узнать друг друга, способствует усилению их взаимоотношений [1]. В ходе психолого-педагогического сопровождения устанавливается тесное сотрудничество, позволяющее оказать помощь родителям в установлении партнёрского диалога со своим ребёнком. В тоже время становится возможным организовать взаимодействие по выявлению и анализу актуальных и личностных проблем в семье.

С помощью опроса родителей педагогами детского сада № 555 Екатеринбурга было выявлено, что родители зачастую испытывают определенные трудности в том, что не могут найти достаточно свободного времени для занятий с детьми дома, бывают не уверены в своих возможностях. К сожалению, длительное время роль родителей дошкольников как субъектов образовательного процесса только декларировалась. На самом же деле, их участие в жизни детского сада ограничивалось посещением отдельных мероприятий в качестве зрителей, деятельностью по благоустройству помещений групп и площадок, а также финансовой поддержкой. Главным условием сотрудничества является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом. Разнообразные формы взаимодействия помогают родителям из «зрителей» и «наблюдателей» становиться активными участниками образовательного и воспитательного процесса ДОУ.

Для реализации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в ДОУ требуются соответствующие средства и инструментарий. Наиболее доступным и эффективным средством являются целенаправленные предметные беседы, построенные на принципах искренности, открытости, конгруэнтности, принятия, доверия, эмпатии

и веры в положительный результат воспитания подрастающего поколения. Таким инструментом может выступить метод фасилитации «The word café» (далее «Мировое кафе»). Достоинство и особенность этого инструмента состоят в возможности оказать содействие каждому, быть искренним и открытым, в коллективном наращивании необходимых знаний, а также в обретении умений анализа и интерпретации жизненных проблем, обогащении жизненного опыта через совместное переживание актуальных ситуаций.

Важным условием мирового кафе является то, что фасилитатор в ходе дискуссий и тренингов является слушателем, а ведущими и инициаторами диалога становятся его участники. Психологическая поддержка оказывается в самоорганизующемся процессе, в котором роль педагога-психолога заключается в деликатном, ненавязчивом предложении тем для обсуждения, поддержке позитивных инициатив родительской общности и в создании среды принятия каждого участника работы.

Коллективом ДОУ № 555 Екатеринбурга было проведено психолого-педагогическое исследование по использованию фасилитирующего метода работы с родителями. Работа длилась в течение одного учебного года в одной группе детского сада. В ходе реализации были получены следующие результаты:

- увеличение числа родителей – активных участников конкурсов, массовых мероприятий на 20%;
- увеличение количества родителей, вовлеченных в педагогическую деятельность;
- по инициативе родителей проведено 5 мероприятий образовательного характера в каждой группе.
- снижено количество конфликтных ситуаций между родителями на 45%;
- получен положительный опыт взаимодействия общественного и семейного воспитания.

С 2018 г. данный проект распространил на все группы детского сада. Психолого-педагогическим сопровождением в рамках проекта охвачено 14 педагогов, 600 родителей, 350 детей. В ходе реализации проекта увеличивается число образовательных мероприятий по инициативе родителей. В результате чего укрепляются детско-родительские взаимоотношения; учтен социальный запрос (интересы, нужды и потребности родителей в вопросах воспитания детей); увеличивается инициатива и ответственность родителей в вопросах образования и воспитания детей.

Литература

1. Андреева, Н. А. Оптимизация взаимодействия родителей и педагогов дошкольного образовательного учреждения // Вестн. Шадр. гос. пед. ин-та: науч. журн. 2010. № 4. С. 112–116.
2. Давыдова, О. И. Работа с родителями в детском саду: этнопедагогический подход / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец, А. А. Маейр. М.: Сфера, 2005. 144 с.
3. Евдокимова, Н. В. Детский сад и семья: методика работы с родителями: пособие для педагогов и родителей / Н. В. Евдокимова, Н. В. Додокина, Е. А. Кудрявцева. М.: Мозаика – Синтез, 2007. 167 с.
4. Зверева, О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева. М.: Сфера, 2009. 256 с.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

ВНЕДРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ» В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в настоящий период отечественная система дошкольного образования переживает процесс модернизации, целями которого являются: повышение качества образования. Одним из условий процесса модернизации является внедрение в деятельность дошкольной организации профессионального стандарта «Педагог», что позволяет педагогам дошкольного образования продуктивно развивать и обогащать свой практический опыт, проектировать свое профессиональное развитие.

Ключевые слова: профессиональный стандарт «Педагог», профессиональные компетенции, профессиональное развитие педагога дошкольного образования.

T. A. Glinskyh

THE INTRODUCTION OF THE PROFESSIONAL STANDARD “TEACHER” IN A PRE-SCHOOL ORGANIZATION

Abstract: at present, the domestic system of pre-school education is undergoing a process of modernization, the objectives of which are: improving the quality of education. One of the conditions of the process of modernization is the introduction into the activities of the preschool organizations of the Professional standard “Teacher” that will allow of the teacher of preschool education to efficiently develop and enrich their practical experience to have the opportunity the teacher to project their professional development.

Keyword: professional standard of “Teacher”, professional competence, professional development of preschool teacher.

Современное положение деятельности воспитателя отмечено частыми и объемными внедрениями инноваций. Однако, несмотря на позитивные цели внедряемых инноваций, современный педагог оказывается в сложной профессиональной ситуации, пытаясь соответствовать новым требованиям, обозначенным в профессиональном и образовательных стандартах, и при этом сохранить накопленный опыт практической деятельности.

Начнем с уточнения сущности понятия «стандартизация». Обычно стандартизация понимается как установление и применение правил с целью упорядочения деятельности в определенной области, при достижении всеобщей оптимальной экономии и соблюдении условий использования требований безопасности (А. А. Канке, И. П. Кошечая, А. Г. Сергеев, В. В. Терегеря). Т. С. Вершинина отмечает, что стандартизация – это результат взаимодействия различных факторов, таких как уровень развития науки, техники, экономики, права, культуры. По образному выражению С. А. Шароновой, в настоящий момент совершается переход из стадии «видения» и «желания» в стадию выстраивания четких нормативно-регулируемых отношений, позволяющих проводить стандартизацию [2, с. 15].

В профессиональном стандарте «Педагог» изложены найденные решения для управления качеством образования и обеспечения его непрерывности. Профессиональный стандарт педагога – это сложный регулятор большого числа вопросов педагогической работы: трудоустройства педагогов, определения его должностных обязанностей, аттестации, оценки и оплаты труда. Профессиональный стандарт педагога нацелен на решение двух важнейших задач: повышение качества обучения и воспитания детей; рост профессионализма педагога и повышение социального престижа педагогического труда. Этот документ определяет обобщенные трудовые функции и соответствующие трудовые действия, по ко-

торым оценивается деятельность педагога дошкольного образования. Конечно, вряд ли один человек может полностью соответствовать всем квалификационным требованиям трудовых функций, записанным в стандарте, и каждый руководитель вправе сосредоточить усилия на конкретных аспектах деятельности в зависимости от особенностей своей образовательной организации. Поэтому профессиональный стандарт позволяет расставить акценты на конкретных (часто востребованных именно для данного детского сада) трудовых функциях в общем объеме деятельности.

Поэтапное введение профессионального стандарта невозможно без создания управленческой модели его внедрения [5, с. 40]. Отсутствие такой модели, как показал весь опыт реформирования отечественного образования, ведет не только к искажениям первоначального замысла, но и к отсутствию реальных перемен. Работа над созданием модели внедрения стандарта в дошкольной организации состоит из нескольких этапов [1, с. 30].

На первом этапе подготовки задача администрации образовательной организации – довести основные положения стандарта до каждого педагога. Этот этап предполагает: самостоятельное ознакомление с профессиональным стандартом рассмотрение содержания профессионального стандарта на педагогических советах, семинарах, обсуждение путей его реализации, информирование органов самоуправления, родительской общественности о переходе педагогов на профессиональные стандарты.

На втором этапе, введение профессионального стандарта влечет за собой изменение нормативно-правовой базы образовательной организации, а именно: устава, должностных инструкций воспитателей, трудовых договоров, коллективного договора, правил внутреннего трудового распорядка, положения об оплате труда, положения о стимулирующих выплатах, портфолио воспитателя. Все эти локальные акты образовательной организации должны быть подготовлены и утверждены.

Но самый сложный третий этап, поскольку на нем происходит непосредственная реализация профессионального стандарта и вся основная работа ложится на плечи педагогов-практиков. Требовать от педагога можно только то, чему его научили [6, с. 40]. Профессиональные затруднения на этом этапе встречаются у многих педагогов вне зависимости от их стажа и уровня квалификации.

Для выяснения степени готовности педагогов к переходу на профессиональный стандарт, было проведено пилотажное исследование. Задачами его стали: выявить уровень информированности педагогов о содержании стандарта и определение уровня самооценки труда педагогов с учетом требований, обозначенных в этом документе.

Педагоги-стажисты (стаж работы более 20 лет) лет отмечают, что не готовы принимать участие в планировании и корректировке образовательных задач (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка раннего и/или дошкольного возраста, реализовывать современные, в том числе интерактивные, формы и методы воспитательной работы, используя их как на занятии, так и совместной деятельности.

Педагоги-стажеры (стаж работы до 3-х лет) выделили следующие позиции, которые вызывают у них затруднения:

- разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы;
- использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка;
- применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка;

– освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами детей.

При этом анализ полученных данных показал, что уровень профессиональных затруднений заметно снижается у педагогов с практическим стажем работы более 5 лет и имеющих базовое образование по профилю «дошкольное образование».

Делая выводы, отметим, что эффективность внедрения профессионального стандарта в условиях дошкольной образовательной организации зависит от следующих факторов: грамотное нормативно-правовое и организационное сопровождение процесса внедрения профессионального стандарта педагога; организация внутрифирменного развития персонала: изучение эффективных практик образовательных учреждений с учетом требований профессионального стандарта; организация системы мониторинга формирования и развития педагогических компетенций педагога.

Целенаправленная и последовательная работа в процессе внедрения профессионального стандарта «Педагог» на уровне дошкольного образования должна привести: к снятию напряжения среди педагогического сообщества при введении нового стандарта труда педагога; к пониманию того что стандарт профессиональной деятельности является одновременно целью и ресурсом профессионального роста; к увеличению степени удовлетворенности родителей качеством работы педагогического персонала в детском саду.

На современном этапе в педагогическом сообществе ведется активное обсуждение уровня профессионального стандарта, где основной задачей стоит введение педагогических должностей с четко определенными, закрепленными за каждой должностью функциональными обязанностями. Это положение имеет место быть не только в области дошкольного образования и не только в системе образования, но и в социо-экономической сфере всей страны. В связи этим необходим поиск путей, позволяющих наиболее оптимально совместить наработанный опыт педагогической деятельности дошкольной организации с требованиями, определяемыми самим процессом стандартизации.

Литература

1. Методические материалы по результатам поэтапного внедрения стандарта профессиональной деятельности педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). М., 2015. URL: sch13himki.edumsko.ru/collective/profstandards/post/146833.
2. Разумова, Е. В. Стандартизация образования в России и за рубежом (80-е гг. XX – начало XXI вв.): сравнительный анализ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2009. 219 с.
3. Рубин, Ю. Б. Стандартизация в системе образования / Ю. Б. Рубин, А. А. Емельянова // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 28–42.
4. Ямбург, Е. А. Внедрение профессионального стандарта педагога: необходимость второго шага // Психологическая наука и образование. 2016. № 2. С. 35–43.
5. Ямбург, Е. А. Что принесёт учителю новый профессиональный стандарт педагога? М.: Просвещение, 2014. 175 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РУКОДЕЛИЯ И РИСОВАНИЯ

Аннотация: данная статья посвящена возможностям развития творческих способностей детей в дошкольных образовательных организациях. Большой потенциал для решения этой задачи заложен в занятиях по изобразительному творчеству, в том числе рисованию. Однако, педагоги, часто используют стереотипы и шаблоны на занятиях рисованием. Для преодоления стереотипного мышления и развития творческих способностей детей, автор предлагает использовать такие нетрадиционные техники рисования, как кинусайга, стринг арт, пэчворк, конвейерное рисование и раскрывает алгоритм работы с каждой техникой.

Ключевые слова: кинусайга, пэчворк, стринг арт, конвейерное рисование, творчество.

L. S. Gracheva, O. V. Batueva

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF UNCONVENTIONAL CRAFTS AND DRAWING TECHNIQUES

Abstract: this article is devoted to the possibilities of development of creative abilities of children in preschool educational organizations. Great potential for solving this problem lies in the lessons of fine arts, including drawing. However, teachers often use stereotypes and patterns in drawing classes. To overcome stereotypical thinking and development of creative abilities of children, the author proposes to use such unconventional painting techniques, as kinyaga, string art, patchwork, con Faeroe drawing and reveals the working algorithm of each technique.

Keyword: kinyaga, patchwork, string art, conveyor, drawing, creativity.

В настоящее время в центре внимания многих педагогов – практиков находится проблема развития способностей дошкольников как по развитию различных психических процессов (внимания, памяти, мышления, воображения), так и по развитию творческих, интеллектуальных и познавательных способностей детей. В дошкольных образовательных учреждениях особое внимание уделяется развитию творческих способностей детей. Большой потенциал для решения этой задачи заложен в занятиях по изобразительному творчеству, в том числе рисованию.

На сегодняшний день доступно использование нетрадиционных техник и материалов в рисовании со всеми возрастами дошкольников. Наблюдения в группах детей старшего дошкольного возраста показали, что дети очень любят рисовать, занимаются рисованием с большим удовольствием, а вот изобразительные навыки детей находятся на среднем уровне.

Однако педагог не всегда может внести разнообразие в свободную детскую деятельность. Изобразительная деятельность с детьми, как правило, проходит по шаблону («Солнышко – это кружочек с лучиками-палочками», «Домик – это квадрат и треугольник» и т. п.). Чтобы у детей не формировались стереотипы в рисовании, можно применять такие техники, как Кинусайга, Стринг Арт и конвейерное рисование.

Кинусайга относится к очень редкой технике рукоделия, пришедшей из Японии. Кинусайга или, как ее называют в России, пэчворк без иголки – искусство создания красивых панно, картин с использованием нескольких техник: аппликация, мозаика, резьба по дереву и пэчворк.

Для создания картины необходимо заранее подготовить кусок пенопласта толщиной не менее 1 см, лоскутки ткани подходящих цветов (ткань не должна растягиваться и края не должны осыпаться), ножницы, стек для пластилина, простой карандаш. Согласно разработанному алгоритму ребёнок выполняет следующие этапы: рисует на пенопласте рисунок, либо переводит понравившийся рисунок с помощью копировальной бумаги; делает с помощью стека прорези по контуру, примерно 2–3 мм; вырезает подходящих размеров лоскутки необходимых цветов; заправляет лоскутки в пенопласт с помощью стека, заполняя всю картину.

Техника кинусайга, имеет свои отличительные черты, благодаря которым ребёнок создаёт интересные, фактурные и творческие продукты. Эти изделия имеют прикладной характер (можно создать не только картину, но и украсить коробочку, елочную игрушку, сумку и т. д.). В технике используются различные виды тканей (можно использовать шёлк, хлопчатобумажные и льняные ткани, тонкий флис, бархат). Благодаря такому разнообразию изделие будет необычным и неповторимым. В изделие возможно вводить дополнительные элементы декора (на картинах могут быть только тканевые лоскутки, а можно добавить различные ленточки, кружева, пайетки, бусины и т. д.).

Стринг Арт – необычное искусство, которое сочетает, казалось бы, несочетаемые вещи: мягкие нитки и жёсткие гвозди. Стринг Арт, дословно «stringart» – нити искусства. Техника предполагает использование только прямых линий, но за счет переплетения и многократного наложения, картина приобретает объем. Изначально данная техника применялась как способ обучения детей алгебре и геометрии, то есть при помощи ниток, натянутых на гвозди, детям показывали геометрические фигуры. И только позже это стало искусством. А как любое искусство, оно развивает у детей чувство прекрасного, творческие способности, чувство цвета. А как любая работа – развитие мелкой моторики, усидчивости. Чтобы создать картину в данной технике потребуются следующие материалы: деревянная, пробковая, картонная или пенопластовая основа (пенопласт идеально подходит для нитового плетения с детьми), декоративные гвозди, цветные нитки (мулене, ирис, кручёные нити), ножницы, простой карандаш.

Согласно разработанному алгоритму ребёнок выполняет следующие этапы: рисует на пенопласте рисунок, либо переводит понравившийся рисунок с помощью копировальной бумаги; прокалывает по контуру декоративными гвоздями рисунок, оставляя зазор между шляпкой и пенопластом 5 мм; отрезает нитку необходимого цвета; закручивает нитку, цепляя за шляпки декоративных гвоздей, согласно схемам заполнения.

Ещё одна техника, которая используется в детском саду – это *конвейерное рисование*. При любом виде конвейерного рисования всегда задаются временные рамки. Оно бывает двух видов: ограниченное и неограниченное. Ограниченное – это рисование по правилам. Участниками обговариваются: тема картины, материалы для рисования, палитра цветов, техника рисования (например, только геометрическими фигурами или кляксами).

Участники садятся за круглый стол, у каждого – листок бумаги, каждый рисует один из элементов картины, согласно установленному времени и передает работу следующему участнику по кругу.

Неограниченное рисование – это свободное рисование (без правил). Работы также передаются другому участнику, но при этом, материалы, тема, палитра, техника не обговаривается.

Чем разнообразнее будут условия, в которых протекает изобразительная деятельность, содержание, формы, методы и приёмы работы с детьми, а также материалы, с которыми они действуют, тем интенсивнее будут развиваться детские художественные способности. Использование в работе нетрадиционных техник и материалов – это огромная возмож-

ность для детей думать, пробовать, искать, экспериментировать, а самое главное, самовыражаться.

Литература

1. Брыкина, Е. К. Творчество детей в работе с различными материалами: кн. для педагогов дошкольных учреждений, учителей начальных классов, родителей / под науч. ред. Т. С. Комаровой. М.: Педагогическое Общество России, 2012. 87 с.
2. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество. Для работы с детьми 2–7 лет: метод. пособие для воспитателей и педагогов. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 56 с.

ПРОДУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Аннотация: В статье обосновывается, что формирование и развитие творческих способностей детей следует начинать с младшей возрастной группы детского сада. Автор выделяет специфические особенности развития творческих способностей дошкольников, предлагает различные формы, методы и приемы организации продуктивной деятельности детей раннего и дошкольного возраста, определяет роль педагога в организации данного вида деятельности.

Ключевые слова: продуктивная деятельность, творчество, ребенок дошкольного возраста, дошкольное образование, развитие, обучение, психические процессы, способности.

T. Gross

PRODUCTIVE ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN

Abstract: The article proves that the formation and development of creative abilities of children should begin with the younger age group of the kindergarten. The author highlights the specific features of the development of creative abilities of preschool children, offers various forms, methods and techniques of organizing productive activities of children of early and preschool age, determines the role of the teacher in the organization of this type of activity.

Keywords: productive activity, creativity, preschool child, preschool education, development, training, mental processes, abilities.

Основной задачей российской образовательной политики в контексте модернизации образования является обеспечение высокого качества образования на основе пересмотра его фундаментального содержания и соответствия текущим и будущим потребностям и интересам личности и общества. В дошкольном образовании – это, прежде всего, достижение высокого уровня качества образования, достигаемое за счет обновления содержания образования, применения инноваций, роста педагогической компетентности и квалификации всех педагогов, а также требований, зафиксированных в государственных документах: Закон РФ «Об образовании в РФ», «Профессиональный стандарт педагога», «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования».

В эпоху новых информационных технологий, компьютеризация и информатизация жизни требует от современного ребенка проявления нестандартного гибкого мышления, решения проблем различными способами, нахождения различных способов решений одной и той же задачи. Поэтому в настоящее время обществом востребован креативный человек, способный эффективно и нестандартно решать проблемы, быстро, качественно принимать решения. Наиболее сензитивным периодом для этого является период дошкольного детства. Поэтому формирование и развитие творческих способностей детей следует начинать с младшей возрастной группы дошкольной образовательной организации (ДОО). А поскольку в дошкольном возрасте продуктивная деятельность – это достаточно доступное занятие для ребенка, необходимо начинать развивать творческие способности ребенка именно в этом виде деятельности.

Творческое развитие ребенка – процесс, который изучают многие педагоги и психологи. На это указывает федеральный государственный образовательный стандарт дошколь-

ного образования, который требует от ДОО создания благоприятных условий для развития детей в соответствии с их индивидуальными особенностями и наклонностями, а также развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта образовательных отношений.

И. А. Лыковой была разработана программа художественного воспитания, обучения и развития детей «Цветные ладони» [4]. Автор предлагает различные формы, методы и приемы организации продуктивной деятельности детей раннего и дошкольного возраста в современных условиях. Результаты исследований известных психологов (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, В. Т. Кудрявцев, Н. Н. Поддьяков) и педагогов (Н. В. Ветлугина, Т. Г. Казакова, Л. А. Парамонова, Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина) показали, что творческие способности детей выявляются в раннем детстве и в то же время имеют специфические особенности:

- 1) преобладание процесса творческой активности над результатом, так как ребенок-дошкольник больше увлечен самой деятельностью, чем ее продуктом (рисование, пластиковое изображение, дизайн, инсталляция);
- 2) субъективная новизна детских изобретений, творческих находок и открытий в отличие от новизны и социальной ценности результатов творчества взрослых;
- 3) легкость, беглость, быстрота появления планов и в то же время их нестабильность, быстрое изменение и трансформация [2, с. 78–81].

В ДОО при развитии творческих способностей детей используются различные виды деятельности. Продуктивная деятельность играет одну из важнейших ролей в комплексном развитии детей дошкольного возраста. Это тот или иной способ деятельности ребенка, целью которого является получение продукта, обладающего определенным набором качеств. Продуктивная деятельность включает в себя: различные способы сборки конструкций (как из специального материала, предназначенного для этого, так и из бросового материала); поделки из глины, соленого теста, пластилина; выполнение декоративно-прикладных работ, мозаик; различные поделки и др.

Формирование продуктивной деятельности детей происходит в ДОО под руководством опытных специалистов. В это время наиболее ярко проявляется связь между желанием дошкольников создать тот или иной продукт и расширением их познавательных способностей, личностных качеств, эмоционально-волевой сферы развития. Происходит наиболее яркое и контролируемое развитие свойств характера детей, формирование личности через деятельность.

В процессе продуктивной деятельности задействованы все органы ощущения и восприятия. Значительную роль в развитии творческих способностей играет эмоциональная мотивация ребенка к непосредственно продуктивной деятельности. Улучшение эстетического отношения дошкольников ко всему, что их окружает, является важной задачей комплексного подхода к образовательному процессу. Ведь только гармонично развивающийся человек способен видеть и чувствовать все то прекрасное, что его окружает.

Занятия продуктивной деятельностью способствуют развитию у ребенка творческого воображения, развивают координацию, мышление. На занятиях создаются благоприятные условия для развития необходимых качеств: инициативность, настойчивость, усердие, самостоятельность, любознательность.

Оценка качества образования в ДОО является многоуровневым процессом. Каждый уровень оценки имеет свой собственный объект оценки. В оценку качества дошкольного образования (по исследованиям В. А. Зебзеевой) входят следующие показатели: непосредственно психическое развитие ребенка; качество образовательной среды; косвенные показатели психического развития ребенка [3, с. 161–166].

Таким образом, организовывая продуктивную деятельность в ДОО, способствуя психическому развитию дошкольника посредством продуктивной деятельности, можно влиять на повышение качества дошкольного образования.

Литература

1. Белова, Е. С. Одаренность малыша. Раскрыть, понять, поддержать. М.: МПСИ, 2004. 144 с.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Педагогика, 1991. 135 с.
3. Зебзеева, В. А. Системы дошкольного образования за рубежом: их педагогический потенциал // Научно-исследовательские публикации. 2014. № 8 (12). С. 161–166.
4. Лыкова, И. А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2–7 лет. М.: Карапуз-дидактика, 2014. 25 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования готовности воспитателей к организации руководства детской игрой, поскольку именно данный вид готовности педагогов является необходимым условием развития и развёртывания игры как ведущего вида детской деятельности. Автор утверждает, что большинство педагогов не обладают такой готовностью, поэтому в статье предлагаются способы оказания помощи воспитателям в повышении их профессиональной игровой компетенции.

Ключевые слова: игровая деятельность детей, профессиональная компетентность воспитателя, игра.

T. L. Darintseva

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL GAME COMPETENCE OF THE TEACHER AS CONDITION OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract: the article deals with the problem of formation of readiness of teachers to organize the management of children's game, since this kind of readiness of teachers is a necessary condition for the development and deployment of the game as a leading type of children's activity. The author argues that most teachers do not have this willingness, so the article suggests ways to assist teachers in improving their professional competence.

Keywords: game activity of children, professional competence of the tutor, game.

Игра занимает весьма важное, если не сказать центральное, место в жизни дошкольника, являясь преобладающим видом его самостоятельной деятельности [5, с. 2]. Утверждение, что ребенок развивается в игре, давно ни у кого не вызывает сомнений. Однако современные исследователи игры (З. М. Богуславская, Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова) отмечают, что сегодня сюжетно-ролевая игра уходит из жизни дошкольников [1, с. 76].

Исследования и наблюдения показывают, что детская игра не возникает сама по себе, без какого-то участия со стороны тех, кто уже умеет играть – взрослых или старших детей, поэтому истоки игры нужно искать не в природной предрасположенности ребёнка, а в его отношениях со старшими, уже владеющими этой деятельностью. Без специального обучения игра не возникает. Это значит, что воспитатель должен уметь играть с детьми на равных, демонстрируя им свою заинтересованность и увлечённость. Современные исследователи игровой деятельности дошкольников Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова, отмечают стремление отдельных воспитателей превратить игру в «заорганизованное массовое действие», в средство «проработки программного материала» [5, с. 3].

Проблема формирования готовности воспитателей к грамотной организации руководства детской игрой в соответствии с ФГОС ДО является крайне актуальной, поскольку именно данный вид готовности педагогов является необходимым условием развития и развёртывания игры как ведущего вида детской деятельности. В этой связи весьма актуальным становится вопрос об оказании помощи воспитателям в повышении профессиональной игровой компетенции.

Анализ исследований по проблеме формирования компетентности педагога в области развития игровой деятельности дошкольника показал, что учеными рассматриваются различные ее аспекты: игровые умения воспитателя (Р. И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая, Н. С. Новоселова); игровая позиция как личностное образование (Н. П. Анисеева, Е. В. Груздова, О. В. Солнцева, А. И. Тимонин); направленность воспитателя на игру (Е. А. Пань-

ко, Е. О. Смирнова); компетентность во взаимодействии с ребенком (Т. Л. Корженевич) [6, с. 7]. Вместе с тем и жизненные наблюдения, и специальные исследования последних лет свидетельствуют, что для большинства педагогов дошкольных учреждений характерно стереотипное представление об игре как о регламентированном процессе, ее богатейший потенциал остается не востребован в полной мере [5, с. 4].

Анализ деятельности детского сада позволил выделить типичные причины, препятствующие эффективной организации игровой деятельности: неготовность и нежелание большинства педагогических работников включаться в игровую деятельность наравне с детьми; отсутствие систематичности и целенаправленности планирования включения игры в образовательное пространство детского сада.

Опираясь на приведенные выше данные, была составлена следующая система работы по улучшению эффективности профессиональной деятельности воспитателей в организации игровой деятельности детей. В основе содержания данной системы работы лежат теоретические подходы, предлагаемые Н. А. Коротковой, Н. Я. Михайленко, Т. Н. Дороновой.

Данная система включает в себя следующие этапы:

1. Изучение и анализ технологии поэтапного формирования игрового действия (авторы Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко).
2. Проектирование предметно-игровой среды в группах детского сада.
3. Внедрение данной технологии в практику работы детского сада.

Авторы данной технологии (Н. Я. Михайленко и Н. А. Короткова) считают, что для того чтобы осуществить адекватные педагогические воздействия по отношению к сюжетной игре детей, необходимо хорошо понимать ее специфику, иметь представление о ее развивающем значении, о том, какой она должна быть на каждом возрастном этапе, а также уметь играть соответствующим образом с детьми разных дошкольных возрастов [5, с. 5]. Поэтому, работа по формированию игровой компетентности педагога, должна осуществляться по трем блокам: для воспитателей групп раннего возраста; для воспитателей групп младшего дошкольного возраста; для воспитателей групп старшего дошкольного возраста.

На каждом возрастном этапе, вовлекая детей в игру и помогая её развитию, воспитатель должен не просто играть на уровне других детей, а задавать зону ближайшего развития игры, то есть включать детей в игру более высокого уровня и открывать им новые возможности. Так, в 2–3 года, дети вместе со взрослыми, открывают возможности переименования предметов и игровых замещений. В 3–4 года – принимают игровую роль, овладевают ролевым диалогом, в 5–6 лет – включаются в игру-фантазию, комбинируя события и строя сложные сюжеты [5, с. 9]. Способствуя развитию самостоятельной игры детей, взрослый на каждом этапе и в каждом виде игры ориентирует ребёнка на сверстников, обеспечивая обогащению совместной деятельности детей за счёт умений видеть и слышать партнёров, учитывать их действия.

В этом учебном году в детском саду «Росинка» г. Новоуральска осуществлялась работа по первому блоку – формирование игровой компетентности педагогов групп раннего возраста. Данная работа проходила в рамках «Педагогической мастерской», где молодые педагоги знакомятся с особенностями игры на данном возрастном этапе, а педагоги с большим педагогическим стажем проводят мастер-классы. В рамках «Педагогической мастерской» разбирались следующие темы: особенности организации и руководства игрой в раннем возрасте; критерии проектирования развивающей предметно-игровой среды в группах раннего возраста [5, с. 7]; формирование предметно-игрового взаимодействия с детьми (приемы руководства); способы вхождения в игру и приемы руководства при формировании у детей условно-игрового действия,

направленного на игрушку; просмотры видеоматериалов по организации совместной игры.

В результате данной работы педагоги овладели технологией игрового взаимодействия с детьми раннего возраста, смогли правильно спроектировать предметно-игровую среду с учетом меняющихся интересов и особенностей детей группы, осуществляют поддержку детской инициативы в соответствии с целевыми ориентирами образования в раннем возрасте.

В итоге хотелось бы подчеркнуть следующее, что внедрение технологии поэтапного формирования игрового действия в работу педагогов детского сада позволяет сформировать следующие профессиональные компетенции педагога: умение организовывать ведущие в дошкольном возрасте виды деятельности: предметно-манипулятивную и игровую, обеспечивая развитие детей; умение планировать, реализовывать и анализировать игровую деятельность детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с ФГОС дошкольного образования; умение в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды, поддерживая эмоциональное благополучие ребенка в период пребывания в образовательной организации [2, с. 30].

Таким образом можно заключить, что повышение качества дошкольного образования находится в прямой зависимости от профессиональной компетентности педагога.

Литература

1. Богуславская, З. М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста /З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. М.: Просвещение, 1991. 35 с.
2. Волосовец, Т. В. Стандарт дошкольного образования и перспективы реализации идеи детствосбережения // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 6. С. 30–35.
3. Груздова, Е. В. Научно-педагогические основы развития игровой позиции воспитателя. Архангельск, 2001. 87 с.
4. Доронова, Т. Н. Материалы и оборудование для детского сада: Пособие для воспитателей и заведующих/Т. Н. Доронова, Н. А. Короткова. М.: Элти-Кудиц, 2003. 98 с.
5. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду/Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. 56 с.

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ СЛОВУ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье раскрывается важность и значение слова в жизни человека. Автор статьи актуализирует значимость развития интереса к художественному слову у детей периода детства. В статье описываются этапы работы со словом, позволяющие развивать не только интерес к слову, но и развивать навыки стихосложения у детей.

Ключевые слова: ценность слова, интерес к художественному слову, развитие, стихосложение, дети периода детства.

A. K. Kobeleva, E. N. Borodina

THE DEVELOPMENT OF INTEREST IN THE ARTISTIC WORD IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: The article reveals the importance and meaning of the word in a person's life. The author of the article actualizes the significance of the development of interest in the artistic word in children of the childhood period. The article describes the stages of work with the word, allowing to develop not only interest in the word, but also develop the skills of versification in children.

Keywords: word value, interest in the artistic word, development, versification, children of the childhood period.

Ценность слова является основой нашего мира. Ценностное отношение к слову является показателем интеллектуального и нравственного развития человека, как ребенка, так и взрослого. К словам нужно относиться внимательно, понимая их смысл и значимость. К сожалению, современный человек мало задумывается о важности произнесенного слова, о культуре речи, интересуется художественным и литературным словом. Художественное слово из-под пера даже самых известных авторов, таких как А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. А. Некрасов, С. А. Есенин, И. А. Бунин, В. П. Крапивин, А. А. Погорельский и т. д., интересует человека, лишь в рамках школьной программы. Но ведь именно с помощью слова можно выразить свое настроение, мнение, радость, печаль, отношение, возмущение и т. д., и влиять на происходящее. Многие литературные произведения способны открыть целый мир удивительных, чувств и вызвать немало вопросов в душе каждого человека о любви, дружбе, предательстве, муках совести, силах добра и зла.

Грамотная художественная речь, преобразованная в стихотворение, лучше запоминается, и, проникая в человеческую душу, оставляет в ней множество впечатлений и образов. Посредством речи человек общается, делится опытом, информацией, навыками. Овладев красивой, грамотной и выстроенной речью, люди чувствуют себя в обществе более уверенно. Работу с художественным словом необходимо начинать с дошкольного возраста, перед ребенком необходимо открывать красоту и богатство слова, через поэзию и прозу.

Основная ценность поэзии заключается в том, что дети начинают внимательно относиться к слову, глубже мыслить и чувствовать, приобретая интерес к стихам и литературе в целом, у детей возникает интерес к стихосложению. Углубляясь в процесс стихосложения, дети получают всесторонний опыт во многих областях деятельности: описывание, воображение, фантазирование, рисование и т. д. Навыки стихосложения позволяют раскрыть творческий потенциал ребенка и дать возможность развития интереса к окружающей действительности, так как именно из происходящего вокруг ребенок черпает информацию о мире и людях.

На наш взгляд, наиболее интересными и результативными могут стать занятия по стихосложению. На таких занятиях, речь ребёнка оттачивается, становится более содержательной, складной, выразительной, образной, насыщенной. Словарный запас детей обогащается через знакомство со звуковыми и смысловыми ресурсами художественного слова. Систематическая работа с рифмой повышает интерес ребёнка к словотворчеству и словообразованию.

Многие люди заблуждаются, думая, что работа со словом нужна лишь литераторам. Умение чувствовать и грамотно оформлять свои мысли, помогает ребёнку всецело реализовать себя и с лёгкостью адаптироваться в любом новом коллективе. Нами были разработаны методические рекомендации по развитию навыков стихосложения у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Целью такой деятельности стало создание условий для формирования грамотно-оформленной речи у детей посредством стихосложения. Интерес представляют и выделенные задачи: формировать поэтический слух; развивать словотворческие возможности детей; учить излагать свои мысли в стихотворной форме; расширять словарный запас; повышать интерес к творческой парной, групповой и коллективной творческой работе; развивать к чувство прекрасного, эмоциональный отклик; расширить представления об окружающем мире; совершенствовать выразительность речи; научить анализировать, сочинять, преобразовывать; способствовать развитию образной и складной речи ребёнка.

Необходимо научить ребёнка не бояться слова, а с интересом работать с ним, искать синонимы, эхообразные слова с одинаковым окончанием для создания рифмы. Подобные занятия с детьми лучше выстраивать в процессе игры. Во время игры ребёнок чувствует себя более раскрепощённо, понимая, что его никто не оценивает и не ограничивает. Игра позволяет совершенствовать речевые способности ребёнка, развивать чувство юмора, рождать жажду общения и переноса своего слова на бумагу, а также учить остроумию и сообразительности.

Предметно-развивающая игровая среда включает в себя: игру «Эхословики»; сундучок рифм; настольные игры из цикла «словострой»; игры «Продолжай-ка»; игры «Дышанчики» (для развития речевого дыхания); физические стиш-минутки; игры «Сказочники»; игры «Ритмоллов» и «Рифмоллов».

Реквизит для выработки ритма состоит из деревянных палочек, погремушек, маракасов и других музыкальных инструментов; набора чистоговорок и скороговорок (аки-лаки, аки-лаки, во дворе сидят СОБАКИ и т. д.); предметные и сюжетные картинки; игрушки, тематические альбомы к каждому уроку, кубики с буквами, портфолио.

Подготовительную работу по поиску рифмы к слову, по сочинению простых двустиший можно начинать с младшего дошкольного возраста. Детям предлагается выбрать 3–4 рифмующихся слова, и найти рифму к любому из этих слов, а в последствие к выбранному или предложенному словосочетанию. Детям старшей и подготовительной группы предлагается сочинить двустишие и четверостишие. Далее вместе с детьми можно изготовить книжки – малышки со стихами, сказками, загадками, а также заказать печатный вариант в типографии. Это даст ребёнку возможность увидеть результат своего труда и мотивирует на дальнейшую работу.

Чтобы создать даже небольшое стихотворение необходимо иметь определенный собственный опыт: впечатления, эмоции, настрой, желание и фантазию. Поэтому с детьми нужно как можно чаще путешествовать, наблюдать за природой, животными, читать интересные книги, смотреть познавательные мультфильмы, ведь всё это помогает увеличить словарный запас ребенка. Если у ребёнка недостаточно впечатлений, задача педагога или воспитателя насытить скудный опыт ребёнка на занятиях. С помощью игровых

ситуаций и положительных эмоций необходимо расширить кругозор ребенка, добавить впечатлений для плодотворной работы и творчества.

Изучение ритма посредством музыкальных инструментов, придаст речи ребёнка стройность и соразмерность. На занятиях по стихосложению большую роль играют наглядные пособия (картины, предметы, карточки, природные материалы) и музыкальное сопровождение (биение сердца, движущийся маятник, шум прибоя, стук колёс движущегося поезда – всё это имеет ритм). Ведь чтобы сочинить стихотворение о пляже, ребёнку нужно почувствовать рассыпчатость песка и услышать шум волн. Всё это можно отнести к чувственному опыту, немаловажному для сочинительской деятельности. Такая работа может проводиться с любым объектом словотворчества. Прежде чем писать стихи об осени, нужно поговорить о природных явлениях этого времени года. Если возникает интерес к предметному миру или миру игрушек, то, соответственно необходимо побеседовать с детьми и на эти темы, при необходимости рассказать более подробно о вопросах, связанных с этими предметами, поиграть.

Подготовку к стихосложению нужно проводить в несколько этапов:

Первый этап: изучение темы для сочинения, чтение об выбранном объекте детской научной литературы, просмотр тематических видеофильмов и мультфильмов, обзор энциклопедий, периодики.

Второй этап: изображение объекта сочинения различными изобразительными приёмами (эскизирование, прорисовывание, вылепливание и т. д.), в любых художественных техниках (рисование, пластилинография, аппликация, конструирование из бумаги и т. д.);

Третий этап: разработка, прорабатывание книжек-малышек, изготовление портфолио.

Четвертый этап: игровая деятельность, проигрывание. Проведение игры «Подбери рифму к слову».

Пятый этап: создание словарика рифм: Галка – палка, рука – мука, мама – дама...

Шестой этап: сочинение лимерика, стихотворения, сказки по плану и т. д. (Например: Однажды...? Это было...? И вдруг...? Всё закончилось тем, что... Вывод).

Седьмой этап: запись придуманного художественного произведения в книжку – малышку или портфолио.

Восьмой этап: дополнение иллюстрации в книжке-малышке, изготовление поздравительных открыток, информационно-познавательных и интерактивных объемных буклетов, как индивидуальных, так и парных, коллективных (малые и большие группы).

Делая вывод, следует отметить, что ценность слова является основой гармонии в этом мире. Через слово, человек выражает свое настроение, мнение, отношение, влияет на происходящее. Художественное слово в поэтической или прозаической форме открывает перед ребенком мир удивительных переживаний, вызывает эмоциональный отклик на чувства другого, события, явления природы. Грамотная художественная речь, преобразованная в стихотворение, лучше запоминается, проникая в человеческие сознание и душу, оставляет в ней множество впечатлений и образов.

С педагогической точки зрения, следует отметить, что в любом виде деятельности главное сохранить интерес у ребенка, мотивировать его к творчеству, совместной работе и пробудить желание двигаться вперед и достигать новых результатов. Воспитывая у детей ценностное отношение к слову, дети начинают внимательно относиться к тому, что говорят, начинают глубже мыслить и чувствовать, приобретая интерес к стихам и прозе в целом.

Литература

1. Волынкин, В. И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 123 с.
2. Игнатьев, Е. И. Психологические исследования представлений и воображения. М.: АПН РСФСР, 1956. 121 с.
3. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М.: Просвещение, 2010. 95 с. Серия «Стандарты второго поколения».
4. Мелик-Пашаев, А. А. Из опыта изучения эстетического отношения к действительности // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 22–31.

К ВОПРОСУ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СТАТУСЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация: в статье рассмотрен вопрос эффективности деятельности дошкольной образовательной организации в статусе экспериментальной площадки высшего учебного заведения. Определено, что научное руководство позволяет минимизировать затраты развития дошкольного образования при эффективном распределении ресурсов. Раскрыта поэтапная организация деятельности экспериментальной площадки в дошкольном образовательном учреждении, которая обеспечивает порядок ведения экспериментальной деятельности, что высвобождает свободное время для освоения новых технологий и профессионального развития педагога, и в конечном итоге способствует качеству дошкольного образования; представлены дальнейшие перспективы развития дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: экспериментальная деятельность, статус «экспериментальная площадка», этапы деятельности, интеграция технологий, научное руководство, развитие дошкольного образования.

L. A. Koroleva

TO THE QUESTION OF EFFICIENCY OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE STATUS OF EXPERIMENTAL PLATFORM OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract: The article deals with the issue of the effectiveness of preschool educational organization in the status of an experimental site of higher education. It is defined that the scientific management allows to minimize expenses of development of preschool education at effective distribution of resources. The step-by-step organization of activity of the experimental platform in preschool educational institution which provides an order of conducting experimental activity that releases free time for development of new technologies and professional development of the teacher, and finally promotes quality of preschool education is opened. Further prospects of development for the preschool educational organization as a result of activity of the experimental platform are presented.

Keyword: experimental activity, status “experimental platform”, stages of activity, integration of technologies, scientific management, development of preschool education.

Процессы модернизации и развития образования в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» ориентируют дошкольные образовательные организации включаться в экспериментальную деятельность. Согласно п. 2. ст. 20 данного закона, экспериментальная деятельность направлена на разработку, апробацию и внедрение новых технологий, образовательных ресурсов [2].

Рассмотрим эффективность работы дошкольного образовательного учреждения в статусе экспериментальной площадки на примере деятельности МАДОУ «Малыш» Богданович в статусе «Экспериментальная площадка Уральского государственного педагогического университета» в аспекте достижений определенных результатов с минимальными издержками. Толкование понятия «Экспериментальная площадка» в образовании на современном этапе рассматривают с двух позиций: статус образовательного учреждения для апробации новых моделей организации образовательного процесса, либо образовательное учреждение, в котором проводится научный эксперимент, предусматривающий изменения в ходе образовательного процесса в русле определенной научно-исследовательской идеи, требующей проверки [1].

На начальном этапе дошкольное образовательное учреждение подает письмо-заявку на статус «экспериментальной площадки» в Педагогический университет. Вышеназванное письмо содержит: название инновационного образовательного проекта; заявление, подписанное руководителем ОУ, с указанием полного наименования и местонахождения образовательного учреждения; сжатое изложение сути инновационного проекта с обоснованием его значимости для развития образовательной системы территории; краткую характеристику ОУ с перечнем достижений и имеющегося опыта по заявленной теме; перечень научных и социальных партнеров.

Статус «экспериментальной площадки» (далее – ЭП) дает авторам инновационного образовательного проекта вносить изменения, регламентируемые действующими нормативными документами об образовании, в цели, содержание, способы, систему средств воспитания и обучения; формы подготовки и переподготовки педагогических кадров. На основании договорных отношений научное руководство ЭП по теме «Создание организационно-педагогических условий для интеллектуального развития детей дошкольного возраста» осуществляет – Кафедра теории и методики обучения естествознанию, математике и информатике в период детства Института педагогики и психологии детства УрГПУ Екатеринбург.

Цель ЭП – разработка и апробирование, распространение инновационных содержательных моделей образования. Перед участниками ЭП стояли разные задачи по отношению к его участникам. По отношению к воспитанникам: дать детям возможность почувствовать радость познания, радость от полученных новых знаний через интеллектуальные, логические игры и организацию интеллектуального отдыха; усвоить элементарные навыки алгоритмической культуры мышления. По отношению к родителям: удовлетворить запросы родительской общественности в направлении интеллектуального развития дошкольников; вовлечь в совместные мероприятия и их планирование. По отношению к педагогам: повысить компетентность в вопросе создания организационно-педагогических условий для интеллектуального развития дошкольников; поддерживать интерес педагогов к исследовательской деятельности; развивать умения анализировать результаты и моделировать пути работы с детьми; формировать умение обобщать и представлять опыт работы.

Традиционно этап деятельности экспериментальной площадки соотносят с одним годом работы. Таким образом, три года в статусе экспериментальной площадки соответствуют трем этапам. Рассмотрим их более подробно.

Первый этап – «моделирование» соответствует первому году, когда проблемная группа педагогов представляет инициативы на экспертизу присвоения статуса «экспериментальная площадка Университета». В ходе данного этапа коллективом педагогов выдвигаются инициативы: осуществлять амплификацию содержания интеллектуального развития детей в ДОО по актуальным направлениям интеллектуального развития дошкольников (развитие речи и речевого общения; развитие пространственного мышления и воображения; развитие логического мышления; формирование сенсорной координации и моторики рук; формирование умения строить предположения, выдвигать гипотезы, делать обобщения; знакомство с правилами поведения по отношению к миру природы и миру вещей, созданных человеком).

По итогам этапа выстроена содержательная модель, позволяющая создать условия, переводящие на качественный уровень интеллектуальное развитие дошкольников. Среди них: научный и интерактивный подход к методическому сопровождению педагогов; увеличение потенциала зоны деловой активности в развивающей предметно-пространственной среде групп за счет современных дидактических средств, перевод взаимодействия участников образовательного процесса в русло помощи, поддержки и сопровождения.

Участники – педагоги ЭП повышали свою компетентность и, как следствие, обеспечили максимально возможное качество образовательных услуг. Педагогический опыт первого года работы представлен в формате научно-практической конференции «Организационно-педагогические условия интеллектуального развития детей дошкольного возраста» для общественности Богдановича.

Второй этап «апробация» – второй год деятельности, включающий реализацию инновационных образовательных проектов, проведение методических мероприятий, презентации опыта работы, мониторинг эффективности проектов. В отличие от системы, проекты отличаются однократностью, т. е. они не имеют цикличность, но позволяют увидеть целенаправленность и планомерность деятельности. Основной идеей проектов просматривается интеграция технологий с одним или несколькими актуальными направлениями интеллектуального развития дошкольников.

В течение второго года реализованы проекты в интеграции с технологиями «Сказочные лабиринты игры» – автор В. Воскобович и «Учусь алгоритмам» автор – Е. А. Утюмова. Примеры проектов: «Занимательный квадрат» по развитию пространственного мышления и воображения с использованием конструктора «Игровой квадрат» для детей 4-го года жизни; «Маленький мыслитель» по развитию логического мышления и формированию моторики рук посредством дидактических средств (алгоритмы, графический тренажер «Игровизор», игровой комплекс «Мини ларчик») для детей 5-го года жизни; «ТИКО – „Малыш“» по развитию пространственного мышления и воображения с использованием ТИКО-моделирования для детей 5-го года жизни с нарушениями речи; «Юные путешественники» по формированию умения наблюдать, описывать и строить предложения с использованием игр-путешествий и квест-игр для детей 6-го года жизни; «Клуб умников и умниц» по развитию логического мышления у детей 7-го года жизни с использованием заданий интерактивной доски; «Послушные пальчики» по формированию сенсорной координации и моторики рук для детей с ЗПР. Результаты второго этапа представлены для общественности в отчетном мероприятии

В начале деятельности «экспериментальной площадки» построение развивающей предметно-пространственной среды в группах выстраивалось традиционно: деловая зона активности была обогащена разными дидактическими средствами для интеллектуального развития. Педагогический коллектив внес конструктивные изменения в пространство всех возрастных групп, а именно, появились центры активности с маркерами пространства, позволяющие реализовывать модель взаимопомощи и сотрудничества взрослого с ребенком, поддерживать интерес детей к разным видам деятельности, в том числе и интеллектуальной в соответствии с современными требованиями к дошкольному образованию.

Социальное партнерство и сотрудничество в ходе деятельности «экспериментальной площадки», обеспечивает степень открытости образовательного учреждения, является важным механизмом повышения качества образования. Мы понимаем качество реализации ведения экспериментальной деятельности как меры соответствия выстроенной модели и условиям в соответствии с «Положением об экспериментальной площадке УрГПУ». В результате применения инновационной содержательной модели и возникшей необходимости применения новых современных дидактических средств, центр «Малыш» получил статус тьюторского центра Воскобовича Санкт-Петербурга по внедрению игровой технологии «Сказочные лабиринты игры» для качества дошкольного образования.

Результативность по образовательным проектам определяли в соответствии с оценкой внутреннего контроля качества образования по ряду показателей, среди них: наличие инновационного образовательного проекта; интеграция проекта с современной технологией; учет возрастных и индивидуальных особенностей детского контингента; учет спроса

на образовательные услуги со стороны родителей и другие. Продуктивность проектов измерялась вовлечением воспитанников в конкурсное движение интеллектуальной направленности. Результаты анализа участия воспитанников в конкурсах показывают ежегодную положительную динамику: 2016 г. – 47 участия (30%), 2017 г. – 57 участия (37%), 2018 г. – 118 участия (75%).

Третий этап – «рефлексия» связан с третьим годом взаимодействия. Это обобщение опыта работы коллектива и анализ эффективности проектов. Считаем, на современном этапе эффективными условиями для ведения экспериментальной деятельности в ДОО являются специально созданные условия, учитывающие индивидуальные запросы педагогов, родителей и детей; возможности конкретных участников, ориентиры на развитие программы модернизации отечественного образования. В результате деятельности экспериментальной площадки для ДОО открылись новые перспективы развития дошкольной образовательной организации:

- взаимодействие со школой по реализации проекта «Растим инженеров», направленного на создание организационно-педагогических условий, способствующих интеллектуальному развитию, в том числе, развитию инженерного мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами конструктивной деятельности;
- продолжение укрепления связей с наукой;
- сетевое взаимодействие с дошкольными учреждениями Свердловской области в рамках содействия и сотрудничества по созданию условий для интеллектуального развития детей.

Итак, деятельность экспериментальной площадки ДОО под научным руководством педагогов УрГПУ, позволяет минимизировать затраты развития дошкольного образования, эффективно распределять ресурсы. Поэтапная организация деятельности упорядочивает экспериментальную деятельность в решении поставленных задач, высвобождает свободное время для освоения новых технологий и профессионального развития педагога, способствует вдохновению, и в конечном итоге способствует качеству дошкольного образования.

Литература

1. Нормативная база современного дошкольного образования. М.: Просвещение, 2014. 112 с.
2. Олешков М. Ю. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. М.: Компания Спутник+, 2006. 135 с.

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ «БЕРЕГ ДЕТСТВА»

Аннотация: патриотическое воспитание является одной из важнейших задач, стоящих перед системой образования. Этот процесс должен начинаться с дошкольного возраста. В связи с этим представлен опыт работы детского сада «Берег детства» г. Екатеринбурга по данному направлению: проекты «Слагаемые успеха», «Говорим о России: в гостях у Матрешки» и др. Основные задачи этой деятельности – пробудить в детской душе любви к родному дому и семье, к истории и культуре родного края, сформировать уважение к достижениям, созданным трудом родных и близких людей. При этом нравственно-патриотическое воспитание подрастающего поколения должно опираться на позитивные эмоции, создавая среду для активного включения ребенка в лично и социально значимые акции.

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание, дошкольный возраст.

E. V. Korotaeva, T. S. Khudyakova

MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN IN KINDERGARTEN “COAST OF CHILDHOOD”

Abstract: patriotic education is one of the major tasks facing an education system. This process has to begin with preschool age. In this regard experience of Coast of the Childhood kindergarten of Yekaterinburg in this direction is presented: the projects “Composed Success”, “We speak about Russia: on a visit at the Nested doll”, etc. The main objectives of this activity – to awaken in children’s soul of love to a home and family, to history and the culture of the native land, to create respect for the achievements created by work of the family. At the same time moral and patriotic education of younger generation has to lean on positive emotions, creating an environment for active inclusion of the child in personally and socially important actions.

Keywords: moral and Patriotic education, preschool age.

Необходимость нравственно-патриотического воспитания детей обозначена прежде всего в документах федерального уровня, регламентирующих организацию образовательной системы. Так, в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», эта установка включена в основные принципы государственной политики в сфере образования (ст. 3) [10], а в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования это направление зафиксировано в приоритетных задачах основной образовательной программы детского сада, где обозначена необходимость «формирования уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, малой и большой родине» [9].

Коллектив педагогов общеразвивающего детского сада № 479 «Берег детства» уже долгое время занимаются этим важным и значимым направлением. Так, у нас реализуется воспитательная система «Слагаемые успеха», которая направлена на полноценное развитие личности ребенка – дошкольника в процессе его разносторонней жизнедеятельности и осознание им целостности мира как единства природной, социальной и культурной среды обитания.

При составлении проекта педагоги учитывали социокультурные возможности, связанные с территориальным расположением дошкольной образовательной организации (ДОО), так как в ближайшем окружении находится множество уральских достопримечательностей. Это помогает наглядно познакомить детей с профессиями, особенностями

городской жизнедеятельности, познакомить с градообразующими предприятиями и расширить знания воспитанников об истории города.

В связи с этим социальными партнерами ДОО стали Екатеринбургское суворовское военное училище, Центральная городская библиотека им. А. И. Герцена, музеи г. Екатеринбурга (музей ВДВ «Крылатая гвардия», Музей военной техники г. В. Пышма, музей Уралмаш завода, Музей «Боевая слава Урала» и др.).

В реализации этой программы по нравственно-патриотическому воспитанию самое активное участие принимают родители (законные представители) воспитанников. Совместно с ними в младшем дошкольном возрасте проводятся час чтения, мастер-классы и целевые игротеки. Родители детей старшей возрастной группы оказывают содействие в проведении литературных досугов и игровых моментов, в организации походов и тематических экскурсий, в том числе экскурсий выходного дня. Продуктом такого взаимодействия взрослых и детей являются видеофильмы, презентации, выставки, газеты, словотворчество детей. Такая работа создает благоприятные условия для воспитания у дошкольников любви к малой Родине и её защитникам. Развивается познавательный интерес, коммуникативные способности, творческая активность.

На сегодняшний день детский сад совместно с УрГПУ участвует в реализации программы нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста «В гостях у матрешки: говорим о России», разработанной в Уральском государственном педагогическом университете. Идея данной программы заключается в том, что дошкольники последовательно встречаются с различными матрешками – от самой маленькой до самой большой. При этом каждая матрешка знакомит их с определенной стороной русского, российского быта и культуры. В рамках данной программы педагогами представлен долгосрочный проект «С матрешкой по Уралу – опорному краю державы», который рассчитан на 4 года обучения. Цель этого проекта – пробудить в детской душе любовь к родному дому и семье, к истории и культуре родного края, сформировать уважение к достижениям, созданным трудом родных и близких людей, тех, кого зовут соотечественниками.

Особенностью данного проекта является ключевая фигура – русская Матрешка, которая является собирательным образом, понятным и знакомым детям, вбирающим исконно русское. Матрешка – образ, развивающийся на протяжении всех четырех лет. В младшем возрасте (3–4 года) к детям приходит матрешка «Семейная», в среднем (4–5 лет) – матрешка «Труженица», в старшей группе (5–6 лет) «Работница», в подготовительной к школе группе (6–7 лет) «Путешественница».

Тема патриотического воспитания, напрямую связанная с Матрешкой, в каждой группе раскрывается последовательно через девять занятий. На каждый месяц приходится по одному занятию, таким образом, эта игрушка сопровождает детей с сентября (происходит момент знакомства с Матрешкой) по июнь (Матрешкин праздник).

В соответствии с возрастными группами и тематической направленностью той или иной Матрешки, используются соответствующие методы и приемы воспитания. Так, Матрешка Семейная разучивает с детьми песни, стихи, пословицы, поговорки, читает сказки, прослушивает музыкальные произведения. Матрешка Труженица знакомит детей с народным декоративно-прикладным искусством, помогает наблюдать за окружающим миром, стимулируя детское художественное творчество, поощряет детей за инициативу и стремление самостоятельно поддерживать порядок в ближайшем окружении, за бережное отношение к общественному имуществу. Матрешка Работница и Матрешка Путешественница организуют экскурсии, наблюдения, позволяющие видеть трудовую жизнь, рассказ, составляют тематические беседы с детьми, предлагают поучаствовать в виртуальных экскурсиях, устраивают тематические презентации, выставки детских работ и т. д.

Такая целенаправленная работа детского сада в данном социально значимом направлении создает условия для расширения кругозора дошкольников, формирует у детей навыки общения со взрослыми, обогащает представления детей с разнообразными профессиями; воспитывает уважение к труду взрослых, развивает интерес и любознательность. Педагоги детского сада «Берег детства» понимают, что нравственно-патриотическое воспитание подрастающего поколения должно опираться на позитивные эмоции детей, создавать среду для активного включения ребенка в социально значимые акции: участие в праздновании дня города, в сборе игрушек для детей из детского дома и т. д.

Педагогический коллектив детского сада общеразвивающего вида № 479 «Берег Детства» считает, что нравственно-патриотическое развитие ребенка достигает содержательной полноты и становится актуальным для самого дошкольника тогда, когда соединяется с жизнью, реальными социальными проблемами более взрослого сообщества, которые необходимо решать на основе морального выбора.

Практика дошкольного образования показывает, что такая целенаправленная, систематическая работа, способствует формированию у детей ценностного отношения к Родине через узнавание, осмысление, присвоение, интерпретацию в различных видах деятельности событий, предметов, явлений, являющихся основой патриотического воспитания в ближайшем и отдаленном будущем.

Литература

1. Коротяева, Е. В. ОБ основах патриотического воспитания на дошкольной ступени образования // Наука и образование: новое время. № 5. 2018. С. 36–38.
2. Микляева, Н. В. Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников. М.: Сфера, 2013. 144 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Омега-Л., 2014. 134 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация: в статье приводятся размышления о профессионально-личностном развитии педагогов детского сада; выделяются трудности перехода на новый стандарт, предлагаются пути совершенствования системы повышения квалификации для педагогов детского сада.

Ключевые слова: модернизация, сотрудничество, сопровождение, инновация, развитие, помощь, профессионализм, квалификация, опыт.

T. B. Kostromina**PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF KINDERGARTEN TEACHERS**

Abstract: the article provides reflections on the professional and personal development of kindergarten teachers; highlights the difficulties of transition to a new standard, suggests ways to improve the system of professional development for kindergarten teachers.

Keywords: modernization, cooperation, maintenance, innovation, development, assistance, professionalism, qualification, experience.

Развитие кадрового потенциала является важным направлением в системе современного образования в условиях проходящей модернизации. Много новых требований предъявляется к современному педагогу детского сада. Все сложнее и сложнее найти работодателю педагогические кадры, которые бы соответствовали требованиям Профессионального стандарта педагога.

Данная проблема решается через нетрадиционные, интерактивные методы и формы работы с педагогами в детских садах. Некоторые методические инновации протекают с применением интерактивных методов обучения. Происходит обратная связь, обмен мнениями между педагогами, что способствует доверительному и положительному отношению между педагогами детского сада. Такой подход является очень ценным в методическом сопровождении профессионально-личностного развития каждого педагога. Также используется и такая форма, как взаимообмен опытом. Она проводится разнообразно: педагоги внутри дошкольного учреждения обмениваются опытом (посещая занятия друг у друга), проводят мастер-классы для своих коллег (у кого что больше получается, кто что новое и интересное применяет в работе), семинары-практикумы для педагогов, на которых даются как теоретические, так и практические [3, с. 27].

Методическую работу необходимо выстраивать так, чтобы воспитатели становились субъектами собственного развития. У каждого педагога должно возникать желание учиться, самосовершенствоваться, узнавать новое, идти в ногу со временем [2, с. 33]. Сопровождение надо рассматривать не просто как какую-то помощь педагогам, а как сложный, целостный процесс взаимодействия и сотрудничества.

Потребности педагогов детского сада должны решаться при действенном участии методиста. Педагог должен чувствовать психолого-педагогическую поддержку при освоении им опыта. Тогда у педагогов будет результат, видно будет, что он приобрел определенный опыт, у молодых педагогов будет безболезненное вхождение в педагогическое сообщество. Педагоги со стажем работы смогут легко транслировать свой опыт, свои наработки.

Каждый педагог обязан не реже одного раза в 3 года проходить повышение квалификации. Этот процесс предполагает сохранение приобретенной ранее квалификации, а также

ее повышение или подтверждение. В связи с модернизацией образования необходимо доведение ее до того уровня, который необходим для каждой организации, соответствующей ее деятельности и направленности, либо соответствующей интересам и запросам самого педагога. Однако в современной системе повышения квалификации недостаточно используются возможности теории и практики в определении содержания и принципов формирования профессиональной позиции педагогических кадров учреждения.

На курсах повышения квалификации основным остается подход, при котором получаемые педагогом знания остаются непригодными и не содержат ценностно-смысловой информации. Курсы, как правило, носят просветительский характер, и педагоги редко применяют эти знания на практике. Чтобы курсы стали действенными, необходимо, чтобы в программы курсов была введена практика: проведение практических занятий, посещение других дошкольных учреждений города (с целью наблюдения на практике каких-то методов, приемов, использования технологий), проведение квестов с педагогами. Такие формы более значимы, так как педагоги, пройдя такое практико-ориентированное обучение, будут применять это на практике с воспитанниками. Педагоги будут заинтересованы проходить курсы повышения квалификации, а не «отбывать» повинность [2, с. 11].

Также в профессиональном стандарте педагога выделены трудовые функции, которые непосредственно отражают специфику работы воспитателей детских садов. И эти трудовые функции необходимо четко знать каждому педагогу для внедрения и реализации профессионального стандарта, а также для методистов, чтоб грамотно и эффективно сопровождать педагогов.

Внедрение профессионального стандарта педагога – непростая и сложная задача для большинства педагогов, особенно для «педагогов-стажистов», которые привыкли работать, как их научили ранее, по шаблону. Ведь в функционал воспитателя вводится очень много новых требований, дополнительные виды трудовых действий, которые необходимо освоить каждому педагогу. Педагогам предстоит научиться работать с одаренными детьми, работать с воспитанниками, для которых русский язык не является родным, работать в условиях реализации программ инклюзивного образования, работать с детьми, имеющими проблемы в развитии, работать с социально запущенными воспитанниками, имеющими отклонения в поведении, овладеть ИКТ-компетентностями [1, с. 26].

Таким образом, современные педагоги должны не только сохранять педагогический опыт, но и изучать новое, уметь применять его в своей работе и в целом перестроить всю свою работу в соответствии с новыми требованиями общества и государства. Это очень трудоемкая работа как физически, так и психологически. То, что устоялось десятилетиями, сложно поменять и пересмотреть. Но современный педагог должен быть компетентен в своей деятельности, мобилен в работе. Этому необходимо учиться. Каждый педагог, в такой период особенно, должен получать квалифицированную методическую помощь, его постоянно должны сопровождать, поддерживать, помогать, обучать.

Литература

1. Багадирова, С. К. Методы и средства формирования компетентности будущего преподавателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2008. 21 с.
2. Белая, К. Ю. Организация методической работы с педагогами на этапе введения ФГОС ДО // Справочник старшего воспитателя. 2016. № 3. 35 с.
3. Сластенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.

ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация: в статье раскрыты аспекты научно-технического творчества в дошкольном детстве и способы формирования инженерного мышления. Представлен опыт работы детского сада по развитию технических навыков и организации проектной и исследовательской деятельности, ранней профессиональной ориентации дошкольников.

Ключевые слова: дошкольное образование, техническое творчество, конструирование, моделирование, мультимедиа, инновационные технологии.

A. N. Kuznetsova, V. V. Zakovenko

ENGINEERING-TECHNICAL EDUCATION IN KINDERGARTEN

Abstract: the article covers aspects of scientific and technical creativity in preschool childhood. The experience of the kindergarten in the development of engineering skills and the organization of design and research activities are presented. The article also describes the interaction with parents (legal representatives) as the main participants and customers of education.

Keywords: preschool education, technical creativity, design, modeling, multi-studio, innovative technologies.

Инженерное образование является приоритетным направлением в развитии системы образования. Актуальность инженерного образования обусловлена не только потребностью в кадрах, но и освоением новых образовательных практик дошкольного образования, именно поэтому развивать инженерное мышление и технические способности ребенка необходимо в дошкольном возрасте. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) среди условий необходимых для создания социальной ситуации развития детей, отмечает следующие условия [5]:

- организация различных видов деятельности, способствующих развитию мышления, воображения, детского творчества и общения;
- взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования детей, непосредственное вовлечение их в образовательный процесс через создание и реализацию совместных проектов, поддержка инициативности семьи.

Популярность технических профессий, в том числе профессии «инженер» получили благодаря реализации проекта «Уральская инженерная школа» под эгидой Губернатора Свердловской области и пилотной экспериментальной площадке «Детская Академия Изобретательства» Уральского государственного педагогического университета.

Именно в дошкольном возрасте можно развить представление о моделировании, конструировании как о части научно – технического творчества. Важную роль в развитие инженерного мышления и творческих способностей играют воображение и мышление [5]. Для решения этих важных задач большое место отведено техническому творчеству. Актуальность такой инновационной деятельности в образовательном учреждении состоит в необходимости формирования у воспитанников нестандартного подхода к решению круга разнообразных жизненных задач [6].

В муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении детского сада № 39 Екатеринбурга с 2017 г. реализуется проект «Растим инженеров с детства». Цель проекта – развитие творческих способностей и инженерного мышления дошкольников

в различных видах детской деятельности. Для реализации проекта в образовательном учреждении были закуплены следующие образовательные модули:

– *образовательный комплекс мультстудия «Мой мир»*: направлен на создание авторских мультфильмов совместно с детьми. В совместной творческой деятельности со взрослым ребенок придумывает необычные образы героев, сочиняет нестандартные, непривязанные к литературным источникам сюжеты, проговаривает основные этапы, делает выводы исследования, озвучивая мультфильм. Мультстудия также выступает как средство интеграции всех выделяемых в ФГОС ДО образовательных областей [4].

– *программируемый робот «Умная пчела»*: набор из 6 роботов с подставкой для зарядки, созданный для обучения и воспитания детей. Сегодня роботы перестали быть персонажами различных фантастических рассказов и применяются в различных сферах человеческой деятельности. Программируемый напольный робот «Умная пчела» отвечает требованиям к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного и начального образования. С его помощью дети с лёгкостью могут изучать программирование, задавать план действий. Работа с роботом учит детей структурированной деятельности, развивает воображение и предлагает много возможностей для определения причинно-следственных связей, развивает логическое мышление, мелкую моторику, коммуникативные навыки, умение работать в группе. Передвижения робота на плоскости позволяют ребенку в игровой увлекательной форме понять пространственные отношения, уяснить понятия «посередине» и «между», «направо – налево» («справа – слева») [1].

– *различные конструкторы LEGO, LEGO EDUCATION, LEGO EDUCATION WeDo, столы для LEGO*. Наборы LEGO – это наглядное пособие, а также развивающая игрушка, которую можно использовать в дидактических играх и упражнениях. Конструкторы LEGO, позволяют решать сразу несколько задач: развитие познавательных и творческих способностей; развитие конструкторских умений и навыков; развитие коммуникативных навыков в процессе создания коллективной работы; создание условий для социализации детей.

LEGO – конструирование обеспечивает введение ребенка дошкольного возраста в информационное поле. В детском саду созданы условия для занятий с детьми старшего дошкольного возраста организован кружок дополнительных платных образовательных услуг «Лего-клуб», в рамках кружка проходит обучение детей LEGO-конструированию и основам начального моделирования [2, 7]. У детей старшего дошкольного возраста конструктивно-модельная деятельность выделена в отдельное занятие, где используются как обычные деревянные конструкторы, так и LEGO. Детям уже предлагаются усложненные схемы или конструирование по заданию педагога. Так же в группах организованы развивающие центры «Уголок конструирования» где дети в самостоятельной деятельности используют готовые схемы или конструирование по замыслу, обыгрывают их [3].

– *STEM – Набор «Робомышь»*. STEM – это «Science, Technology, Engineering and Mathematics» (наука, технология, инженерия и математика). Данный набор обеспечивает STEM-обучение для детей дошкольного и младшего школьного возраста. STEM-обучение – это введение в основные концепции программирования. Оно включает в себя: пошаговый алгоритм программирования; развитие логического опыта взаимодействия; развитие навыков критического мышления. Также STEM-обучение – это средство для групповой деятельности.

– *электронные конструкторы «Знаток»*: знакомство с фантастическим миром электроники. Электронные конструкторы пробуждают у детей исследовательский интерес, учат детей читать схемы и по ним собирать рабочие механизмы, развивают у детей навыки рационального конструирования и моделирования, конструкторского мышления и творческой инициативы.

Еще одним важным направлением в работе детского сада является взаимодействие с родителями («законными представителями»). Для них проводятся мастер-классы, семинары, родительские собрания. Педагоги включают в родительские собрания видеосюжеты с занятий.

В результате реализации проекта «Растим инженеров с детства» создаются условия не только для развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста, но и закладываются основы ранней профессиональной ориентации на профессии инженерно-технической направленности/

Литература

1. Баранникова, Н. А. Программируемый робот «Умная пчела» в начальной школе: метод. пособие для педагогов / Н. А. Баранникова, М. С. Меньшова. М.: Активное обучение, 2017. 56 с.
2. Ишмакова, М. С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях ФГОС. М.: Маска, 2013. 123 с.
3. Мельникова, О. В. Лего-конструирование. 5–10 лет. Волгоград: Учитель, 2013. 25 с.
4. Мультстудия «Мой мир»: метод. рекомендации. М.: ЭЛТИ-КУДИЦ, 2017. 46 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». М.: Перспектива, 2013.
7. Фешина, Е. В. Лего-конструирование в детском саду: метод. пособие. М.: СФЕРА, 2017. 73 с.

РОЛЬ ИГРЫ С ПЕСКОМ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье показано, что эмоциональное развитие ребенка предполагает целенаправленный педагогический процесс, тесно связанный с его личностным развитием, с процессом самореализации, усвоением культурных ценностей, введением в мир культуры межличностных отношений. Для детей дошкольного возраста игры с песком являются одним из любимых занятий. Песочная терапия не только полезна для интеллектуального развития ребенка, но и способствует его психологическому развитию. Дети, у которых есть проблемы в психическом развитии (страхи, конфликты во взаимоотношениях), особенно нуждаются в песочной терапии. Дети в процессе игры с песком имеют возможность выразить свои самые глубокие эмоциональные переживания, и освободиться от своих страхов.

Ключевые слова: эмоции, арт-терапия, песочная терапия, дети дошкольного возраста.

A. D. Kurdyukova

THE ROLE OF SAND PLAY IN THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: emotional development involves a purposeful pedagogical process, closely related to personal development, the process of self-realization, the assimilation of cultural values, the introduction of the culture of interpersonal relations. For preschool children sand games are one of the favorite activities. Sand therapy is not only useful for intellectual development, but also for psychological development in General. Children who have problems in mental development, fears, conflicts in relationships, especially need sand therapy. Children in the process of playing with sand have the opportunity to Express their deepest emotional experiences, and get rid of their fears.

Keywords: emotions, art therapy, sand therapy, preschool children.

Эмоции в жизни детей играют особую роль, помогая воспринимать действительность и реагировать на нее. Эмоции – это «группа психических состояний и процессов, которые составляют переживаемые в разной форме отношение человека к окружающему миру» [1, с. 24]. Одним из направлений, используемых в педагогической деятельности для развития эмоциональной сферы, является арт-терапия. В переводе с английского языка «арт-терапия» – это «лечение искусством», т. е. это определенная методика «лечения и развития» при помощи художественного творчества.

Существует несколько разновидностей арт-терапии, основанных на разных видах искусства: изотерапия, песочная терапия, фототерапия, игротерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, библиотерапия, вокалотерапия, цветотерапия, танцевально-двигательная терапия и др. Взаимодействие педагога с детьми при помощи арт-терапии происходит очень интересно и продуктивно. Она помогает заинтересовать и привлечь малоактивных детей, улучшить самочувствие, добиться психологического комфорта дошкольников. Непосредственно образовательная деятельность строится на игровом сюжете, где дошкольники выполняют определенные задания воспитателя.

Как мы уже отметили, одной из разновидностей арт-терапии является песочная терапия. Песочная терапия для детей – это «простой, естественный способ рассказать о своих страхах, тревогах и других важных переживаниях, преодолеть эмоциональное напряжение» [2, с. 87]. Игра с песком позволяет ребенку не только перенести свои переживания в «ящик с песком», но и научиться справляться с ними. Принцип действия «терапии

песком» был описан К. Г. Юнгом. Он утверждал, что при контакте с песком повышается стрессоустойчивость и снижается эмоциональная нагрузка. Песочная терапия рассчитана на детей от трех лет и подразумевает чаще всего длительную терапию. Применение этой терапии подходит для детей мнительных, тревожных, агрессивных, с проблемами поведения и общения, испытывающих страх перед поставленной задачей, а также помогает придать уверенность в себе замкнутым и застенчивым детям. Разыгрывая ситуацию в песочнице, дети имеют возможность посмотреть на нее с другой стороны, что позволяет соотнести ситуацию с реальной жизнью, найти способы решения проблемы и осмыслить происходящее. Наблюдения и опыт доказывает, что игра в песок позитивно влияет на эмоциональное развитие детей, что делает ее хорошим средством для «заботы о душе», – именно так переводится термин «психотерапия».

Песочная терапия – это доступная и естественная для каждого ребёнка форма деятельности. Использование игр с песком способствует обогащению и развитию эмоционального опыта ребенка, коррекции и профилактике его психических состояний.

Литература

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 389 с.
2. Сакович, Н. А. Игры на мосту. Технология игры в песок. М.: Язык, 2008. 162 с.

КАК ВЫРАСТИТЬ ИЗОБРЕТАТЕЛЯ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация: в статье представлен опыт работы по внедрению технологии творчества или АС-технологии С. А. Новосёлова, направленную на развитие изобретательских способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: творческие способности, ассоциативно-синектическая технология, изобретатель, стихотворение, конструирование.

A. S. Maksimova, N. A. Tonkova

HOW TO GROW AN INVENTOR IN KINDERGARTEN

Abstract: the article presents the experience in the implementation of the technology of creativity or as-technology of S. A. Novoselov, aimed at the development of inventive abilities in children of preschool age.

Keywords: creativity, associative-a synectic technology, inventor, poem, design.

Современное общество сейчас как никогда нуждается в людях, способных творчески подходить к любым изменениям, нетрадиционно и качественно решать проблемы в быстро меняющихся условиях жизни. Практический опыт показал, что чаще творческие люди добиваются успеха во различных сферах деятельности. Поэтому задача педагогов, заключается в предоставлении возможности всем детям проявить свои таланты и творческий потенциал.

Актуальность данной проблемы сделала необходимым поиск видов детской деятельности, оптимальных с точки зрения формирования творчества и как следствие изобретательских способностей у детей. Следовательно, при целенаправленном и систематическом ознакомлении детей с тем или иным видом деятельности, к которому они проявляют интерес, можно достичь полноценного формирования эмоциональной сферы ребёнка, возможность реализовать свои потребности в творческом развитии.

Инициативный ребенок должен уметь реализовать свою деятельность творчески, проявлять познавательную активность. Новизна продукта детской деятельности имеет субъективное, но чрезвычайно важное значение для развития личности ребенка. Развитие творчества зависит от уровня развития когнитивной сферы, уровня развития творческой инициативы, произвольности деятельности и поведения, свободы деятельности, предоставляемой ребенку, а также широты его ориентировки в окружающем мире и его осведомленности. Никто однозначно не ответит на вопрос: смогут ли воспитанники за пределами детского сада проявить в своей деятельности знания, которые они освоили, будут ли они самостоятельны и инициативны в решении проблем, с которыми они могут столкнуться в будущем. Но получить такие знания ребёнок может, благодаря внедрению ассоциативно-синектической технологии С. А. Новосёлова (АС-технологии) в образовательную деятельность детского сада. Автор апробировал её на школьниках и студентах высших учебных заведений. Распространяя данную технологию на дошкольников, необходимо было учитывать возрастные особенности детей дошкольного возраста, поэтому в данную технологию педагогами было включено наглядное изображение предметов и их качеств при подборе ассоциаций.

В работе с детьми используются такие формы работы как: сбор-обсуждение произведений; игра «Изобретатели»; рисование, алгоритмическое рисование, лепка, фотомоделирование; конструирование из различных материалов; анализ-обсуждение изобретения; презентация изобретения; конкурс «Юные изобретатели».

Особое внимание уделяется взаимодействию с родителями. При реализации темы проекта используется «Информационный экран», расположенный в раздевалке группы, который сообщает о предстоящей работе, далее информация передается через детей в виде записок, пожеланий и предложений. Так же проводятся родительские собрания, индивидуальные беседы, семейные викторины, квесты, игрофестивали, семинары и многое другое.

И всё же как вырастить изобретателя? И как для этого педагогам правильно построить свою деятельность с детьми? Решение нашлось в разработанном алгоритме работы со стихотворением:

1. Подбор стихотворения.
2. Анализ стихотворения.
3. Постановка проблемы.
4. Возможные пути её решения.
5. Определение объектов или предметов, которые встречаются в стихотворение.
6. Подбор признаков у данных объектов.
7. Игра «Изобретатели».
8. Выявление нового (неизвестного) объекта или предмета.
9. Рисование или конструирование изобретения.
10. Создание оригинального стихотворения.

На примере стихотворения «Холодильник хоть и близко...» Е. Стеквашовой, приведен конкретный пример изобретения одного из воспитанников. Было выбрано следующее стихотворение.

Холодильник хоть и близко,
Не видать сметаны киске.
Не открыть стальную дверь,
Что же делать ей теперь?
Так и быть уж я сметану для любимицы достану.

Выявленная проблема: кошка не может открыть холодильник, но очень хочет сметану.

Решение проблемы (со слов детей):

- холодильник должен быть таким, чтобы кошка могла его открыть;
- надо, чтобы в холодильнике было окно для кошки;
- миска, должна выезжать из холодильника.

Определение объектов или предметов, которые встречаются в стихотворение. *Подбор признаков* у данных объектов:

- холодильник – замораживающий, сенсорный, электронный, на колёсиках, размораживающий;
- сметана – вкусная, свежая, полезная, жирная;
- кошка – пушистая, когтистая, хвостатая, прыгающая;
- дверь – стальная, деревянная, раздвижная, металлическая, сенсорная;
- окошко – прозрачное, стеклянное, прочное;
- миска – металлическая, керамическая, нержавеющая, пластиковая.

Для организации и проведения игры «Изобретатели», педагог заранее готовит наглядные (распечатанные) примерные признаки предметов, встречающиеся в стихотворении. В про-

цессе игры, дети подставляли признаки одного предмета к другому и вот такой холодильник них получился: пушистый, когтистый, хвостатый, прыгающий, стальной, деревянный, раздвижной, металлический, сенсорный, прозрачный, стеклянный, прочный, большой, керамический, нержавеющий, пластиковый. *При анализе* они пришли к выводу, что холодильник будет пушистый, чтобы кошке было приятно к нему подходить, с сенсорным окном, в которое будет для кошки подаваться миска с едой.

Ежегодным городским мероприятием, где воспитанники представляют свои изобретения, является фестиваль «Юные самоделкины». В 2018 г. пять воспитанников «Детского сада № 5» – «Детского сада № 10» г. Первоуральска заняли призовые места: изобретения «Музыкально-световая тарелка», «Магнитные шнурки», «Лавочка-зонтик», «Чудо-коврик», «Переносная аудио-система», «Автоматическая кормушка для кошки». Изобретения победителей были отправлены на областной фестиваль детского изобретательства, где так же были выявлены победители.

Рискованно однозначно утверждать, что все дети вырастут творческими людьми и станут изобретателями, но по полученным результатам за короткий промежуток времени, можно сделать вывод что среди воспитанников ДОО найдется тот самый «Кулибин»!

Литература

1. Новосёлов, С. А. Технология творчества для детей или АС-технология /С. А. Новоселов, Л. С. Попова. – Екатеринбург, 2013. 39 с.
2. Виленчик, С. И. Изобразительное искусство в развитии творческой активности детей // Дошкольное воспитание. 2005. № 4. С. 35–38.
3. Симановский, А. Э. Развитие творческого мышления детей: пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 2013. 123 с.

РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ ДОШКОЛЬНИКА В ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ

Аннотация: в данной статье обосновывается необходимость развития навыков публичного выступления дошкольника, позволяющего ему участвовать в фестивалях и конкурсах. Приводится опыт деятельности детского сада № 555, показывающий, что участие в театральной деятельности дошкольников разных возрастных групп, позволяет эффективно готовить дошкольников к публичным выступлениям.

Ключевые слова: дошкольник, публичное выступление, стресс, театральная деятельность.

M. M. Mezhdina

THE ROLE OF THEATRICAL ACTIVITY IN THE PREPARATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN PUBLIC PERFORMANCES

Abstract: this article substantiates the need to develop the skills of public speaking preschooler, allowing him to participate in festivals and competitions. The experience of kindergarten № 555, showing that the participation in the theatrical activities of preschool children of different age groups, can effectively prepare preschoolers for public performances.

Keywords: preschooler, public speaking, stress, public performances.

Общеизвестно, что искусство оратора необходимо не только для больших публичных выступлений, но и для активной коммуникации в жизни каждого человека. Умение связно, понятно, эмоционально передавать свои мысли является неотъемлемой частью социальной жизни. Ведущий бизнес-тренер, основатель и руководитель группы компаний «ИГРОКС» утверждает, что минимальные ораторские навыки необходимы для успешного взаимодействия с окружающими людьми в повседневной жизни [2]. Когда людей в диалоге присутствуют как минимум два человека, будь то дружеская беседа, или деловая встреча, то человек и его собеседник уже берут на себя роли выступающего и слушателя, меняя их в процессе разговора.

Умение выступать, без запинок и активно произносить речь, необходимо начинать развивать еще в детстве. Детям характерно показывать свои достижения перед родителями. Как только ребенок привыкает к педагогу, к детям в группе, он начинает открыто демонстрировать свои чувства и делиться всем новым, поскольку аудитория слушателей становится для него привычной. Следующим этапом становится выступление на утренниках. Поскольку песни и танцы исполняются большой группой, в родных стенах музыкального зала, перед постоянным составом родителей, ребенок так же быстро проходит этот этап.

Следующий этап – участие в фестивалях. Зачастую участие в различных фестивалях принимают воспитанники старшего дошкольного возраста. Участвуя в фестивале, дети часто испытывают стресс, не только выступая перед неизвестной публикой, а еще и при просмотре других номеров, где ребенок начинает сравнивать свое выступление с другими. Как утверждает педагог-психолог Н. А. Зайко – эта ситуация «действительно некомфортная. Ты стоишь, а перед тобой сидят. Ты один, а их там, в зале, много. Ты говоришь или двигаешься, а они молчат и не шелохнутся. Ощущение не из приятных: они все против меня. А я не такой, как все. Маленький артист чувствует себя противопоставленным публике. Сохранить самоуважение в подобной ситуации в первое время ох как не просто» [1, с. 7].

По мере взросления дети понимают важность и ответственность выступления, для них это не просто праздник, где им похлопают и скажут спасибо, но еще и оценят. Так же важно сопровождение детей родителями на выступлениях детей.

После выступления необходима рефлексия. Для этого могут быть использованы вопросы: «Понравилось ли тебе выступать?»; «Как ты считаешь, ты хорошо выступил?»; «А что может не получиться?»; «Понравилось ли вам участвовать в таком большом мероприятии?» и др.

В МАДОУ № 555 Екатеринбурга накоплен опыт подготовки детей к публичным выступлениям. Для решения этой задачи были задействованы ресурсы театральной деятельности. Воспитанники детского сада посещают студию театра, начиная со средней группы, где проводится большая работа над постановкой голоса, развития дыхания, проработки мимики, эмоций. Заключительным этапом является спектакль. В спектакле дети старшей группы, а также несколько особо активных детей средней группы играют вместе. Безусловно, детям более старшего возраста достаются более значимые роли, так как у них лучше сформированы навыки речи, и они больше адаптированы к публичным выступлениям. Дети среднего дошкольного возраста получают эпизодические роли, чтобы у них не создавались стрессовые ситуации. Все сцены спектакля строятся при взаимодействии детей средней и старшей групп.

Если возникают стрессовые ситуации, необходимо успокоить ребенка, для чего используются различные дыхательные гимнастики. Они направлены на активизацию мозговой деятельности, снятию мышечного напряжения и частичного расслабления. Кроме этого задействуется потенциал беседы для поддержки ребенка и настроя на продуктивную работу. В результате снижается уровень тревожности, возрастает уровень стрессоустойчивости, что позволяет успешно вступать в контакт, ориентироваться при возникновении различных коммуникативных ситуациях, грамотно и внятно построить свою речь, используя вербальные и невербальные техники общения. Развитие навыков публичного выступления поможет дошкольнику и в дальнейшей жизни, когда он пойдет в школу, институт, будет трудиться на работе.

Наш опыт показал, что участие в театральной деятельности, помогает ребенку подготовиться к большим публичным выступлениям. Ребенок становится более уверенным в себе, более общительным, он способен преодолевать коммуникативные трудности, стрессовые ситуации, которые случаются на различных фестивалях и конкурсах.

Литература

1. Зайко, Н. А. Как подготовить ребенка к публичному выступлению [Электронный ресурс]. URL: nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2013/03/03/kak-podgotovit-rebenka-k-publichnomu-vystupleniyu.
2. Петрищев, А. Зачем учится ораторскому искусству? [Электронный ресурс]. URL: www.igrox.ru/orator/iskusstvo.
3. Яковлева, И. А. Технология публичного выступления // Вопросы дошкольной педагогики. 2016. №1. С. 9–12.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье обосновывается необходимость использования мультимедийных технологий в сфере музыкального образования, характеризуются принципы их применения, кратко раскрывается сущность мультимедийных технологий, используемых в музыкальном воспитании дошкольников, дается примерная их классификация, обозначаются способы их применения, формулируются основные требования к применению мультимедийных технологий в музыкальном воспитании детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, мультимедийные средства обучения, дошкольники, музыкальное образование.

T. A. Nezhinskaia

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE MUSICAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS

Abstract: the article substantiates the need to use multimedia technologies in the field of music education, describes the principles of application, briefly reveals the essence of multimedia technologies used in music education for preschoolers, gives an approximate classification of them, identifies ways to use them, formulates the basic requirements for the use of multimedia technologies in musical education of preschool children.

Keywords: multimedia technologies, multimedia teaching aids, preschoolers, music education.

В последние десятилетия мультимедийные технологии все шире внедряются в сферу художественного образования в качестве современных средств обучения. Особую актуальность они приобрели в области музыкальной педагогики, и, в частности, способны играть существенную роль в музыкальном воспитании дошкольников. Мультимедийные технологии способны повысить степень наглядности, особенно важной при обучении музыке дошкольников, сделать материал более доступным для восприятия, увеличить темп изучения материала, удовлетворить познавательную активность, повысить мотивацию, что в целом позволяет оптимизировать процесс обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Термин *multimedia* в переводе с английского означает многосредность и обозначает информационные технологии, которые объединяют возможности компьютера и средств подключения к нему аудио и видеотехники с традиционными для нашего восприятия средствами, т. е. именно с помощью мультимедийных технологий можно обеспечить синтез звука, текста, графических изображений, анимации, видеоматериалов и обеспечить комплексное воздействие на обучающихся.

Условно мультимедийные средства, используемые при работе с дошкольниками, можно разделить на:

– *электронные хрестоматии печатных текстов* (электронные книги, текстовые материалы, учебники, программы, методические рекомендации, конспекты занятий, аналитические записки, подборки литературных текстов, стихов, высказываний известных людей, очерки теории и истории искусства, списки литературы по разной тематике, словари понятий, фактов, имен, событий, задания для самостоятельных работ и др.);

– *электронные учебные пособия*, представляющие собой мультимедийные издания, обладающие интерактивностью и гипертекстовыми технологиями;

– электронно-обучающие программы, обеспечивающие достижение заданных дидактических целей, способные управлять действиями обучающихся, обучать, контролировать, консультировать, тренировать, выдавать справки и имеющие достаточно сложную структуру;

– учебные видеофильмы, специально созданные с дидактическими целями;

– мультимедийные хрестоматии: звуковые хрестоматии (включающие музыкальные произведения, классифицированные по зарубежным и отечественным композиторам, музыкальным жанрам, формам, стилям, музыкальным исполнителям, видам музыкальной деятельности и др.); нотные хрестоматии (включающие произведения инструментальной и вокальной музыки, созданные в специальных нотных редакторах): хрестоматии избранных материалов (портреты композиторов, исполнителей, репродукции картин, изображения музыкальных инструментов и т. д.); видеохрестоматии (музыкальные фильмы, мультипликационные фильмы, концерты, мастер-классы и др.);

– музыкальные энциклопедии, с помощью которых можно виртуально бродить по залам музеев, знакомиться с музыкальной культурой разных стран, музыкальными произведениями различных эпох;

– компьютерные презентации, представляющие собой последовательно предъявляемые слайды, содержащие текст, графические изображения, звуковые файлы, видео, в которых кратко изложена суть изучаемого материала;

– задания (ребусы, загадки, викторины, кроссворды, и др.);

– программные средства измерения, которые позволяют контролировать и корректировать имеющиеся знания, умения, навыки (электронные тестовые системы, музыкальные диктанты, музыкальные викторины, опросники, системы голосования и др.);

– электронные тренажеры, предназначенные для закрепления материала и отработки практических умений и навыков.

Мультимедийные технологии в музыкальном воспитании дошкольников возможно использовать в любом виде музыкальной деятельности. При слушании музыки уместно использование мультимедийных презентаций, портретов композиторов, фотографий, иллюстраций, мультимедийных энциклопедий, фрагментов игровых и анимационных фильмов. В пении широко применяются фонограммы-плюс и фонограммы-минус, видео исполнения песен солистами и хоровыми коллективами, видеоролики мастер-классов, учебные фильмы. При исполнении музыкально-ритмических движений, упражнений, танцев, хороводов, музыкальных игр, игре на детских музыкальных инструментах также возможно использование аудио – и видео-файлов, иллюстраций и графических изображений, анимации и специально разработанных в электронном виде упражнений. Мультимедийные учебные пособия, музыкальные энциклопедии и обучающие программы вполне подойдут для домашнего использования.

Мультимедийные технологии в музыкальном воспитании дошкольников возможно применять не только на музыкальных занятиях, но и на утренней гимнастике, на занятиях по физической культуре, других групповых занятиях, во время проведения закаливающих процедур, перед сном и после пробуждения, на праздниках и развлечениях, при организации самостоятельной музыкальной деятельности дошкольников и в домашнем музицировании.

При использовании мультимедийных технологий обязательно необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности дошкольников, ни в коем случае не подменять ими полностью или даже в большом объеме традиционные средства обучения. Кроме того, при использовании любых технических средств необходимо тщательное соблюдение правил техники безопасности.

Мультимедийные технологии давно уже стали ценным элементом процессов обучения и воспитания. Каждый педагог способен формировать свой особый банк мультимедийных средств, который можно видоизменять, развивать, пополнять новой информацией, создавать необходимые для работы мультимедийные средства.

Мультимедийные технологии позволяют осуществить интеграцию больших объемов информации на едином носителе, обеспечить долговременное и качественное сохранение созданных или отобранных мультимедийных материалов, разнообразить формы и методы работы с обучающимися, повысить интерес и снизить утомляемость, формировать информационную культуру дошкольников.

Таким образом, мультимедийные технологии, несомненно, являются одним из современных и перспективных средств, которые возможно эффективно использовать в музыкальном воспитании детей дошкольного возраста.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (дохристианский период – середина XIX в.)

Аннотация: данная статья посвящена обзору истории дошкольной педагогики от дохристианской Руси до 60-х годов XIX в. Рассмотрены такие периоды, как дохристианская педагогика, педагогика в Киевской Руси, педагогика Московского государства, эпоха Просвещения, педагогика во времена крепостнического кризиса и пореформенной России. Рассмотрены особенности формирования дошкольного обучения до крещения Руси, во времена христианства и при доминировании светского образования, переход от естественного, свободного воспитания к четкому пониманию необходимости создать четкую структуру обучения для детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: история, дошкольная педагогика, ребенок, христианство.

E. E. Ovchinnikova

EMERGENCE OF PRESCHOOL EDUCATION IN RUSSIA (from pre-Christian period to middle of the XIX central)

Abstract: this article is devoted to a review of the history of preschool education from pre-Christian period to middle of the XIX century. It was considered period such as pre-Christian pedagogy, pedagogy of Kievan Rus, Moscow State pedagogy, the age of Enlightenment, pedagogy during the time of the feudal crisis and post-reform Russia were considered. Also the features of the formation of preschool education before the baptism of Russia, in the times of Christianity and with the dominance of secular education, the transition from natural, free education to a clear understanding of the need to create a clear structure of education for children of preschool age were examined.

Keyword: history, preschool pedagogy, child, Christianity.

Несмотря на то, что представления о воспитании берут свое начало еще с дохристианских времен, считается, что русская педагогика связана с христианизацией Руси. Цель воспитания в те времена обуславливалась «общественно-экономическими факторами и мировоззренческими идеями» [2], а именно, воспитывались качества, необходимые в трудовой, военной и других видах деятельности. Первым воспитателем дохристианской Руси (как и долго после этого) была мать, а способом трансляции знания – устное народное творчество: родной язык, обычаи семьи и рода, знания об окружающей среде. Нельзя сказать, что дохристианские представления о педагогике имеют принципиальные отличия от христианского мировоззрения, так как они согласовывались с законами нравственности и имели сходства в идеалах воспитания и образа жизни, связанных с характером восточнославянских племен [2].

В X в. Русь приняла христианство, что коренным образом изменило религиозное сознание человека, а, стало быть, с приходом новой письменности, появилась необходимость и в новой «системе обучения». О методике обучения грамоте детей преддошкольного возраста можно составить представление на основе анализа берестяных грамот – упражнений новгородского мальчика Онфима [2]. Исследование подобных свидетельств позволяет оценить успехи в области грамотности, где «прежние исследователи видели только дикость и невежество» [8, с. 58].

История практически не сохранила материалов о конкретных методиках обучения, однако упоминание об обучении можно увидеть в многочисленных летописях, «словах»

и патериках – памятниках древнерусской письменности. Одним из важных документов является «Поучение детям» Владимира Мономаха (1113–1125 гг.), а котором продекларированы принципы нравственности и православной педагогики, которые стали определяющими в последующие эпохи. Педагогическое знание Московского государства ничем значительно не отличалось от предыдущего периода. Но бесспорной оставалась идея о том, что воспитание необходимо начинать в наиболее раннем возрасте. Основными ценностями ориентирами при доминировании православной педагогики оставались смирение, сострадание, стыдливость, благотворительность, «прощение», которые внушались ребенку с самого раннего детства.

Ценность детского возраста была признана еще в работах И. Златоуста, который утверждал, что в «самом раннем, впечатлительном детстве, уже с двухмесячного возраста, ребенок все запоминает и усваивает. Поэтому и при грудных детях нельзя ничего худого ни делать, ни говорить... Будем как можно осторожнее вести себя при младенцах... чьи бы они ни были, свои или чужие. Положим, что они ничего не понимают, но у них открыты глаза, у них отверсты уши...», «ничего нет хуже, когда детские проступки не исправляются и через это в детях обращаются в навек. Эти поступки, будучи запущены, обыкновенно настолько портят ребенка, что впоследствии уже не бывает возможности никакими увещаниями исправить его» [2, с. 10].

В период Просвещения, связанным с политикой Петра I, образование становится светским, цели его меняются – главными качествами становятся правила приличия, хорошие манеры, знание иностранных языков и другие светские науки. Иными словами, формировались «нравственные и гражданские добродетели истинного сына Отечества» [2]. Ценными для этого периода являются некоторые идеи, не столько заимствованные из сочинений французских философов Н. И. Новиковым, сколько актуализированные. Это, например, необходимость начинать развитие ребенка с раннего возраста, а также ответственность родителей за воспитание своих детей, так как многие родители XVIII в. переложили эту ответственность на наемных учителей или специальные организации. В этот же период времени появляются первые гуманистические идеи о том, что в воспитании не должно быть насилия и принуждения, нельзя подавлять ребенка из любопытства, а самое главное, не нужно отягощать детский ум лишним знанием (Н. И. Новиков, А. Н. Радищев).

В первой половине XIX в., несмотря на то, что педагогика раннего детства отходит на второй план, а акцент переключается на школьный возраст, значительные исследования данного периода были сделаны В. Ф. Одоевским, который внес существенный вклад в развитие отечественной педагогики раннего возраста. В. Ф. Одоевский разрабатывал научные основы дошкольной педагогики, основываясь на своем личном опыте участия в деятельности многих учебных и воспитательных учреждений и сделал вывод об объективном характере процесса воспитания. Он считал, что даже без должного воспитания, «но с 4 лет он (ребенок – прим.) уже воспитывается если не с вами, то сам с собой и всем окружающим, словами, которые вы произносите, не думая, чтобы они были замечены, вашими поступками, даже неодушевленными предметами, которые случайно находятся вокруг него. Все на него действует и оставляет неизгладимое впечатление в детской душе, правильное или неправильное – это зависит от обстоятельств, в которые ребенок поставлен» [1, с. 15]. Он отмечает, что единственно важная задача педагогики – помочь активизировать врожденные идеи человека через умение учиться. В. Ф. Одоевский признавал педагогику междисциплинарной наукой и обосновывал, что ее развитие напрямую зависит от развития всех областей научного знания, с одной стороны, а с другой – «наблюдения над процессом умственного развития человека почти с его рождения» [6, с. 125].

Культурное и социальное развитие середины XIX в. обусловлено доминированием общественной педагогики, где свобода и стремление к саморазвитию ставились превыше всего, а главной проблемой стала идея взаимосвязи знания и нравственности. Этот период – переход к классической педагогике, оформившейся в последней трети XIX в.

Таким образом, общая педагогика, и, в частности, дошкольная педагогика, прошла длинный путь от устного народного творчества, передаваемого от матери к ребенку до оформленного научного знания. На смену этих форм воспитания и образования приходит классическая педагогика 60-х годов XIX в., когда появились первые организации, занимающаяся дошкольным воспитанием, которые появились в России в последней трети XIX в. под влиянием фребелевского¹ движения на Западе.

Литература

1. Варламова, А. Я. Педагогика: учебно-методическое пособие / А. Я. Варламова, П. В. Кирилов. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2004. 245 с.
2. Егоров, С. Ф. Введение в историю дошкольной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Ф. Егоров, В. В. Лыков, Л. М. Волобуева. М.: Академия, 2001.
3. Егоров, С. Ф. История педагогики в России: хрестоматия. М.: Academia, 1999. 233 с.
4. Ломоносов, М. В. Полн. собр. соч. Т. 9. М.: Издательство Академии наук СССР, 1955.
5. Одоевский, В. Ф. Избр. пед. соч. М., 1955.
6. Плетнева, С. А. История СССР с древнейших времен до наших дней: в двух сериях / С. А. Плетнева, Б. А. Рыбаков. Т. 1. М.: Наука, 1966.
7. Постановление Правительства Российской Федерации от 12.09.08 № 666 «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении» [Электронный ресурс]. URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_80146.
8. Янин, В. Л. Я послал тебе бересту... М.: МГУ, 1965.

¹ Фридрих Фребель – немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания, создатель понятия «детский сад».

ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ГОРОДКА НА ПРОГУЛОЧНОМ УЧАСТКЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в данной статье предложен опыт работы по организации музыкального городка на территории прогулочной площадке детского сада с целью конструирования максимально привлекательной предметно-пространственной среды для качественной реализации требований ФГОС ДО по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: музыка, театрализация, дошкольник, лето, детский сад.

G. S. Platonova

ORGANIZATION OF A MUSICAL TOWN ON A WALKING AREA PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract: this article presents the experience of the organization of the musical town on the territory of the Playground of the kindergarten with the purpose of designing the most attractive subject-spatial environment for the qualitative implementation of the requirements of the GEF TO the artistic and aesthetic development of preschool children.

Keyword: music, theatricality, preschooler, summer, kindergarten.

Обращаясь к классикам истории педагогики, можно вспомнить слова В. А. Сухомлинского, который утверждал, что путь, по которому ребёнок развивает свои духовные и физические силы – это музыка – воображение – фантазия – сказка – творчество. Один из принципов, заложенных в ФГОС дошкольного образования – это сохранение уникальности и самоценности детства. Ребёнок учится в игре, осваивает навыки, получает знания, необходимые ему на данном этапе. На музыкальном занятии детям очень интересно – столько разных видов деятельности: пение, движение, игра на инструментах, сюжетные игры, инсценировки, столько эмоций и открытий, столько ярких и привлекательных атрибутов и инструментов. Поэтому дети с радостью бегут туда, где у них всё получается, где они могут проявить себя и получить удовольствие. Музыкальный руководитель подбирает интересный и разнообразный материал для пения, движения, музицирования, учитывает возможности детей, их настроение, который проводится в музыкальном зале или групповом помещении.

Но когда приходит лето, дошкольники проводят практически всё своё время на территории детского сада. Возникает вопрос: как организовать пространство так, чтобы музыкальная деятельность осталась интересной и разнообразной и на свежем воздухе. В связи с этим в «Детском саду № 5» – «Детском саду № 10» г. Первоуральска был модернизирован прогулочный участок с целью конструирования максимально привлекательной предметно-пространственной среды для качественной реализации требований ФГОС ДО по направлению художественно-эстетическое развитие. Прогулочный участок был разделён на несколько частей.

Для развития творческих способностей, формирование положительной мотивации к продуктивному творчеству и побуждению к самостоятельному экспериментированию с материалами и инструментами для создания художественных образов был создан «Дом творчества». Здесь воспитанники создают музыкальные инструменты по образцу и собственному замыслу, основываясь на предыдущем опыте, играют в настольные дидактиче-

ские игры, позволяющие систематизировать и структурировать знания в области музыки, театра, оркестра. Они конструируют, рисуют, лепят – передавая свои впечатления от прослушанного произведения, просмотренного спектакля.

Для развития эстетического восприятия объектов окружающего мира и художественных образов, реализации театральных идей – дошкольников ждёт «Гримёрная», где воспитанники в полной мере могут перевоплотиться и создать законченный и гармоничный образ персонажа, задействованного в театральной постановке. Подготовиться к концертному выступлению перед зрителями, подобрав необходимый элемент образа (декора).

Построение работы в рамках художественно-эстетической направленности с учётом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников проходит в «Детской думе». Так же здесь происходит «Утренний сбор» – создание положительного эмоционального настроения на весь период деятельности на прогулочном участке; обсуждение сценариев, театральных постановок, распределение ролей и назначение ответственных; разучивание литературного и музыкального материала, необходимого для постановки; обсуждение прочитанного, выявление успехов и недостатков работы.

Развитие интереса к художественной культуре у дошкольников и приобщение к работе родителей реализуется на улице «Театральная». На этой улице дети не только могут быть зрителями, но и выступают актёрами, кукловодами, режиссёрами, суфлёрами, импресарио, и другими театральными деятелями.

Развитие инициативности, произвольности, креативности личности ребенка, формирование его интеллектуальной компетентности происходит на улице «Экспериментальной». Здесь воспитанники учатся различать шумовые и музыкальные звуки, находят звуковые ассоциации, группируют звуки на основе общих признаков, производят подбор к звукам словесных определений.

На улице «Инструментальной» дети впервые могут познакомиться с таким понятием как клавиши, клавишные инструменты, ноты. Их учатся их обозначению на бумаге, соответствию на клавиатуре. Дети получают начальные знания нотной грамоты. Способствуют закреплению и систематизации новых знаний такие дидактические игры как: «Кот и мыши», «Корабль „Плюх-Плюх“», «Домики для нот» и др.

Рассмотрим работу музыкального городка на примере сказки. Работа начинается в «Детской думе». Музыкальный руководитель инициирует заседание, на котором дети в процессе выявления проблемной ситуации, решают вопросы, распределяют роли, обсуждают сценарий. В процессе обсуждения оригинальный сюжет сказки может меняться: добавляться герои, изменяться ход действия, образ героев (положительный-отрицательный), место и время сказки (лес – тропики). Возможно сюжет будет придуман ребятами с применением новых форм и технологий при работе со сказкой (АС – технология, коллаж из сказок, герои в новых обстоятельствах и т. д.), которые помогает освоить воспитатель.

В качестве примера возьмем сказку «Колобок». Сюжет разворачивается следующим образом: колобок не ушел, а его украли; животные, которых он встречал после побега, были добрые и правдивые и направляли его к домику бабушки и дедушки; но некоторые животные были коварные и хитрые и обманым путем сбивали его с тропинки. Но всегда в сказке будет добрый и счастливые конец.

Определившись со сценарием, ребята вспоминают, какие основные профессии есть в театре. Часто при работе над этим вопросом возникают разногласия и здесь педагог вправе помочь детям. Один из способов разрешения проблемы – жребий (карточки с изображением театральных профессий). После этого дети уже самостоятельно могут разойтись по объектам города, сформировав свою команду, и приступить к работе.

В «Гримёрной» – дети, исполняющие роли гримеров, подбирают необходимые костюмы, атрибуты, учитывая общее содержание сказки, образ героя, его эмоциональное состояние. Из материалов для грима и представленных вариантов образов героев, дети выбирают наиболее соответствующий герою грим, выполняют пробные рисунки на шаблонах, дорабатывают образ с помощью театральных альбомов. В работе используется только аква-грим, и детская декоративная косметика.

В это время, в «Доме творчества», дети разрабатывают эскизы афиши к сказке, проектируют билеты, контрамарки, программы для зрителей. Используются в работе все детские техники: рисование, вырезание, раскрашивание, аппликация, фотомоделирование, детская типография. Дети могут сотрудничать с гримерами для изготовления необходимых элементов: масок бумажных, носов из папье-маше и прочего необходимого материала.

На улице «Экспериментальной» работают звукооператоры и шумовики. Здесь дети при помощи схем и экспериментов со звуками подбирают музыкальное и шумовое сопровождение к сказке. Что бы изобразить стук копыт лошади, на которой увозят похищенного колобка, дети, например, могут использовать половинки от кокосового ореха и др. Для фиксации экспериментов и оформления сказки есть карты-схемы, на которых ребенок с помощью специальных маркеров (или самостоятельно зарисовав) создает звуковую карту, по которой впоследствии он сможет музыкально оформить сказку.

На улице «Театральной» работают декораторы и оформители сцены. Дети этих профессий подготавливают необходимые декорации, соответственно сюжету сказки (лес, домик, цветы, кусты, замки и др.), готовят освещение (фонарики, свечи безопасные).

После того как, работа в центрах заканчивается (это может быть по обоюдному согласию детей, по договорённости с музыкальным руководителем, по заранее оговоренным условиям или команде режиссера), все перемещаются на улицу «Театральную», где дети сводят воедино свою работу и репетируют спектакль, а дети, работающие в доме творчества, распространяют билеты и программки среди групп и сотрудников детского сада.

Далее собираются гости и начинается спектакль. Наступает антракт, когда зрителей приглашают на улицу «Инструментальная». Здесь всех ждут подвижные игры, забавные викторины и творческие задания по спектаклю. Организуют эти игры дети при помощи воспитателя или музыкального руководителя.

Музыкальный городок, созданный на прогулочном участке ДОО, объединил привычные виды музыкальной и театральной деятельности, которые развивают творческие способности и эстетический вкус ребенка.

Литература

1. Буренина, А. И. Театр всевозможного. От игры до спектакля. СПб., 2002. 89 с.
2. Дерягина, Л. Б. Театрализованная деятельность в ДОУ. СПб., 2015. 67 с.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: нравственное воспитание – это система специально организованной передачи из поколения в поколение социального опыта и принципов социального формирования человека. Правильно организованная деятельность педагогов с самого раннего дошкольного возраста по формированию у детей нравственно-волевых качеств личности, ценностных ориентаций, которые не подвергаются сомнению и служат эталоном, идеалом для всех людей.

Ключевые слова: младший дошкольный возраст, нравственное воспитание, проект, игрушка.

I. A. Prilutskaya

MORAL EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Abstract: moral education is a system of specially organized transfer from generation to generation of social experience and the principles of human social formation. Properly organized activity of teachers from the earliest preschool age on the formation of children's moral and volitional qualities of the personality, value orientations that are not questioned and serve as a standard, an ideal for all people.

Keywords: younger preschool age, moral education, project, toy.

Актуальность проблемы нравственного воспитания обусловлена кризисом современного общества, в котором произошло размывание норм морали, значимости института семьи, духовных ценностей, что существенно усложняет путь личностного становления ребенка дошкольного возраста. Историко-педагогический опыт убеждает, что воспитание имеет огромное значение в социальном и духовном развитии человека. Само понятие «воспитание» К. Д. Ушинский определял как «духовное питание воспитанника и восхождение с ним на новый уровень отношений с миром и самим «собой» [7].

В современных условиях «образованию отводится ключевая роль в духовно – нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, укреплении социальной солидарности, повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны» [3].

Период дошкольного детства наиболее благоприятен для нравственного воспитания ребенка, ведь все впечатления своего детства человек пронесет через всю жизнь. Дошкольный возраст характеризуется большими возможностями для целостного развития ребенка. У детей формируются нормы поведения, закладывается характер. Именно, ввиду своей высокой значимости, проблема нравственного воспитания дошкольников всегда находится в центре внимания. Одним из основных принципов ФГОС ДО является приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства [5].

Младший дошкольный возраст является важным периодом в нравственном развитии детей. Пластичность нервной системы человека в раннем и дошкольном возрасте, способность к подражанию как один из механизмов саморазвития и основа зарождения способности к идентификации, эмпатия, образное мышление, активность воображения, эмоционально-окрашенное поведение, деятельное отношение ребенка к миру – все это благодатные предпосылки нравственного (или безнравственного) развития человека.

Моральные представления и навыки, которые формируются у детей в этом возрасте, станут основой их дальнейшего нравственного развития. То, какие нравственные качества

разовьются у ребенка, зависит, прежде всего, от родителей, педагогов и окружающих его взрослых, от того, как они его воспитают, какими впечатлениями его обогатят. Воспитание добрых чувств, положительных взаимоотношений, простейших нравственных проявлений у детей – основная задача взрослых. Поэтому на современном этапе развития дошкольного образования нравственное воспитание детей младшего дошкольного возраста является одной из важнейших задач в воспитании подрастающего поколения.

Создание и реализация большого длительного проекта «Матрешка Хозяюшка» внутри Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 53 города Екатеринбурга с детьми 3–4 лет явилось уникальным средством обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и родителей (законных представителей), воспитателей, специалистов, способом реализации личностно-ориентированного подхода по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста.

Игры и игрушки являются важной и неотъемлемой частью жизни дошкольника. Матрешка – яркая и самобытная игрушка. Знакомя ребят младшей группы с матрешкой, педагог обогащает их знания о культуре русского народа, его традициях гостеприимства, предметах быта. Гостеприимство – одна из самых исконно русских народных традиций. Русский народ издревле славился своим гостеприимством, слыл народом хлебосольным. Но матрешка – прежде всего игрушка для детей, причём очень полезная и яркая. Матрешка – уникальная русская игрушка. Вместе с русской березкой и русским самоваром она стала символом России. Русская матрешка – добрая посланница дружбы и любви. Она душа России [4, с. 23].

Проект «Матрешка хозяйюшка» направлен на всестороннее знакомство с народной игрушкой – матрешкой. Он предполагает развитие творческих способностей, познавательное развитие детей и приобщение их к русской культуре, традициям русского гостеприимства через знакомство с Матрешкой. На практическом этапе проекта дети учатся правилам гостеприимства. Для этого педагоги развивают у детей умения общаться, мыслить. Данный проект направлен не только на воспитанников, но и на родителей (законных представителей). Работая в проекте, родители ощутили потребность в повышении педагогических знаний, обмене опытом воспитания и обучения детей, повышении интереса к их проблемам. И хотя проект еще в работе, но уже создан богатый музей «Русская матрешка» в группе благодаря стараниям родителей и педагогов. Прекрасно были проведены различные мероприятия. Тематические праздники: «Колядки», «Осенины», «Масленица», «Приход весны». И все они планировались с использованием главного героя проекта – Матрешки хозяйюшки. В продуктивной деятельности ребята познакомились с разнообразием мира Матрешек.

У каждого проекта есть свой продукт. Продукт данного проекта: оформление методических кейсов для педагогов, представление проекта педагогической общественности; музыкально-театрализованная постановка сказки «Теремок с приглашением Матрешки хозяйюшки; чаепитие с родителями и детьми; выставка «Моя семейная матрешка».

Таким образом, в процессе проектной деятельности с игрушкой Матрешкой, создано воспитательное пространство детского сада и семьи, которое формирует личностно-значимые качества, воспитывает морально-устойчивую личность, что способствует закладке основ нравственного воспитания.

Литература

1. Губанова, Е. В. Духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России / Е. В. Губанова, Ю. Б. Пушнова // Воспитание школьников. 2011. № 5. С. 12–15.
2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М.: Просвещение, 2011. С. 4–5.

3. Концепция духовно-нравственного развития воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк [и др.]; Рос. акад. образования. М.: Просвещение, 2009. 23 с.
4. Левина, М. С. Из истории матрешки: 365 кукол со всего света. М.: Рольф, 2000. 247 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения 30.03.2019).
6. www.portal-slovo.ru/pedagogy/38114.php.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ ПРАВОСЛАВНЫХ ПРАЗДНИКОВ

Аннотация: целью статьи является опыт реализации авторской программы «Цветущие краски» в интегрированной области духовно-нравственного и художественно-эстетического воспитания детей, сконструированная на основе православных праздников. Основной вид детской деятельности – изобразительная. Главная особенность программы – организация детской образовательной деятельности на основе календаря православных праздников. Содержание программы, разработка тем позволяют ребенку самостоятельно выбирать вид творческой деятельности, которым он может заниматься в рамках темы, выражать свое эмоциональное отношение к ней, учиться выражать свои чувства и эмоции в изобразительной деятельности. Детская изобразительная деятельность строится вокруг события, дети вместе с педагогом рассматривают краткую историю данного события, а затем определяют смысл, сущность события в категориях, понятных дошкольникам. Актуальность данной программы определена насущной потребностью современного общества в духовно-нравственном воспитании дошкольников как условия сохранения и дальнейшего развития государства. Программа «Цветущие краски» направлена на развитие творческой, нравственной личности ребенка, в которой нуждается наше общество. Уникальностью данной программы является опора на календарь православных событий в течение года, значение и смысл которых познаются и осознаются в процессе изобразительной деятельности.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, художественно-творческая деятельность, православные праздники.

E. V. Rakus

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITIES ON THE MATERIAL OF ORTHODOX HOLIDAYS

Abstract: the purpose of the article is the experience of the implementation of the author's program "Blossoming Colors" in the integrated field of spiritual, moral, artistic and aesthetic education of children based on the content and meaning of Orthodox holidays. The main type of children's activity is pictorial. The main feature of the program is the organization of children's educational activities based on the calendar of Orthodox holidays.

The content of the program, the development of themes allow the child to independently choose the type of creative activity, which he can engage in as part of the theme, to express his emotional attitude to it, to learn to express his feelings and emotions in graphic activity. Children's graphic activity is built around the event, the children, together with the teacher, review the short history of the event, and then determine the meaning, the essence of the event in categories that are understandable for preschoolers.

The relevance of this program is determined by the urgent need modern society in the spiritual and moral education of preschoolers as a condition for the preservation and future of society, the state.

The "Blossoming Paints" program is aimed at the development of creative, the moral identity of the child that our society needs. The uniqueness of this program is the reliance on the calendar of Orthodox events throughout the year, the meaning and meaning of which are learned and realized in the process of graphic activity.

Keywords: spiritual and moral education, artistic and creative activities, Orthodox holidays.

С 1 января 2014 г. вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, в котором закреплён приоритет духовно-нравственного воспитания дошкольников [4]. Одна из задач Стандарта направлена на «объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах

человека, семьи, общества, государства». В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» определены базовые ценности, на основании которых строится духовно-нравственное воспитание [2].

Для решения обозначенных задач возможно использовать потенциал православных праздников, в которых хранится мудрость воспитания детей, накопленная за многие столетия и даже тысячелетия. Священное Писание, Библия дают много примеров воспитания детей, на которые опираются педагоги и родители. В развитии творческих способностей ребенка большое значение имеют духовно-нравственные ценности, которые являются основой творческого развития малыша.

Цель программы: создание условий для творческого и нравственного развития старшего дошкольника на основе интегрированной области духовно-нравственного и художественно-эстетического воспитания [3].

В программе учитывается позиция, изложенная в Примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования: в дошкольном детстве ребенок рассматривается как субъект собственного развития, который социализируется и учится с помощью взрослых на своем собственном опыте. Роль взрослого в этом случае состоит в поддержке детской инициативы, создании среды для ее проявления, в оказании помощи, в осуществлении с ним партнерской деятельности, в анализе вместе с ребенком его развития, а в детском понимании – состояния, настроения, желаний, планов и других моментов повседневной жизни.

Освоение детьми содержания программы предполагает совместную, самостоятельную и коллективную деятельность детей и взрослых. При реализации программы одним из ведущих принципов, заложенных в Стандарте дошкольного образования – принцип интеграции образовательных областей. Данный принцип позволяет более глубоко рассмотреть вопросы темы, осознать содержание и смысл деятельности. По мнению Л. С. Выготского, осознанность деятельности ребенком очень важна для его личностного развития, а интеграция содержания образовательных областей обеспечивает целостность образовательного процесса, неразрывность обучения и воспитания.

Разработка тем Программы позволяют ребенку самостоятельно выбирать вид творческой деятельности, которым он может заниматься в рамках темы, выражать свое эмоциональное отношение к ней, учиться выражать свои чувства и эмоции в изобразительной деятельности.

Детская изобразительная деятельность строится вокруг события, дети вместе с педагогом рассматривают краткую историю данного события, а затем определяют смысл, сущность события в категориях, понятных дошкольникам. Например, праздник Рождества Пресвятой Богородицы – светлый, радостный, теплый, как солнышко. На иконе праздника преобладают теплые, радостные тона, вызывающие чувство умиления и благоговения. Дети изображают солнышко, а технику выполнения данного образа выбирают самостоятельно.

В процессе творческой деятельности дети знакомятся с разнообразием техник изобразительной деятельности: коллаж, декорирование, бумажная пластика, конструирование, аппликация, батик и др.

При реализации Программы используется современное интерактивное оборудование: интерактивный стол, интерактивный пол, мультимедийные установки, световые столы для рисования песком, разные виды конструктора ЛЕГО и др.

Программа предполагает сотрудничество взрослых и детей, семьи и детского сада, детского сада и представителей православной церкви в нашем регионе.

Реализация содержания программы происходит в разных формах организации образовательной деятельности. Время реализации каждой темы зависит от интересов и воз-

возможностей участников образовательной деятельности. Самое главное – чтобы тема имела смысловое завершение в деятельности ребенка. Реализация содержания программы рассчитана на календарный год, включая летние месяцы, примерно по две темы в месяц.

В программе существует тематический план, каждая тема соотносится с задачами, видами детской деятельности, предлагается дидактический материал и оборудование для работы по теме. Разные темы предполагают учет разных видов планирования: имеются конспекты, технологические карты образовательной деятельности, план-паутинка и сценарий. В приложении для педагога представлено краткое описание праздника и икона, которую педагог рассматривает вместе с детьми [3].

Содержание, технологии, принципы реализации программы соответствуют требованиям Федерального государственного образовательного стандарта и обеспечивают полноценное развитие творческой и нравственной личности ребенка.

Литература

1. Бородина, Е. Н. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание детей в период детства в художественно-игровой деятельности [Электронный ресурс] // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. мат-лов ежегод. Междунар. науч.-практ. конф. 2016. № 5. – Режим доступа: cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennoe-i-patrioticheskoe-vospitanie-detey-v-period-detstva-v-hudozhestvenno-igrovoy-deyatelnosti (дата обращения: 19.11.2018).
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Стандарты второго поколения / сост. А. Ч. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М.: Просвещение, 2019. 26 с.
3. Ракус, Е. В. Авторская программа «Цветущие краски» для развития творчества детей на основе содержания и смысла православных праздников. В. Синячиха, 2017. 79 с.
4. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. Режим доступа: pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya (дата обращения: 24.11.2018).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме – развитию инициативности у детей старшего дошкольного возраста в трудовой деятельности. На основе анализа научных исследований по развитию инициативности в различных видах деятельности, автором выделены характеристики показателей развития инициативности для детей старшего дошкольного возраста. В процессе организации исследования в старших дошкольных группах были уточнены и сформулированы критерии для пассивного, ситуативно-активного и активного уровней развития инициативности.

Ключевые слова: инициативность, показатели инициативности, пассивный, ситуативно-активный и активный уровень развития инициативности.

A. V. Svyattseva, Y. F. Shishkina

ACTUAL PROBLEMS OF THE DEVELOPMENT OF INITIATIVE IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Abstract: the article is devoted to the actual problem – the development of initiative in children of senior preschool age in labor activity. Based on the analysis of the authors' research on the development of initiative in various types of human activities, the author has highlighted the characteristics of the indicators of development of initiative for children of senior preschool age. In the process of organizing research in the senior preschool groups, criteria for passive, situationally active and active levels of initiative development were refined and formulated.

Keywords: initiative, indicators of initiative, passive, situationally active and active level of development of initiative.

В современном производстве наиболее востребованными являются работники, обладающие такими качествами, как добросовестность, точность выполнения трудовой задачи, самостоятельность, инициативность. Исследователи в области дошкольного воспитания доказывают, что многие качества будущего участника производства формируются с раннего детства.

В образовательном стандарте дошкольного образования учитываются требования современности, перед педагогами поставлены задачи формирования общей культуры личности детей, развития их социальных, нравственных качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка [3]. Наибольший интерес для нашего исследования представляет работа по развитию инициативности в труде.

Вопросы формирования инициативы в игре, в общественно полезной деятельности изучали С. А. Петухов, М. С. Говоров, Т. Ф. Игнатенко, И. Э. Плотник и др., в детских видах трудовой деятельности – Н. К. Ерупская, А. С. Макаренко, Т. А. Маркова, В. Г. Нечаева, Р. С. Буре, Е. А. Погодина. Авторы публикаций исследовали этапы формирования инициативности, выделили компоненты инициативности, описали характерные особенности компонентов инициативности детей. В тоже время вопросы диагностики развития инициативности у детей дошкольного возраста в педагогике пока рассмотрены недостаточно.

Обобщив теоретические положения авторов А. Абульхановой-Славской, Л. И. Божович, Т. С. Борисовой, М. И. Лисиной, А. И. Щербакова, выделено, что инициативность дошкольника представляет собой интегративное качество личности, в основу которого заложены такие качества как активность, самостоятельность, устойчивая мотивация, направленная

на целесообразное преобразование окружающего. Обратившись к исследованиям педагогов и психологов дошкольного образования, выяснив, какие требования предъявляют разработчики нормативных документов [1, 3] к формированию этого важного качества будущего участника производства, были выделены показатели инициативности дошкольников и разработаны специальные методики диагностики их развития у детей старшего дошкольного возраста.

Мотивационный компонент инициативности детей старшего дошкольного возраста включает: интенсивность мотивации; потребность в деятельности; направленность мотивов и устойчивость мотивации. Когнитивный компонент инициативности включает: наличие определенных представлений у детей о предложенной трудовой деятельности; умение представить последовательность своих действий в предполагаемой трудовой деятельности; знание свойств предметов и веществ, используемых в трудовой деятельности.

Поведенческий компонент инициативности включает: положительное и осознанное отношение к делу; предварительная подготовка к выполнению деятельности, самостоятельность и творческая активность ребенка в процессе выполнения трудовой задачи; готовность к преодолению трудностей в процессе решения трудовой задачи; ответственность за принятую на себя роль; завершенность начатого дела. Рефлексивный компонент трудовой деятельности включает: умение соотнести достигнутые результаты с поставленной целью; стремление самостоятельно выполнить целостное действие в разных условиях и желание научить ему другого; объективно оценивать роль каждого в общем деле.

В соответствии выявленным характеристикам разработаны методики, позволяющие определить уровень развития инициативности в трудовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста. В определении уровней инициативности, прежде всего, учитывалось, что трудовая деятельность в дошкольном возрасте имеет элементарную структуру, осуществляется посредством выполнения практических действий с помощью средств труда и на начальных этапах ее освоения в совместной со взрослым деятельности. Опираясь на исследования Г. Могенсона, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Л. А. Венгера, изучавших особенности развития действий с предметами и передачи опыта пользования предметами в разных возрастных группах, можно выделить определенные этапы развития инициативности в детском возрасте. С учетом того, что роль ребенка в выполнении деятельности постепенно возрастает (по мере усвоения действий), на новый уровень переходит и развитие его инициативности. Опираясь в большей мере на исследования И. С. Поповой о процессе изменения инициативности во времени [2, с. 220] и, соотнеся с процессами освоения предметного действия в системе взрослый-ребенок, исследованными Д. Б. Элькониним [4, с. 141–142], можно выделить уровни развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста.

В процессе проведения диагностических исследований на начальном и завершающем этапе, были выявлены особенности проявления инициативности у детей в старшем дошкольном возрасте. Обобщив и проанализировав полученные данные, определены уровни развития каждого показателя инициативности: пассивный, ситуативно-активный и активный.

Таким образом, ситуативный уровень мотивационного показателя инициативности детей характеризуется следующими особенностями: ребенок не вполне заинтересован (или не проявляет интерес) в деятельности; не может осознанно соотнести цель деятельности с предполагаемым результатом; устойчивость мотивации низкая, направленность мотивов может изменяться под воздействием деструктивных влияний. Когнитивный показатель – ребенок имеет не вполне ясное представление о предложенной трудовой деятельности; фрагментарно и не логично представляет последовательность своих действий

в предполагаемой трудовой деятельности; путается в определении свойств предметов и веществ, используемых в трудовой деятельности.

Поведенческий показатель – ребенок действует не всегда активно и только под руководством взрослого – путем прямого подражания; обращается за помощью к взрослым при возникновении любой проблемы; может изменять цель деятельности в процессе ее выполнения, отвлекаться от работы; забывает о принятой роли в деятельности; не умеет завершать начатое. Рефлексивно-оценочный показатель – ребенок субъективно оценивает свои действия и действия других, не умеет соотнести достигнутые результаты с поставленной целью; не стремится самостоятельно выполнить целостное действие даже в типичных условиях; при неудачах пропадает желание добиться успешного результата и создает препятствия для выполнения деятельности другим.

На ситуативно-активном уровне развития инициативности отмечено проявление большей самостоятельности в деятельности. Однако, на данном уровне в отдельных этапах трудовой деятельности многим детям была нужна поддержка взрослого или своевременный совет по координации действий, так как дети могли отступить от поставленной цели, увлекшись деятельностью или под воздействием отвлекающих действий. Охарактеризуем проявление показателей на ситуативно-активном уровне развития более подробно. Мотивационный показатель – ребенок проявляет интерес к деятельности в благоприятных условиях; соотносит цель деятельности с предполагаемым результатом по наводящим вопросам; устойчивость мотивации к делу сохраняется при поддержке взрослого, поощрении, направленность мотивов может сохраняться в стимулирующих условиях.

Когнитивный показатель – ребенок имеет представление о предложенной трудовой деятельности; с помощью наводящих вопросов объясняет последовательность действий в предполагаемой трудовой деятельности; определяя свойства предметов и веществ, допускает незначительные ошибки; может объяснить выбор необходимых способов и предметов труда с незначительной помощью взрослого. Поведенческий показатель – ребенок проявляет активность, иногда неуместно, выполняет освоенные действия самостоятельно и может предлагать нестандартные решения задач, но в привычных условиях; действует целенаправленно, завершает начатое дело, своевременно обращается за помощью к взрослым или сверстникам; может отвлекаться от поставленной цели в неблагоприятных условиях (нетактичные замечания, посторонние разговоры и т. п.). Рефлексивно-оценочный показатель – ребенок дает объективную оценку деятельности самостоятельно или с незначительной помощью взрослого и пытается давать разъяснения по ее коррекции; проявляет попытку помочь сверстникам, иногда поторапливает участников группы, не поясняя причину неправильных действий; сверяет результаты участников группы со своими или с образцом, называет причину совершенных ошибок по наводящим вопросам.

Наиболее яркое проявление инициативы у детей в старшем дошкольном возрасте наблюдалось у детей, самостоятельно владеющих всеми необходимыми для работы умениями работать по построенному плану и адекватно оценивать результаты деятельности в конкретной трудовой ситуации. Это выражалось следующими особенностями проявления инициативности.

Мотивационный показатель – ребенок проявляет активный интерес к труду, уверен в достижении поставленной цели; обладает устойчивой мотивацией даже в условиях деструктивных влияний. Когнитивный показатель – ребенок имеет ясное представление о предложенной трудовой деятельности; самостоятельно определяет последовательность действий в предполагаемой трудовой деятельности; знает свойства материалов, используемых в трудовой деятельности; уверенно выбирает необходимые способы действий и орудия труда.

Поведенческий показатель – ребенок видит ошибки в деятельности и вносит предложения по коррекции действий; умеет обрабатывать материалы и пользоваться необходимыми инструментами; эмоционально показывает удовлетворенность или неудовлетворенность трудом; выполняет освоенные действия в изменившихся условиях самостоятельно и обращается за помощью только в затруднительных ситуациях; помогает сверстникам для получения лучших результатов. Рефлексивно-оценочный показатель – ребенок самостоятельно дает объективную оценку выполняемым действиям и вполне четко разъясняет, как исправить ошибку, объективно указывая на причину неправильных действий; проявляет активность и сверяет результаты участников группы с образцом, вовлекая всю группу в обсуждение.

Выделенные критерии позволяют исследовать уровень развития инициативности в дошкольных группах практикующим педагогам и разрабатывать стратегию воспитательной работы в этом направлении.

Литература

1. От рождения до школы: Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. 46 с.
2. Попова, И. С. Субъектно-деятельностный подход к развитию инициативности студентов в условиях некоммерческой организации // Мир науки, культуры, образования. № 7 (19). 2009. С. 220–222.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html.
4. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Междунар. пед. акад., 1995. 233 с.

РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье представлен опыт работы по формированию представлений дошкольников о профессиях через организацию проектной деятельности. Данная статья будет полезна педагогам дошкольных образовательных организаций, студентам факультетов дошкольного образования в понимании того, как выстроить работу по ранней профориентации с дошкольниками.

Ключевые слова: ранняя профориентация, трудовое воспитание, дети дошкольного возраста, проектная деятельность.

G. A. Stepanova

EARLY VOCATIONAL GUIDANCE IN PRESCHOOLS

Abstract: the article presents the experience of the formation of preschoolers' ideas about the professions through the organization of project activities. This article will be useful for teachers of pre-school educational organizations, students of pre-school education departments in understanding how to build work on early vocational guidance with pre-school students.

Keywords: early vocational guidance, work education, preschoolers, project activities.

Деятельность в рамках реализации проекта Федеральной инновационной площадки «Детский технопарк: формирование мотивационной готовности у детей дошкольного возраста к занятиям техническим творчеством и естественно-научному экспериментированию» поставила перед педагогами ДОО МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 4» КГО новые задачи по ранней профориентации и трудовому воспитанию детей.

Профессиональная ориентация – это обобщенное понятие компонента общечеловеческой культуры, проявляющегося в виде заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований. Это и комплекс специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учётом социально-экономической ситуации на рынке труда, учётом потребностей и возможностей человека [2].

На уровне дошкольных образовательных организаций основными направлениями профессиональной ориентации являются профессиональное информирование и профессиональное воспитание. Профессиональное информирование нацелено на передачу и усвоение научно-обоснованного опыта о труде человека. Это ознакомление с современными видами производства, потребностями хозяйства страны в квалифицированных кадрах и знания о всевозможных профессиях. Дошкольникам рассказывается о содержании профессии, требованиях, предъявляемых профессиями к человеку, возможности профессионального роста и самосовершенствования в процессе трудовой деятельности. У детей формируется не только «умение учиться», но и такие умения как «выбор действий и их выполнение, самоконтроль и самооценка, но и качества личностные: активность, работоспособность, целеустремленность» [1, с. 4].

В профориентационной деятельности учитывается принцип интеграции – взаимосвязь разных видов деятельности, что позволяет оказать помощь ребенку в активном приобретении собственного опыта по изучению профессий, развитию его эмоциональной сферы, интереса, желания и умения участвовать в целесообразном преобразовании мира.

Изучая представление дошкольников о «профессиях», воспитателями «Центра развития ребенка – детский сад № 4» г. Камышлова, были заданы вопросы, в частности вопрос «Как

зовут твоего папу и что он делает на работе?». Оказалось, что ответы на этот вопрос у дошкольников среднего возраста вызывали затруднения. «Бабушка называет папу „Лихачев“ и он ездит на машине»; «Мой папа Вова, он зарабатывает денежки» – вот примеры детских ответов.

Дошкольники в ответах говорят о не социально-полезном аспекте трудовой и профессиональной деятельности своих родителей, а о финансовой составляющей – о заработной плате. Часто ребенок ассоциирует понятие «работы и профессии» родителей с наказанием. Утром ребенка торопят, он слышит, что папу «заругают», если он опоздает на работу. Ребёнок считает, что работа «отнимает» у него родителей, в противном случае он бы вместе с «любимой мамочкой был дома», а не в детском саду. А еще детям говорят, что если папа с мамой не будут ходить на работу, то ему не купят новую игрушку – «не на что», «не заработали». Таким образом, данные ответы послужили основой для формирования системы ранней профориентации воспитанников детского сада.

Оценив значимость проблемы, свои возможности, накопленный опыт работы с родителями и социальными партнерами было принято решение о разработке долгосрочного проекта по теме «Мир труда и профессий», в котором были задействованы дети средней возрастной группы. При разработке проекта учитывалось календарно-тематическое планирование рабочей программы воспитателей средних групп, являющейся Приложением к основной общеобразовательной программе дошкольного образования МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 4».

В ходе реализации проектной деятельности широко использовались целевые прогулки и экскурсии: посещение воинской и пожарной частей, метеостанции, типографии городской газеты «Камышловские известия», городской детской библиотеки и краеведческого музея, Центра Культуры и Досуга, магазина. Знакомство с производством проходило в форме виртуальных экскурсий, через просмотр видеороликов, мультфильмов. Интересной формой ознакомления детей с миром профессий стали организованные встречи с родителями и «интересными людьми». Люди разных профессий не просто рассказывали о своем труде или увлечении. В ходе практико-ориентированных занятий, они демонстрировали действия и достигнутые результаты. Сюжетно-ролевые игры дополняли их выступления. Необходимо отметить, что при организации такого рода мероприятий со стороны и воспитателя, и выступающих представителей различных профессий требуется серьезная подготовка [3].

Воплотить увиденное и услышанное детьми о профессиях удалось в игре. Сюжетно-ролевые игры позволили осуществить детям то, что было недоступно в реальности: «Лесник», «Цветочный магазин», «Учения в отделении МЧС». Организация и проведение подвижных и дидактических игр обогатило содержание проекта и способствовало поддержанию интереса к проектной деятельности.

Результатами проекта стали выставки поделок и рисунков, атрибутов для игровой деятельности, Календарь профессий. Защита проекта прошла в форме костюмированного спектакля о профессиях. Продолжение проекта видится в дальнейшем изучении мира профессий, примером может стать направление – «Экономика для дошкольников: финансовая грамотность».

Литература

1. Куцакова, Л. В. Трудовое воспитание в детском саду. Для занятий с детьми 3–7 лет. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. 128 с.
2. Степанов, В. Г. Профориентация. Функциональная асимметрия мозга и выбор профессии. М.: Академический проект, 2008. 446 с.
3. Проекты в ДОУ: практика обучения детей 3–7 лет / авт.-сост. Е. А. Румянцева. Волгоград: Учитель. 2015. 159 с.

ТЕХНИКИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: развитие чувства цвета на основе развития цветового восприятия должно осуществляться последовательно, планомерно и постепенно с учетом возрастных особенностей ребенка. В статье рассматривается роль цвета в обучении изобразительному искусству детей, начиная с дошкольного возраста. Приведены техники рисования, способствующие наилучшему восприятию цвета.

Ключевые слова: рисование, палитра, цветовосприятие, дошкольники, изобразительная деятельность, техники рисования.

V. V. Tveritina

FINE TECHNIQUES IN THE DEVELOPMENT OF COLOR PERCEPTIONS AT PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: the development of a sense of color based on the development of color perception should be carried out consistently, systematically and gradually, taking into account the age characteristics of the child. The article discusses the role of color in teaching the visual arts of children, starting from pre-school age. There are drawing techniques that contribute to the best perception of color.

Keyword: drawing, palette, color perception, preschoolers, pictorial activities, drawing techniques.

Восприятие изображения в значительной мере определяется цветом. Цвет делает изображение более выразительным, передает настроение, придает форме особую значимость и одухотворенность. На человека постоянно влияет цветовая среда: мы живем в разноцветном мире, и разнообразии красок природы безгранично. Предметы обихода, одежда, строения или транспорт имеют свой цвет, который должен «соответствовать» самому объекту и гармонировать с цветом окружающих объектов. Цветовая характеристика есть у звуков, эмоций, настроения (мы говорим: «яркий звук», «голубая мечта», «белая зависть», «тоска зеленая»). Цвет способен исказить ощущение тепла или холода, вызывать чувство усталости или бодрить. Обилие слишком ярких насыщенных цветов может утомлять, а бесцветность – угнетать, вызывать вялость и даже депрессию.

Поиск особого цветового решения – один из главных вопросов, стоящих перед художником. Любое восприятие, в том числе и восприятие цвета, определяется работой мозга, поэтому у разных людей несколько различается видение красок, бывает иное ощущение гармонии. У каждого великого живописца была своя палитра, свой «набор рабочих красок», часто эта палитра менялась с течением времени, так как с возрастом и опытом менялось само видение мира [5].

Эстетическое переживание картины напрямую зависит от ассоциаций, которые возникают при восприятии цветовой гаммы. Определенный цвет вызывает те или иные ощущения и представления, включает воображение, память о виденном или пережитом ранее. Цветовые ассоциации можно охарактеризовать различными способами, например, разделив их по признакам:

- температурные – теплые или холодные, сезонные (весенние, летние, зимние, осенние);
- культурные (южные, северные, западные, восточные).
- пространственные – выступающие, выделяющиеся, далекие или близкие;
- весовые – невесомые, легкие, воздушные, тяжелые;

- тактильные – нежные, мягкие, жесткие, колючие;
- вкусовые – сладкие, вкусные, горькие, сладшавые;
- эмоциональные – грустные, спокойные, скучные, радостные, трагические [2].

Дети дошкольного возраста активно начинают открывать для себя изменчивый, непостоянный и удивительный мир, наполненный богатством красок. Задача педагога по изобразительному искусству помочь обучающимся освоиться в многообразии красок, научить понимать сущность цвета, чувствовать его красоту и применять на практике. Формирование «цветовидения» с детства позволяет в дальнейшем ребенку умело применять нужный цвет в нужном месте, и использовать эстетические свойства цвета.

Цвет влияет на формирование интеллектуальной сферы детей. Это влияние связано с двумя факторами: во-первых, есть такие оттенки, которые влияют на интеллектуальную деятельность взрослых и стимулируют ее на психофизиологическом уровне. К этим цветам относятся зеленый, синий и фиолетовый. Детям тоже необходимы такие оттенки, но в виде более мягких, светлых, нежных и «разбелённых»: желто-зеленого, салатного, светло-изумрудного, нежно-голубого, светло-сиреневого; во-вторых, цвет настолько привлекает внимание детей, что стимулирует все их познавательные процессы [1].

Развитие образного мышления и воображения, памяти, способности сравнивать и анализировать трудно представить вне цветового восприятия ребенка. Почему летом листья деревьев зеленые, а осенью становятся оранжевыми и желтыми? Лягушка прячется под зеленым листочком, а белого зайку незаметно зимой на снегу. Все познание окружающего мира, его связей тесно взаимосвязано с цветовосприятием. Цвет делает познание предметным, живым, реалистичным, поэтому так важно постепенно формировать у детей правильное представление о цветах. Для этого в детские развивающие игры рекомендуется включать упражнения по цветовосприятию. Наряду с познавательной, цвет начинает выполнять эстетическую функцию. Он становится важной частью представлений о красоте окружающего мира. Это заметно в рисунках детей, в выборе одежды, в речи. Ребенок старается выйти за рамки цветовых стереотипов и с огромным удовольствием изобретает собственные расцветки, смешивая друг с другом краски.

Стоит отметить, что в большинстве случаев детям не нравятся темные цвета и оттенки, они их выбирают редко. Выбор в пользу черных, мрачных цветов говорит о повышенном уровне тревожности. Возможно, ребенка в данный момент что-то беспокоит. Таким образом, цвет дает педагогу дополнительную информацию о состоянии ребенка, позволяет скорректировать процесс обучения и помочь справиться с этим состоянием [3].

Существует множество творческих заданий, упражнений и техник рисования, направленных на знакомство с цветом. Продуктивная и игровая деятельность как основные виды деятельности детей дошкольного возраста «совмещаются» в одном художественном процессе, развивают творческое воображение и мышление ребенка, являются незаменимым способом сенсорного воспитания. Продуктивная деятельность, осуществляемая под руководством взрослого, предполагает создание в результате конкретного продукта [4].

В целях формирования представлений о цвете у детей среднего дошкольного возраста могут на практике использоваться такие техники рисования:

- смешение двух цветов и получение как можно большего количества оттенков, в технике мазками или «пуантилизм»;
- разделение цветов на «холодные» и «теплые» (соответствие цвета погодным условиям, передача тепла, холода, плавного перехода от яркого к более разбеленному оттенку);
- техника рисования акварелью по-сырому (задание «Основные цвета», дети постепенно наносят красную, желтую и синюю краски на лист, цвета плавно смешиваются друг с другом, и получается живописный «закат», «рассвет», «морской вид»);

– рисование ограниченной палитрой (например, только тремя цветами: черный, белый и красный). Для облегчения задания можно вначале прочесть сказку (про добро, зло), затем обсудить с детьми, какой окрас подошел бы к доброму (злому) персонажу. Ребенок с увлечением начинает искать тот колорит, который подходит именно ему.

Таким образом, каждое применяемое на практике творческое задание, упражнение или техника – это маленькая игра, которая доставляет детям радость, положительные эмоции и направлена на развитие у них представлений о цвете. Наш мир ярок, благодаря многообразию цветов и тонов. Умение видеть это многообразие не только наполнит жизнь ребенка красками, но и будет способствовать развитию его восприятия, интеллекта и творческих способностей.

Литература

1. Комарова, Т. С. Обучение дошкольников технике рисования. М.: Педагогическое общество России, 2005. 176 с.
2. Миронова, Л. Н. Цвет в изобразительном искусстве. Мн., 2005. 152 с.
3. Шмидт, А. Н. Особенности восприятия цвета у детей дошкольного возраста. Необходимость развития детского цветовосприятия [Электронный ресурс]. Режим доступа: nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2019/02/26/osobennosti-voispryatiya-tsveta-u-detey-doshkolnogo (дата обращения 19.03.2019)
4. Шурухина, А. И. Развитие у младших дошкольников представлений о цвете в продуктивной художественной деятельности / А. И. Шурухина, П. В. Морозова // Молодой ученый. 2016. № 6. С. 115–117.
5. Яцюк, О. Г. Основы графического дизайна на базе компьютерных технологий. СПб.: БХВ-Петербург, 2004. 240 с.

НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО КЛУБА

Аннотация: в статье поднимаются вопросы нравственного развития детей дошкольного возраста; раскрываются формы организации совместной художественной деятельности детей и родителей в условиях семейного клуба, направленные на формирование нравственных представлений у детей.

Ключевые слова: нравственное развитие дошкольника, семейный клуб, совместная деятельность детей и родителей.

E. A. Titova, S. S. Kyuyts

MORAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN JOINT ACTIVITY WITH PARENTS IN TERMS OF FAMILY CLUB

Abstract: the article raises questions of moral development of preschool children. The forms of the organization of joint artistic activity of children and parents in the conditions of family club directed on formation of moral representations at children are revealed.

Keywords: moral development of preschool child, family club, joint activity of children and parents.

В числе важных задач, стоящих перед современным обществом и требующих безотлагательного решения, находятся задачи нравственного развития и воспитания детей и молодежи. Особое внимание уделяется формированию нравственных представлений в первое семилетие жизни ребенка. Именно в это время закладывается фундамент личности, основы ее нравственного поведения, определяющие жизненный путь в дальнейшем.

Признанным положением отечественной психологии и педагогики является положение о решающей роли семьи, ближайшего окружения в нравственном развитии ребенка. Дети берут пример в своем поведении у значимых взрослых, это семья – родители, бабушки, дедушки, братья и сестры. Поэтому важно, какие примеры поведения задают детям родители и ближайшие родственники. Важно, какие наставления и поучения, какую информацию о нравственных законах окружающего мира получают от них дети в разнообразной совместной деятельности. Именно в семье, на этапе дошкольного детства, формируются нравственные представления о том, что такое любовь и забота о близких людях, ответственность за свои поступки, терпение, честность, щедрость, доброта, справедливость, совесть – все те нравственные ориентиры, по которым будет проходить нравственное развитие личности в дальнейшем.

Проблема заключается в том, что современным родителям бывает сложно совмещать напряженную работу и разнообразные сферы своей жизни с систематичным и вдумчивым воспитанием собственных детей. К тому же, в современных условиях при наличии разнообразных центров развития детей с младенческого возраста, кружков, секций, развлекательных мероприятий возникает соблазн переложить заботы о воспитании детей на плечи опытных педагогов и специалистов. Зачастую родителям не хватает педагогических знаний и умений для грамотного воспитательного влияния на детей.

В последние годы становится популярной такая форма взаимодействия детей и родителей как семейный клуб, где у родителей появляется возможность обмена опытом в воспитании детей в ситуациях эмоционально-положительного, заинтересованного общения.

В качестве примера обратимся к деятельности семейного клуба «Счастливая мама», который функционирует уже больше года. Клуб основан инициативными родителями, познакомившихся в собственном дворе во время прогулок с детьми. Объединила участников клуба идея важности общения с собственными детьми, которое определяет их ценностные ориентиры на всю дальнейшую жизнь. Целью клуба стало создание воспитательного пространства для семей, где родители вместе с детьми общаются в атмосфере творчества и игры.

В. А. Сухомлинский считал, что духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества. Без этого он – засушенный цветок. Следуя этому завету, участники семейного клуба акцентировали свое внимание именно на совместной художественной деятельности родителей с детьми.

Содержание клубных встреч объединяет лучшие традиции вальдорфской и русской народной педагогики, включают обращение к русскому фольклору в проведении игр и праздников. В совместной деятельности с родителями детям прививается интерес к рукоделию, художественному творчеству, природе, быту, культуре своего народа. Средняя численность участников встреч составляет 15–20 человек. Встречи проводятся с периодичностью 1–2 раза в месяц.

Творческие мастерские призваны показать детям пример увлеченных родителей, которые создают что-то своими руками. Когда сами родители увлеченно занимаются творчеством, дети с радостью к ним присоединяются. В процессе изготовления поделки они могут получить задание сделать для нее какую-либо деталь, а потом и полностью переключиться на свой вариант изделия. В процессе совместной работы приходит понимание того, как получаются те или иные предметы, которые окружают ребенка в обычной жизни – шитая кукла, мячик из лоскутков, книжка, которую нарисовали и собрали сами. Игрушки и элементы интерьера, сделанные своими руками, заключают в себе особую ценность, вызывают уважение у детей к своему и чужому труду.

Особое внимание в работе клуба уделяется материалам для творчества. Это только природные, натуральные и естественные материалы: дерево, натуральные ткани, полудрагоценные камни, непряденая овечья шерсть, пчелиный воск, ржаное тесто для лепки. Работая пальцами, занимаясь мелкой работой, ребенок развивает речь, мышление. Поэтому материалы, с которыми он работает, должны вызывать у него и интерес, и приятные, положительные ощущения.

Творческие мастерские клуба работают по сезонам. Летом участники мастерских выполняют декупаж на спилах дерева с растениями из гербария, декоративные игрушки из травы, кораблики из дерева и тканей, расписывают гномиков, сделанных из деревянных заготовок. В сентябре особое внимание было уделено собранному урожаю и дарам природы. Поэтому дети и родители лепили из ржаного теста колоски и овощи, запекали их в духовке, собирали бусы из рябины и делали браслеты из натуральных камней (творчество для мам), валяли в сухой технике из непряденной овечьей шерсти различные фигурки овощей. Был устроен праздник фонариков, которые готовились из подручных материалов (обклеенные цветной калькой стеклянные баночки). В начале ноября к празднику народного единства вели беседы на тему о защитниках нашего Отечества, разыгрывали театрализованные сценки из сюжетов сказок о богатырях. В декабре вместе с детьми мастерили ангелов из непряденной шерсти, проживали Рождественское время ожидания и подготовки к празднику. В январе делали полезную для каждого дома ключницу (место для хранения ключей) из дерева в технике декупаж, а также освоили основы мыловарения на основе натуральных ингредиентов. В марте отмечали время прилета птиц и прихода весны. На Масленицу делали куколок-веснянок, лепили из ржаного теста и пчелиного воска птичек, из ткани мастерили народную куклу «Сороку».

Невозможно представить себе детство без сказок. Сказка развивает фантазию, способность к воображению, эмоциональную сферу, обогащает речь. Больше всего интереса у детей вызывают народные сказки. Первозданный образный язык сказки больше всего соответствует мифологическому сознанию ребенка. Народные сказки – это воплощение мудрости, бережно собранной и отшлифованной за многие века. Дети понимают их смыслы без всяких объяснений. Поведенческие коды, заложенные в сюжетах сказок, откладываются в детском подсознании и определяют действия ребенка в реальных жизненных ситуациях, как бы оберегая его от ошибок, которые совершили герои сказок.

В клубе чаще всего участники «проживают» сказку, используя для этого такую форму как «домашний театр». Рассказчик повествует лаконичную историю тихим, вдумчивым голосом, передвигая фигурки по декоративному ландшафту – декорациям, погружая маленьких зрителей и их родителей в мир народной культуры. Дети очень глубоко переживают такую сказку, которая не только прочитана, но и показана. Пережитая в театрализованном действии сказка глубоко проникает в сознание ребенка. Дома он не раз самостоятельно проигрывает ее, рассказывает родным, перенимая манеру сказителя.

Разыгрывая с детьми сказки в клубе, родители обмениваются друг с другом опытом, как можно показывать сказки дома на регулярной основе. Сказки подбираются также в соответствии с ритмом года. В работе активнol используются такие сказки, как: сказки С. Козлова «Ежик и радуга», В. Бианки «Синичкин календарь. Июль», А. Степанова «Про котa-рукодельника», сказки братьев Гримм «Гном и сапожник», «Девочка и фонарик», «Морозко», русская народная сказка «Колосок», эскимосская народная сказка «Пропавшая песенка» и другие.

Значительное место в клубных встречах занимает свободная игра, во время которой дети естественным образом переживают, переваривают то, что их сознание не успело еще полностью переработать после полученных впечатлений. Это игра, сюжет которой не навязан взрослым, он вытекает из фантазии ребенка, обрывается, потом подпитывается новыми впечатлениями, подчиняясь какой-то своей внутренней логике. Детям нужно лишь место и подручные средства, которые «оживут» в игре и получают неожиданное применение. Стул станет мачтой корабля, одеяло – крышей, а потом морем...

В процессе свободной игры у детей формируются навыки социального взаимодействия, и если в игру вовлечены несколько человек, то ребенок учится понимать других, решать конфликты, строить отношения, договариваться. Важно, что это происходит в интересной, эмоциональной, захватывающей чувства ребенка деятельности, а значит ведет к глубокому усвоению полученного опыта. В свободной игре могут возникать разные ситуации, что требует от ребенка принятия решения, проявления самостоятельности и инициативы. Так же такая игра развивает воображение и позволяет отойти от узкого применения какого-либо предмета.

Еще одна форма организации клубных занятий – музыкально-ритмическая игра «хоровод» – это музыкально-литературная композиция, в которой жест тесно связан со словом. Смысл игры – развитие речи ребенка в опоре на телесно-двигательные ощущения. Взрослый находится в центре внимания и дети смотрят и равняются на него. Они всем телом вживаются в жесты взрослого и подражают ему. Четкие и слаженные движения, тесно связанные со словами, способствуют формированию речи у детей. Содержание сюжета игры-«хоровода» может быть самым разнообразным. В Семейном клубе подбирается материал в соответствии с временем года или календарным праздником. В игру вводятся разнообразные фольклорные игры, танцы и песни-театрализации, которые дети вместе с родителями с удовольствием повторяют и дома.

Любимая форма проведения клубных занятий – календарные и семейные праздники. Праздники несут в себе ритмичность (ритм года). Дети ждут их повторения и в соответствии с наступлением определенного времени года готовятся к ним, вовлекая в эту подготовку и родителей. Любимыми праздниками в клубе стали такие праздники, как дни рождения, праздник Урожая, праздник Осени, праздник Богатырей и Принцесс, праздник Фонариков, Новый Год и Рождество, Масленица, праздник Закливания Птиц.

Время дошкольного детства бесценно. Родители и педагоги должны помочь маленькому человеку прожить этот период так, чтобы он крепко встал на ноги, созрел эмоционально и физически, чтобы его ориентирами в жизни стали истинные ценности и правильный жизненный уклад. Нужно не только познакомить детей со всем прекрасным, что заложено в нашей богатой русской культуре, но и показать им достойный пример своей жизни. В семье, где растет будущий гражданин России, должны быть бережно сохранены и переданы нравственные и духовные обычаи, азы нравственности.

Подводя итог, важно заметить, что нравственное развитие детей на примере крепкой, дружной, любящей семьи – залог становления личности, укорененной в культурных традициях своей страны и заинтересованной в том, чтобы эта страна была единой, сильной, развитой, стабильной, в которой и для которой хочется жить и трудиться.

Литература

1. Большой толковый словарь по культурологии / под ред. Б. И. Кононенко. [б. м.], 2003.
2. Дыкман, Л. Я. Гармоничный ребенок. Как этого достичь? Взрослые и дети, воспитание в гармонии. СПб.: Деметра, 2012. С. 13–112.
3. Лучникова, И. Б. Опыт работы семейного клуба «Вместе весело шагать» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 46. С. 238–243. Режим доступа: e-koncept.ru/2016/76520.htm.
4. Штольц, Х. Как воспитать нравственное поведение?: учеб. пособие / Х. Штольц, Р. Рудольф-М.: Просвещение, 1986. С. 86.
5. Грюнелиус, Э. М. Вальдорфский детский сад: Воспитание детей дошкольного возраста / Э. М. Грюнелиус, пер. М. Тольской. СПб.: Деметра, 2010. С. 88.
6. Загвоздкин, В. В созвучии с природой ребенка. СПб.: Деметра, 2011. С. 69.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ПРОГРАММНО-АППАРАТНОГО КОМПЛЕКСА «ВЕЕ-ВОТ»

Аннотация: в данной статье представлен опыт работы дошкольной образовательной организации по включению в систему работы программного напольного робота Вее-Вот «Умная пчела» для формирования речевого развития и мышления детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: связная речь, робот «Умная пчела», тематическое игровое поле, программирование.

L. F. Usova

DEVELOPMENT OF SPEECH AND THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN WITH THE HELP OF SOFTWARE AND HARDWARE COMPLEX "BEE-BOT"

Abstract: this article presents the experience of the inclusion in the system of the software floor robot Bee-Bot "Smart bee" for the formation of speech development and thinking of preschool children.

Keywords: coherent speech, robot "Smart bee", thematic playing field, programming.

В современном мире невозможно представить образовательный процесс без использования технических и компьютерных средств. Технические достижения все быстрее проникают во все сферы человеческой жизнедеятельности и вызывают интерес у детей к современной технике. Технические объекты окружают людей повсюду в виде бытовых приборов и аппаратов, игрушек, транспортных, строительных машин. Поэтому, чем раньше ребенок станет осваивать различные виды деятельности в информационной среде, тем проще ему будет в дальнейшем ориентироваться в информационном мире.

Проблема формирования речи у детей дошкольного возраста всегда является актуальной для системы дошкольного образования. По-новому она звучит в связи с применением технических средств в речевом развитии ребенка. Приведем пример использования программного напольного робота Вее-Вот «Умная пчела» для развития речи ребенка. Выполняя игровые задания, дети учатся ориентироваться в окружающем пространстве, тем самым развивается пространственная ориентация, также развивается воображение, формируется логическое мышление, дети учатся мыслить алгоритмами, то есть составлять последовательный план действий, развиваются коммуникативные навыки. Безусловно, для такого широкого спектра деятельности необходимы специальные тематические игровые поля. Каждое напечатанное поле решает свои возрастные задачи. Преимуществом «Вее-Вот» является его форма. Она округла, удобна для детской руки, кнопки широкие и яркие.

В практике работы детского сада № 5 и детского сада № 10 г. Первоуральска для детей младшего дошкольного возраста используются следующие игровые тематические поля:

– Поле «Теремок сказочных животных» предназначено для детей 3–4 лет. Это поле помогает ребенку вспомнить последовательность сказки, учит пересказывать её, составлять предложения с личными местоимениями, составлять описательные рассказы о герое. У ребенка развивается лексико-грамматический строй речи, эмоциональная выразительность, коммуникативные способности (сказки: «Заюшкина избушка», «Зимовье зверей»).

– Поле «Мама, папа, я – звериная семья» направлено на актуализацию знаний детей о животных и их детенышах (кошка, кот – котенок, курица, петух – цыплёнок и т. д.). Дети учатся составлять простые предложения, сопоставлять и обобщать информацию.

– Поле «Волшебные картинки» состоит из сказок и стихов. На данном поле могут одновременно работать четверо человек, в возрасте от 3 до 5 лет. По предложенной схеме с помощью робота «Умная пчела», ребенок учится последовательно рассказывать сказку или стихотворение. Работа с данным полем способствует развитию связной речи; расширяется и обогащается словарный запас детей; формируется умение преобразовывать абстрактные символы в образы; совершенствуется способность детей согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже.

– Поле «Поэтапное развитие насекомых, земноводных и рыб» предназначено для детей с 5 лет. С помощью этого игрового поля дошкольники узнают о таких насекомых, как жук – олень, кузнечик, бабочка и т. д. У них формируются представления о развитии земноводных и рыб. Дети определяют и рассказывают об общих признаках насекомых, по которым их выделяют из всего животного мира, могут описать развитие лягушки и определить, чем данное развитие отличается от других земноводных. Дети могут рассказать об эволюции икринки до взрослой рыбы. Данное поле позволяет обогатить словарный запас детей, решает задачи грамматического строя речи, развивает причинно-следственные связи.

– Поле «Птицы» позволяет решать задачи по развитию связной речи дошкольников. Детям предлагаются задания по целостному описанию птицы: место её обитания, гнездование, питание и другие признаки. Дети учатся определять к какому классу она принадлежит (хищные, насекомоядные и т. д.).

Для детей старшего дошкольного возраста разработаны следующие поля:

– «В поисках гласных звуков». Данное поле позволяет научить ребенка определять «на слух» первый и последний звук в слове, выявлять место каждого звука в слове, определять заданный звук в словах и определять его позицию (в начале, середине или конце слова), самостоятельно подбирать слова с заданным звуком, определять маршрут по картинкам на определённый звук.

– «Цветочный филворд». Данное поле направлено на обучение грамоте, формирование знаний о гласных и согласных звуках на основе понимания различия их образования. Дети упражняются в делении слов на слоги с ориентацией на громкие звуки, определении количества и последовательности слогов, показывают зависимость значения слова от порядка слогов в нем.

– «Ребусы» – увлекательная головоломка, в которой слово зашифровывается с помощью картинок и специальных символов. Задача дошкольника, проанализировав изображения и символы-подсказки, согласно предложенному маршруту, распознать зашифрованные слова и составить предложения из полученных слов.

Анализируя опыт работы, отметим, что в процессе выполнения таких игровых заданий у дошкольника формируются разные структурные уровни системы языка – фонетический, лексический, грамматический, развиваются навыки речевого общения, а также ребенок учится составлять простейшие предложения и краткие тексты.

Литература

1. Толстикова, О. В. Современные педагогические технологии образования детей дошкольного возраста / О. А. Савельева, О. В. Толстикова: метод. пособие. Екатеринбург: ИРО, 2014. 56 с.
2. Трофимова, О. А. Развитие речи детей дошкольного возраста посредством современных конструкторов / О. А. Трофимова, О. В. Толстикова: метод. рекомендации. Екатеринбург: ИРО, 2017. 47 с.
3. Нищева, Н. В. Обучение грамоте детей дошкольного возраста: парциальная программа. СПб.: Детство-Пресс, 2016. 123 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: статья посвящена основным методам и приемам, необходимым учителю английского языка для формирования коммуникативно-языковой компетенции дошкольников. При обучении дошкольников иностранному языку особое значение приобретает лингвострановедческий подход. Использование в работе при обучении дошкольников английскому языку стихов, считалок, рифмовок, народных песен и игр, имеющих лингвострановедческую ценность, всесторонне обогащают ребёнка, расширяет его кругозор, способствует развитию речевых навыков.

Ключевые слова: методы, приемы, коммуникативно-языковая компетентность, лингвострановедческий подход, игра.

T. N. Ussoltseva

THE FORMATION OF COMMUNICATIVE AND LINGUISTIC COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN IN TEACHING ENGLISH

Abstract: the article is devoted to the main necessary methods and reception for English teacher to form communicatively language competence of preschool children. At educating of preschool children to the foreign language the special value acquires linguistic-cultural approach. Use in-process at educating of preschool children to English of verses, folk songs and games, having a large, linguistic-cultural value, all-round enrich a child, extend his range of interests, assist development of speech skills.

Keywords: methods, reception, communicative language competence, linguistic-cultural approach, game.

Дошкольный возраст особенно благоприятен для начала изучения иностранных языков: дети отличаются особой чуткостью к языковым явлениям, у них отмечается заметный интерес к осмыслению своего речевого опыта, «секретов» языка. «У детей 5–6 лет действует игровая мотивация, использование которой позволяет сделать коммуникативно-ценными практически любые языковые единицы» [6, с. 5–13]. Еще одна причина, по которой дети дошкольного возраста «обладают наибольшей лингвистической восприимчивостью» в том, что ребенок, овладевая иностранным языком, не ощущает огромного разрыва между возможностями в родном и иностранном языках, и чувство успеха у него будет более ярким, чем у детей старшего возраста.

Современные психологи доказывают тот факт, что ребенок овладевает иностранными языками легче, чем взрослый. Физиологи считают, что «существуют биологические часы мозга» [1, с. 41]. Ребенок до 9 лет – это специалист по овладению речью. После этого периода, мозговые механизмы речи становятся менее гибкими и не могут так легко приспособляться к новым условиям. Маленькие дети вначале с большой радостью приходят на первые занятия по иностранному языку. Одним детям это просто любопытно, других на изучение иностранного языка нацеливают родители.

Через несколько занятий некоторые дети начинают терять интерес к изучению языка. Причин здесь много, и одна из них кроется в том, что только взрослый человек понимает, как в современных условиях важно и необходимо знание иностранного языка. Для малыша же это не мотивация. Ему интересно знать только то, что он хочет знать. Здесь возникает противоречие между желанием ребёнка и необходимостью обогащения его мира новыми

знаниями, умениями и новыми правилами поведения. Как же сделать так, чтобы ребёнок принял обучение и даже с радостью изучал незнакомый и трудный для него язык?

Разрешить это противоречие под силу только тому педагогу, который хорошо знает психологические особенности дошкольника, а также учитывает индивидуальные лингвистические способности детей. В этом случае развитие индивидуальности каждого ребенка реализуется через индивидуальный подход к каждому ребенку в условиях коллективных форм обучения. Именно у такого педагога дети с ярко выраженными языковыми способностями становятся помощниками: проводят игры, логоритмики, разминки.

Педагогу важно стать речевым партнером детей, помощником и организатором общения. Успешность межкультурного общения зависит и от того, как учитель реагирует на ошибки детей. Дошкольнику нужна «вера взрослого в его способности и выражение радости по поводу его успехов. Он нуждается в помощи учителя и его положительной оценке. Поэтому исправлять ошибки нужно очень деликатно, не обидно для ребенка, например, вежливым переспросом, уточнением, подсказкой» [2, с. 23].

С самого начала обучения необходимо выработать определенный стиль работы с детьми, ввести своего рода ритуалы, соответствующие наиболее типичным ситуациям общения. Такие ритуалы (приветствия, прощание, короткая зарядка, использование принятых в английском языке формул вежливости) позволяют настроить детей на иноязычное общение, облегчить переход на язык, показывают детям, что занятие началось, закончилось, что сейчас последует определенный этап занятия. Исполнение песни на английском языке по пути в кабинет английского языка, а также диалог с дверью на языке – это своего рода ритуал, предшествующий занятию.

Неплохо если появится «герой» – носитель изучаемого детьми языка, так например «мальчик Том», он научит трудным звукам, произнесет новые слова, поиграет, расскажет что-нибудь интересное, похвалит, а когда нужно поругает. Встречи с ним всегда интересны детям.

Чтобы предупредить переутомление, потерю интереса у детей, педагог должен каждые 5–7 минут менять виды деятельности детей, проводить физминутки и различного рода логоритмику.

Работа над произношением станет интересной, если звуки будут вводиться с помощью сказки о «Мистере Язычке». Каждый новый звук – это житель сказочной страны, который или произносит звуки, либо занят работой, производящей звуки, так, например: В аквариуме у «Мистера Язычка» живут рыбки, их любимое занятие пускать пузырьки [www]. При этом дети повторяют за педагогом звук, не отдавая себе отчета в том, что они тренируют произношение. Скороговорки и рифмовки также являются хорошим материалом при работе над произношением.

Педагог сумеет научить ребенка общению на изучаемом языке, если будет создана языковая среда. Для этого необходимо сократить речь педагога на русском языке до 5–10% и расширить речь ребёнка на английском языке до 90%. Для этого нужно помнить, что может помочь объяснению без перевода: язык жестов и пантомимы, движения, действия, указания на предметы, сценки кукольного театра, картинки, рисунки на доске, мультфильмы. И только там, где «ни движение, ни ассоциативная связь не раскрывают достаточно смысл слова, опора на родной язык неминует» [4, с. 104].

Эффективность запоминания слов зависит у дошкольников от того, сколько раз ребенок встретит (услышит или повторит) конкретное слово или выражение. Монотонное повторение слов можно заменить упражнениями: «скажем тихо – громко; весело – грустно; медленно – быстро; как зайчики» и т. д.

Важно системное введение лексики: первое занятие – введение лексики (количество определяется возрастом), второе занятие – закрепление, последующие занятия – активизация с использованием речевых конструкций плюс новые слова.

Необходимо учитывать особенности кратковременной памяти дошкольников и системно возвращаться к пройденному материалу, включать его в последующие занятия.

Основная форма обучения – игра, которая, по меткому выражению И. А. Зимней, является для маленьких учеников психологическим оправданием для перехода на новый язык обучения. Любое задание необходимо превратить в интересную и выполнимую для ребенка задачу. Играя на уроках иностранного языка, дети «практикуются в речевой деятельности, которая благодаря этому автоматизируется в определенных и постоянно расширяющихся пределах» [5, с. 160]. Однако всё это реализуется педагогом лишь при правильном подборе и организации игр.

Все игры должны проводиться методически грамотно. Для этого необходимо одну и ту же игру повторить несколько раз (путем подстановки новых лексических единиц). Новую игру начинать педагогу (роль ведущего), а затем эту роль передать хорошо подготовленному ребенку. При повторении игр нужно обязательно делать ведущими, активными участниками разных детей, чтобы хотя бы по одному разу все дети выполнили предусмотренное учебной задачей речевое действие. Придать игре характер соревнования, для того чтобы получить от игры наибольший эффект. Снабдить играющих различными красочными аксессуарами, предметами, пособиями. Использовать особую лексику, которая поможет педагогу проводить игру на английском языке. Исключительно большое значение в играх обучающего характера имеет исправление ошибок. Желательно, чтобы и оно проводилось в игровой форме «разыгрывания фантов», «записывания очков» и т. п.

Немаловажную роль на занятиях языком принадлежит наглядности. Она должна быть яркой, желательна довольно крупной и по возможности мобильной, чтобы ребенок мог ей манипулировать, а для него, значит, играть с ними.

Использование на занятиях зрительных опор и кластеров, помогают детям самостоятельно строить, как предложения, так и полностью высказывания по той или иной теме. И зрительные опоры, и кластеры способствуют выработке навыков монологической речи, помогая детям следовать логике высказывания и снимая трудности в употреблении лексических единиц.

При обучении дошкольников иностранному языку особое значение приобретает лингвострановедческий подход. Невозможно изучать язык, не познавая её культуру и народ. Использование в работе при обучении дошкольников английскому языку стихов, считалок, рифмовок, народных песен и игр, имеющих большую, лингвострановедческую ценность, всесторонне обогащают ребёнка, расширяют его кругозор, способствуют развитию речевых навыков. Проведение таких праздников и развлечений, как «Хэллоуин», «Пасха» и др., на долго оставляют у детей неизгладимые впечатления от проведённых игр и конкурсов, знакомят с национальным колоритом этих праздников.

На заключительном этапе занятия педагог должен использовать всевозможные средства поощрения, как вербальные, так и материальные. Получение поощрения в виде большой или маленькой картинки – это своего рода оценка активного или не очень активного участия ребенка в занятии.

Все перечисленные факторы являются основой формирования коммуникативно-языковой компетентности дошкольников, а значит, создают благоприятные условия для овладения дошкольниками иностранным языком, как средством иноязычного общения.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология. М.: МГУ, 1980. 41 с.
2. Антонова, Т. В. Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. – 23 с.
3. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М., 1985. 45 с.
4. Горелов, И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. М., 1980. 104 с.
5. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978. 160 с.
6. Никитенко, З. Н. Специфика обучения английскому языку в начальной школе. М.: Педагогический университет, 2009. С. 5–13.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ПЕДАГОГ»

Аннотация: в статье рассматривается модернизация содержания образовательной деятельности дошкольной образовательной организации в условиях профессионального стандарта «Педагог»; анализируются требования к педагогами-практиками дошкольных образовательных организаций для качественного изменения образовательного процесса в условиях детского сада. Описаны требования к профессиональной компетентности педагога согласно стандарту Педагога. Дано краткое описание по разработке индивидуального образовательного маршрута для педагогов.

Ключевые слова: дошкольное образование, стандарт, модернизация, компетенции, индивидуальный образовательный маршрут.

E. A. Chechulina, A. N. Kuznetsova

METHODICAL ACCOMPANIMENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF KINDERGARTEN TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE CONDITIONS OF INTRODUCTION OF STANDARD OF PROFESSIONAL ACTIVITY "TEACHER"

Abstract: the article deals with the modernization of the content of educational activities in the conditions of the professional standard "Teacher" and analyzes the requirements for practicing teachers of pre-school educational organizations for a qualitative change in the educational process in a kindergarten. It describes the requirements for professional competence of the teacher according to the standard of the teacher. The area of application and functions of the standard are considered. Given a brief description of the development of individual educational route for teachers.

Keywords: preschool education, standard, modernization, competencies, individual educational route.

Данный период Российской Федерации связан с обновлением системы образования. Этот процесс сопровождается значительными новаторскими переменами в управленческой работе, происходит пересмотр ценностей образования, определяются направления системного развития. В историческом плане модернизация образования продолжает реформы, начатые еще в конце двадцатого века, они нацелены на поиск инновационных подходов к обучению, путей формирования разноуровневой и многопрофильной системы образования.

Система дошкольного образования перешла на новый этап. Так, согласно новому Закону «Об образовании в РФ» [4], дошкольное образование впервые стало самостоятельным уровнем общего образования. Кроме того, был утвержден профессиональный стандарт «Педагог» [5], который представляет собой совокупность обязательных требований к развитию профессиональной компетентности педагогов.

Переход на новые стандарты – это масштабное системное изменение в сфере российского образования, которое требует основательной перестройки образования на всех уровнях, создание открытой образовательной среды, обеспечивающей содержательную и методическую целостность процесса образования. Необходимым условием успешного введения профессионального стандарта «Педагог» на данном этапе является не только

понимание значимости поставленных задач, но и правильная четкая организация работы не только на уровне региона и муниципалитета, но и в образовательной организации [7].

Происходящие в дошкольном образовании перемены с одной стороны предполагают работу дошкольной образовательной организации (ДОО) в инновационном режиме, а с другой стороны требуют стабильности качественных результатов деятельности педагогов на основе накопленного опыта с учетом сложившихся в конкретном образовательном учреждении традиций и приоритетов в соответствии не только с образовательной ситуацией, но и социальной. Ключевой фигурой всех изменений становится педагог ДОО, выполняющий роль посредника между ребенком и окружающим его пространством, в том числе и образовательным. В современных условиях педагог выполняет различные функции: общепедагогическая, воспитательная, развивающая [1].

Профессиональный стандарт – это рамочный документ, в котором определяются основные требования к квалификации. Так, согласно стандарта, педагог должен использовать специальные подходы к обучению и воспитанию для включения в образовательный процесс любых обучающихся (одаренные дети, детей со специальными образовательными потребностями, детей для которых русский не является родным и т. д.). Педагог обязан эффективно вовлекать обучающихся в процесс воспитания и обучения, мотивируя познавательную и образовательную деятельность, ставить воспитательные цели, способствующие развитию обучающихся [8]. Таким образом, профессиональный стандарт ставит перед педагогами ряд таких задач, которые он раньше не решал. Всему этому педагог должен научиться. Во многих образовательных организациях уже идет системная подготовка: на педагогических советах, круглых столах, методических объединениях обсуждается содержание стандарта, проводится внутренний аудит для соответствия оценки педагогов требованиям профессионального стандарта. Но вся сложность и проблема перехода ложится на плечи самого педагога. Педагогам предстоит большая работа над собой по повышению своей квалификации до уровня требований стандарта, поскольку после того, как он будет внедрен, тостанет основой для проведения процедуры всестороннего анализа педагогической деятельности (аттестации), а также будет служить основой для выстраивания индивидуального образовательного маршрута для повышения профессионального уровня каждого педагога.

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) представляет собой целенаправленную дифференцированную образовательную программу, которая обеспечивает методическое сопровождение профессиональной деятельности педагога. ИОМ целесообразно разрабатывать на основе личных образовательных потребностей педагога и специфики методической темы (проблемы), над которой работает педагог, учитывая особенности образовательной организации. При проектировании маршрута педагогам оказывается консультативная помощь, предоставляется информация для овладения новыми профессиональными компетентностями, предлагаются возможности обучения и развития вне образовательной организации. Совершенствование профессиональных навыков педагога должно основываться на полученных данных в результате мониторинга. На основании результатов мониторинга определяется ряд проблем и формируется индивидуальный маршрут. Такие исследования позволяют осуществить как методическое сопровождение, так и выявить уровень методической грамотности кадров, их потенциальных возможностей в ходе внутреннего аудита [12].

Отличительной чертой ИОМ является то, что в нем в полной мере отражаются личные образовательные потребности педагога, большое место отводится именно самообразованию и овладению новыми профессиональными компетенциями в контексте его профессиональной деятельности. В ИОМ отражены четыре основных направления деятельности

по развитию профессиональной компетентности педагогов в соответствии с уровневой моделью методического процесса образовательной организации: нормативно-правовое, научно-методическое, психолого-педагогическое и организационно-методическое. Согласно обозначенным направлениям деятельности определяются цель, формы, методы работы педагога по развитию профессиональной компетентности.

Алгоритм разработки маршрута предполагает следующие этапы:

– *диагностику профессионального мастерства педагога*: для того чтобы разработать ИОМ необходим диагностический инструментарий, который поможет педагогу в рефлексивном пространстве самостоятельно выявить и сформулировать проблему, а также адекватно оценить ее актуальность, сложность выстраивания направлений, методов и средств ее решения;

– *составление на основе полученных результатов индивидуального маршрута*: при составлении маршрута педагог включает различные образовательные линии (курсы повышения квалификации, посещение семинаров, открытых занятий в своей образовательной организации или в других учреждениях). Педагог прописывает собственные приоритеты в курсовой подготовке, затруднения в работе и пути решения. Задача методической работы на этом этапе – это создать условия для осуществления выбранного направления педагогической деятельности, помочь педагогу в разработке маршрута;

– *реализация маршрута*: для успешной реализации маршрута необходимо создать открытое образовательное пространство, в котором будет осуществляться профессиональное сотрудничество, рефлексия и коррекция деятельности. Показателями открытого образовательного пространства являются: многообразие и вариативность форм методической поддержки и педагогических технологий; возможность реализации данных форм в качестве ресурсов для построения маршрута;

– *рефлексия*: анализ реализации ИОМ, представление результатов в виде как наработанных материалов, так и сформированных личных и профессиональных компетентностей. Анализ необходимо проводить два раза в год для своевременной коррекции, предметом анализа является деятельность педагога по реализации ИОМ.

Отличительной чертой ИОМ является то, что в нем в полной мере отражаются личные образовательные потребности педагога, большое место отводится именно самообразованию и овладению новыми профессиональными компетенциями в контексте его профессиональной деятельности.

Результативность маршрута является одним из составляющих портфолио педагога и определяется индивидуальными критериями педагогической деятельности, такими как: способность к анализу, проектирование себя как профессионала, максимальное использование своих знаний и возможностей, адекватность поведенческих действий, способность поддерживать удовлетворенность трудом и т. д. [12]

Важными чертами современного педагога являются постоянное самообразование, самосовершенствование, самокритичность, целеустремленность, эрудиция, а также овладение современными электронными технологиями. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – это характеристики деятельности успешного профессионала.

Литература

1. Афонькина, Ю. А. Настольная книга старшего воспитателя / Ю. А. Афонькина, З. Ф. Себрукович. Волгоград: Учитель, 2015. 76 с.
2. Верещагина, Н. В. Стандарт педагога в контексте ФГОС ДО. СПб.: Детство-Пресс, 2017. 36 с.

3. Долгоаршинных, Н. В. Аттестация педагогических работников. Экспертиза профессиональной педагогов в условиях реализации требований ФГОС ДО: метод. пособие. Вып. 3. М.: Перспектива, 2016. 47 с.
4. Закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. М.: Перспектива, 2014. 36 с.
5. Степанова, Н. В. Применение профессионального стандарта в деятельности образовательной организации // Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития. Седьмые всероссийские Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами: метод. рекомендации для руководителей, заместителей руководителей и педагогов образовательной организации. Курган, 2016. 38 с.
6. Цветкова, Г. В. Профессиональный стандарта. Индивидуальный маршрут как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями / Г. В. Цветкова, Г. А. Ястребова. Волгоград: Учитель, 2016. 39 с.
7. diplomba.ru/work/99757#1.
8. www.apkpro.ru/doc/SBORNIK%20NSUR.pdf#2.
9. uspu.ru/projects/psp/forum/maket.pdf.
10. diss.seluk.ru/m-pedagogika/739372-1-metodicheskie-rekomendacii-razrabotke-individualnogo-obrazovatel'nogo-marshruta-pedagoga-razvitiyu-professionalnoy-kompetentnosti-s.php.

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация: в статье определяются особенности взаимодействия субъектов социально-педагогических отношений в условиях детского образовательного учреждения. Изложены результаты эмпирического исследования, выявившего наиболее часто используемые на практике формы педагогического взаимодействия сотрудников и педагогов детского сада. Это – педагогические совещания, семинары и консультации. Сделан вывод о необходимости использования разнообразных форм педагогического взаимодействия, включающих, кроме указанных выше, также мастер-классы, тренинги, семинары и самообразование. Основанием для выбора различных форм педагогического взаимодействия является необходимость осмысления педагогического опыта субъектами образовательных отношений, выработки единства педагогических ценностей, организация и определение путей самообразования педагогов и сотрудников детского сада. Данные педагогические условия способствуют процессу педагогизации сознания субъектов образования, осуществлению перехода от уровня видения и констатации отдельных педагогических фактов до уровня обобщения педагогического опыта, рождения педагогических мыслей и идей.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие в детском саду, научное педагогическое сознание, обыденное педагогическое сознание, социально-педагогические отношения.

I. G. Chugaeva, N. G. Bondarenko

FEATURES OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract: the article defines the features of interaction of subjects of social and pedagogical relations in the conditions of children's educational institution. The results of empirical research, which revealed the most frequently used in practice forms of pedagogical interaction of employees and teachers of kindergarten, are stated. These are pedagogical meetings, seminars and consultations. It is concluded that it is necessary to use a variety of forms of pedagogical interaction, including, in addition to the above, as master classes, trainings, seminars and self-education. The basis for the choice of various forms of pedagogical interaction is the need to understand the pedagogical experience of the subjects of educational relations, the development of unity of pedagogical values, organization and definition of ways of self-education of teachers and kindergarten staff. These pedagogical conditions contribute to the process of pedagogization of consciousness of subjects of education, the implementation of the transition from the level of vision and statement of individual pedagogical facts to the level of generalization of pedagogical experience, the birth of pedagogical thoughts and ideas.

Keywords: pedagogical interaction in kindergarten, scientific pedagogical consciousness, ordinary pedagogical consciousness, social and pedagogical relations.

Педагогическое взаимодействие является категорией педагогической науки, которая определяет сущностные характеристики современного образования: коммуникативный характер социально-педагогических отношений, ценностно-смысловую наполненность общения субъектов образования, его деятельностную природу, связь образовательного процесса с педагогическим сопровождением и просвещением субъектов образования.

Интерес к проблеме взаимодействия возник в педагогической науке и практике еще в 80-е годы прошлого века. Я. С. Трубовской рассматривал педагогическое взаимодействие как механизм достижения цели коммунистического воспитания, который обеспечивал бы взаимосвязь функционирования подразделений внутри школы и ближайшего социума. Автор определил в качестве условий для взаимодействия необходимость выявления образовательных потребностей и их адресное и оперативное удовлетворение.

Е. В. Коротаева рассматривает педагогическое взаимодействие как сложный процесс, который состоит из дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимодействий и определяет различные его уровни: *мегасферу*, связанную с взаимодействием в мировом образовательном пространстве; *метасферу* как взаимодействие социальных институтов в государственной образовательной системе определенной страны; *мезосферу*, которая отражает формы организации процесса образования, воспитания, обучения через деятельность образовательных учреждений в рамках образовательных и учебных программ; *микросферу*, которая представляет собой непосредственное взаимодействие участников образовательного процесса [4]. Несмотря на то, что определение «микро-» указывает местоположение данной сферы относительно остальных, именно эта сфера является целевой доминантой всех остальных уровней педагогических взаимодействий.

Педагогическое взаимодействие в детском саду подразумевает создание социальной ситуации развития для всех участников образовательных отношений, оно связано с педагогическим взаимодействием внутри коллектива педагогов и сотрудников детского сада, с обеспечением психолого-педагогической поддержки семьи и повышением компетентности родителей [5]. В связи с этим встает проблема формирования педагогического сознания всех субъектов образовательных отношений, вступающих в педагогическое взаимодействие. Это необходимо для выработки единых подходов в воспитании, для соблюдения принципа непрерывности в образовании между семьей и образовательным учреждением. Таким образом, педагогизация сознания субъектов образования является актуальной проблемой современной науки и практики.

Л. А. Беляева определяет педагогическое сознание как «совокупность идей, взглядов, теорий, чувств, настроений, ценностных ориентаций, связанных с процессом воспроизводства индивида как личности. Оно отражает общественное бытие через призму требований, предъявляемых обществом к личности, ее социальным качествам, отражает существующую педагогическую деятельность и социально-педагогические отношения, направляет и регулирует их» [1, с. 55]. Педагогическое сознание, педагогическая деятельность и социально-педагогические отношения составляют социально-педагогическую подсистему общества, направленную на формирование нового человека, его воспитания и социализации.

Различают *обыденное педагогическое сознание*, то есть стихийно сложившиеся взгляды, представления людей и социальных групп на воспитание, и *научное педагогическое сознание*, основанное на педагогических знаниях и концептуализации педагогического опыта [3]. С. А. Днепров, рассматривая содержание обыденного и научного педагогического сознания, пишет о том, что обыденному педагогическому сознанию более всего присущ опыт как основной способ получения нового знания, приуроченный к решению актуальных педагогических задач, лишенный стремления к обобщению и абстракции. Основными методами получения нового знания в обыденном педагогическом сознании является наблюдение, метод «проб и ошибок». В содержании обыденного педагогического сознания наряду с бесценными познаниями бытовой педагогики содержатся устаревшие идеи, возникшие и сформировавшиеся на основе «здорового смысла», в иную культурно-историческую эпоху, транслирующие неактуальные ценности и общественные взгляды [3, с. 125]. Автор отмечает, что обыденное и научное педагогическое сознание сосуществуют как бы в «параллельных мирах». Воспитание детей в семье идет само по себе, а теория воспитания развивается сама по себе. В то же время между ними очень много общего и существует глубокая взаимосвязь» [3, с. 124].

На наш взгляд, педагогическое взаимодействие в детском образовательном учреждении необходимо построить на определении единой цели и концепции воспитания между

всеми субъектами образовательного процесса. Педагогический опыт субъектов, обладающих обыденным педагогическим сознанием, необходимо актуализировать, помочь им в его осознании, способствовать формированию у них донаучного педагогического знания, то есть осуществить переход от уровня видения и констатации отдельных педагогических фактов до уровня обобщения педагогического опыта, выявления педагогических мыслей и идей. Заметим также, что не все педагоги, получившие профессиональное педагогическое образование, обладают научным педагогическим сознанием. Научному педагогическому сознанию свойственны не только приобретенные в процессе профессионального образования знания, но и самостоятельная систематизация данных знаний, применение их на практике, опыт исследовательской деятельности, ценностные ориентации, интересы и мотивы педагогической деятельности. Нередко бывает, что полученные педагогом в процессе профессионального образования, фундаментальные знания уходят на второй план, уступая место знаниям для определенного случая, принятию чужого опыта без анализа особенностей социально-педагогической ситуации, выполнению указаний без критической оценки и адаптации к конкретной образовательной среде.

Данное положение подтверждает и наше эмпирическое исследование, которое было проведено в одном из детских садов Свердловской области. В исследовании приняли участие 20 сотрудников ДОО. Сотрудники имеют среднее специальное или высшее педагогическое образование. Стаж работы в среднем составляет 11 лет. Средний возраст испытуемых – 41 год. Респондентам было предложено пройти анкетирование для определения существующего педагогического взаимодействия в ДОО. На вопрос о том, «какие формы взаимодействия чаще всего используются в педагогическом процессе?», – респонденты ответили, что чаще всего проводятся педагогические совещания, которые содержат в себе новую информацию от руководителя (85%). Семинары и коллективные консультации проводятся регулярно и направлены на получение нового знания (50%), обсуждение проблемного вопроса (30%), в меньшей степени – на указание и устранение ошибок в работе, самообразование (20%). Подготовка к семинару и консультации сопровождается предварительно организованным наблюдением руководителя (методиста), чтением литературы педагогами и руководителем по вопросам семинара. По степени значимости для респондентов больше всего было высказываний о необходимости использования такой формы взаимодействия как самообразование (35%) и мастер-классы (30%), меньше высказываний о пользе тренингов (15%) и совещаний (15%) и всего 5% опрошенных выбрали семинары и консультации.

Полученные данные говорят о том, что для педагогов и сотрудников данного детского сада необходимо выбирать такие формы взаимодействия, которые помогли бы им приобрести знания по обсуждаемой проблеме в процессе их самообразования, способствовали бы формированию собственного мнения по обсуждаемому вопросу, формированию объективной оценки компетентности и творчества воспитателя, продемонстрированные на мастер-классе. Совещания, консультации и семинары для данного коллектива не являются, очевидно, привлекательными по причине частого использования как способа рестриктивного (ограничивающего) взаимодействия.

Последующее изучение особенностей взаимодействия в коллективе позволяет отметить ценностно-ориентационное единство данной группы. В исследовании использовалась диагностическая методика ЦОЕ (авторы Р. С. Вайсман, Л. Э. Комарова). Для группы наиболее важными оказались такие качества личности как: дисциплинированность, уверенность в себе, умение планировать работу, коллективизм, чувство ответственности. Именно эти качества необходимы для педагогического взаимодействия, характеризующегося, в свою очередь, единством цели и стремление к получению результата общей

деятельности, способностью участников эффективно реализовывать личностное общение с коллегами, проявляя свою активность, самостоятельность, творчество.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что коллектив испытывает потребность в использовании разнообразных форм педагогического взаимодействия, высоко ценит самообразование, тренинг и мастер-классы. Также стоит отметить, что коллектив нуждается в создании благоприятных и эффективных психолого-педагогических условий, способствующих внедрению и развитию различных форм педагогического взаимодействия. Мы согласны с тем, что в процессе взаимодействия «необходимо научиться быть открытыми для общения, видеть необходимость своих изменений, уметь принять особенности и отличия других людей» [2, с. 304].

Таким образом, особенностями педагогического взаимодействия в детском образовательном учреждении является такая организация педагогического взаимодействия, которой характерны: единство цели и ценностей педагогической деятельности, основанных на взаимосвязи профессионального и обыденного педагогического сознания субъектов образовательных отношений; организации сотрудниками и педагогами ДОО процесса самообразования и осмысления педагогического опыта в процессе коммуникации.

Литература

1. Беляева, Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1993. 123 с.
2. Веретенникова, К. В. Инклюзивное взаимодействие как средство профессионального саморазвития студентов педагогического вуза / К. В. Веретенникова, Ю. Н. Галагузова // Традиции и инновации в педагогическом образовании сборник науч. тр. IV Международной конф. Вып. 4. Екатеринбург, 2018. С. 301–309.
3. Днепров, С. А. Педагогическое сознание: теория и технология формирования у будущих учителей: моногр. Екатеринбург, 1998. 198 с.
4. Кортаева, Е. В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа: моногр. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008. 276 с.
5. Приказ Министерства образования и науки № 1115 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17.10.13 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: fgos.ru.
6. Турбовской, Я. С. Взаимодействие науки и практики как основа совершенствования учебно-воспитательного процесса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: АПН СССР, 1992. 38 с.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ

Аннотация: в статье раскрывается проблема агрессивного поведения детей дошкольного возраста, выявляются причины деструктивных поведенческих проявлений, обосновывается влияние семейного воспитания на поведенческий репертуар ребенка, обобщается практический опыт коррекционной работы с агрессивными дошкольниками по четырем основным направлениям: обучение выражения гнева в приемлемой форме, обучение детей приемам саморегуляции, отработка навыков бесконфликтного общения, развитие эмоциональной сферы.

Ключевые слова: дошкольник, агрессия, гнев, семейное воспитание, коррекция, саморегуляция.

Zh. A. Shvetsova

INDIVIDUALIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH PECULIARITIES OF BEHAVIORAL MANIFESTATIONS

Abstract: the article under discussion touches upon the problem of preschool children's aggressive behavior, various reasons of destructive behavioral manifestations, influence of family education on a child's behavioral repertoire. It sums up practical experience of remedial work with aggressive preschoolers according to four main directions: teaching expression of anger in appropriate way, teaching children methods of self-regulation, conflict-free communication methods, development of emotional sphere.

Keywords: a preschooler, aggression, anger, family education, correction, self-regulation.

Говоря о личностно-ориентированном подходе к каждому ребенку, посещающему детский сад, необходимо знать возрастные, психологические и физиологические особенности детей, их тип темперамента, самооценку, социальное окружение. Совокупность всех факторов влияет на поведение ребенка, особенно в проблемных ситуациях. Некоторые дети дошкольного возраста неадекватно и агрессивно реагируют даже на незначительные внешние стимулы. Причины агрессивного поведения могут быть разные: соматические (заболевания и заболевания головного мозга), особенности воспитания в семье (гиперопека, строгость, равнодушие родителей), страхи ребенка.

Агрессия – это отражение внутреннего дискомфорта ребенка. Если не корректировать агрессивность в дошкольном возрасте, то это может закрепиться как личностное качество и мешать в дальнейшей жизни. Поэтому проблема детской агрессивности и ее своевременная коррекция, на раннем этапе развития, является весьма актуальной. Агрессия – это поведение, которое противоречит нормам и правилам сосуществования людей в обществе, приносящее вред объектам нападения.

В дошкольном возрасте, на появление агрессии самое большое влияние оказывает семейное воспитание ребенка, взаимоотношения между родителями, стиль отношений родителей и детей. На поведение детей, вне всякого сомнения, влияют те модели поведения, которые представляют им родители:

– родители систематически проявляют физическую или вербальную агрессию по отношению к ребенку. В будущем высока вероятность проявления у ребенка защитной агрессивности,

даже на незначительные внешние стимулы. Ребенок часто конфликтует, дерется, применяет агрессивную модель поведения в жизни;

– родители применяют слишком суровые, несоотносимые с проступком наказания. Уровень агрессивности у ребенка повышается, возрастает готовность к агрессивным действиям. Резко увеличивается вероятность реактивной (ответной) реакции, что в старшем возрасте может привести к проявлениям защитной агрессии;

– родители не обращают внимания на агрессивное поведение, вспыльчивость ребенка; не контролируют его поведение. В дальнейшем, вседозволенность может привести к проявлению агрессивности, как типичной поведенческой черты;

– родители не дают возможности ребенку проявить способность к самостоятельному выбору, не позволяют заявить о себе, запрещают любые формы проявления детского гнева. Ребенок избегает открытого проявления гнева, систематически подавляет свои эмоции. Все это ведет к деструктивной агрессивности: аутоагрессия, побуждение к агрессивным действиям других, внезапные вспышки гнева;

– родители проявляют агрессию по отношению к окружающим в присутствии ребенка. У ребенка закрепляется уверенность, что окружающие люди являются виновниками всех бед. Вероятно, что дошкольник возьмет эту модель за основу своего дальнейшего поведения;

– конфликты между родителями, развод. Демонстративная агрессивность (привлечение внимания к своей персоне), формирует агрессивную модель «выяснения отношений».

Коррекционную работу с агрессивными детьми целесообразно проводить по следующим направлениям: обучение агрессивных детей способам выражения гнева в приемлемой форме; обучение детей приемам саморегуляции, умению владеть собой в различных ситуациях; отработка навыков общения в возможных конфликтных ситуациях; формирование таких качеств, как эмпатия, доверие к людям.

Известно, что гнев – это чувство сильного негодования, которое сопровождается потерей контроля над собой. Научить ребенка выражать свой гнев – одна из самых острых и важных проблем, стоящих перед взрослым. По мнению В. Квинн существует четыре способа выражения гнева:

– прямо вербально или не вербально заявить о своих чувствах, при этом, давая выход отрицательным эмоциям;

– выразить гнев в косвенной форме, вымещая его на человеке или предмете, который представляется разгневанному человеку неопасным. Такое выражение получило название переноса гнева;

– сдерживать свой гнев, «загоняя» его внутрь. В этом случае постепенно накапливающиеся отрицательные чувства будут способствовать возникновению стресса. Нейропсихологами доказано, что если человек постоянно подавляет свой гнев, он более подвержен риску психосоматических расстройств. Невыраженный гнев может стать причиной таких заболеваний, как ревматический артрит, крапивница, псориаз, язва желудка, мигрень, гипертония;

– задерживать негативную эмоцию до момента ее наступления, не давая ей возможности развиться. При этом человек пытается выяснить причину гнева и устранить ее в кратчайший срок [4].

На основе практического опыта, выделим некоторые практические приемы в работе с агрессивными дошкольниками.

Обучение детей приемам саморегуляции. Агрессивным детям свойственны мышечные зажимы, особенно в области лица и кистей рук. Поэтому для них полезны релаксационные упражнения. Для того чтобы научить ребенка в момент «неприятной ситуации» не стискивать челюсти (что характерно для многих агрессивных детей), а расслаблять мышцы

лица, можно использовать релаксационные упражнения: «Теплый, как солнце», «Легкий, как дуновение ветра», «Улыбка». В неприятных жизненных ситуациях они могут вспомнить свои ощущения, отработанные в подобных играх, и вернуться к ним, заменяя негативные эмоции на нейтральные или положительные.

Отработка навыков общения. Агрессивные дети иногда проявляют агрессию лишь потому, что не знают других способов выражения своих чувств. Задача взрослого – научить их выходить из конфликтных ситуаций приемлемыми способами: беседы, ролевые игры, которые помогут ребенку расширить поведенческий репертуар. Иногда дети предлагают агрессивные способы выхода из создавшейся ситуации: закричать друг на друга, ударить, толкнуть. В этом случае взрослый не должен критиковать и давать оценку предложению ребенка, а напротив, он должен предложить детям проиграть этот вариант ролевой игры. В процессе его обсуждения дети, как правило, сами убеждаются в неэффективности такого подхода. Способы выражения гнева (перенос чувств на неопасные объекты): громко спеть любимую песню, попрыгать на скакалке, пометать дробтики в мишень, скомкать несколько листов бумаги и затем выбросить их.

Формирование позитивных качеств: эмпатии, доверия к людям. Эмпатия – это способность чувствовать состояние другого человека, умение встать на его позицию. Агрессивные дети, как правило, имеют низкий уровень эмпатии, но если агрессор сможет посочувствовать своей «жертве», его агрессия в следующий раз будет слабее. Поэтому важна работа по развитию у ребенка эмпатии. Развивать эмпатию и формировать другие качества личности можно во время совместного чтения взрослого и ребенка. Обсуждая прочитанное, взрослый поощряет выражение ребенком своих чувств. Кроме этого, полезно сочинять с ребенком сказки и истории. Научившись сопереживать окружающим людям, агрессивный ребенок сможет избавиться от подозрительности и мнительности, которые доставляют так много неприятностей и самому «агрессору», и тем, кто находится рядом с ним. А как следствие – научится брать на себя ответственность за совершенные им действия.

Агрессивное поведение ребенка может быть вызвано различными причинами, но все они схожи в том, что у ребенка они вызывают чувство гнева или дискомфорта. На практике подтвердилось, что при систематизированной работе с агрессивными дошкольниками уровень агрессивных тенденций в поведении значительно снижается. Комплексный подход в коррекционной работе с агрессивными детьми, направленный на безопасный выход агрессии, на повышение самооценки, на развитие коммуникативных навыков и игровой деятельности, на преодоление внутренней изоляции и формирования способности видеть и понимать других, ведет к внутренней гармонизации личности.

Таким образом, индивидуализация образовательного процесса, в работе с детьми дошкольного возраста, имеющих особенности поведенческих проявлений, является приоритетным направлением в деятельности педагога.

Литература

1. Баркан, А. Ребенку хорошо в детском саду. Как этого добиться. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2015. 89 с.
2. Бэрон, Р. Агрессия. СПб.: Речь, 1997. 98 с.
3. Захаров, А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М.: Речь, 1993. 47 с.
4. Квинн, В. Н. Прикладная психология. СПб., 1999. 301 с.
5. Кэмпбелл, Р. Как справиться с гневом ребёнка. СПб., 1997. 165 с.
6. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М., 1997. 209 с.
7. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности. СПб., 1996. 221 с.
8. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994. 145 с.

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ
К ОРГАНИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И СТУДЕНТОВ
(на материале архитектуры и истории Псковского края)**

Аннотация: в статье рассматриваются современные подходы к организации гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста и студентов (на материале архитектуры и истории Псковского края). Автор приводит примеры различных форм и методов организации данного процесса. В статье подробно описываются логические игры и задачи применяемые в процессе освоения архитектуры г. Пскова.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, дети дошкольного возраста, студенты, архитектура.

N. Y. Shlat

**MODERN APPROACHES
TO THE ORGANIZATION OF CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION
OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE AND STUDENTS
(on the material of architecture and history of the Pskov region)**

Abstract: the article discusses modern approaches to the organization of civil-patriotic education of children of preschool age and students (on the material of architecture and history of the Pskov region). The author gives examples of various forms and methods of organizing this process. The article describes in detail the logical games and tasks used in the process of mastering the architecture of the city of Pskov.

Keywords: civil-patriotic education, children of pre-school age, students, architecture.

Современные исследователи в области гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения (Н. М. Елизарова, О. И. Ковалева, Л. В. Кокуева, Н. Г. Комратова, А. П. Колпакова, В. В. Ткаченко, С. Н. Филипченко) в качестве основополагающего, системообразующего фактора интеграции социальных и педагогических условий рассматривают национально – региональный компонент, при этом акцент ставится на воспитании любви к родному дому, природе, культуре малой Родины.

Любовь к Родине начинается с изучения ее исторического прошлого, ведь любить можно только то, что хорошо знаешь, чем дорожишь и гордишься. В современных условиях проблема становления и развития гражданского самосознания тесно связана с вопросами формирования этнической идентичности: любой этнос сохраняет себя только на основе традиционной культуры [1]. Связь этнической идентичности с самосознанием личности означает, с одной стороны, осознание своих связей с данной национальной общностью, а с другой стороны – утверждение своего «Я» в этих связях. Если личное самосознание есть осознание себя в связи с окружающей действительностью, то этническая идентичность означает осознание себя в связи со своей национальной принадлежностью.

Несомненно, что именно в дошкольном возрасте ознакомление детей с родным краем выступает важнейшим средством воспитания патриотизма и формирования основ гражданственности. Наряду с использованием традиционных средств (игры, рассматривание книг, иллюстративного материала, слайдов, рисование, конструирование, экскурсии, беседы и др.), особый интерес представляет *разработка интегративных методов и техно-*

логий этнокультурного образования, с помощью которых можно одновременно развивать интеллект детей и расширять их представления о своей и других культурах (например, пазл – технология (Е. А. Якимович), мультипроекты (Е. Бабахина); проблемные ситуации, средства музейной педагогики) [5].

Поскольку патристическая культура включает в себя следующие компоненты: когнитивный, чувственно-эмоциональный и деятельностный, – то в качестве системообразующего фактора интегративной технологии выступает содержание образования, выполняющего стимулирующую функцию (ХОЧУ узнать), обогащение эмоционального (ИНТЕРЕСНО узнать) и актуализацию способов практических и умственных действий (МОГУ (знаю, как) узнать). Например, это могут быть логические игры и задачи на материале архитектуры родного города, которые при наличии занимательного содержания, привлекательного для детей оформления направлены на развитие речи, психических познавательных процессов у дошкольников, познавательного интереса детей [4]. Предметно-действенная форма решения логических задач, выбор способа действий, процесс логической игры и наглядно представленный результат дают возможность контролировать освоение детьми мыслительных умений через внешние предметные действия.

Для иллюстрации высказанных выше идей нами были отобраны следующие примеры некоторых видов логических игр и задач, используемых в ходе изучения маленькими псковичами архитектуры г. Пскова [3]. В логических играх и задачах в процессе освоения архитектуры г. Пскова можно использовать игровые персонажи – помощники Псковушку и Николу.

1. Логическая задача «Собери вместе».

Образовательные задачи: развивать у детей умение ориентироваться на наличие или отсутствие общего свойства (пространственное расположение, форма контура и пропорций объектов, наличие или отсутствие элементов сооружения), самостоятельно выделять свойства объектов и устанавливать их взаимосвязь; формировать умение сравнивать объекты на основе выделения признаков сходства и различия, обобщать объекты по 1–2 свойствам. Формировать представления детей о разнообразии архитектурных сооружений г. Пскова.

Материал: изображения архитектурных сооружений г. Пскова. Инструкция: 1) собери вместе все сооружения, имеющие купол; 2) собери вместе все сооружения, имеющие крест; 3) собери вместе все сооружения, имеющие шатер; 4) собери вместе все сооружения, имеющие купол и крест.

2. Логическая задача «Где находится Троицкий собор?» (на «выведение» – выявление способности рассуждать).

Цель: выявлять и развивать умение строить высказывание от противного, развивать пространственное мышление («левый – правый»), умение анализировать условие задачи с опорой на наглядность. Формировать представление о местонахождении архитектурных объектов.

Материалы: карточка с изображением часовни святой Ольги и Троицкого собора.

Инструкция: Часовня Святой равноапостольной княгини Ольги и Троицкий собор находятся на разных берегах реки Великая. На каком берегу реки находится Троицкий собор, если часовня расположена на левом берегу?

3. Логическая задача «Последовательные картинки» (на развитие умения устанавливать зависимости и закономерности изменений объектов).

Цель: выявлять особенности вербального моделирования детьми последовательности событий; развивать умение отражать причинно – следственные связи и зависимости предметов и явлений. Формировать представления об истории Ольгинского моста.

Материал: серия картинок из трех иллюстраций, на которых изображен мост через р. Великая в разные исторические периоды.

Вводная часть: педагог рассказывает детям от лица Псковушки и Николая об истории возникновения современного моста через р. Великую, иллюстрируя свой рассказ.

Псковушка: Давным-давно псковичи построили через реку Великую первый мост. Они связали толстые бревна в плоты, соединили эти плоты вместе толстыми канатами от берега до берега, на плоты уложили настил и соорудили перила. Такой мост под тяжестью возов и волнами колыхался, как живой. Для надежности его крепили не только к берегу, но и забрасывали на дно якоря. Этот мост назвали Плавучим.

Николай: Прошло много времени – почти триста лет, и жители Пскова построили на месте старого новый красавец – мост. У него были ажурные арки и башенки, которые украшали город.

Псковушка: Этот мост был разрушен во время войны с фашистами. А сегодня для людей и машин открыт более новый мост. Он называется Ольгинским мостом.

Инструкция: посмотри на картинки и разложи их так, чтобы получился рассказ. Что за история получилась?

4. Логическая задача «Найди лишнее» (на освоение детьми умственных действий сравнения, классификации, обобщения).

Цель: развивать умение классифицировать объекты, аналитические умения; развивать у детей умение последовательно рассуждать, ориентируясь на вербально представленное условие задачи. Формировать представления дошкольников об архитектурных объектах г. Пскова и видах архитектурных сооружений.

Инструкция: подумай и ответь, какое слово здесь лишнее.

1) Мирожский монастырь, Снетогорский монастырь, Елеазаровский монастырь, Оптина пустынь.

2) Шатер, церковь, монастырь, собор, башня, палатка.

3) Детский парк, Финский парк, Зеленый парк.

5. Логическая игра «Загадочные картинки» (на соотнесение карточек по смыслу с целью достижения результата умственных действий).

Цель: выявлять умения строить высказывания на основе особенностей вербального моделирования детьми свойств и отношений объектов; развивать умения анализировать информацию, представленную на карточке, умения моделировать зависимости. Расширить знания о названиях архитектурных объектах г. Пскова.

Материалы: карточки с заданиями.

Инструкция: Псковушка и Николай подготовили для нас загадочные картинки. Посмотри на рядом расположенные изображения и угадай, о каком сооружении говорят эти картинки.

Ответы: Гремячая башня, Плавучий мост, Почта (Главпочтамт), Пушечный шатер.

7. Логическая игра «Найди нужное число» (на выполнение действий по правилу с целью достижения результата).

Цель: развивать умения соотносить, обобщать. Способствовать формированию навыков счета (в пределах десяти). Способствовать усвоению исторических сведений об архитектурных объектах г. Пскова.

Материалы: карточка с заданием.

Инструкция: педагог обращается к ребенку: «Перед тобой волшебные квадраты и треугольники. Если какое-нибудь число попадет в треугольник, оно сразу уменьшится на единицу, а если поместить его в квадрат, единица, наоборот, прибавится. Проведи по стрелкам

число, указанное в кружке, и ты получишь ответы на эти вопросы». *Сколько раз перестраивался Троицкий собор?*

Таким образом, изучение дошкольником архитектуры Пскова средствами логических игр и задач способствует, с одной стороны, формированию гражданской и этнической идентичности ребенка, глубокому знакомству маленького псковича с родным городом, решая задачу гражданско – патриотического воспитания на этом возрастном этапе; с другой – познавательному и личностному развитию ребенка, поскольку обогащается его активный словарь, развиваются математические представления, совершенствуются сенсорные и логические действия ребенка.

Автором статьи совместно с педагогом-психологом А. О. Орловым был разработан учебной курс «Психолого-педагогическая работа по ознакомлению дошкольников с архитектурой Пскова в логических играх и задачах», целью которого является формирование профессиональных компетенций студентов и педагогов дошкольных образовательных организаций использовать логические игры и задачи в качестве интегративного средства познавательного и социально – коммуникативного развития дошкольников [2, 6].

Содержание деятельности педагога, при этом, включает создание условий становления у детей целостной картины мира, воспитание патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу [7]. «Проживание» студентами ситуаций, которые будут создаваться в будущем для воспитанников, развивает эмпатийные качества, способствует формированию методической культуры будущих педагогов детских садов.

В данной статье приведем пример интеграции нескольких активных форм обучения (веб – квест – технологии, ролевой игры и технологии проектной деятельности) при изучении студентами курса «Психолого – педагогическая работа по ознакомлению дошкольников с Псковом в логических играх и задачах». Будущим воспитателям был предложен групповой исследовательский проект «Интерактивные прогулки по Ольгинским местам». Данный тип проекта предполагал поисковую деятельность с привлечением возможностей современных web-технологий.

Студенты в соответствии с собственными предпочтениями, интересами и способностями принимали на себя роли: «Экскурсоводы» (разрабатывали квест по Ольгинским местам), «Архивариусы» (работали с архивными материалами, доступными в сети Интернет; подготавливали краткую историческую справку по теме проекта), «Этнографы» (создавали эскизы одежды Ольги, воина, князя Игоря; описывали обряды, проектировали книгу рецептов), «Краеведы» (находили фотографии и видеоматериалы, связанные с интересными событиями, историями, легендами, связанными с биографией Ольги), «Архитекторы и скульпторы» (создавали карту с указанием и описанием архитектурных объектов, памятников, связанных с княгиней Ольгой), «Геймеры» (разрабатывали в электронном формате игру – викторину для дошкольников как результат прогулки по Ольгинским местам), «Педагоги» (разрабатывали и оформляли логические игры и задачи на содержании архитектуры событий тех веков, легенд, связанных с биографией Ольги).

Подобный вид деятельности раскрывает творческий потенциал студентов, формирует навыки работы в команде, создает условия для развития патриотического сознания, основанного на духовных ценностях родного края и своего народа.

Литература

1. Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 № 1493 (ред. 13.10.2017) «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс] // Консультант плюс. URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149 (дата обращения 07.11.2018).

2. Шлат, Н. Ю. Психолого-педагогическая работа по ознакомлению дошкольников с архитектурой Пскова в логических играх и задачах: учеб. пособие / Н. Ю. Шлат, А. О. Орлов. Псков: Издательство ПсковГУ, 2012. 56 с.
3. Шлат, Н. Ю. Архитектура Пскова. Логические игры и задачи для дошкольников и младших школьников (комплект стимульных материалов): учеб. наглядное пособие / Н. Ю. Шлат, А. О. Орлов. Псков: ЛОГОС Плюс, 2014. 123 с.
4. Шлат, Н. Ю. Условия этнокультурного образования в старшем дошкольном возрасте / Н. Ю. Шлат, А. О. Орлов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 1. С. 54–60.
5. Шлат, Н. Ю. Технологии и инструменты поликультурного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Н. Ю. Шлат, А. О. Орлов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 15. С. 2116–2120. Режим доступа: e-koncept.ru/2016/96343.htm (дата обращения 01.11.2018).
6. Путешествие по родному городу (образовательно-развивающая программа «Мой родной город» и психолого-педагогическая программа «Логические игры и задачи как интегративное средство в образовании детей дошкольного возраста» (на содержании архитектуры города): учебно-методическое пособие / авт.-сост. Н. Ю. Шлат. Псков: ЛОГОС Плюс, 2017.
7. Шлат, Н. Ю. Биография родного города: взгляд детей дошкольного возраста) / Society, Integration, Education. Proceedings of the 11th International Scientific Conference. May 26–27, 2017. Volume II. Rēzekne, Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2017. S. 342–353.

М. Антонова

УДК 373.31

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ДЕЙСТВИЯ КОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматриваются основные подходы к определению действия контроля у учащихся начальных классов в зависимости от структуры учебной деятельности. Обосновывается, что действие контроля является важным компонентом учебной деятельности младших школьников, поскольку контрольные умения входят в базовые учебные действия, имеющие надпредметный характер.

Ключевые слова: младшие школьники, учебные действия, действия контроля.

M. Antonova

THE MAIN APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE CONTROL ACTION IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract: in article the main approaches to definition of action of control at pupils of initial classes depending on structure of educational activity are considered. It is proved that action of control is an important component of study of activity of younger school students as control abilities are included into the basic educational actions having nadpred-metny character.

Keywords: primary school children, educational activities, action control.

Концепция модернизации российского образования определяет необходимость подготовки конкурентоспособной личности, умеющей самостоятельно мыслить и действовать, прогнозировать и оценивать результаты своих действий. В достижении учебной самостоятельности, инициативности учащихся начальных классов важную роль играет умение контролировать свою деятельность, обнаруживать причины возникающих трудностей и устранять их. Умение осуществлять контроль своей деятельности определяется Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования как универсальное учебное действие, которым должны овладеть учащиеся.

Вопросы формирования действия контроля в учебной деятельности изучались многими психологами (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин) и педагогами (Ю. К. Бабанский, А. Б. Воронцов, Л. В. Занков, И. П. Подласый, Г. А. Цукерман). Работы многих современных исследователей (Л. В. Абакумова, Л. Н. Габеева, В. А. Галкина, Л. В. Ижойкина) посвящены формированию действий контроля и самоконтроля у учащихся начальных классов. В них рассматриваются некоторые подходы к формированию действия контроля у младших школьников.

В отечественной психолого-педагогической литературе одни авторы рассматривают контроль как свойство, качество личности (Н. В. Кузьмина, А. С. Лында), другие – как навык, умение (Ю. К. Бабанский, Г. И. Щукина), третьи – как действие в составе учебной деятельности (А. Б. Воронцов, В. А. Якунин). П. Я. Гальперин дает психологическую характеристику контроля в тесной связи с проблемой внимания, которое, по его мнению, по форме представляет из себя контроль, доведенный до уровня идеального, автоматизированного

действия [2]. Контроль не может существовать отдельно от деятельности, в которой осуществляется. Для его реализации необходимы критерии, образец. В числе необходимых учебных действий ученым называют контрольно-корректировочные, в ходе которых отслеживается ход выполнения деятельности, происходит сопоставление полученного результата с заданными образцами. В составе контрольно-корректировочной деятельности он выделяет такие компоненты: построение образа ситуации, в которой происходят действия; составление плана действия; контроль за выполнением действия, оценка.

Н. Ф. Талызина также считает, что ориентировочную, исполнительную и контрольную части имеет любое человеческое действие [5, с. 129]. По определению Н. В. Кузьминой, контроль есть «способность человека, анализировать достоинства и недостатки собственной познавательной, трудовой, коммуникативной деятельности, опираясь на систему критериев и оценок, и в соответствии с этим корректировать ее, т. е. вносить в нее поправки» [4, с. 96].

Ю. К. Бабанский считает контроль умением самостоятельно находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруженных пробелов. Наивысшей формой контроля представляется самоконтроль. К умениям контроля ученый относит:

- умение самостоятельно составлять краткий план текста и, пользуясь этим планом, пересказывать основные мысли текста;
- умение проводить приближенную прикидку результата, сверку решения с ответом, проверку одних математических действий другими;
- умение оценивать жизненность полученного результата;
- умение производить проверку правильности написания слов с помощью алгоритмов;
- умение проводить самопроверку и взаимопроверку письменных работ [1].

Применительно к обучению В. А. Якунин выделяет контроль внешний или социальный, смешанный или взаимоконтроль и внутренний или самоконтроль [7]. На первом этапе обучения ведущую роль играет внешний контроль, т. е. контроль педагога. Затем учащиеся привлекаются к оценочной деятельности в условиях коллективной работы, когда каждый из них выполняет контрольные функции учителя. Наконец, учащиеся овладевают непосредственно внутренним контролем, т. е. самоконтролем.

Можно предположить, что в основе различных взглядов на сущность контроля лежат разные подходы к структуре учебной деятельности. В данной статье будем придерживаться структуры учебной деятельности, предложенной Д. Б. Элькониним [6]. Согласно этому подходу в структуре учебной деятельности выделяются следующие компоненты: мотивация, учебная задача, учебные операции, контроль, оценка. Контроль как компонент учебной деятельности направлен на саму деятельность и определяет отношение учащегося к себе как к субъекту. С точки зрения Д. Б. Эльконина, действие контроля характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс. «Произвольность учебной деятельности определяется наличием не столько намерения нечто сделать и желанием учиться, сколько контролем за выполнением действий в соответствии с образцом» [6, с. 255].

Л. В. Ижойкина определяет контроль в учебной деятельности учащихся младших классов как универсальное учебное действие, которое заключается в умении соотнести полученный результат с образцом и с поставленной целью [3]. Контрольные действия учащихся начальных классов включают в себя: сознательное регулирование и планирование деятельности; умение анализировать образец, процесс деятельности и ее результат; критичное отношение к результатам своей работы; понимание причин совершенных ошибок; умение исправлять ошибки.

Таким образом, при всем многообразии подходов к определению действия контроля, большинство авторов одинаково выражают его психологическую сущность, которая

заключается в сопоставлении выполняемых учащимися действий с образцом и с поставленной целью. В одних случаях образцом считается порядок выполнения основного действия, последовательность и содержание его операций; в других – заданный результат действия. Действие контроля является важным компонентом учебной деятельности младших школьников. Контрольные умения входят в базовые учебные действия, имеющие надпредметный характер. Осуществление контрольных действий представляет собой один из показателей сформированности учебной деятельности учащихся начальных классов.

Литература

1. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
2. Гальперин, П. Я. Введение в психологию. М.: Просвещение, 1978. 150 с.
3. Ижойкина, Л. В. Формирование у младших школьников учебных действий самоконтроля и самооценки при обучении естествознанию: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2015. 212 с.
4. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. 208 с.
5. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М.: Просвещение, 1988. 360 с.
6. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
7. Якунин, В. А. Обучения как процесс управления. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1988. 160 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИИ

Аннотация: выявление и поддержка индивидуальной образовательной траектории обучающихся связана с практической индивидуализацией обучения и созданием условий, стимулирующих раскрытие индивидуальных особенностей личности ученика. Модель индивидуальной траектории обучающихся гимназии № 5 включает в себя блоки: 1) учебная деятельность; 2) выбор профиля класса; 3) выбор программ элективных курсов; 4) внеурочная деятельность (в том числе участие в работе волонтерского отряда, пресс-центра гимназии, совета старшеклассников, музея истории гимназии, профориентационной деятельности); 5) самообразование через участие в творческих и интеллектуальных конкурсах. Формирование ключевых компетенций гимназистов происходит посредством расширения образовательного пространства гимназии № 5 на основе сотрудничества с социальными партнерами.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, личностный потенциал, компетенция, деятельность.

S. V. Berseneva

DESIGN OF AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF A GYMNASIUM

Abstract: identifying and supporting an individual educational trajectory of students is associated with the practical individualization of education and the creation of conditions that stimulate the disclosure of distinguishing features, characteristics of the student's personality. The model of the individual trajectory of the students in gymnasium 5 includes different blocks such as: 1) learning activity; 2) class profile selection; 3) selection of elective course programs; 4) extracurricular activities (including participation in the work of the volunteer detachment, the press center of the gymnasium, the council of high school students, the museum of the history of the gymnasium and also vocational guidance activities); 5) self-education through participation in creative and intellectual competitions.

Keywords: individual educational trajectory, personal potential, competence, work. The key competences of high school students are formed by expanding the educational space of gymnasium 5 on the basis of cooperation with social partners.

В российской системе образования в настоящее время усиливается интерес к личности ученика, в связи с чем актуализируется такое важное понятие, как индивидуальная траектория развития личности, указывающая на самобытность жизненного пути каждого человека и признание его индивидуальности и неповторимости. Задача учителя – мобилизовать ученические ресурсы: память, мышление, смекалку, развивать умение высказать свою точку зрения, умение работать в команде, подключив учительский ресурс – знание предмета, индивидуальный подход к обучающимся, практическую направленность уроков, умение управлять вниманием.

В концепции И. С. Якиманской ключевым в обосновании индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) выступает психологодидактический подход, в рамках которого под индивидуальной образовательной траекторией понимается персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика [2, с. 15]. На особенности этой траектории оказывают влияние внешние и внутренние факторы. В качестве внутренних факторов выступают особенности познавательной сферы, интересы, мотивы и потребности, эмоциональное и физическое состояние ученика. К внешним факторам можно отнести любые влияния на ребенка со стороны окружающей среды:

поведение учителя и одноклассников, обстановка в классе, особенности самой ситуации выбора.

В соответствии с преобладающим компонентом мышления (практически-действенный, наглядно-образный и словесно-теоретический) могут быть выделены типы личностной направленности учеников: «практики», «образники» и «теоретики». Школьники, опираясь на ведущий компонент мышления, прорабатывают учебный материал соответственно разными способами: через практическое действие, в плане представлений, на основе логических понятий и других знаковых образов. В связи с этим, можно предположить, что ИОТ ученика определенного типа личностной направленности будет проявляться через индивидуальную избирательность к форме предъявления познавательного объекта [1, с. 10].

Реализация индивидуальной образовательной траектории осуществляется поэтапно:

1. Создание интеллектуального образовательного пространства в организации, удовлетворяющего запросы обучающихся в выборе социокультурных практик.

2. Развитие познавательной и преобразовательной активности обучающегося (мотивация к индивидуальной образовательной деятельности).

3. Диагностика уровня развития способностей учащегося и его индивидуальных интересов, особенностей, профессиональных задатков и склонностей. По результатам работы составляется Карта индивидуального психологического развития ребенка.

4. Разработка индивидуального образовательного маршрута и технологий его реализации.

5. Оценка эффективности реализации индивидуальной образовательной траектории обучающегося (степень сформированности личностных, предметных и метапредметных компетенций; успешность профессионального самоопределения).

В гимназии № 5 педагоги рассматривают образование как многомерное пространство развития и творчества, а жизнедеятельность гимназии – как часть культурной среды социума. В основании модели формирования индивидуальной траектории обучающихся гимназии лежит единство субъектов: Ученик-Учитель-Родитель. Модель включает в себя блоки: 1) учебная деятельность; 2) выбор профиля класса, начиная с 10 класса; 3) выбор программ элективных курсов; 4) внеурочная деятельность (волонтерский отряд, пресс-центр гимназии, совет старшеклассников, профориентационная деятельность, музей истории гимназии); 5) самообразование через участие в творческих и интеллектуальных конкурсах.

В учебной деятельности учитель создает ученику возможность для выбора, выступая, как консультант и советчик. На уроке педагог учитывает индивидуальные интересы школьников; предпочитаемые виды учебных занятий; способы работы с учебным материалом и особенности его усвоения; виды учебной деятельности. В гимназии обучающимся предоставляется возможность выбрать профиль обучения начиная с 10 класса по направлениям математическое, инженерное, гуманитарное. Элективные курсы позволяют ученикам получить ответы на проблемные вопросы, поддерживают интерес к углубленному изучению предметов.

Внеурочная деятельность осуществляется по направлениям: общекультурное; спортивно-оздоровительное; общеинтеллектуальное; социальное. В гимназии работает волонтерский отряд «Руки ангела», Совет старшеклассников, пресс-центр гимназии выпускает школьную газету «Пятница». Для профессионального самоопределения старшеклассников организуются экскурсии на предприятия города Екатеринбурга и Свердловской области. В этом учебном году ученики 7–11 классов посетили телестудию «4 канал», Свердловскую киностудию, Белоярскую АЭС, межрегиональную сетевую кампанию, учебный центр

«Кольцово». Руководитель школьного музея истории гимназии совместно с учениками – экскурсоводами проводят встречи с ветеранами, тематические классные часы в музее.

В гимназии формируются ключевые компетенции обучающихся посредством расширения образовательного пространства на основе сотрудничества с социальными партнерами: с Фондом поддержки талантливых детей и молодежи Уральский образовательный центр «Золотое сечение», Свердловской государственной филармонией, информационным центром по атомной энергии, командой Уральского федерального университета «Easy Chem», Фондом «Екатеринбургский центр развития предпринимательства», Свердловским областным краеведческим музеем, колледжем им. И. И. Ползунова.

Гимназисты активно участвуют в интеллектуальных конкурсах и занимаются исследовательской деятельностью. Классные руководители заполняют индивидуальную карту достижений учеников в течение учебного года и представляют их к награждению по номинациям.

Таким образом, выявление и поддержка индивидуальной образовательной траектории обучающихся связана с практической индивидуализацией обучения и созданием условий, стимулирующих раскрытие индивидуальных особенностей личности ученика. Результаты движения по образовательной траектории можно проверять, ориентируясь на созданный учениками продукт; полученные знания, которые реализуются в умениях оперировать ими в стандартной или творческой ситуации, отмечая формирование различного вида умений – мыслительных, коммуникативных, познавательных и др. Кроме того, необходима постоянная обратная связь, позволяющая не только корректировать движение ученика по траекториям (а иногда и саму траекторию), но и оценивать его продвижение.

Литература

1. Вдовина, С. А. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории / С. А. Вдовина, И. М. Кунгурова // Науковедение. 2013.
2. Якиманская, И. С. Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. 140 с.

АРТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье раскрываются способы и условия развития коммуникативных универсальных учебных действий детей младшего школьного возраста. Приведено содержание понятий: «коммуникативные универсальные учебные действия», «арт-технологии». Определено влияние арт-технологий на развитие у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий; приведены примеры реализации арт-технологий на уроках в начальной школе.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникация, арт-терапия, арт-технологии, младший школьник, Федеральный государственный стандарт начального общего образования.

A. D. Bospomestnykh

ART TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract: the the article reveals the ways and conditions of development of communicative universal educational actions of children of primary school age. The content of the concepts is given: “communicative universal educational actions”, “art technologies”. The influence of art technologies on the development of communicative universal educational actions in primary school children is determined; examples of art technologies implementation at primary school lessons are given.

Keyword: communicative universal educational activities, communication, art therapy, art technology, younger schoolboy, Federal State Standard primarycommon education.

В настоящее время обучение в начальной школе сводится не только к получению знаний. Важную роль играет развитие речевых и коммуникативных навыков. Обучающиеся учатся излагать свои мысли в устной и письменной форме, выделять главное в тексте, ориентироваться в тексте, учебниках.

Умения коммуникации – это способы деятельности, которые позволяют человеку оформлять свои мысли в тексты и понимать содержание чужих текстов, то есть умение оформить мысли в текст, изучать литературу с пониманием прочитанного, слушать, вникать в суть, задавать вопросы по теме, а также, умение компактно оформить свои мысли. Коммуникативные универсальные учебные действия – это способы решения языковых и речевых задач, результатом которых является развитие смыслового чтения, сформированность диалогической и монологической речи, ориентирование в разных типах текста [4, с. 25].

Коммуникативные универсальные учебные действия включают две группы умений: умение строить продуктивное сотрудничество со взрослыми и сверстниками – работа в парах, группах, командах, общие умения коммуникации – работа с информацией, выражать свои мысли в устной и письменной форме, слушать и читать с пониманием [1, с. 3].

Для развития первой группы коммуникативных умений ученик должен регулярно включаться в совместную деятельность с другими обучающимися и учителем. Для развития умения работать с информацией учителю важно развивать смысловое чтение у обучающихся: выделять и проговаривать главное в тексте (задании), составлять план к тексту, стро-

ить план работы над заданием, делить текст на смысловые части. Учителю важно создавать в учебном процессе условия рефлексии в ходе освоения учеником какого-либо умения.

В Федеральном государственном стандарте начального образования можно видеть один из результатов, предъявляемых выпускнику начальной школы: доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение. Личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать: развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умение не создавать конфликтов и выходить из спорных ситуаций [6].

Могут ли арт-технологии способствовать достижению этих результатов? Рассмотрим потенциал арт-технологий как средства развития коммуникативных универсальных учебных действий (УУД). Вначале, дадим определение арт-педагогике – это научно-педагогическое направление, основанное на интегративном применении различных видов искусства в образовательном процессе в целях эффективного воспитательного воздействия на личность учащегося; помогает в преодолении возникающих проблем в процессе конструктивной социализации и духовно-нравственного развития. Особенность арт-педагогике в том, что её можно применять в образовательном процессе, а не как средство психологической коррекции по сравнению с арт-терапией [5]. Следовательно, педагогические работники могут применять арт-технологии в соответствии с образовательными целями и задачами.

Одна из актуальных проблем начального образования – низкие коммуникативные способности детей. Задачи арт-педагогике в контексте поставленной проблемы: создать условия для личностного развития ребенка; снизить тревожность, детскую агрессию; создать благоприятную атмосферу на уроках; наладить отношения между педагогом и детьми, создать оптимальные условия для ведения диалога [2, с. 55].

Искусство сокращает время приобретения знаний, позволяя обогатиться опытом других людей. Оно позволяет человеку выработать собственные установки и ценностные ориентации. Воздействие искусства направлено на социализацию личности и утверждение ее самооценочного значения. Арт-технологии способствуют формированию социальных навыков, включая уверенность в себе, самообладание, решение конфликтов, сотрудничество, сочувствие и социальную терпимость [6]. Таким образом, искусство, в том числе художественное творчество, может играть ключевую роль в развитии социальных компетентностей и способствовать развитию коммуникативных способностей младших школьников.

Приведем примеры применения арт-технологий на уроках. *Изотерапия*: на уроках литературного чтения предлагаем учащимся представить и нарисовать образ героя (его характера, представления о нём), затем обменяться мыслями в группах. *Музыкальная терапия*: на уроках литературного чтения слушаем фрагмент музыкального произведения, связанный с литературным произведением или отдельным его героем. Учитель с обучающимися должны сформулировать задачу: описать чувства, образ героя и т. д. Обучающиеся работают в группе: делают иллюстрацию-ассоциацию. *Сказкотерапия*: учитель зачитывает сюжет, затем перестает читать и не завершает его логически. Учащимся предлагается повествовать в группах или парах, чтобы логически закончить сюжет. *Танцевально-двигательная*: учащиеся составляют вопрос согласно заданию, встают по сигналу учителя и передвигаются по классу, пока музыка не остановится. В этот момент каждый учащийся встает в пару с ближайшим партнёром, и они обмениваются вопросами.

Таким образом, организация уроков с использованием арт-технологий способствует решению актуальных проблем, связанных с детской коммуникацией. Использование арт-технологий способствует развитию коммуникативных универсальных учебных действий.

Литература

1. Запятая, О. В. Диагностика сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. Волгоград: Учитель, 2015. 49 с.
2. Киселёва, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, врачей, специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2016. 160 с.
3. Колягина, В. Г. Арт-терапия и арт-педагогика для дошкольников: учеб.-методическое пособие. М.: Прометей, 2016. 164 с.
4. Кузнецова, М. И. Дидактическое сопровождение процесса обучения в начальной школе: формирование коммуникативных универсальных учебных действий: методическое пособие / М. И. Кузнецова, В. Ю. Романова, И. С. Хомякова / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Учебная литература, 2018. 160 с.
5. Савлучинская, Н. В. Теория и методика применения арт-педагогических теорий в работе с детьми / Н. В. Савлучинская, М. С. Павлова // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. С. 23–27. Режим доступа: www.science-education.ru/ru/article/view?id=24509 (дата обращения: 19.05.2019).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. 98 с.

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье раскрываются особенности воспитания ценностного отношения к здоровому образу жизни у старшеклассников во внеурочной деятельности. Автор статьи рассматривает проблему нравственного воспитания современных старшеклассников, говоря о ценностном отношении к здоровью как нравственному ориентиру. В статье подробно анализируются педагогические методы, позволяющие организовать процесс воспитания так, чтобы старшеклассники стали активными участниками проблемно-ценностного общения со взрослыми.

Ключевые слова: воспитание, ценностное отношение к здоровому образу жизни, внеурочная деятельность, проблемно-ценностное общение, старшеклассники.

D. G. Borodin, E. N. Borodina

RAISING A VALUABLE ATTITUDE TO A HEALTHY LIFESTYLE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract: the article reveals the peculiarities of raising a value attitude to a healthy lifestyle among high school students in extracurricular activities. The author of the article considers the problem of moral education of modern high school students. Speaking of value attitude to health as a moral guideline. The article analyzes in detail pedagogical methods that allow organizing the process of education, so that high school students become active participants in problem-value communication with adults.

Keywords: education, value attitude to a healthy lifestyle, extracurricular activities, problem-value communication, high school students.

Современный период в нашей истории – это время, когда произошла смена ценностных ориентиров и общественных идеалов. На рубеже веков, вследствие крупных социально-политических изменений произошли глобальные перемены в человеческом сознании. То, что испокон веков считалось «ценностью», а это здоровье, сила духа, сила воли, сильный характер, сегодня для большинства подростков является чем – то необязательным, в лучшем случае второстепенным. Устав Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) трактует понятие «здоровье» как «состояние полного социального и духовного благополучия». А такое благополучие достигается правильным воспитанием, которое ведет человека к нравственному образу жизни, включающему и заботу о своем здоровье.

В период смены ценностных ориентиров нарушается духовное единство общества, меняются жизненные приоритеты молодежи, происходит разрушение ценностей старшего поколения, а также происходит деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок. П. С. Гуревич, российский философ, кандидат исторических наук, доктор филологических наук и философских наук, профессор в своей книге «О человеческом в человеке» подметил: «...точно демоны, растаскивают человека в разные стороны». Многие халатно, расточают свое здоровье во временных удовольствиях: алкоголь, табак, наркотики, распутство, блуд, тем самым забывая, что хорошее здоровье, это залог уверенности в завтрашнем дне, это приятное, осмысленное, желанное ожидание завтра. А. В. Юревич – российский психолог, доктор психологических наук, член-корреспондент РАН, заместитель директора Института психологии РАН также отмечает, что духовно-нравственное состояние современного российского общества является негативным.

Педагоги, психологи, социологи, демографы, политики говорят уже о последствиях духовно-нравственного кризиса: падение нравов, утрата смысла жизни и неимение жизненных ориентиров, детский суицид и суицид вообще, формирование негативных зависимостей уже в детском возрасте, такие как курение, алкоголизм, наркомания, виртуальная зависимость, игромания.

В современной России, да и во всем мире, образованию отводится ведущая роль, как гаранта и важнейшего фактора национальной безопасности, стабильности, поступательного и эффективного развития. Человеческий ресурс всегда являлся главной и важнейшей государственной, общественной, экономической и культурной ценностью. Правильный образ жизни молодого поколения является залогом здоровья нации в целом. Вот почему так необходима образовательная и воспитательная деятельность школы, семьи, общества по вопросам сохранения и укрепления здоровья детей, воспитания у подрастающего поколения ценностного отношения к здоровью.

Важнейшей задачей педагогики сегодня становится формирование и укоренение новой мировоззренческой основы в содержании образования. Существует неоспоримая истина, что воспитание должно опережать образование. Сегодня разработчики новых стандартов всерьез заговорили о воспитательной работе в образовательных учреждениях разного уровня и типа, более того о воспитательной работе говорится и в «Концепции духовно-нравственного воспитания личности гражданина России» [2] как о важнейшем направлении общего образования. Результатом личностно-ориентированного образования, должны стать личностные результаты (ценности) образования учащихся, а это не только результаты обучения, но результаты воспитания. Личностные ценности могут выражаться в идеалах, которым следует личность, в ценностных отношениях и предпочтениях. Также, под понятием «ценности» следует понимать и личностные качества учащихся (воспитанность, нравственная позиция, социальная зрелость). Ценностные чувства, такие как патриотизм, справедливость, совесть тоже являются личностными ценностями и становятся определяющими в жизненной позиции, жизненном нравственном выборе, ведь именно «сопереживание реального состояния человека» и направляют поступки личности.

Воспитание важно и необходимо потому, что является одним из важнейших средств существования и преемственности общества. Воспитание в школе – совместная деятельность взрослых (педагоги, родители) и учащихся (между собой) в присвоении (а не просто узнавании) субъектами воспитательного процесса ценностей на основе внеурочной деятельности в тесной связи с разными образовательными дисциплинами. Внеурочной деятельности учащихся в образовательном стандарте уделено особое внимание, определено специально время и образовательное пространство в педагогическом процессе школы. Внеурочная деятельность учащихся объединяет все разные виды деятельности учащихся, в которых возможно и целесообразно решение задач воспитания и социализации.

Старший школьный возраст является сензитивным периодом для воспитания ценностного отношения к жизни, к себе, к своему здоровью, к действительности, к будущему, которое включает в себя определенные знания о ценностях семьи, о здоровье – как ценности, стремление к идеалу в поведении и в отношениях к окружающим. В этом возрасте у учащихся появляется чувство «взрослости», происходят качественные изменения в самосознании, отмечается устремленность в будущее; усвоенные в более ранние периоды привычки и установки, отношения к окружающим явлениям и людям постепенно складываются в принципы и нормы поведения, формируется мировоззрение; ярко выражена эмоциональная впечатлительность; более богатый, чем у подростков жизненный опыт – все это создает благоприятную основу для развития высокого уровня ценностного отношения.

Согласно Федеральному базисному учебному плану для общеобразовательных учреждений РФ «организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса» [1, с. 7]. Разработка различных программ, классных часов, социальных проектов по формированию здорового образа жизни – все это способствует формированию духовно-нравственных ценностей у старшеклассников.

Процесс по воспитанию ценностного отношения к здоровому образу жизни у старшеклассников во внеурочной деятельности включает в себя обязательные педагогические условия:

- организационные – понимание всеми субъектами образовательного процесса (общественностью, педагогами, родителями) особенностей, противоречий и закономерностей процесса воспитания; определение духовно-нравственных ценностей, формирование ценностного отношения к здоровью, профилактика негативного зависимого поведения в подростковой среде; вариативность изложения проблемного материала по профилактике негативной зависимости; поиск новых методов, форм, средств, влияющих на формирование ценностного отношения к здоровью; взаимодействие конфессионального и светского образования в едином поле формирования духовно-нравственных ценностей, профилактике негативных зависимостей, устойчивого отношения к негативным зависимостям;
- личностные – нравственная установка на формирование здорового образа жизни, мотивация педагогов к данной деятельности, взаимодействие преподавателя, учащегося и родителя и других субъектов воспитательного процесса, направленное на формирование системы духовно-нравственных ценностей;
- информационные – разработка специальных программ, элективных курсов, классных часов данной направленности, проведение тематических родительских собраний.

Устойчивое достижение воспитательных результатов во внеурочной деятельности предполагает три уровня: 1) приобретение учащимися социального знания; 2) переживание ребенком ценности этого знания, формирование положительного отношения к базовым ценностям; 3) приобретение ребенком опыта общественного действия.

Социальное знание – это знание об общественных нормах и ценностях, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе. Полнота социального знания у учащегося, переход с бытового уровня на гражданский являются не только показателями личностного роста старшеклассника, но и важнейшей задачей воспитательной деятельности педагога. Конечно, знание общепринятых норм и ценностей не всегда являются гарантией того, что человек готов им добровольно следовать по жизни. Для становления позитивного отношения к ценностям необходим опыт их эмоционального переживания и рефлексия. Рефлексия помогает вспомнить, выявить, осознать, ведь без механизмов познания человек не может определить и присвоить знания, которые впоследствии станут ценностными, которые будут выражаться в ценностных ориентациях, качествах, чувствах, основанных на эмоциональном переживании.

Для педагогов значимость рефлексии важна и интересна, поскольку она осуществляется на стыке психологии и педагогики. Когда на занятии по курсу ставится проблема, задается проблемный фон через зрительные образы, выразительное изложение материала, обязательно возникает обратная связь. И начинается диалог, совместное обсуждение ситуации. Нравственная беседа, диалог, дискуссия, диспуты, деловая игра – это всегда личностный контакт, личностное общение между собеседниками в основе которого лежит событие, сопереживание, сотворчество, взаимопонимание, открытость и доверие. «Исследователи установили, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20% информации, в то время как в дискуссионном обучении – 75%, а в деловой игре – около 90%» [3, с. 22].

Важными методами по воспитанию ценностного отношению к здоровью остаются следующие методы. Метод убеждения, который реализуется через проблемно-ценностное общение, направленное на формирование мировоззрения, системы нравственных качеств, изменение взглядов, мнений, оценок, установок. Существенным и необходимым в этом методе имеет практика показательного примера (исторические факты, статистика, житие святых и т. д.). Метод упражнения позволяет учащимся накапливать опыт правильного поведения, самостоятельность в решении задач, развивать положительные привычки. Он предполагает разбор поведенческих ситуаций. Метод примера предполагает воздействие на сознательное поведение учащихся системой положительных примеров для формирования духовно – нравственного идеала, который в дальнейшем может послужить стимулом и средством для самовоспитания и самосовершенствования. Пример может быть как положительный так и отрицательный. Позитивный пример, наполненный идейным содержанием, – это качественно – образцовые действия, поступки (возможно, вся жизнь человека), личностные качества людей, приемы и способы духовно – нравственного совершенствования. Следующий метод – метод нравственной беседы – яркое, эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание. Метод разъяснения применяется для работы с конкретной группой или отдельным человеком, которые требуют более усиленной аргументации в формировании ценностных установок. Если с младшими школьниками достаточно сказать: «Поступать нужно так», или «Все так делают», то при работе со старшеклассниками необходимы разъяснения, почему важно и необходимо делать так и не иначе. В некоторых случаях со старшими подростками полезны предостережения и наставления, обращающие внимание на недостатки или вредное влияние некоторых предметов, явлений и действий.

Педагог, организовывая познавательную деятельность на основе проблемно-ценностного общения во внеурочной деятельности, должен помнить, что свою целостность личность обретает только в поступках, в деятельности. Самостоятельное ценностно-ориентированное действие является важнейшим критерием личностного роста человека. Этому способствуют выполнение исследовательских проектов, например, по теме: «Ценностное отношение к здоровому образу жизни» и выход с результатами проектной деятельности в пространство школы и в иные учреждения, например, учреждения культуры и спорта.

Литература

1. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М.: Просвещение, 2010. 87 с. Серия «Стандарты второго поколения».
3. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2009. 192 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: СУЩНОСТЬ, ПРИНЦИПЫ, МЕТОДЫ

Аннотация: в статье обосновывается необходимость формирования экономических представлений у младших школьников в связи с возрастающей потребностью молодого поколения, общества и государства в практическом освоении экономических знаний. Автором рассмотрены основные параметры системы формирования экономических представлений: сущность, принципы, методы. Предложены различные методы обучения по каждому из трех направлений: для овладения комплексом экономических представлений, для овладения экономическими умениями и навыками, для овладения экономической культурой и социально-экономическими качествами личности, востребованными в обществе.

Ключевые слова: экономические представления, обучение, экономика, начальная школа, младший школьник.

T. A. Volodko

FORMATION OF THE ECONOMIC CONCEPTS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN: THE ESSENCE, PRINCIPLES, METHODS

Abstract: the article substantiates the need to formation of the economic concepts of junior schoolchildren in connection with the growing need of the younger generation, society and the state in the practical development of economic knowledge. The author considers the main parameters of the system of formation of economic concepts: the essence, principles and methods. Various methods of training in each of the three directions are offered: for mastering a complex of economic ideas, for mastering economic skills and abilities, for mastering economic culture and social and economic qualities of the person demanded in society.

Keyword: economic concepts, training, economy, primary school, junior schoolchild.

В период глобализации резко возросли требования к уровню общеэкономической и финансовой грамотности молодого поколения со стороны современного общества. Сегодня любая деятельность человека неразрывно связана с экономикой и финансами. Особую важность приобретает подготовка молодого поколения к осознанному участию в хозяйственной жизни общества. Актуальность рассматриваемой темы определяется существующим противоречием между имеющимися научными исследованиями по проблеме внедрения экономического образования в начальной школе и возрастающей потребностью молодого поколения, общества и государства в практическом освоении экономических знаний. Развитие общеэкономических понятий у детей 7–11 лет становится предметом для самостоятельного исследования.

Сущность формирования экономических представлений у детей младшего школьного возраста заключается в изучении закономерностей потребления, производства и возможностей ресурсов. При изучении общеэкономических понятий у ребенка происходит экономическая социализация, оказывающая влияние на складывающиеся отношения ребенка к материальным и духовным ценностям и в целом на становление личности ребенка. При целенаправленном и системном внедрении экономического образования в начальной школе дети осваивают экономические понятия на разных уровнях: от представлений до осознания сущности этих понятий, приобретают собственные знания, умения, навыки в области экономики и финансов, формируют свое уникальное экономическое мышление,

развиваются как активная личность, использующая знания экономики для принятия стандартных и нестандартных решений в хозяйственной деятельности.

Общей теорией и методологией экономического образования занимались ученые: А. Ф. Аменд, Ю. К. Васильев, И. А. Сасова, Л. П. Куракова, Л. Н. Пономарева, В. К. Розова. Проблемам формирования экономической культуры у учащихся посвящены труды Е. Н. Землянской, М. Б. Рамазова, Л. П. Фридмана. Исследованиями в области экономического образования младших школьников занимались О. В. Бажина, М. Л. Алферов, Й. А. Мельничук, И. Г. Рябова, Т. М. Кондратенко, Е. В. Савин, О. М. Стригина и другие.

Знакомство с микроэкономической азбукой необходимо осуществлять с первых дней обучения в школе. Усвоение знаний в сфере экономики детьми в возрасте 7–11 лет должно происходить как в учебно-воспитательном процессе, так и во внеурочной деятельности, в условиях дополнительного образования.

В основу процесса формирования экономических представлений у младших школьников необходимо заложить следующие принципы:

1. Гуманизм, обеспечивающий приоритет общечеловеческих ценностей и свободного развития личности.

2. Целостность, обеспечивающий целостное представление о современном мире, направленное на формирование у учащихся обобщенного, полного представления о мире экономики и её межпредметных связях с другими предметами, такими как математика, русский язык, окружающий мир, литературное чтение, технология.

3. Научность и достоверность излагаемых экономических фактов, точность определения экономических представлений и понятий. Данный принцип способствует формированию личностного отношения ребенка к получаемым экономическим знаниям, готовность применить их в своей практической деятельности.

3. Доступность и наглядность материала для детей младшего школьного возраста и соответствие их возрастным возможностям.

4. Системность и непрерывность, основанные на преемственности между всеми ступенями образования на уровне методологии и содержания. Принцип заключается в систематичности изучаемого экономического материала и последовательности его расположения по темам образовательной программы и классам.

5. Психологическая комфортность, обеспечивающая атмосферу сотрудничества, диалога и эмоциональной поддержки. Важную роль приобретает интеграция познавательной активности учащихся с их позитивным эмоциональным состоянием.

6. Вариативность, направленная на «погружение» младших школьников в ситуацию выбора: товаров, услуг, профессий, значимых качеств, действий, эмоций, познаний, предпочтений, умений, навыков, что предполагает развитие у детей младшего школьного возраста вариативного мышления, самоосознание возможности нескольких вариантов решения социально-экономических проблем, из которых необходимо выбрать оптимальный вариант. Восприятие ошибки, трудности как точки роста и видения возможностей.

7. Активизация творческих способностей молодого поколения при «открытии» ими новых способов действий и нестандартных решений разных проблем в процессе решения различных задач по экономике и финансам, участия в деловых, ролевых, метафорических играх [3, с. 4].

При формировании экономических представлений у младших школьников особое внимание необходимо уделять методам обучения. В переводе с греческого *metodos* означает путь. Метод – путь достижения цели. Направляя своих учеников в мир экономики, учитель в процессе взаимодействия и передачи знаний должен использовать различные методы обучения.

Для овладения комплексом экономических представлений, понятий, терминов, категорий, законов подходят словесные, наглядные и практические методы.

Для овладения экономическими умениями и навыками (умение осознавать свои желания, выявлять потребности общества, планировать работу, организовывать рабочее пространство, использовать передовые технологии, рационально распоряжаться оборудованием и материалами, добиваться цели, анализировать процесс и его результаты) подходит метод активного обучения, включающий в себя проблемное, программированное, контекстное и игровое обучение.

Для овладения экономической культурой и социально-экономическими качествами личности, а именно предприимчивость, наблюдательность, целеустремленность, трудолюбие, ответственность, практичность, решительность, гибкость, коммуникабельность, подходят следующие методы обучения: интерактивное, эвристическое, кинестетическое, «учение через обучение» Жан-Поля Мартана, развитие критического мышления.

Формирование экономических представлений у младших школьников способствует развитию личности ребенка, осознанию востребованности для общества и возможности для реализации в практической деятельности.

Литература

1. Володина, М. Б. Формирование экономических представлений у младших школьников // Молодой ученый. 2014. № 6. С. 684–685. Режим доступа: moluch.ru/archive/65/10879.
2. Землянская, Е. Н. Курс экономики для начальной школы. М., 2007. 127 с.
3. Коваленко, Е. Г. Система формирования основ экономических знаний младших школьников на уроках математики / Е. Г. Коваленко, О. В. Кубанцева // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 6. Режим доступа: mir-nauki.com/PDF/23PDMN616.pdf.
4. Сасова, И. А. Вопросы повышения уровня экономического образования и воспитания школьников. М., 2007. 47 с.
5. Юсупова, С. Г. Теоретические основы экономического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности // Фундаментальные исследования. 2014. № 1. С. 143–146.

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в данной статье описан теоретический анализ научной литературы, посвященный проблеме самооценки. Приводятся результаты исследования, целью которого явилось выявление уровня самооценки у младших школьников, в котором применялась методика «Дембо-Рубинштейн» в модификации А. М. Прихожан. Методика позволяет определить как уровень общей самооценки, так и другие характеристики: способности, характер, уверенность в себе, социальный статус, познавательные процессы и внешние качества. Результаты исследования свидетельствуют о том, что в данное время младшие школьники адекватно оценивают собственные личностные качества и возможности.

Ключевые слова: самооценка, младшие школьники, общая самооценка, парциальная самооценка, адекватная самооценка.

E. V. Dautova

STUDY OF SELF-ESTEEM OF YOUNGER STUDENTS

Abstract: this article presents a theoretical analysis of scientific literature of the problem of self-assessment. A study was conducted to identify the level of self-esteem in primary school children, using the method "Dembo-Rubinstein". The technique allows determining the level of General self-assessment devoted to the problem of self-assessment, and on various scales, such as abilities, character, self-confidence, social status, cognitive processes and external qualities. The results of the study indicate that at this time younger students adequately assess their own personal qualities and capabilities.

Keywords: self-esteem, younger students, general self-esteem, partial self-esteem, adequate self-esteem.

В современной психологии внимание исследователей концентрируется на проблемах, связанных с личностными особенностями человека. Одним из таких личностных образований является самооценка. Начало исследований самооценки в зарубежной психологической науке пришлось на конец XX – начало XXI века. Однако само понятие «самооценка» возникло за сто лет до этого, в 1890 году, с момента выхода труда американского психолога и философа Уильяма Джеймса, который рассматривает самооценку как эмоциональное образование, которое характеризуется удовлетворенностью или неудовлетворенностью личности самой собой.

Опираясь на труды психологов второй половины XX века (Р. Бернса и М. Розенберга, Р. Уайли, С. Куперсмит), можно охарактеризовать самооценку как «отражение индивидом чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему, что входит в сферу собственного „Я“, отражающееся в установках, свойственных индивиду» [4, с. 290]. Современные немецкие психологии (Х. Мумменди, А. Шюц, С. Шталь) под самооценкой понимают «все оценки, которые есть у человека о самом себе. Оценки могут относиться к личности, навыкам / способностям индивида, к воспоминаниям о прошлом или ощущениям себя» [3, с. 49].

Если рассматривать самооценку через различные функции в структуре самосознания, то ученые делают акцент на регулятивных функциях, выступающих фактором организации личности своей деятельности, поведения. По основанию «направленность», регулятивные функции самооценки определяют как: оценочные, контрольные, стимулирующие, блокирующие, защитные.

Отечественный исследователь О. Н. Молчанова выделяет два основных вида самооценки: общая (отражает постоянное понимание собственной ценности, которое человек

удерживает достаточно долгий временной промежуток, независимо от получаемой обратной связи, от положительных или неприятных обстоятельств) и парциальная (меняется в зависимости от тех субъективных оценок, которые активируются различными обстоятельствами или мотивами) самооценка. Описывая структуру самооценки по А. А. Реану, можно выделить когнитивный (знания человека о себе) и эмоциональный (отношение к себе) компоненты. В процессе оценки себя «компоненты функционируют в прочном единстве: ни один из них не может быть представлен в чистом виде» [2, с. 1].

Современные отечественные психологи С. М. Валявко и П. А. Жокина в своих трудах утверждают, что самооценочное отношение личности формируется под влиянием множества «событий, условий и факторов человеческой жизни и, также может характеризоваться как условно стабильная величина» [1, с. 18]. Следовательно, самооценка может представляться как результат всех оценок и как процесс, в ходе которого личность получает внутреннюю мотивацию, формирует новые цели и ценности.

Многочисленные психологические исследования наглядно демонстрируют, что самооценка младших школьников не самостоятельна, на неё непосредственное влияние оказывают оценки окружающих. Ребенок чувствует собственную неадекватность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений, что в конечном итоге нарушается процесс формирования психологически здоровой личности.

Так объектом проведенного исследования стала самооценка младших школьников. Для изучения данного феномена в качестве рабочего определения будем использовать формулировку К. Р. Сидорова: «самооценка – это специальная функция самосознания, заключающаяся в наличии критической позиции индивида относительно того, чем он обладает, а также его оценка с точки зрения определенной системы ценностей».

Целью проводимого исследования стало выявление уровня самооценки у младших школьников. Исследование проводилось в три этапа: организационный – подбор методов исследования; эмпирический – проведение основного этапа эмпирического исследования; аналитический – математико-статистическая обработка и анализ результатов исследования. Выборка является репрезентативной по своему составу, в неё на разных этапах исследования вошли 40 младших школьников, обучающихся в МАОУ Гимназии № 45 г. Екатеринбурга. Все испытуемые – это дети в возрасте от 10 до 11 лет, из которых 20 мальчиков 20 девочек.

Диагностическим инструментарием стала методика «Дембо-Рубинштейн» в модификации А. М. Прихожан, которая позволяет определить уровень самооценки. Она основана на непосредственном оценивании (шкалировании) испытуемыми ряда личных качеств, таких как способности, характер, уверенность в себе, социальный статус, познавательные процессы, внешние качества.

Результаты тестирования детей младшего школьного возраста по определению уровня самооценки получились следующие: испытуемые, которые обладают завышенным уровнем самооценки – 16 человек (40%); которым характерен адекватный уровень самооценки – 19 человек (47,5%); обладающие заниженным уровнем самооценки – 5 человек (12,5%). Исходя из полученных данных, видно, что у обучающихся преобладает адекватный уровень самооценки, то есть респонденты правильно соотносят свои возможности и способности, достаточно критически относятся к себе, стремятся реально смотреть на свои неудачи и успехи, стараются ставить перед собой достижимые цели. Дети, имеющие адекватную самооценку, активны, находчивы, бодры, с интересом и самостоятельно ищут ошибки в своих работах, выбирают задачи, соответствующие своим возможностям. После успеха в решении задачи выбирают такую же или более трудную. После неудачи проверяют себя или берут задачу менее трудную.

Для более полного анализа данных были приведены результаты методики «Дембо-Рубинштейн» по шкалам: способности, авторитет, внешность, ум, характер, уверенность в себе. Согласно приведенным данным, завышенная самооценка у испытуемых проявляется в оценки собственной внешности 50% (20 чел.), такие дети склонны идеализировать свою внешность. В свою очередь заниженная самооценка проявляется в таких шкалах, как способности, ум и авторитет у сверстников, 17,5% (7 чел.). Это связано с тем, что у испытуемых не до конца сформировалась четкое представление о собственном уровне познавательных процессов, о своих умениях, а также присутствует неуверенность в признании среди сверстников.

Таким образом, проведенное исследование, направленное на выявление уровня самооценки у младших школьников позволяет говорить, что обучающиеся адекватно оценивают собственные личностные качества, возможности, интеллект, способности выстраивать конструктивные социальные отношения. Обучающиеся имеют достаточное самообладание, что проявляется в уверенности в себе, своих поступках, они ставят перед собой достижимые цели, правильно соотносят собственные возможности и способности, демонстрируют высокое взаимодействие со сверстниками.

Литература

1. Валявко, С. М. Современные исследования проблемы самооценки в зарубежной психологии / С. М. Валявко, П. А. Жокина // Системная психология и социология. 2016. № 20. С. 15–20.
2. Ермолаева, Е. Л. Самооценка и её место в жизни человека [Электронный ресурс] / Е. Л. Ермолаева, Л. А. Федосеева, Г. А. Грибина, Е. С. Илюшина // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 5. Режим доступа: web.snauka.ru/issues/2017/05/82496.
3. Жокина, П. А. Анализ научных подходов к изучению самооценки и уверенности в себе в зарубежной психологии // Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. ст. Ч. 2. М.: МГПУ, 2016. С. 31–40.

РОЛЬ СЕМЬИ В БЕЗОПАСНОМ ОБЩЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО В ИНТЕРНЕТЕ: КРИМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: в статье рассмотрен криминологический аспект роли семьи в безопасном общении несовершеннолетнего в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», а также причины, обуславливающие важность и ценность указанной темы. Автором раскрыты способы организации безопасного общения несовершеннолетних в социальных сетях, определены меры, предпринятые государством для обеспечения такого общения, внесены собственные предложения о возможных действиях семьи с целью улучшения безопасности при использовании несовершеннолетними сети «Интернет», а также способы, рекомендованные системами Microsoft и Google.

Ключевые слова: информационная безопасность, несовершеннолетние, семья, ответственность, интернет, криминология, безопасное общение.

Y. S. Dikusar

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE SAFE COMMUNICATION OF MINORS ON THE INTERNET: THE CRIMINOLOGICAL ASPECT

Abstract: the article considers the forensic aspect of the role of the family in the safe communication of a minor in the Internet information and telecommunications network, as well as the reasons for the importance and value of this topic. The author disclosed ways of organizing safe communication of minors in social networks, disclosed measures taken by the state to ensure such communication, made their own proposals on possible family actions taken to improve the safety of minors using the Internet, as well as the methods recommended by Microsoft and Google.

Keywords: information security, minors, family, responsibility, Internet, criminology, secure communication.

Обеспечение государством информационной безопасности детей, защита физического, умственного и нравственного развития несовершеннолетних, а также человеческого достоинства во всех аудиовизуальных медиа-услугах и электронных СМИ – требование международного права [5, с. 2]. Международные стандарты в области информационной безопасности детей нашли отражение и в российском законодательстве. Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» устанавливает правила медиа-безопасности детей при обороте на территории России продукции СМИ, печатной, аудиовизуальной продукции на любых видах носителей, программ для компьютеров и баз данных, а также информации, размещаемой в информационно-телекоммуникационных сетях и сетях подвижной радиотелефонной связи. Закон определяет информационную безопасность детей как состояние защищенности, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией (в том числе распространяемой в сети Интернет) вреда их здоровью, физическому, психическому, духовному и нравственному развитию.

Кроме того, ФЗ от 21.07.2011 № 252-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона „О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию“», направлен на защиту детей от разрушительного, травмирующего их психику информационного воздействия. Учитывая такие обстоятельства как: большое количество детей, находящихся

в социально неблагополучных условиях, их высокую уязвимость для лиц, совершающих противоправные действия с применением высоких технологий, массовое проникновение Интернет-технологий в России, быстроту распространения информации в сети Интернет, одной из важных и первостепенных проблем является необходимость защиты несовершеннолетних от противоправных действий с использованием сети Интернет [3, с. 57–59]. Эффективное функционирование такого комплекса представляется возможным в условиях широкого вовлечения пользователей Интернета по принципу социально-ответственного «электронного гражданина» на основе общественно-государственного партнерства [2, с. 57–59].

Для защиты детей от опасностей в Интернете необходима активная позиция родителей. Интернет может быть прекрасным и полезным средством для обучения, отдыха или общения с друзьями. Но – как и реальный мир – Сеть тоже может быть опасна: в ней появилась своя преступность, хулиганство, вредительство и прочие негативные явления. Цели и задачи обеспечения информационной безопасности детей закреплены, в частности, в следующих нормативных актах: Стратегии национальной безопасности РФ, утвержденной Указом Президента РФ от 31.12.2015 № 683, Доктрине информационной безопасности РФ, утвержденной Указом Президента РФ от 05.12.2016 № 646, Основных направлениях государственной семейной политики, утвержденных Указом Президента РФ от 14.05.1996 № 712. Эти документы устанавливают запрет на распространение посредством электронных СМИ программ, пропагандирующих порнографию, насилие и жестокость, антиобщественное поведение.

В целях обеспечения безопасности жизни, охраны здоровья, нравственности ребенка, защиты его от негативных воздействий проводится экспертиза (социальная, психологическая, педагогическая, санитарная) настольных, компьютерных и иных игр, игрушек и игровых сооружений для детей [1, с. 5]. Нормы, направленные на защиту детей от вредной информации, содержатся и в Федеральном законе от 13.03.2006 N 38-ФЗ «О рекламе». Например, запрещена неэтичная реклама, побуждающая к совершению противоправных действий, с бранными словами; реклама, дискредитирующая родителей и воспитателей, подрывающая доверие к ним. Нарушение этих запретов, в том числе в Интернете, может повлечь административную ответственность рекламодателей (рекламопроизводителей, рекламораспространителей), в частности, по ст. 14.3 КоАП РФ «Нарушение законодательства о рекламе».

В общем и целом государство сделало очень многое, чтобы обеспечить детям безопасный интернет-серфинг. От родителей требуется выработать у ребенка навыки безопасного пользования Интернетом и внимательно следить за тем, что делает ребенок в Интернете [4, с. 4]. Так, по рекомендациям Microsoft и Google, родителям следует: снабдить компьютеры антивирусами, брандмауэрами, почтовыми фильтрами; регулярно и полно информировать ребенка о возможных опасностях Интернета и приучить советоваться со взрослыми каждый раз перед тем, как воспользоваться теми или иными предложениями и (или) услугами в Интернете; познакомить ребенка с необходимыми мерами безопасности перед тем, как совершить покупку в интернет-магазине; договориться с детьми о том, чтобы использовать только лицензионное программное обеспечение и данные, полученные из надежных источников; разъяснить детям, почему так важно не пиратствовать; менять пароли; объяснить, почему так важно избегать встреч с незнакомцами; контролировать контакты ребенка, в общем, делать все, что должны делать взрослые.

Родителям детей в возрасте пяти-шести лет специалисты советуют: быть рядом, когда ребенок в Интернете; объяснить, что Интернет – это не реальная жизнь, а как бы игра, очень полезная для познания мира; научить ребенка никогда не выдавать информацию

о себе и своей семье; приучить ребенка сообщать о любых угрозах или тревогах, связанных с Интернетом; использовать детские поисковики, например www.gogul.tv; family.yandex.ru (школьный поиск Яндексa); www.kiddle.co (детский поисковик Google).

Родителям детей от семи до восьми лет особенно полезны будут отчеты, которые предоставляют программы родительского контроля и (или) временные файлы Интернета (например, папки `c:\Users\User\AppData\Local\Microsoft\Windows\TemporaryInternetFile`). Для детей этого возраста имеет смысл: определить белый и черный списки сайтов; держать компьютер с подключением в Интернет или в общей комнате, или в комнате родителей; заблокировать доступ к сайтам с бесплатными почтовыми ящиками; приучить детей советоваться с родителями перед тем, как опубликовать что бы то ни было; приучить детей не загружать файлы, программы или музыку без согласия родителей; не допускать использование мессенджеров; беседовать об интернет-друзьях так же, как о друзьях в реальной жизни.

В возрасте 9–12 лет наступает время предпринять дополнительные меры безопасности: объяснить, почему ни в коем случае нельзя соглашаться на личные встречи с интернет-друзьями; напомнить, что загруженная программа может содержать нежелательное и опасное программное обеспечение; объяснить, почему нельзя использовать сеть для хулиганства, распространения сплетен или угроз даже в шутку; создать ребенку ограниченную учетную запись.

Литература

1. Брылева, Е. А. Информационная безопасность несовершеннолетних как часть национальной безопасности // Вестник Самарского юридического института. 2014. С. 3–8.
2. Савельев, А. И. Проблема информационной безопасности несовершеннолетних в сети интернет // Юридическая наука и правоохранительная практика. 2016. С. 57–59.
3. Смолева, Е. О. Влияние стилей семейного воспитания на формирование локуса контроля несовершеннолетних // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. С. 12–17.
4. Солдатова, Г. У. Безопасность подростков в Интернете: риски, совладание и родительская медиация / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Национальный психологический журнал. 2014. С. 4–9.
5. Толоконникова, А. В. Дети и интернет: проблемы и гарантии информационной безопасности. [б. м.]: Медиаскоп, 2015. 134 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КЫРГЫЗСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: в данной статье рассматриваются цели, задачи и содержание экологического воспитания младших школьников, раскрываются возможности уроков кыргызского языка и литературы в формировании экологического сознания детей, основ экологической культуры.

Ключевые слова: экология, экологическое воспитание, младшие школьники, уроки кыргызского языка.

G. Dosmatova

ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE LESSONS OF THE KYRGYZ LANGUAGE AND LITERATURE

Аннотация: his article discusses the goals, objectives and content of environmental education of primary school children, reveals the possibilities of the lessons of the Kyrgyz language and literature in the formation of environmental awareness of children, the foundations of environmental culture.

Keywords: ecology, environmental education, primary school students, Kyrgyz language lessons.

Прежде чем говорить об экологическом воспитании младших школьников при преподавании кыргызского языка и литературы, необходимо обратить внимание на то, что в нашей республике принят основополагающий документ в деле развития образования в нашей стране и регулирующий в настоящее время воспитательный процесс во всех учебных заведениях. Это «Концепция воспитания школьников и учащейся молодежи Кыргызской Республики до 2020 года», утвержденная Министерством образования и науки 22 июня 2014 г.

В Концепции подчеркивается, что процесс воспитания признается в нашей стране стратегической национальной задачей и всегда должен быть в центре внимания государства, так как именно процесс воспитания является главным средством передачи подрастающему поколению социально-исторического опыта, культуры, духовно-нравственных и морально-этических традиций, накопленных каждым социумом, нацией и человечеством.

В учебно-воспитательном процессе воспитание должно осуществляться на каждом шагу: на уроке во время преподавания школьных предметов, на переменах, во время внеклассных мероприятий (работе кружков, проведении экскурсий, конференций) и т. д. Научить младших школьников бережному отношению к природе, воспитать не потребителей, а рачительных хозяев, способных восхищаться красотой природы – важнейшие задачи, которые решаются сегодня на всех уровнях. Помочь в этом, как указывается в Концепции воспитания школьников и учащейся молодежи в Кыргызской Республики, могут почти все предметные дисциплины, изучаемые в школе.

Сложившаяся в настоящее время система школьного и внешкольного образования и воспитания включает большой объем экологических знаний, умений и навыков, развития экологической культуры. Необходимо обеспечить непрерывность экологического воспитания, начиная с дошкольного уровня, затем на вузовском и профессиональном уровне [5].

Основная цель экологического воспитания младших школьников – формирование экологического сознания и мышления на основе активной жизненной позиции. Про-

буждение экологического сознания непрерывно связано с осознанием человеком своей роли на Земле. В настоящее время вследствие технического прогресса человек перестал ощущать себя и окружающую среду как единое целое в пределах биосферы [4].

Решение современных экологических проблем требует компетентного подхода, который включает в себя изучение естественных, социальных, гуманитарных наук. Кроме того, так как все изменения природной сферы, и естественные и вызванные деятельностью человека, оказывают влияние на условия жизни и здоровье населения, то рассмотрение этой взаимосвязи осуществляется через систему знаний о природе и о хозяйственной деятельности человека, о необходимости рационального использования природных ресурсов и их восстановления [1].

В целом курс школьных дисциплин помогает учащимся осознать значение природы для общества, понять, что природа – основной источник удовлетворения жизненных и духовных потребностей человека, осмыслить необходимость ответственного отношения к ней. Развитию ценностных ориентаций помогают предусмотренные программой практические работы на местности, которые помогают учащимся оценивать характер воздействия человека на окружающую среду. На этой основе у школьников вырабатывается навык правильно оценивать свои поступки и поведение других людей по отношению к природе, а также выбрать линию поведения сообразно законам природы и общества. Кроме того знание и соблюдение учащимися правил поведения в природе во время экскурсий, туристических и краеведческих походов свидетельствует о степени их нравственной и эстетической воспитанности.

В этом отношении можно назвать проблему преодоления негативного (с точки зрения нравственности или эстетики) отношения детей к ряду природных объектов. В этом случае речь идет о формировании положительного отношения к «плохим» («злым», «некрасивым», «безобразным» и т. д.) животным. То есть дети любят в основном красивых и прекрасных животных. Причин негативного отношения к таким животным много, необходимо формирование положительного к ним отношения. В этой связи предлагается создание условий для систематического общения с «плохими» животными (в школьных уголках природы, в зоопарках, на экскурсиях).

Кроме того, у детей изначально существуют не совсем правильные понятия о полезных и вредных животных и растениях. В этих случаях младших школьников необходимо убеждать, что в естественной природе не может быть вредных и полезных растений и животных – все они являются необходимыми элементами соответствующих экосистем. В искусственных же сообществах (поля, сады, огороды, рощи) представление о вреде или пользе животных и растений относительно и регулируются только человеком.

В начальной школе учитель должен поддерживать детей в выражении сопереживания животному или растению. В этом случае очеловечивание природы: «Не бей котенка – ему больно!», «Не ломай ветки – дереву больно!» плюс первые экологические представления являются основой для формирования правил поведения в природе: «Не разоряй птичьи гнезда!», «Не разрушай муравейники!» и т. д. [2]

Сегодня мы понимаем, что природа не бесконечна, бьем тревогу, потому что в отношениях с природой человек переступил нравственный рубеж. И природа мстит ему экологическими катастрофами и природными катаклизмами. Духовная, экологическая неразвитость является одной из причин равнодушного, варварского отношения к природе. Чтобы воспитать рачительных хозяев, бережно относящихся к природе, необходимо воспитывать в детях благородство, гуманизм, ответственность за себя и за природу. Воспитание у детей ответственного отношения к природе – занятие трудоёмкое, но оно необходимо, так как будущее планеты зависит от желания трудиться на пользу природы.

Рассмотрим, как решаются проблемы экологического воспитания на уроках кыргызского языка и литературы в начальной школе, на которых у школьников, помимо речевых навыков, формируются мировоззрение и основополагающие нравственные качества. В этом случае цель экологического воспитания на уроках и во внеурочной деятельности: содействовать осознанию детьми того, что судьба человечества связана с окружающей средой и полностью зависит от состояния природы.

Задачи уроков на экологическую тему многообразны: показывать красоту нашей природы, вызывать чувство любви к ней; вызывать чувство тревоги, ответственности за состояние окружающей среды, природы; показать, как должен вести себя в природе разумный человек; приводить примеры бережного, доброго отношения к природе; подвергать осуждению поступки варварского отношения к природе.

На уроках кыргызского языка можно включать дополнительный материал, диктанты, стихотворения экологического характера, словарные слова, задания на экологическую тему. Для понимания информации экологического характера на уроках кыргызского языка можно использовать тексты о воде, воздухе, почве, растениях и животных. Это диктанты, изложения, сочинения, пробуждающие чувства, мысли, побуждающие ребят задуматься над самыми различными вопросами гармонии и единства всего созданного на планете.

Огромную роль в экологическом воспитании играют уроки развития речи, на которых у школьников, помимо речевых навыков, формируется мировоззрение и основополагающие нравственные качества. Работа по репродукциям картин включает в себя, в том числе, формирование умения словами передавать красоту природы Кыргызстана, животных и человека, формирование понимания того, что человек – часть природы, и он в ответе за всё, что происходит на планете. В этом случае возможно использование на уроках картин о природе Кыргызстана Г. Айтиева и Т. Садыкова.

Для развития речи учащихся возможна беседа об экологических проблемах своего города, своей улицы, своего села, например, «Что такое экология?», «Что такое вода?», «Каковы причины загрязнения воды?», «Какой водой вы пользуетесь для питья в школе и дома?». Учащиеся могут сами написать о том, что их волнует в своем микрорайоне, где они проживают.

Подобные задания на уроках кыргызского языка имеют большое значение. Они конкретизируют, углубляют и расширяют не только знания языка, но и экологические знания учащихся. Кроме того, они помогают учащимся увидеть красоту, многообразие и богатство природы нашей Родины, края, что способствует формированию у них патриотических чувств. Дети учатся наблюдать, сравнивать, находить примеры взаимосвязи организмов друг с другом, с явлениями природы, с условиями окружающей среды. Следовательно, на уроках кыргызского языка решается целый комплекс образовательно-развивающих задач.

На уроках кыргызского языка и литературы в начальной школе также рассматриваются художественные тексты с экологической точки зрения, ведь литература и искусство – самые мощные инструменты воспитания нравственности. Так на уроках, посвященных изучению темы «Родная природа в стихотворениях» происходит не только знакомство ребят с замечательными кыргызскими поэтами, но и понимание, что у каждого из поэтов свое видение окружающего мира и природы. Дети приобретают способность восхищаться красотой природы, которую увидели и запечатлели в своих стихах поэты.

Экологическому воспитанию уделяется большое внимание и во внеклассной работе, в организации которой принимаются участие студенты вуза. Будущие учителя широко используют возможности кыргызских народных пословиц и поговорок, песен о нашей природе, о том, что надо беречь и заботиться о родной земле. Студенты педагогического

вуза проводят викторины, КВН, конкурсы на лучшее стихотворение о растениях и животных Кыргызстана, подчеркивая при этом, что природу надо беречь и заботиться о ней.

Кроме всего этого, важно привлекать младших школьников к разработке и реализации проектов экологической тематики, например, „Пластиковый мусор“, чем он вреден для окружающей среды, а также «Осторожно, батарейка!» [3]. Высокий эмоциональный экологический настрой, заданный учителями и некоторыми учащимися пробуждает у всех ребят желание не только изучать экологические проблемы, но, главное, пытаться решать их в силу своего возраста: заботиться о животных, участвовать в субботниках по наведению чистоты вокруг школы и возле дома, выступать защитниками окружающей среды. Учащиеся становятся активными участниками городских и районных экологических конкурсов, акций, субботников по сбору макулатуры, пластика, и использованных батареек.

Таким образом, воспитание детей в целом и экологическое воспитание младших школьников в частности представляют собой важнейшие задачи, которые успешно решаются в республике Кыргызстан.

Основная цель экологического воспитания младших школьников – формирование экологического сознания и мышления на основе активной жизненной позиции. Широкие возможности в достижении данной цели представляют уроки кыргызского языка и литературы. Этому способствует включение дополнительного материала, текстов, диктантов, стихотворений экологического характера, работа по репродукциям картин, включение бесед об экологических проблемах своего города, а также вовлечение учащихся в активную целенаправленную деятельность по изучению и преодолению экологических проблем своего города и района.

Успех экологического воспитания определяется заинтересованным участием педагогического коллектива школы в организации экологически направленной деятельности учащихся.

Литература

1. Абдулхакова, Э. А. Экологическое образование и воспитание – основа экологического благополучия общества // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф. № 1. Ч. I. Новосибирск: СибАК, 2010. С. 7–10.*
2. Зверев, И. Д. *Экология в школьном обучении. М.: Педагогика, 1980. 234 с.*
3. Кучер, Т. В. *Экологическое воспитание учащихся. М.: Просвещение, 1990. 65 с.*
4. Миронов, А. В. *Актуальные проблемы экологического образования школьников // Начальная школа. 2013. № 11. С. 13–19.*
5. Салеева, Л. П. *Опыт экологического воспитания младших школьников // Начальная школа. 1991. № 4. С. 6–12.*

ПРИМЕНЕНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Аннотация: в статье обосновывается, что в условиях информатизации образования приобретают все большее значение информационно-компьютерные технологии, модернизируются различные формы, методы и приемы работы на уроках, что позволяет сделать процесс обучения более интересным и продуктивным. В качестве эффективной формы образовательной деятельности, авторы предлагают использовать виртуальную экскурсию. В статье доказано, что ее применение на уроках окружающего мира, позволяет повысить личностные, предметные и метапредметные результаты учащихся.

Ключевые слова: виртуальная экскурсия, окружающий мир, инновационная форма обучения, образовательные интернет-ресурсы, урок.

S. S. Zhuravleva, V. M. Voroshilova

THE USE OF VIRTUAL TOURS FOR THE FORMATION OF CHILDREN KNOWLEDGE IN THE NATURAL SCIENCE LESSONS

Abstract: the article substantiates that in the conditions of Informatization of education information and computer technologies are becoming increasingly important, various forms, methods and techniques of work in the classroom are being modernized, which makes the process of learning more interesting and productive. As an effective form of educational activity, the authors suggest using a virtual tour. The article proves that its application in the lessons of the surrounding world can improve the personal, subject and metasubject results of students.

Keywords: virtual excursion, natural science, innovative form of education, educational internet-resources, lesson.

В условиях быстро меняющегося мира приобретают все большее значение информационные технологии. Создаются и модернизируются различные формы, методы и приемы работы на уроках, что позволяет сделать процесс обучения более интересным и продуктивным. Сравнительно молодой и эффективной формой образовательной деятельности является использование на уроках виртуальной экскурсии.

Разные авторы (А. В. Порываев, Е. В. Дашкова, Н. В. Устюжанина) дают определения виртуальных экскурсий, однако наиболее полно оно отражено в определении Н. В. Устюжаниной: «виртуальная экскурсия – это организационная форма обучения, отличающаяся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов с целью создания условий для самостоятельного наблюдения, сбора необходимых фактов [13, с. 2].

Отличие виртуальной экскурсии от реальной состоит не только в том, что отображение реально существующих объектов происходит виртуально (такие экскурсии дают возможность отправиться в путешествие, сидя в учебном классе), но и в том, что виртуальные экскурсии, дают возможность возврата к любой точке экскурсии. Еще учитель может менять последовательность в зависимости от цели урока и того, как ее нужно достичь. И что важно, виртуальные экскурсии могут быть организованы не только в классно-урочной форме, но и в дистанционной.

С виртуальными экскурсиями расширился перечень объектов для посещения: музеи, галереи, выставки, различные предприятия, ботанические сады, парки, заповедники, зоопарки, а также «прогулки» по улицам любого города и возможность рассмотреть его

достопримечательности, не выходя из класса. В настоящее время уже создано огромное количество виртуальных экскурсий, их можно найти в сети Интернет, помимо этого, учитель может создавать виртуальные экскурсии сам, либо с помощью учеников.

Виртуальная экскурсия как форма обучения очень интересна. Она может использоваться на различных уроках в начальной школе (окружающий мир, математика, русский язык, литература, изобразительное искусство, технология, иностранных языков), а также на интегрированных уроках.

Опираясь на опыт проведения виртуальных экскурсий, можно утверждать, что постоянное их использование на уроках и во внеурочной деятельности повышает уровень знаний младших школьников об окружающем мире. Приведем примеры тематического планирования уроков окружающего мира в начальной школе с использованием виртуальных экскурсий.

Сентябрь: *Тема урока:* «Что мы знаем о Москве?» [4]. *Цель урока:* познакомить детей со столицей нашего государства. *Тема урока:* «Путешествие в виртуальный музей паровозов» [12]. *Цель урока:* познакомить детей с удивительным миром паровых машин и паровозов.

Октябрь: *Тема урока:* «Виртуальный тур по государственному национальному зоопарку Удмуртской Республики, приуроченный к международному дню животных» [6]. *Цель урока:* познакомить учащихся с государственным национальным зоопарком Удмуртской Республики и его жителями.

Ноябрь: *Тема урока:* «Планеты. Звезды и созвездия» [7]. *Цель урока:* повысить знание учащихся о космических телах: планетах, звездах и созвездиях.

Декабрь: *Тема урока:* «Виртуальный тур по усадьбе Деда Мороза» [5]. *Цель урока:* познакомить детей с Родиной Деда Мороза, его особенностями и бытом.

Январь: *Тема урока:* «Виртуальный тур по заповеднику «Шульган-Таш» [8]. *Цель урока:* познакомить учащихся с природой и достопримечательностями башкирского заповедника Шульган-Таш.

Февраль: *Тема урока:* «Путешествие в музей техники Вадима Задорожного, приуроченное ко Дню Защитника Отечества» [11]. *Цель урока:* познакомить детей со старинной советской и зарубежной техникой.

Март: *Тема урока:* «Франция. Главные достопримечательности Парижа» [3]. *Цель урока:* познакомить детей с главными достопримечательностями Парижа; *Тема урока:* «Когда жили динозавры?» [1]. *Цель урока:* сформировать у детей представление о далёком прошлом Земли, о жизни динозавров.

Апрель: *Тема урока:* «Зачем люди осваивают космос?» [9]. *Цель урока:* систематизировать и расширить представления детей о космонавтике; познакомить с искусственными спутниками Земли и их ролью в жизни современного человека. *Тема урока:* «Путешествие на Камчатку» [2]. *Цель урока:* познакомить детей с Камчатским краем и Кроноцким заповедником, повысить знание детей о медведях этого края.

Май: *Тема урока:* «Путешествие в музей Победы» [10]. *Цель урока:* вызвать у детей нравственно-патриотические чувства и интерес к великой отечественной войне.

Виртуальная экскурсия, являясь инновационной формой обучения, оказывает влияние на личностные, предметные и метапредметные результаты, что соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта и способствует повышению знаний об окружающем мире.

Литература

1. o-360.ru [Электронный ресурс]. Режим доступа: o-360.ru/muzkrem1/start.html (дата обращения: 27.03.2019).

2. www.airpano.ru/360photo/Kamchatka-Bears-Kurilskoe-Lake/ (дата обращения: 24.03.2019).
3. www.airpano.ru/360photo/Paris-France (дата обращения: 24.03.2019).
4. www.airpano.ru/files/Moscow-Big-Virtual-Tour/1-2 (дата обращения: 24.03.2019).
5. Дом Деда Мороза [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.dom-dm.ru/vtour (дата обращения: 26.03.2019).
6. Зоопарк Удмуртии [Электронный ресурс]. Режим доступа: 3dprofi.net/3dtours/UdmZoo/3dtour.html (дата обращения: 15.03.2019).
7. Интернет журнал [Электронный ресурс]. Режим доступа: rjournal.ru/virtualnoe-puteshestvie-ro-marsu-video-ekskursiya (дата обращения: 27.03.2019).
8. Культура РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.culture.ru/institutes/5670/kompleks-bashkirskii-ural (дата обращения: 15.03.2019).
9. Минобороны РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: мультимедиа.минобороны.рф/encyclopedia/museums/soyz.htm (дата обращения: 27.03.2019).
10. Музей победы [Электронный ресурс]. Режим доступа: victorymuseum.ru/newvtour/GLAV.html (дата обращения: 27.03.2019).
11. Музей техники Вадима Задорожного [Электронный ресурс]. Режим доступа: tmuseum.ru/raporama (дата обращения: 26.03.2019).
12. ОАО «РЖД» [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.rzd.ru/steams (дата обращения: 25.03.2019).
13. Устюжанина, Н. В. Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения // Электронный научный журнал «Наука и перспективы». 2017. № 2. С. 5–12.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО ТЕМЕ «ХОЛОКОСТ»

Аннотация: в статье определены направления и этапы воспитательной работы по теме «Холокост» с учащимися от 16 лет, даны методические рекомендации по использованию документальных и художественных фильмов в целях формирования гражданской позиции, развития нравственных чувств (чести, долга, справедливости, милосердия и дружелюбия), а также способности к сознательному выбору добра.

Ключевые слова: воспитание, «Холокост», методические рекомендации, фильмы документальные, художественные.

T. B. Ilina

METHODICAL RECOMMENDATIONS ABOUT USE OF DOCUMENTARY AND FEATURE FILMS IN EDUCATIONAL WORK ON THE SUBJECT "HOLOCAUST"

Abstract: article is devoted to methodical recommendations about use of documentary and feature films in educational work on the subject "Holocaust" with pupils of 16 years for formation of a civic stand, development of moral senses (honor, a debt, justice, mercy and friendliness) and also abilities to the conscious choice of good.

Keyword: education, "Holocaust", methodical recommendations, movies documentary, art.

Анализ истории Холокоста в свете исследований социальных психологов второй половины XX века позволили польско-английскому социологу З. Бауману в книге «Актуальность холокоста» поставить вопрос о необходимости уточнения содержания уроков Холокоста («Мы должны помнить, но что?») и подвести читателя к ключевому вопросу: Холокост – «разрыв в нормальном течении истории, раковое образование на теле цивилизованного общества, кратковременное безумие на фоне общего здоровья» или порождение современной цивилизации? [2, с. 261] Такая постановка проблемы позволяет по-новому увидеть воспитательный потенциал темы, которая традиционно служила разоблачению преступлений нацизма и последствий геноцида.

Исследования механизмов социального влияния в экспериментах С. Милгрема и Ф. Зимбардо, научные выводы психологии социальных общностей в работах К. Левина, С. Московичи, Х. Ортега-и-Гассета, В. С. Агеева, Л. Г. Почебут актуализируют комплекс проблем, обсуждение которых необходимо в целях воспитания человека в соответствии с идеалом, заявленным в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России»: «Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [1, с. 11].

Новый взгляд на уроки Холокоста требует сосредоточить в воспитательной работе внимание на проблеме подчинения человека социуму, умения противопоставить мнению большинства собственную нравственную позицию. Важно показать, что существуют события и исторические эпохи, когда процесс социализации оказывается обращён про-

тив человека: против его совести, нравственного чувства, против человечности. Данные выводы должны в соответствии со «Стратегией развития и воспитания в РФ» развивать у детей нравственные чувства (чести, долга, справедливости, милосердия и дружелюбия); формировать выраженную в поведении нравственную позицию, в том числе «способность к сознательному выбору добра» [4].

Данный подход к теме Холокоста может быть представлен в воспитательной работе на основе привлечения произведений документального и художественного кино, так как искусство кино позволяет вызвать эффект непосредственного переживания, что даёт возможность организовать дискуссию и сформировать необходимые установки. Следовательно, одним из наиболее эффективных для достижения воспитательных целей будет метод просмотра и обсуждения документальных и художественных фильмов [3, с. 75]. По мнению М. А. Косолаповой, В. И. Ефанова, В. А. Кормилина, Л. А. Бокова, этот метод позволяет активизировать мыслительные процессы за счёт вовлечения эмоциональной сферы. При обсуждении фильмов необходимо учитывать общие практические рекомендации, которые касаются соблюдения последовательных этапов при их критическом осмыслении и интерпретации.

Этап 1. «Разогрев» участников. На данном этапе необходимо предложить обучающимся посмотреть фильм (эпизод фильма). Перед просмотром преподаватель должен озвучить тему и цель занятия, алгоритм предстоящей работы. Продолжительность этапа: 10–15 мин

Этап 2. Проведение дискуссии. Перед проведением дискуссии преподавателю, как и ведущему психологического тренинга, необходимо напомнить или специально ввести правила обсуждения в группе. Продолжительность варьируется в зависимости от образовательных целей занятия.

Этап 3. Этап рефлексии. В завершение обсуждения участники должны отрефлексировать те чувства, переживания, мысли, которые по-новому заставили их взглянуть на обсуждаемые проблемы. Здесь возможны разные варианты итоговых заданий, например, участники по кругу должны продолжить фразу: «Самым важным для меня было» [5].

Рассмотрим этапы воспитательной работы по теме «Холокост» с использованием художественных и документальных фильмов.

1. Ознакомительный – этап создания интереса к теме «Холокост» и условий для воспитания гражданской ответственности.

На этом этапе организуется просмотр и обсуждение документального фильма Мумина Шакирова «Холокост или клей для обоев» (2013), так как вполне может оказаться, что, как и героини фильма – сёстры Каратыгины, ответившие на одной из шоу-программ, что Холокост – это клей для обоев, подростки очень мало или вообще ничего не знают об этих событиях прошлого. Режиссёр Мумин Шакиров вводит тему Холокоста в контекст сегодняшней жизни, ценностей семьи, любви к матери, жизненных планов молодого поколения. Фильм рассказывает не столько о Холокосте, сколько о том, какое впечатление производит на современных подростков информация о нём. Обсуждение фильма целесообразно строить на основе вопросов:

- Что является смыслом жизни сестёр Каратыгиных до посещения музея в Аушвиц-Биркенау? Почему девушки ничего не знали и даже после шоу не захотели узнать о Холокосте?
- Какое впечатление произвело на героинь посещение музея Аушвиц-Биркенау, организованное режиссёром? Как оно повлияло на героинь?
- Во имя чего режиссёр Мумин Шакиров сам стал героем этого документального фильма и устроил девушкам поездку в музей истории Холокоста?

Отвечая на эти вопросы, учащиеся приходят к выводам о ценности мирной жизни, хрупкости и ценности человеческой жизни, вопиющем нарушении нравственных норм

в концентрационных лагерях и лагерях смерти, о важности памяти о жертвах холокоста и ценности уроков истории для настоящего.

2. Этап формирования системы нравственных и смысловых установок личности.

Цель этого этапа – «формирования стабильной системы нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, коррупции, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам и другим негативным социальным явлениям» [4]. Среди медиатекстов можно назвать ряд художественных произведений: фильм «Корчак» Анджея Вайды, «Список Шиндлера» Стивена Спилберга, «Жизнь прекрасна» Роберто Бенини и др.

Для воспитательной работы на этом этапе может быть использован любой из названных фильмов. Важно, чтобы увиденные эпизоды позволили подвести подростков к мысли о том, что, как бы ни был труден выбор, человек должен осуществлять его не под влиянием государственной идеологии времени, не в соответствии с нормами социализации, а в соответствии со своим представлением о нормах человечности, чести, человеческого и гражданском долге. Целесообразно беседу строить на основе следующих вопросов:

– Герои фильмов бросают вызов социальным обстоятельствам эпохи. Охарактеризуйте эти обстоятельства и предписываемые ими нормы поведения. В чём суть этого вызова?

– Какие варианты выбора были у людей, оказавшихся в этих обстоятельствах?

– В чём сложность выбора, который нужно сделать? Что влияет на этот выбор?

3. Третий этап самый сложный. Он нацелен на формирование выраженной в поведении нравственной позиции, в том числе способности к сознательному выбору добра. Воспитательная работа на этом этапе строится на основе обсуждения фильма Павла Смирнова «По контуру лица» и Пола Шойринга «Эксперимент» по вопросам:

– Какие механизмы социального поведения и взаимодействия личности с социальной группой демонстрируют фильмы?

– Какова суть выбора, который осуществляют герои? Что такое моральная позиция? От чего она зависит?

– На какие проблемы социализации и становления личности человека обращают внимание авторы?

– Какие факторы могут способствовать проявлениям массовой жестокости и равнодушия?

Важно то, что эти фильмы событийно, сюжетно никак не связаны с Холокостом. Они посвящены исследованию мотивов равнодушного и жестокого поведения, процессов «расчеловечивания», вызванных ролевым распределением функций в обществе и психологическими процессами, запущенными требованием следовать предписанному этими ролями поведению. Ответы на поставленные вопросы по сюжетам фильмов, события которых приближены к современности, позволяют организовать саморефлексию, которая способствует достижению воспитательных целей.

При такой организации воспитательной работы по теме «Холокост» усилия воспитателя оказываются нацеленными на формирование способности критически воспринимать современные мифологемы, осознавать возможность конфликта между юридическим, социальным, политическим и нравственным и быть готовым к его разрешению. Необходимо отметить, что такая воспитательная работа нацелена на работу с подростками старше 16 лет и студентами колледжей и вузов.

Литература

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. 4-е изд. М.: Просвещение, 2014. 23 с.
2. Бауман З. Актуальность холокоста. М.: Европа, 2010. 316 с.
3. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОСз в техническом университете: для преподавателей ТУСУР. Томск: ТУСУР, 2012.
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025. Режим доступа: rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html.
5. Усов, Ю. Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.

АЛЬМАНАХ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

Аннотация: в процессе практической творческой деятельности (создание альманаха) происходит взаимодействие (сотрудничество, сотворчество) между современной обучающейся молодёжью и людьми старшего возраста (ветеранами труда, ветеранами войн), их сближение, принятие школьниками общечеловеческих ценностей. Традиции, жизненный опыт передаются из поколения в поколение – таким образом, их связь продолжается.

Ключевые слова: патриотизм, ценности, память, ветераны, «ЭкスカлибурN», сотрудничество, альманах, технология.

V. Yu. Kadushina, O. I. Kadushina

ALMANAC AS AN EXTRACURRICULAR MEANS OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS' FORMATION AT YOUNG PEOPLE

Abstract: in the process of practical creative activity (the creation of the almanac) there is an interaction (cooperation, co-creation) between students and older people (labor veterans, war veterans), their rapprochement, the adoption of universal values by students. Traditions, life experience are passed on from generation to generation – thus, their relationship continues.

Keywords: patriotism, values, memory, veterans, "ExcaliburN", cooperation, almanac, technology.

Согласно ФГОС ООО, целью современного российского образования «становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться» [2, с. 3]. Следовательно, «важнейшей задачей современной системы образования» является формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих школьникам «способность к саморазвитию и самосовершенствованию» «путём сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта» [2, с. 3].

Способствовать формированию УУД призвана не только урочная, но и внеурочная деятельность, которая представляет собой полноценную часть учебно-воспитательного процесса и одну из форм организации свободного времени обучающихся: это «образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы» [1].

«Целью внеурочной деятельности является создание условий для проявления и развития ребёнком своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций», то есть в первую очередь достижение заявленных ФГОС *личностных и метапредметных результатов*. Это определяет специфику внеурочной деятельности, в ходе которой обучающийся не только и даже не столько должен *узнать материал, сколько научиться чувствовать, действовать, принимать решения* (курсив наш. – В. К., О. К.) [7].

На наш взгляд, одной из самых актуальных на сегодняшний день форм как основной, так и внеурочной работы можно считать педагогическую мастерскую. Под «педагогической мастерской» мы, соглашаясь с академиком В. М. Монаховым, понимаем «продуманную»

«во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учеников и учителя» [цит по: 3]. Это такая форма деятельности, «которая создаёт условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путём самостоятельного или коллективного открытия» (курсив наш. – В. К., О. К.) [5]. Исходя из многолетнего опыта работы, мы делаем вывод о том, что мастерская в рамках внеурочной деятельности может быть направлена как на формирование универсальных учебных действий у обучающейся молодёжи, так и на развитие самого педагога.

Подтвердить сказанное можно примером деятельности юнармейского отряда «ЭкскалибурN» МКОУ «Староуткинская СОШ № 13». В рамках реализации основной образовательной программы основного общего образования и программы «Патриотическое воспитание обучающейся молодёжи школьного юнармейского отряда „ЭкскалибурN“ на 2016–2020 учебные годы» с 2017 года коллектив юнармейцев занимается созданием тематических альманахов (направления работы: «Защитники Отечества», «Моя семья, моя земля, моя Россия» [см: 4]). Подобная форма выбрана неслучайно, ведь альманах, как известно, представляет собой «непериодический литературный сборник произведений разных писателей» [6, с. 42], а значит, предоставляет свободу творчества, так как жанр (очерк, эссе, интервью и др.), в котором обучающиеся пожелают создать текст в рамках общей темы, выбирается ими самостоятельно. Так соблюдается один из основных принципов, проповедуемых мастерской, согласно которому «каждый... участник» альманашной редакции «движется от осознания личного опыта к опыту национальной и общечеловеческой культуры в свободной деятельности», внутри которой всем «предоставляется право свободного выбора» (курсив наш. – В. К., О. К.) [5].

«Другой особенностью мастерской является реализация идеи диалога во всех его аспектах»: это «обмен мнениями, знаниями, творческими находками между участниками» [5. Курсив автора. – В. К. О. К.] и, в нашем случае, шире – взаимодействие участников-юнармейцев с информантами различных социальных и возрастных групп, в ходе которого обучающиеся приобщаются к истории России и своей малой Родины, учатся уважать и ценить её, а также духовно-нравственное наследие народа в целом, почтительно относиться к профессии военнослужащего, героям и ветеранам войн. Общаясь с представителями старших поколений – современниками других эпох, школьники начинают осознавать, что «истина есть целое, что чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи – с ними можно общаться только в форме диалога» [5], что, безусловно, играет важную роль в становлении личности.

Со спецификой юнармейского отряда данный вид деятельности связан тематически: выход каждого выпуска альманаха приурочен к памятной дате отечественной истории и посвящён землякам – староуткинцам. В 2017 году на страницах сборника были освещены судьбы, опалённые Великой Отечественной войной (альманах «Тыл – фронту: труженики тыла ГО Староуткинск»); альманах 2018 года, посвящённый 75-летию со дня формирования УДТК, рассказывает о жителях посёлка – участниках Уральского добровольческого танкового корпуса («Староуткинцы – участники УДТК»); в 2019 году в честь 30-й годовщины со дня вывода советских войск из Афганистана издание было посвящено староуткинским воинам-интернационалистам («Отечества достойные сыны: воины-интернационалисты ГО Староуткинск»).

Систематический мониторинг результатов работы юнармейского отряда «ЭкскалибурN» по данному направлению показал положительную динамику уровня сформированности познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся. Так, например, показатели умения извлекать нужную информацию из различных

источников возросли на 11% – от 52% в 2016–2017 гг. до 63% в 2018–2019 гг.; умения описывать, сравнивать социальные объекты и памятники культуры на основе их внешних признаков – от 56% до 69%; осуществлять совместную познавательную деятельность в группе – от 54% до 70%. Таким образом, деятельность по созданию тематических альманахов в рамках технологии творческих педагогических мастерских мы считаем весьма эффективной.

Главным, однако же, в чём нельзя не согласиться с И. А. Мухиной, «результатом работы в мастерской становится не только реальное знание или умение, важен сам процесс постижения истины и создание творческого продукта. При этом важнейшим качеством процесса оказывается сотрудничество и сотворчество – явления самоценные» (курсив наш. – В. К., О. К.) [5].

Литература

1. <Письмо> Минобрнауки РФ от 12.05.2011 № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования». Режим доступа: www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=114121&fld=134&dst=100000001,0&rnd=0.9200209941704844#038743537246184623.
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др./под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
3. Егорикова, А. М. Новые педагогические технологии. Технология «Творческая мастерская». Режим доступа: infourok.ru/novye_pedagogicheskie_tehnologii.tehnologiya_tvorcheskaya_masterskaya.-329999.htm.
4. Кадушина, В. Ю. Программа «Патриотическое воспитание обучающейся молодежи школьного юнармейского отряда „ЭскалибурN“ на 2016–2020 учебные годы» // Социальная педагогика и социальная работа: вчера, сегодня, завтра: материалы VIII Международных социально-педагогических чтений им. Б. И. Лившица, посвященные 25-летию социальной педагогики и социальной работы в России (Екатеринбург, 22–24 ноября 2016 г.). Екатеринбург, 2016. С. 167–174.
5. Мухина, И. А. Что такое педагогическая мастерская? Режим доступа: slovesnik.org/kopilka/stati/chto-takoe-pedagogicheskaya-masterskaya.html.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка /под ред. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. М.: Мир и Образование, 2014. 1376 с.
7. Соловьёва, Л. С. Логика формирования УУД в процессе урочной и внеурочной деятельности. Режим доступа: infourok.ru/esse-logika-formirovaniya-uud-v-processe-urochnoy-i-vneurochnoy-deyatelnosti-2166849.html.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования № 1897 от 17 декабря 2010 г. Режим доступа: docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Аннотация: в статье рассматриваются возможности оптимизации нравственного воспитания детей младшего школьного возраста средствами внеурочной деятельности, организуемой для удовлетворения их потребностей в содержательном досуге, участии в самоуправлении и общественно полезной деятельности. В статье раскрываются особенности организации воспитательного процесса во взаимодействии с воссозданной в постсоветский период детской общественной организацией – братство православных следопытов.

Ключевые слова: нравственное воспитание, внеурочная деятельность, детская общественная организация, братство православных следопытов, взаимодействие, самоуправление.

V. B. Koljasnikova, S. T. Pogorelov

MORAL EDUCATION OF YOUNGER STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN TERMS OF INTERACTION WITH CHILDREN'S COMMUNITY ORGANIZATION

Abstract: the article discusses the possibilities of optimizing the moral education of children of primary school age by means of extracurricular activities organized to meet their needs for content leisure, participation in self-government and socially useful activities. In addition, it reveals the peculiarities of the organization of the educational process in cooperation with the children's public organization reconstituted in the post-Soviet period – the brotherhood of Orthodox trackers.

Keyword: moral education, extracurricular activities, children's public organization, the brotherhood of Orthodox trackers interaction, self-government.

Нравственное воспитание детей и молодежи является одним из важнейших направлений деятельности всех социальных образовательных институтов. В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» указывается, что к приоритетам современной образовательной политики относится воспитание молодого поколения, обладающего знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI века, разделяющего традиционные нравственные ценности, готового к мирному созиданию и защите Родины [3].

Младший школьный возраст считается оптимальным для решения проблем нравственного развития ребенка, так как это период активного формирования социальных интересов, жизненных идеалов, период самоутверждения и становления личности человека. Перед педагогами стоит задача подготовки ответственного гражданина, патриота и семьянина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами семьи, общества и государства. Нравственность выступает одним из «важнейших элементов общественного сознания, именно в этом основа жизнеспособности любого общества и государства, преемственности поколений» [2, с. 49].

Однако, в силу произошедшей в 1990-е гг. переориентации воспитания с коллективистской на индивидуалистическую модель, в школе фактически перестали употребляться формы совместной с другими детьми, со взрослыми социально ориентированной деятельности, произошли существенные изменения в системе отношения ребенка к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, ценность других людей существенно снизилась,

на первый план вышло переживание и эгоистическое позиционирование самого себя. Решение традиционных и вновь возникших проблем нравственного воспитания младших школьников, по мнению исследователей, возможно на основе вовлечения детей в активную деятельность, направленную на взаимодействие и сотрудничество с окружающими, на развитие нравственных чувств и отношений.

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени обучающихся. Исследователями она трактуется преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей детей в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно полезной деятельности. В настоящее время возрастают требования к ее совершенствованию, обновлению содержания, внедрению форм и методов, основанных на лучшем педагогическом опыте, улучшению условий для эффективного взаимодействия детских и иных общественных объединений с образовательными организациями [3]. Таким образом, в обществе инициируется процесс переосмысления целей школьного воспитания, средств и способов, обеспечивающих их достижение, механизмов формирования эффективного воспитательного пространства. В организации этой работы подчеркивается значение взаимодействия школы с семьей, общественными и религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, средствами массовой информации.

Вышесказанное определило выбор темы исследования, представленного в данной статье, его объект (процесс нравственного воспитания младших школьников), предмет (комплекс занятий, направленных на нравственное воспитание младших школьников во взаимодействии с детской общественной организацией) и цель (теоретическое обоснование, разработка и проверка в опытно-поисковой работе комплекса занятий по нравственному воспитанию младших школьников в условиях взаимодействия с детской общественной организацией).

В данном исследовании основу составляют труды философов Н. А. Бердяева, В. С. Соловьева, П. А. Флоренского, работы классиков отечественной педагогики: Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского; педагогов советского периода Ю. К. Бабанского, А. С. Макаренко, В. А. Сластенина, В. А. Сухомлинского, Г. И. Щукиной и др.; исследователей педагогики православия: В. В. Зеньковского, Н. Ф. Козырева, И. В. Метлика, Е. Шестуна и др.; исследователей проблем нравственного воспитания младших школьников: Н. Г. Авериной, О. С. Богдановой, Л. И. Божович, А. А. Люблинской и др. Важное значение для определения концептуальных основ исследуемой проблемы имеет теория деятельности как фактор социально-нравственного развития личности (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др.).

Опытно-поисковый этап исследования проводился на базе детской общественной организации «Братство православных следопытов» при храме св. Николая Чудотворца при Уральском государственном горном университете. В исследовании приняли участие 20 детей младшего школьного возраста, их родители, педагоги общеобразовательных школ, в которых обучались дети, участвующие в деятельности братства.

Вопросы о решающей роли нравственного воспитания в развитии и формировании личности осознавались и ставились в педагогике с давних времен. Они связывались, главным образом, с тем, что только нравственное воспитание обеспечивает формирование у личности добродетельного характера и доброжелательного отношения к людям. Я. А. Коменский в своем трактате «Наставление нравов» приводил изречение древнеримского философа Сенеки: «научись сперва добрым нравам, а затем мудрости, ибо без первой трудно научиться последней». Из отечественных педагогов-классиков прошлого столе-

тия наиболее ярко характеризовал роль нравственного воспитания в развитии личности К. Д. Ушинский, утверждавший, что «влияние нравственное составляет главную задачу воспитания» [5, с. 142]. В современных исследованиях процесс нравственного воспитания рассматривается как двустороннее взаимодействие педагога с воспитанниками и усвоение ими определенных нравственных и этических норм с последующим формированием морального сознания личности, развитием нравственных чувств, выработкой навыков и привычек нравственного поведения. Нравственность, следовательно, рассматривается как сложная, многоуровневая система, сочетающая в себе такие качества как разум, воля, чувства.

Ряд исследователей связывают содержание нравственного воспитания с мировоззренческим самоопределением человека, включая религиозное. Так, С. Ю. Дивногорцева определяет нравственное воспитание как «содействие процессам самоопределения человека в Боге и формирование целостной иерархической структуры его личности, которое постепенно преобразует прежнее внутреннее устройство, внешний облик человека и приводит его к обновленному духовному состоянию» [1, с. 43].

В данной статье нравственное воспитание рассматривается как процесс взаимодействия, направленный на формирование у детей представлений о совести и морали, правилах и принципах жизни в обществе, как комплексную организацию всей жизнедеятельности детей – их взаимоотношений с другими людьми, их свободного общения, их трудовой деятельности. Задачи нравственного воспитания детей младшего школьного возраста можно условно разделить на три группы: 1) формирование нравственного сознания (нравственный ориентир); 2) выработка воли, навыков, умений и привычек нравственного поведения; 3) воспитание и развитие нравственных чувств.

Формирование нравственного сознания – многоуровневый и долговременный процесс выработки системы нравственных убеждений. Убеждения становятся регулятором действий и поступков человека. От убеждений зависит нравственная устойчивость личности, в них отражается система нравственных понятий, чувств, опыта поведения и общения. Осознание и переживание нравственных представлений напрямую связано с принятием образцов нравственного поведения и способствует формированию моральных оценок и поступков. Освоение нравственных представлений помогает ребенку осмыслить содержание поступков, понять целесообразность и необходимость выполнения требований и норм, формирует нравственные оценки и мотивы поведения. У детей формируются представления о явлениях общественной жизни, взаимоотношениях людей.

Важнейшим средством формирования нравственного сознания является использование созданных в культуре на разных этапах исторического развития нравственных идеалов, образцов нравственного поведения, к которому стремится человек. Нравственные идеалы формируются в рамках гуманистического мировоззрения как обобщенная система взглядов и убеждений, в которой человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде. При этом отношение человека содержит не только оценку мира как объективной реальности, но и оценку своего места в окружающей действительности, связей с другими людьми. Основополагающей базовой категорией нравственного воспитания является понятие нравственного чувства – переживания нравственных отношений и взаимодействий. В. А. Сухомлинский считал «развитие нравственных чувств личности сердцевиной нравственного воспитания» [4, с. 29].

Результатом процесса нравственного воспитания является нравственная воспитанность. Воспитанность – это интегративная личностная характеристика, представляющая собой систему убеждений, ценностей, личностных качеств и норм поведения человека, обнаруживается в отношении к себе, другим людям, предметам и явлениям окружающего мира.

В рамках данного исследования были рассмотрены следующие критерии и показатели нравственной воспитанности:

1. Когнитивный, включающий полноту и объем нравственных представлений; принятие нравственных норм и ценностей; умение видеть, вычленять и принимать нравственную сторону действительности; понимание нравственных мотивов и результатов поступков; умение предвидеть в нравственном плане последствия своих поступков для других людей.

2. Эмоционально-мотивационный, предполагающий убеждение в необходимости ценностного отношения к людям; способность к эмоциональному переживанию нравственных аспектов окружающей действительности и человеческих отношений; содержание значимых переживаний.

3. Поведенческий, включающий поступки в ситуации выбора, когда ребенок самостоятельно принимает решение и действует, придерживаясь известной ему нормы (или вопреки ей); степень самостоятельности в нравственном выборе в ходе преодоления проблем (трудностей, препятствий), руководствуясь принятыми нравственными требованиями, нормой и правилами поведения; круг распространения нравственного поведения (поведения по отношению к близким и незнакомым); устойчивость поступков в различных ситуациях (например, по степени внешнего контроля, «знакомости»).

Рассматривая особенности детей младшего школьного возраста, которые необходимо учитывать в организации нравственного воспитания, были выделены следующие качества: преобладание эмоционально-образного освоения содержания нравственных норм (в форме представлений), нравственных оценок, мотивов нравственных поступков, переход к предметно-образному мышлению; появление способности к осознанию нравственного выбора на основе усвоенных норм и представлений о должном; наличие способности вербализовать нравственное переживание проявляется, но с доминированием отсылка к авторитетному мнению взрослого; сохранение элементов «ритуальной» нравственности, основывающейся на внешнем авторитете (родители, учителя и др.); развитие понимания социальной значимости нравственных качеств человека, проявляющихся в его поступках; открытость чувственных нравственных переживаний, их преобладает, и одновременное появление способности скрывать свои чувства, усложняющее взаимодействие с ребенком; становление учителя в качестве наиболее значимого среди взрослых нравственного авторитета; освоение нравственных норм на основе конкретных ситуаций, событий, героев, фактов (обобщенные нравственные категории и понятия еще не могут быть освоены ребенком в их теоретической форме); доминирование активности, проявляемой по преимуществу во внешней деятельности.

Анализ педагогических условий нравственного воспитания детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности во взаимодействии с детской общественной организацией типа «Братство православных следопытов», представляющих разновидность скаутского движения, показал, что важнейшими из них являются следующие: создание благоприятной воспитательной среды; единство урочной и внеурочной деятельности; взаимодействие школы, семьи, Церкви, детской образовательной организации; ценностно-смысловая насыщенность внеурочной деятельности традиционными ценностями отечественной культуры, Православия, гражданственности и патриотизма; диалогизация деятельности; опора на игровые методы организации внеурочной деятельности; вовлечение младших школьников в общественно-полезную деятельность, опыт переживания ценностей, с ней связанных; опыт самостоятельного общественного действия; предоставление школьникам возможности выбора занятий и тех ролей, которые он выполняет в деятельности; творческий характер деятельности, связь с природой.

Для проведения опытно-поискового этапа работы были выбраны в качестве формируемых следующие нравственные ценности: ответственность, патриотизм, трудолюбие, доброжелательность, милосердие. Каждая из них раскрывалась по когнитивному, эмоционально-мотивационному и поведенческому критерию на трех уровнях (высоком, среднем и низком).

Приведем в качестве примера представление об «ответственности». По когнитивному критерию она раскрывается как знание норм о необходимости отвечать за свои поступки, действия перед другими людьми; знание о необходимости соблюдать взятые на себя обязательства. По эмоционально-мотивационному – как переживание чувства ответственности, необходимость соблюдать нормы и правила поведения, чувство долга за порученное дело, желание брать на себя ответственность. По поведенческому критерию ответственность раскрывается как стремление добросовестно выполнить порученное дело; при нарушении переживание недовольства собой (стыд); готовность принять справедливое наказание за нарушение требований. Аналогичным образом раскрывалось содержание таких качеств как «патриотизм», «трудолюбие», «милосердие», «доброжелательность».

Для диагностического изучения уровня нравственной воспитанности были выбраны следующие методы: опрос, индивидуальная этическая беседа, тестирование, наблюдение. В соответствии с показателями и уровневыми характеристиками были подобраны и адаптированы диагностические задания для определения нравственной воспитанности. По когнитивному показателю использовался метод индивидуальной беседы, тестирование, По эмоционально-мотивационному критерию использовалась методика «Закончи предложение» Н. Е. Богуславской. По поведенческому критерию были использованы методики, направленные на выявление выбора ребенком стратегии поведения.

Сопоставление результатов исследования нравственной воспитанности по всем методикам показало, что одиннадцать детей (55%) имеют средний уровень нравственной воспитанности, шесть (30%) – низкий, и только трое школьников (15%) – высокий уровень нравственной воспитанности.

Целью следующего этапа исследования стало обоснование, разработка и апробация комплекса занятий по внеурочной деятельности во взаимодействии с детской общественной организацией, направленных на нравственное воспитание детей младшего школьного возраста. Комплекс занятий по внеурочной деятельности был разработан на основе базовых национальных ценностей, таких как патриотизм, семья, труд и творчество, милосердие. Ведущая содержательная линия комплекса была обозначена как «Нравственная красота мира человека». Носителями нравственных качеств выступали герои литературных произведений, исторические личности, выдающиеся современники, а также близкие детям люди, члены их семей, выдающиеся современники. В нравственном воспитании большое значение имеет пример взрослых, в особенности близких людей. Конкретные факты жизни старших членов семьи (дедушек и бабушек, участников Великой Отечественной войны, их фронтовые и трудовые подвиги) становятся примером таких важных понятий как «долг перед Родиной», «любовь к Отечеству», «трудовой подвиг». Очень важно показать зависимость между деятельностью одного человека и жизнью всех людей.

Разработанный комплекс занятий обеспечивал реализацию следующих принципов воспитания: природосообразности; культуросообразности; свободы и самостоятельности; персонификации; системности и последовательности; наглядности нравственных ценностей.

Приведем типовую структуру занятий из предлагаемого комплекса:

1. Предъявление нравственной ценности в художественной форме, инициирующей ее эмоционально-окрашенное переживание детьми;

2. Вербализация каждым школьником своего индивидуального переживания осваиваемой ценности;
3. Обогащение индивидуального образа ценности за счет присоединения к выраженным переживаниям других детей;
4. Расширение представления о нравственной ценности за счет новых знаний, сообщаемых учителем;
5. Организация творческой деятельности детей по воплощению нравственной ценности в практической жизни.
6. Завершались занятия этапом рефлексии, на котором детям предлагалось вспомнить из своей жизни пример, дать самооценку собственному поведению или подобрать рассказ и оценить поступки героев, шло совместное обсуждение и формулировались общие выводы по занятию.

Занятия проходили в формах: этическая беседа (обсуждение нравственных норм и правил поведения); творческая игровая деятельность; диалог; экскурсии; коллективно-творческие дела; туристский поход; акции в окружающем социуме; совместные образовательные проекты детей и взрослых. Содержательное наполнение занятий определялось по трем компонентам: изобразительному, литературному, музыкальному.

Приведем пример занятия «Александр Невский – святой, благоверный князь, воин и патриот».

Цель занятия – формировать у детей нравственные представления о гражданственности, патриотизме, ответственности.

Задачи: Обучающие – формировать представление о понятиях «Отечество», «патриотизм», «гимн», «флаг», «служение», «святость», «воин». Формировать умения устанавливать причинно-следственные связи; строить логические цепочки рассуждений, доказательств, уметь выражать свои мысли. Способствовать формированию оценочных суждений о деятельности Александра Невского – выдающегося государственного деятеля, полководца и святого человека, формировать понимание неоднозначности оценки исторических деятелей разными исследователями.

Развивающие – развивать общественную активность, интерес к прошлому своей страны, умения анализировать факты с точки зрения исторического подхода, навыки ведения дискуссии, аргументировано отстаивая свою точку зрения.

Воспитательные – воспитывать сознательное отношение к народному достоянию, верность боевым и трудовым традициям старшего поколения, преданность Отчизне, готовность к защите ее свободы и независимости, уважение к истории как к науке, уважение к оппоненту, заинтересованность в дальнейшем углубленном изучении материала.

Анализ результатов реализации комплекса занятий привел к следующим выводам:

1. Такие нравственные качества как доброжелательность, ответственность, трудолюбие, патриотизм, милосердие наиболее глубоко и широко развиваются в единстве урочной и внеурочной деятельности, осуществляемой во взаимодействии с детскими общественными организациями. Детская общественная организация обладает существенными возможностями для организации внеурочной деятельности, обеспечивает гармоничное развитие личности ребенка.

2. Эффективность нравственного воспитания младших школьников зависит от единства воспитательных усилий семьи, школы и общественных организаций. Необходима разработка Программы нравственного развития и воспитания детей, обеспечивающая их содержательное и методическое единство, согласование действий школы, семьи, государственных органов, общественных и религиозных объединений.

3. Школа не может взять на себя всю ответственность за воспитание подрастающего поколения, т. к. роль прочих вышеперечисленных институтов в обеспечении воспитательного процесса в настоящее время велика. Но школа может и должна взять на себя координирующую и целеполагающую функции в решении задач нравственного воспитания подрастающего поколения.

Литература

1. Дивногорцева, С. Ю. Теоретическая педагогика: учеб. пособие. М.: ПТСТГУ, 2004. 195 с.
2. Сборник программ внеурочной деятельности. Начальная школа. Кн. 1 / сост. О. М. Корчемлюк. М.: Баласс, 2013. 288 с.
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]: утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р. Режим доступа: www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/#review (дата обращения 25.08.2017).
4. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. Т. 1 / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. М.: Педагогика, 1979. 560 с.
5. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т. Т. 1 / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. 416 с.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: статья посвящена описанию существующих подходов, способствующих развитию художественно-творческих способностей у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности. В статье обосновано, что система внеурочной деятельности является сферой, которая может максимально развить или сформировать познавательные потребности и способности каждого учащегося.

Ключевые слова: творческие способности, внеурочная деятельность, младший школьный возраст.

M. S. Kritskaya

DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract: the article describes the existing approaches that contribute to the development of artistic and creative abilities in children of primary school age in extracurricular activities. If properly organized, the extracurricular system is an area that can maximize or shape the cognitive needs and abilities of each student.

Keyword: creativity, extracurricular activities, primary school age.

В настоящее время к современному человеку предъявляется немало требований, касающихся уровня его личностного, познавательного, творческого развития. Это связано, прежде всего, с развитием научно-технической области и информационно-технологическим прогрессом. Современный профессионал должен быть конкурентоспособным, обладать продуктивным мышлением, позволяющим решать самые разноплановые задачи, быстро ориентироваться в любой ситуации, оставаться максимально собранным и в то же время быть готовым предпринять оригинальные способы разрешения того или иного вопроса.

Развитие художественно-творческих способностей детей – это один из важных компонентов всестороннего совершенствования личности, поскольку включает в себя не только развитие воображения и фантазии, но и творческой направленности, спонтанности, конгруэнтности этому миру. Это, в свою очередь, помогает ребенку уже в будущем находиться в гармонии с собой, выражать свою индивидуальность, достигать поставленных целей и находить общий язык с окружающими. Внеурочная деятельность для ребенка в данном случае служит источником познания самого себя и других людей через творческую, трудную, спортивную деятельность.

Современная система образования ориентирована на индивидуализацию процесса обучения. Это значит, что уже с младшего школьного возраста, основной задачей педагога является разностороннее развитие личности ребенка с учетом его уникальности. Индивидуальный подход основан на том, что каждый ребенок должен научиться не какому-то конкретному способу мышления или определенному способу выполнения какой-либо деятельности. Наоборот, на первый план выходит творческий подход, включающий в себя: способность самостоятельно мыслить и принимать решения, искать собственный оригинальный путь достижения цели, способность видеть что-то свое, новое, отличное от других. Иными словами, задача педагога – принять факт неповторимости каждого

из своих учащихся, побуждать каждого к собственной творческой активности, развития своих способностей, умений и навыков.

Известно, что ребенок младшего школьного возраста, приобретая для себя свою новую социальную роль – школьника, продолжает активно интересоваться всем вокруг. Он очень любопытен и любознателен, ему интересны не только знания об окружающем мире и навыки письма, чтения, но и сама ответственность за новую роль. В это время в жизни младшего школьника появляется новый детский коллектив, авторитеты в виде педагогов, активная учебная деятельность вместо прежней игровой деятельности. В это время педагог должен быть максимально эффективен в том, чтобы каждый ребенок почувствовал себя уютно в новой роли, важно помочь каждому заинтересоваться учебными предметами, усвоить разные способы познания и совершенствования своих навыков и умений [3, с. 93].

Творческие способности младшего школьника формируются за счет: освоения способностей представлять объекты в пространстве и устанавливать логические причинно-следственные связи; умения прогнозировать и оценивать уникальность решения; способности к классификации объектов или явлений, к мысленному преобразованию и др. [1, с. 254]. Следовательно, для реализации продуктивного обучения младшего школьника важно организовать образовательный процесс таким образом, чтобы ребенок имел возможность не столько усваивать новую информацию по определенным алгоритмам, сколько творчески познавать материал, преобразовывать его, созидать нечто новое и уметь применять это на практике. Такая возможность открывается тогда, когда образовательная среда включает в себя не только обучение детей на уроке, но и во внеурочной деятельности.

Под внеурочной деятельностью подразумевается включение школьников в иные занятия: музыка, спорт, труд, изобразительное и театральное искусство, познавательная и игровая деятельность. При организации подобных дополнительных мероприятий у детей появляется возможность познать себя глубже, а у педагога – увидеть в детях то, чего не было заметно на предметных уроках. Приобщение детей посредством внеурочной деятельности позволяет не только «спровоцировать» творческую спонтанность каждого, но и в целом повлиять на психологический климат в детском коллективе, что также может быть пусковым механизмом для формирования и развития художественно-творческих способностей. Дети в общении также научаются быть самими собой, отстаивать по-особенному свои границы, чувствовать при этом границы другого человека [2, с. 145]. При правильной организации, система внеурочной деятельности является сферой, которая может максимально развить или сформировать познавательные потребности и способности каждого учащегося, обеспечить воспитание свободной личности. Характеризуя целевое назначение внеурочной деятельности, необходимо отметить, что она направлена на создание условий, в которых произойдет развитие интересов ребенка на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций [3, с. 95].

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что интеграция разных видов деятельности обогащают творческий арсенал каждого ребенка и его жизненный опыт в целом. Использование при этом творческих заданий обеспечивают активное развитие воображения и эмоционально-образной сферы каждого ученика. Развитие художественно-творческих способностей непременно должно быть заложено в основную учебную программу в виде предметного знания и прикладных навыков (уроки музыки, изо). При этом включение внеурочной деятельности в образовательный процесс влияет на развитие и других сфер личности, помимо художественно-творческого самовыражения ребенка. К этому относится сфера его самопознания и понимания собственной личности, своих потребностей,

интересов и стремлений, а также сфера межличностных отношений, где в контакте с другими на дополнительных мероприятиях, ребенок учится общаться и взаимодействовать с людьми.

Литература

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 320 с.
2. Ковалько, В. И. Младшие школьники после уроков. М.: Эксмо, 2007. 334с.
3. Фархшатова, И. А. Развитие творческих способностей младших школьников во внеурочной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 13. С. 94–103.

ПЛЕНЭР КАК ОДНА ИЗ ДИСЦИПЛИН УЧЕБНОГО ПЛАНА ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Аннотация: в данной статье раскрывается значение пленэра и важность применения знаний основных дисциплин на пленэрной практике. Рассматриваются этапы работы на пленэре и их ценность. Роль пейзажа в истории искусства, наблюдение за окружающим миром, композиционные схемы пейзажа, перспектива, выкраски, умение воспринимать объекты природы целостно со средой и окружением.

Ключевые слова: пленэр, окружающая среда, наблюдение, воображение, графические и живописные материалы, зарисовки, этюды, композиционные схемы

A. M. Kurenkova

PLEIN AIR AS ONE OF THE DISCIPLINES OF THE CURRICULUM OF THE PRE-VOCATIONAL FINE ARTS CURRICULUM

Abstract: This article reveals the importance of the plein air and the importance of applying the knowledge of the main disciplines in the open-air practice. The stages of work in the open air and their value are considered. The role of landscape in the history of art, observation of the surrounding world, compositional schemes of landscape, perspective, painting, the ability to perceive objects of nature holistically with the environment and the environment.

Keyword: plein air, environment, observation, imagination, graphic and painting materials, sketches, etudes, compositional schemes.

Изучение природы в процессе прохождения обучающимися практики «пленэр» является важной составляющей дополнительной предпрофессиональной образовательной программы подготовки начинающего художника. Знания, приобретенные в учебных аудиториях во время учебного года на предметах рисунка, живописи и композиции находят свое применение на занятиях пленэрной практики. Ежедневные уроки на пленэре помимо изучения теории и применения полученных знаний по основным предметам, оказывают так же воспитательный характер на обучающихся. Работа на природе вызывает живой интерес у учеников, создает особый настрой для творчества. Общение, обмен информацией, видение прекрасного и уникального в простых предметах, наблюдательность за окружающей средой и ситуациями между людьми, все это способствует созданию эмоциональных работ.

Пленэр включает выполнение упражнений разнообразными графическими и живописными материалами, что способствует расширению кругозора обучающихся, росту профессионального мастерства. Дети среднего школьного возраста менее усидчивы, поэтому основной акцент на пленэре нужно делать на выполнение быстрых зарисовок и этюдов. Минимум времени – максимум выразительности.

При работе с натуры происходит динамичный и оживленный изыскательный процесс, познается внешний мир, изучаются новые материалы и техники. Изображения по памяти развивают зрительную и тактильную память. Упражнения по представлению – представления об окружающей действительности на основе наблюдаемой натуры. Изображения по воображению, трансформирующие, преобразующие ранее изученные натурные образы в совершенно новые, являются творческим аспектом подготовки. Занятия на пленэре эф-

фективно способствуют профессиональной постановке глаза и руки, избавляют от технических штампов, формируют гибкие универсальные навыки, развивают визуальное мышление и образную память [3]. Работы, выполняемые на природе являются подготовительным материалом дальнейших композиций, а так же в качестве тренинговых упражнений.

Теоретическим и методическим вопросам работы над набросками, зарисовками и этюдами как на пленэре и в условиях учебной мастерской посвящено немало печатных работ. Авторами основных трудов являются такие художники-педагоги, как П. П. Чистяков, В. А. Серов, Д. Н. Кардовский, Н. Н. Ростовцев, Г. В. Беда, Е. В. Шорохов, В. С. Кузин, А. А. Унковский, С. Е. Игнатъев, Н. Я. Маслов, С. П. Ломов, Л. Г. Медведев, Г. Б. Смирнов, Ю. М. Кирцер, Н. Г. Ли, Н. П. Бесчастнов.

В процессе работы на пленэре выделяются следующие этапы. *На вводных уроках* дается представление, что такое «пейзаж», его роль в истории искусства, способы передачи пространства в различных исторических промежуток. Ученики анализируют разные техники и стилевые направления в изображении пейзажа. Цветовой характер в картинах художников, общий колорит работ [1]. *Второй этап* – наблюдение за окружающим миром. Состоянием природы, растительности, фактурами, животными, людьми, общим тоновым цветом. Мы просто гуляли и наблюдали за мелочами, на которые в повседневности не обращаем внимания. В конце прогулки дети уже сами видят сюжеты, которые можно использовать в дальнейшем процессе над композицией. *Третий этап* посвящен композиционным схемам пейзажа, воздушной и линейной перспективе. По мнению Н. П. Бесчастнова: «Этот вид перспективы не заменим на этапе формирования взглядов художника в учебном процессе и эффективен в профессиональной творческой работе» [2, с. 14]. На примерах работ учеников и студентов, обучающиеся понимают роль точки зрения и линии горизонта.

Четвертый этап – выкраски с разбором по тону в ограниченной цветовой палитре с передачей плановости и состоянием природы. На данном этапе нужно научить обучающихся воспринимать объекты природы целостно в неразрывной связи со средой и окружением, гармонизировать цветовые сочетания. Н. М. Сокольникова отмечает, что «выполнение набросков, зарисовок, упражнений и длительных рисунков поможет взглянуть на природу другим, более внимательным взглядом, доставит радость и удовольствие от процесса творчества» [4, с. 87]. И только после этого можно выходить на работу с натуры и выполнять наброски, зарисовки и этюды. Обязательно, чтобы преподаватель показывал на своей работе итоговый вариант.

Пленэр помогает ребенку раскрыться посредством общения с природой, объединить коллектив. При этом безусловным является тот факт, что систематическое и специально организованное ведение набросков и способствует профессиональному росту обучающихся.

Литература

1. Базанова, М. Д. Пленэр. М.: Изобразительное искусство, 1994. 159 с.
2. Бесчастнов, Н. П. Графика пейзажа: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2005. 334 с.
3. Выготский, Л. С. Психология. М.: ЭКСМО – Пресс, 2000. 1001 с.
4. Сокольникова, Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: учеб. пособие. М.: Академия, 1999. 368 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОСТИ К ЭКРАННОЙ ЗАВИСИМОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются возможности внеурочной деятельности в формировании устойчивости личности детей младшего школьного возраста к экранной зависимости. Кроме того, рассматриваются различные стратегии организации взаимодействия семьи, школы, общественных и религиозных организаций в проведении различных мероприятий во внеурочной деятельности, направленной на формирование личностной устойчивости детей к экранной зависимости.

Ключевые слова: негативная зависимость, экранная зависимость, внеурочная деятельность, устойчивость к негативным зависимостям.

A. S. Lomakin, S. T. Pogorelov

THE DEVELOPMENT OF RESISTANCE BASED ON THE ON-SCREEN PRIMARY SCHOOL PUPILS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract: the article discusses the possibility of extracurricular activities in the formation of the stability of the personality of children of primary school age to screen dependence. In addition, various strategies for organizing the interaction of families, schools, community and religious organizations in carrying out various activities in extracurricular activities aimed at shaping children's personal resilience to screen dependence are considered.

Keyword: negative dependence, on-screen dependence, after-hour activity, resistance to negative dependencies.

Развитие современных компьютерных технологий и сети Интернет существенно изменило социально-культурную среду, стало неотъемлемой частью жизни взрослых и детей. Экранные обучающие технологии повсеместно используются как средство активизации познавательной деятельности обучающихся, средство развития их творческого мышления, расширения кругозора. Исследователи указывают на происходящую под влиянием компьютерных технологий визуализацию культуры как на все более возрастающую роль визуальных образов в познавательной и трудовой деятельности человека в целом.

В быту компьютерные технологии получили широкое распространение как средство релаксации и эмоциональной разрядки. Игра на компьютере или просмотр мультфильмов зачастую рассматриваются как нужные и безвредные занятия. Действительно, ребенок в это время не требует к себе внимания взрослых, внешне его поведение не нарушает принятых норм. При этом ребенок получает разнообразные впечатления, узнает нечто новое, приобщается к современным технологиям. В результате экран нередко заменяет ребенку непосредственное общение с близкими, совместный досуг, игры, спорт.

Огромное количество детей и подростков, увлеченных компьютерными играми, тратят на них практически все свое свободное время, отказываются от других видов деятельности. Эксперты считают, что сложились новые формы негативных зависимостей, связанные с широким использованием компьютерных технологий, доминированием экранных средств в познавательной и игровой деятельности.

Отсутствие контроля со стороны родителей, недостаточная компетентность педагогов привели к сужению круга интересов детей и подростков, формированию стереотипов экранного восприятия жизни, погружению их в так называемую «виртуальную реальность».

Негативные последствия экранной зависимости проявляются в ухудшении здоровья детей, неадекватном поведении в реальном мире, утрате потребности в межличностных контактах, в ограничении общения со сверстниками, возникновении суицидных настроений. Специалисты констатируют, что на основе экранной зависимости постепенно формируется аддиктивная личность невротика, из чего следует, что формирование устойчивости личности к экранной зависимости стало актуальной педагогической проблемой.

На основе вышеизложенного была сформулирована проблема нашего исследования, которая заключается в поиске педагогических средств и методов формирования устойчивости личности детей младшего школьного возраста к негативным социальным зависимостям.

Объектом нашего исследования стал процесс формирования устойчивости личности к негативным зависимостям; предметом – педагогические условия, способствующие формированию устойчивости к экранной зависимости у младших школьников; целью – обоснование и разработка комплекса внеурочных занятий, направленных на формирование устойчивости к экранной зависимости у детей младшего школьного возраста.

При выборе средств предупреждения экранной зависимости у детей младшего школьного возраста мы в своем исследовании обратились к воспитательным резервам внеурочной деятельности. При этом мы исходили из предположения о том, что педагогически целесообразней концентрировать усилия не на преодолении уже сложившейся экранной зависимости, а на опережающем формировании такого качества как устойчивость личности к негативным зависимостям.

Специалисты по педагогике дошкольного и младшего школьного возраста относят к признакам экранной зависимости такие ситуации, в которых ребенок:

- большую часть свободного времени проводит за экраном компьютера, телевизора или других электронных устройств;
- настолько поглощен этим занятием, что его невозможно отвлечь или переключить на другую деятельность;
- вне занятий с компьютером, смартфоном и другими экранными средствами становится рассеянным и несобранным;
- стремится улучить момент, чтобы включить компьютер, телевизор и другое электронное устройство;
- беспричинно проявляет непослушание родителям и учителям и напряжение в отношениях со взрослыми постоянно нарастает;
- постоянно стремится получить новые компьютерные игры или скачивает их из сети Интернет;
- теряет интерес к прежде привлекательным занятиям творческой деятельностью, к обычным играм, общению с природой, спортивным занятиям;
- отказывается от еды, лишь бы не прерывать экранное взаимодействие.

Негативные последствия экранной зависимости детей младшего школьного возраста с педагогической точки зрения целесообразно разделить на психофизиологические и социальные. К психофизиологическим последствиям экранной зависимости относят: ухудшение зрения; ухудшение осанки; головные боли; нарушения сна; симптомы хронической усталости; эмоциональную нестабильность, агрессивность, страхи, фобии, навязчивые действия.

К социальным последствиям экранной зависимости следует отнести: трудности в общении со сверстниками; нарастающую замкнутость; демонстративную грубость. Кроме того, сложившаяся экранная зависимость тормозит нормальное развитие ребенка и сопровождается неспособностью к концентрации внимания на других видах развивающей

деятельности. Ребенку становится необходима постоянная стимуляция извне, получаемая с экрана. Именно от этой внешней стимуляции он зависит и поэтому снова и снова к ней стремится.

Одним из видов распространенной экранной зависимости выступают компьютерные игры. Дети младшего школьного возраста, играющие в них, во многих случаях попадают в устойчивую психологическую зависимость, что в свою очередь приводит к средней дезадаптации и нарушениям в психике. Наиболее опасными для детей являются компьютерные игры с наличием сюжета, включаясь в который ребенок психологически сливается с компьютером, теряет связь с реальностью, вживается в виртуальный мир полный необычных, поражающих воображение впечатлений. В этих условиях прохождение всех уровней игры наделяется мнимой смысловозначимой ценностью.

Предлагаемые ребенку в виртуальной реальности игры псевдомогущество и псевдовозможности, которых у него в реальности нет, становятся для него психологической ловушкой, роковой приманкой. Ребенок действует, исходя из подражания мнимой личности героя игры – «аватара», нередко утрачивая при этом способность к различению границы добра и зла. Распространяющаяся детская и подростковая школьная жестокость подтверждает этот вывод.

В качестве педагогических условий формирования устойчивости к экранной зависимости у детей младшего школьного возраста нами были выделены следующие:

- систематическая диагностика ценностно-смысловой сферы младших школьников;
- разработка специального комплекса занятий по внеурочной деятельности, направленных на формирование устойчивости к экранной зависимости младших школьников;
- участие детей младшего школьного возраста в социально значимой деятельности и общественно полезном труде;
- взаимодействие семьи, педагогического коллектива, религиозных организаций как детско-взрослой со-бытийной общности, в организации и проведении занятий по внеурочной деятельности.

По психологической классификации экранная зависимость относится к нехимическим видам негативных зависимостей наряду с такими как kleптомания, интернет аддикция и т. п. Несмотря на кажущиеся внешние различия, рассматриваемые виды зависимостей имеют принципиально схожие психологические признаки. Общим признаком зависимого поведения является устойчивое стремление к изменению своего психофизического состояния [1, с. 108].

Сходными оказываются и ошибочные личностные стратегии поведения, построенные на «мотивация избегания неудач» [5, с. 152]; «завышенной или заниженной самооценки» [2, с. 240]. Негативное влияние на формирование устойчивости личности к рассматриваемой экранной зависимости оказывает повышенный уровень тревожности и неспособность к ее регулированию [3, с. 248]. Исходя из задач изменения данных стратегий, мы планируем разработать комплекс занятий по внеурочной деятельности, ориентирующий личность на мотивацию достижения успеха, адекватной самооценки, снижения уровня тревожности средствами саморегуляции.

При разработке содержания занятий по внеурочной деятельности мы ориентируемся на подход, основанный на организации альтернативной зависимому поведению деятельности. При этом мы исходим из предположения о том, что значимая для личности деятельность, альтернативная зависимому поведению, способствует формированию устойчивости к негативным зависимостям.

Кроме того, планируемый комплекс занятий с одной стороны будет направлен на коррекцию ценностных ориентаций и качеств личности, влияющих на степень экранной

зависимости, а с другой – на развитие коммуникативных навыков, чувства коллективизма, снижение уровня тревожности и приобщение к активному образу жизни. Обеспечение этих условий планируется обеспечить во взаимодействии детей, педагогического коллектива с семьей, общественностью, религиозными организациями, организуя благоприятную воспитательную среду на основе создания детско-взрослой со-бытийной общности (В. И. Слободчиков).

Литература

1. Говорухина, М. Ю. Виртуализация современного мира: раздвоение реальности. Екатеринбург: [б. и.], 2004.
2. Менделевич, В. Д. Психология зависимой личности, или подросток в окружении соблазнов / В. Д. Менделевич, Р. Г. Садыкова. Казань: РЦПНН при КМРТ; И. Марево, 2002. 240 с.
3. Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, профилактика: коллективная моногр. / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. СПб.: Речь, 2004. 248 с.
4. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми / Ю. В. Фомичева [и др.] // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. 1991. № 3. С. 27–39.
5. Симатова, О. Б. Профилактика зависимого поведения у детей и подростков. Чита: ЗабГГПУ, 2007. 152 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК МЕХАНИЗМ САМОРАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье обосновано, что социальное партнерство является значимым инструментом позволяющим проектировать и развивать образовательную организацию, требованиям времени. Приведены результаты исследования социального партнерства Артинской общеобразовательной школы №1. Разработана программа, позволяющая совершенствовать социальное партнерство школы с другими субъектами образовательного процесса.

Ключевые слова: социальное партнёрство, образовательная организация.

E. V. Nekrasova

SOCIAL PARTNERSHIP AS A MECHANISM OF SELF-DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract: the article proves that social partnership is an important tool allowing to design and develop an educational organization, the requirements of the time. The results of the study of social partnership the secondary school №1 of Arti are presented. A program has been developed to improve the social partnership of the school with other subjects of the educational process.

Keyword: social partnership, educational organization.

Сегодня перед школой поставлен социальный заказ на формирование личности ребёнка, которую характеризует не только информированность в различных областях науки, но и коммуникабельность, толерантность, современный тип мышления, ответственность за принятие решений. Не случайно, в числе приоритетных задач модернизации образовательной сферы называется развитие образования как открытой государственно-общественной системы. При этом подчеркивается, что стратегические цели образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия школы с представителями науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями. Федеральным законом «Об образовании в РФ» перед школами была поставлена задача выстраивания социального партнёрства государства и местного сообщества в деле поддержки и развития общего среднего образования.

Социальное партнерство в образовании – примета нового времени. Современная школа находится в условиях, когда без установления взаимовыгодного социального партнерства невозможно выжить и развиваться. «Социальное партнерство – это организуемые школой добровольные и взаимовыгодные отношения равноправных субъектов, которые формируются на основе заинтересованности всех сторон в создании условий для развития школьников» [1, с. 117]. Для решения проблем в образовании требуются усилия всего общества, а не только одного из его составляющих – школы. Необходимо развивать взаимовыгодные отношения в социуме, т. к. прежние «шефские» отношения «развалились», а новые еще не сформировались. Важный социальный партнер школы – родители учащихся. Партнерские отношения между школой и семьей способствуют гармоничному развитию ребенка как личности и созданию вокруг него комфортного пространства.

Данной проблеме посвящены многочисленные исследования современных отечественных и зарубежных научных работников и управленцев в сфере образования. Отдельные

аспекты социального партнерства освещаются в работах отечественных ученых Л. А. Васильевой, Р. С. Гринберга, А. Ф. Зубковой, Д. Д. Корнилова, А. В. Михеева.

Приведем в качестве примера деятельность МАОУ АГО «Артинская средняя общеобразовательная школа № 1». В сфере трудовой деятельности школа взаимодействует с вузами, колледжами, центрами занятости населения, Институтом развития образования Свердловской области (ИРО СО), профсоюзом и иными организациями по защите прав работников, профилакториями, санаториями для отдыха педагогических работников.

Изучая взаимодействие школы с социальными партнерами установлено, что социальное партнерство в МАОУ АГО «АСОШ № 1» развито очень слабо. Отсутствует программа социального партнерства. Отсутствует банк данных о социальных партнерах. Отсутствует социальное партнерство с типографиями (например, для публикации работ преподавателей, повышающих квалификацию), предприятиями малого и среднего бизнеса (для финансовой поддержки педагогических проектов). С низкой степенью результативности развито социальное партнерство с Думой Артинского городского округа.

В целях совершенствования социального партнерства МАОУ АГО «АСОШ № 1» разработан проект «МАОУ АГО „Артинская средняя общеобразовательная школа № 1“ – Центр социального партнерства». Работа по развитию социального партнерства предлагается вести по следующим направлениям.

1. Введение и реализация федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) предполагает партнерство с образовательными учреждениями, в том числе детскими садами, школами, педагогическими колледжами, вузами, ИРО СО, родителями. Пример планируемых мероприятий: круглый стол по вопросам введения и реализации ФГОС, мониторинг с целью отслеживания целевых результатов по подготовке дошкольников к обучению в школе, день открытых дверей, работа школы будущего первоклассника.

2. Методическая работа (партнерство с образовательными учреждениями, в т. ч. детскими садами, школами, педагогическими колледжами, вузами, ИРО СО, родителями). Пример планируемых мероприятий: семинар «Аттестация: новые подходы», консультации и анкетирование молодых специалистов, круглый стол «Роль социального педагога в начальной школе», семинар – практикум: «Проблемы профилактики и преодоления профессиональных стрессов», тренинг личностного роста для педагогов. Методическая работа должна помогать педагогам развитию и саморазвитию, для чего предусмотрены семинары-практикумы по аттестации, проблемам профессиональной деятельности и личностному росту. С преподавателями предполагается, что будут работать психолог, социальный педагог школы. К реализации данных мероприятий следует привлекать: преподавателей Красноуфимского педагогического колледжа, преподавателей Уральского государственного педагогического университета, ИРО, СО а также преподавателей других школ Артинского района.

3. Работа с одаренными детьми (образовательные учреждения, библиотеки, центры творчества, СМИ, спонсоры, родители). В качестве планируемых мероприятий можно предложить: участие дошкольников и школьников в конкурсах и олимпиадах через интернет-сайты, формирование портфолио, проведение научно-практической конференции «Наука и жизнь», конкурс вокального искусства «Школьное Евровидение». К проведению данных мероприятий необходимо активно привлекать общественность, местные СМИ, Управление образованием Артинского ГО, а также центры культуры и досуга, центры развития творчества, спонсоров.

4. Просветительская работа преподавателей, повышение квалификации и педагогического мастерства (образовательные учреждения, типографии, спонсоры, родители). Планируемые мероприятия: формирование тем проектных работ педагогов, подача заявок

педагогов на участие в проектах. Формирование экспертной комиссии. Поиск спонсоров, работа педагогов по проекту «Развиваем внимательность первоклассников: советы, игры, упражнения». Выявление победителей. Тиражирование проекта-победителя. К реализации мероприятий по активизации просветительской работы педагогов можно пригласить спонсоров (фотостудию: размещение фотографий работ по теме проекта в издаваемом пособии, книге, брошюре; коммерческие образовательные организации и центры; магазины учебной и методической литературы). Кроме того, родители, желающие приобрести печатное издание, специально разработанные педагогами школы, также смогут спонсировать тиражирование данных изданий в профессиональной типографии.

5. Спонсорская работа (коммерческие предприятия, организации, фирмы). Спонсоры будут получать возможность рекламы своих услуг и товаров (на собраниях, в школьных газетах, в ходе проведения различных мероприятий), а школа будет проводить мероприятия за счет спонсорских денежных средств [2, с. 124].

Социальное партнёрство в результате реализации представленных мероприятий качественно изменится. Структура системы взаимодействия с организациями-партнёрами, социальными структурами будет выстраиваться в соответствии с конкретными целями и задачами программы развития школы через работу по вышеуказанным направлениям.

Литература

1. Реморенко, И. М. «Социальное партнерство» в образовании: понятие и деятельность. М.: СПб.: Югорск, 2013. 156 с.
2. Старцева, А. Г. Социальное партнёрство и профессиональное сотрудничество. Новосибирск: ЦФГЦРО, 2015. 165 с.

МЕТОД «CASE-STUDY» В ОБУЧЕНИИ ЭКОНОМИКЕ

Аннотация: в статье в контексте проблемы недостаточной эффективности преподавания экономики и низкого уровня практикоориентированности экономических знаний рассматривается метод «case-study» для преподавания дисциплины «Экономика» для 10–11 классов общеобразовательных учреждений, а также раскрывается сущность и понятие педагогической инновации, определяются преимущества и недостатки метода «case-study».

Ключевые слова: деятельностный подход, методы, метод «case-study», эффективная программа преподавания, экономика, экономическое образование.

A. S. Novoselov, E. E. Andreyeva

THE CASE-STUDY METHOD IN TEACHING ECONOMICS

Abstract: in article in the context of a problem of insufficient efficiency of teaching economy and low level of focus on practical application of economic knowledge the case-study method for teaching discipline “Economy” for 10–11 classes of educational institutions is considered and also the essence and a concept of a pedagogical innovation reveals, advantages and shortcomings of the case-study method are defined.

Keywords: activity approach, methods, case-study method, effective program of teaching, economy, economic education.

Современное общество предъявляет строгие требования, заключающиеся в умении ориентироваться в экономическом пространстве, предугадывать, рационально и справедливо с экономической точки зрения находить решения конфликтных ситуаций. Только гражданин, обладающий экономической культурой, может, во-первых, спокойно и уверенно себя чувствовать в современном обществе, а во-вторых, быть стабилизирующим это общество звеном и субъектом, обеспечивать в стране стабильное экономическое развитие. Это обстоятельство понимается государством как важнейшая задача. Ее решение включается в процесс модернизации образования. Но на деле преподавание дисциплины «Экономика» осуществляется в виде сжатого блока в курсе обществознания, что не в полной мере способствует повышению экономической грамотности населения и не соответствует Концепции «Национальной программы повышения финансовой грамотности населения Российской Федерации», принятой в 2009 году.

А. А. Леонтьев отмечал, что образование может быть максимально эффективным только при условии активного применения деятельностного подхода, главное преимущество которого заключается в деятельности самих обучающихся, поскольку они получают знания в процессе самостоятельной исследовательской деятельности, а учитель лишь направляет эту деятельность и подводит итог, давая точную формулировку установленных алгоритмов действия, а полученные знания приобретают личностную значимость и становятся интересными не с внешней стороны, а по сути [9]. Основной акцент в деятельностном подходе ставится над социальной сущностью личности. Другими словами, личность человека рассматривается как совокупность социальных характеристик, которые сам человек непосредственно приобретает в предметной деятельности, выполняя полезную общественную роль с позиций своего положения в обществе. Социальная среда, в которой живет человек, занимаясь общественно полезной деятельностью, вступая в деловые и межличностные отношения с другими людьми через общение, есть источник становления его личности [1].

Изучением деятельностного подхода занимались такие ученые как: Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, а к их сторонникам и продолжателям следует отнести Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызину, А. К. Маркову и других. Обобщая их взгляды, мы можем сказать, что деятельностный подход можно определить как организацию обучения и воспитания, при которой ученик действует с позиции активного субъекта познания, труда и общения, у которого целенаправленно формируются учебные умения по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельности, её исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов своей деятельности [3, с. 9–38].

Одним из ярких и относительно новых методов деятельностного подхода является метод «case-study», или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация), – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем образного погружения обучающихся в проблемную ситуацию, имеющую место быть в реальной жизни и последующего их решения. Основная функция метода «case-study» – учить учащихся решать сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно решить аналитическим способом. Кейс активизирует учащихся, развивает аналитические и коммуникативные способности, оставляя обучаемых один на один с реальными ситуациями. Преимуществом метода является развитие обширного перечня прикладных навыков: аналитических, творческих, коммуникативных, социальных и навыков самоанализа.

Процесс обучения экономике в различных общеобразовательных школах предполагает набор различных программ, ставящих перед собой единые цели [4]: формирование основ экономического мышления и навыков принятия самостоятельных решений в жизненных ситуациях, социальная адаптация обучающихся к экономическим изменениям в России и мировом сообществе, профессиональная ориентация и развитие способностей школьников к деятельности в сфере экономики и предпринимательства и другие [6].

В работах Адам Смит указывал, что «Человек экономический» – это человек ориентированный на свою самореализацию, как субъекта созидания, в расчете на адекватное вознаграждение. Соответственно он способен прогнозировать, ориентироваться в рыночной конъюнктуре и максимально эффективно использовать свой творческий потенциал в процессе созидания ценностей, пользующихся спросом [2].

Но на сегодняшний день в экономическом образовании существует ряд проблем, самыми весомыми из которых являются временная и кадровая. По Федеральному базисному учебному плану не существует отдельной дисциплины «Экономика», но есть раздел в дисциплине «Обществознание» с аналогичным названием. Если учесть, что на изучение обществознания отводится от 2 до 4 часов в неделю в зависимости от ряда факторов и, что всего в дисциплине «Обществознание» 6 разделов («Общество», «Человек», «Социальная сфера», «Политика», «Экономика» и «Право»), то становится понятно, что часов на получение основополагающих практикоориентированных экономических знаний, умений и навыков недостаточно [8]. Другая проблема заключается в нехватке специализированных кадров, поскольку происходит естественный процесс устаревания кадров, а также довольно скромный приток в принципе молодых специалистов в сферу образования [7]. Следовательно, мы с уверенностью можем предположить, что выпускников педагогических вузов, специализирующихся сугубо на преподавании экономики, идущих работать по специальности недостаточно для обеспечения преподавания экономики на более высоком и эффективном уровне, что негативно сказывается на общей финансовой грамотности населения.

Но, ситуацию возможно изменить в корне, если преподавать экономику с акцентом на метод «case-study», который сегодня используется с целью закрепления знаний учащихся. Он является наиболее интересным для учащихся, поскольку обучающиеся сами

добывают знания, а преподаватель, является наблюдателем и арбитром. Именно метод деловых игр или «case-study» метод, является одним из инновационных, поскольку ориентирован на приобретение преимущественно практических знаний, с легкостью применяемых на практике.

Однако, как уже говорилось ранее, в большинстве современных школ экономика изучается только в рамках социально-гуманитарных дисциплин (например, отдельная глава в курсе обществознания), что, несомненно, усложняет процесс формирования экономической грамотности у подрастающих поколений [5].

Подводя итог всему вышесказанному, мы можем сделать вывод, что максимальный эффект обучения экономике достигается через совмещение теории с практикой, что способствует появлению знаний, умений и навыков у обучающихся по принятию самостоятельных экономических решений и анализа экономической ситуации в бизнесе, государстве и мире. Практика позволяет ученикам получить развернутое, но в то же время конкретное представление о сути экономических явлений, с легкостью выносить подкрепленные аргументами суждения об экономических вопросах, обрести опыт в анализе экономических ситуаций и происходящих в жизни общества изменениях. Обучение развивает инициативу и активность учащихся, самостоятельность в принятии решений, вырабатывает практические навыки принятия ответственных экономических решений. Используя метод «case-study» при преподавании экономики, мы увеличиваем практическую применимость знаний. Ученики будут понимать механизм экономических явлений, поскольку будут погружены в решение жизненных неструктурированных задач – кейсов, а значит, они также смогут самостоятельно отслеживать закономерности работы рынка и развития экономической науки, что, безусловно, приведет к росту экономической грамотности среди населения.

Литература

1. Деятельностный подход [Электронный ресурс]. Режим доступа: psyera.ru/deyatelnostnyy-podhod-674.htm.
2. Коваленко, Ю. А. Значение экономической грамотности в современном обществе [Электронный ресурс]. Режим доступа: scientificstar.ru/load/8-1-0-145.
3. Кузнецов, Ю. Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики // Специальное образование. Екатеринбург: УрГПУ, 2006. С. 29–38.
4. Майбасова, З. Т. Основные проблемы преподавания экономики в школе и возможные пути их решения [Электронный ресурс]. Режим доступа: studfiles.net/preview/2238755/page:139.
5. Моисеева, Н. Ф. Сказки как средство экономического воспитания: учеб.-методическое пособие. Абакан: ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 1999. 123 с.
6. О перспективах и проблемах преподавания экономики в школе [Электронный ресурс]/ под ред. Л. Э. Бермана. Режим доступа: vmoisto.narod.ru/ber.htm.
7. Сколько учителей работает по специальности [Электронный ресурс] Режим доступа: www.the-village.ru/village/business/rabota/281256-uchitel.
8. Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: window.edu.ru/resource/309/39309/files/bup.pdf.
9. Шабарина И. Ю. Деятельностный подход в образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.informio.ru/publications/id3555/Dejatelnostnyi-podhod-v-obrazovanii.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ВЫБОРУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования профессиональной направленности у старшеклассников к выбору педагогической профессии. Отмечается, что выбор профессии – достаточно серьезный шаг в жизни каждого старшеклассника, который не всегда делается правильно. Недостаточная информированность о профессии педагога и несформированность профессионального самосознания, свойственное старшеклассникам, влияет на неадекватность выбора будущей профессиональной деятельности старшеклассников. В связи с этим возрастает роль взаимодействия школы и организаций профессионального образования по ранней профориентационной работе со старшеклассниками. В статье описываются результаты, проведенных мероприятий на выявление престижа педагогической профессии у старшеклассников, и предлагается решение данной проблемы с помощью реализации программы формирования профессиональной направленности у старшеклассников к выбору педагогической профессии, в которой указаны взаимодействующие субъекты среди которых не только старшеклассники, но и их родители, а также преподаватели и студенты вуза.

Ключевые слова: выбор, педагог, профессия, профессиональная направленность, старшеклассники, профориентация, профессиональная пропаганда, программа.

N. I. Pustovalova

TO THE QUESTION OF FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION AT SENIOR PUPILS TO CHOOSE PEDAGOGICAL PROFESSION

Abstract: the article deals with the problem of formation of professional orientation in high school students to choose the teaching profession. It is noted that the choice of a profession is a rather serious step in the life of every high school student who is not always done correctly. The lack of career guidance information about the teacher's profession and the lack of professional identity, which is characteristic of high school students, affects the inadequacy of the choice of future high school students "future professional activities. In this regard, the role of interaction between schools and vocational education organizations in early career guidance with high school students is increasing. It describes the results of measures taken to identify the prestige of the pedagogical profession among high school students, and proposes a solution to this problem by implementing a professional orientation program for high school students to choose the pedagogical profession, which identifies interacting actors, including not only high school students, but also their parents, and teachers are university students.

Keywords: choice, teacher, profession, professional orientation, high school students, vocational guidance, professional propaganda, program.

Отставание образовательной системы от потребностей рыночной экономики и открытого гражданского общества отмечается в Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан (РК) на 2016–2019 годы. В связи с этим была поставлена глобальная задача «через обновление образования идти к обновлению страны». В настоящий период в Казахстане идёт этап обновления содержания образования и внедрение 12-летней школьной модели обучения, что должно обеспечить соответствие казахстанского образования современным требованиям. Вместе с тем ощущается большая потребность в современных педагогических кадрах [1].

В соответствии с Законом РК «Об образовании» выпускники школ должны быстро адаптироваться к новой обстановке и проявлять качества, которые являются основой для формирования готовности к осознанному выбору профессии и до окончания школы должны определиться в своем профессиональном выборе. Неправильный выбор профессии может причинить вред, как самому выпускнику школы, так и нанести вред обществу [2].

Исследования и практика выбора профессионального пути показывают, что большинство старшеклассников не видят для себя той профессии, в которой они пройдут жизненный путь, не представляют своей профессиональной карьеры и не могут адекватно оценить свою профессиональную перспективу. Это объясняется тем, что необходимая информация о профессиях будущего и потребностях рынка труда в квалифицированных кадрах не всегда имеется у старшеклассников. Они не совсем представляют вид и характер своей будущей профессиональной деятельности. Большинство из них стремится к достижению созданного образа жизни, к занятию определенной профессиональной деятельностью, которая даст желаемый результат и достойный заработок. Но конкретная профессиональная деятельность не рассматривается ими как часть будущей жизни, а профессия педагога не рассматривается ими как престижная и денежная [3, 4].

Многие работодатели отмечают недостаток учителей-профессионалов, а также низкий уровень подготовки выпускников педагогических специальностей, считая, что одной из причин этого является неправильно сделанный в свое время выбор профессии. Важность и ценность качественного образования в РК определяется многими государственными документами, ориентированными на развитие системы образования через обновление содержания и структуры педагогического образования на основе современной науки и практики, повышение престижа профессии педагога и его социального статуса: Закон РК «Об образовании», «Программа развития образования и науки РК на 2016–2019 годы», «Программа развития педагогического образования Республики Казахстан» и др. Однако, несмотря на большое количество исследований в области организации профориентационной работы среди старшеклассников, решение проблемы осознанного выбора профессии педагога до сих пор не получила должного освещения в психолого-педагогической литературе и практике работы. Многие абитуриенты, подающие документы на ту или иную педагогическую специальность, в дальнейшем не хотят работать учителями и воспитателями.

С целью выявления престижа профессии педагога и выявления интереса к выбору педагогической профессии Северо-Казахстанский государственный университет имени Манаша Козыбаева совместно с образовательной организацией «Единство педагогов СК» в 2017 году провели анкетирование 200 выпускников и старшеклассников городских школ и предложили им написать эссе на тему: «Моя личность и мое отношение к педагогической профессии».

Анализ эссе показал, что 70% старшеклассников (30 чел.) характеризуют себя очень положительно, имеют уровень самооценки выше средней, к педагогической профессии относятся с уважением, но не хотят в будущем связывать свой выбор с педагогической деятельностью; 21% старшеклассников (9 чел.) имеют среднюю самооценку, отношение к педагогическим профессиям терпеливое, выражают свое восхищение, но пока не задумывались о том, будет ли их будущая профессия связана с воспитанием и обучением детей. И только 9% старшеклассников (4 чел.), выражают свое согласие связать свое будущее с профессией педагога, так как считают, что именно так они смогут получить возможность обучаться в будущем в вузе на государственном гранте. Результаты анкетирования показали, что отношение к педагогической профессии не сформировано у большинства старшеклассников (68% – 29 чел.); сформировано в минимальной степени у 22% старшеклассников (10 чел.).

На основании данных результатов был сделан вывод о том, что старшеклассники, понимая сущность и социальную значимость педагогической профессии, не желают поступать на педагогические специальности. И только 9% (4 чел.) старшеклассников показали ярко выраженное желание быть педагогом. Перед педагогами встала сложная задача – изменить отношение старшеклассников к педагогической профессии и сформировать новое представление о профессии педагог, позволяющее оценить значимость труда учителя; показать

возможности достижения профессиональной успешности и карьеры. Главный принцип, которым руководствовались организаторы исследования, решая данную задачу – это связь с жизнью. Основная работа была направлена:

– на формирование целостного представления старшеклассников о современной системе образования в Республике Казахстан, о вузах и колледжах, в которых готовят педагогические кадры, о наличии современных общеобразовательных и профессиональных учебных заведений, таких как, Назарбаев интеллектуальные школы (НИШ), национальные вузы; об имеющихся вакансиях учителей в г. Петропавловске и СКО;

– на обоснование значимости педагогической профессии в новых условиях развития системы образования в РК через обновление содержания образования и переходе на 12-летнее обучение, внедрении современных методов и инновационных технологий обучения, критериальном оценивании учебных достижений, сложившихся традициях в организациях образования;

– на ознакомление с особенностями педагогической профессией и мотивами её выбора, особенностями той или иной педагогической специальности; информировании старшеклассников о реальных потребностях в педагогических кадрах, особенно для обучения учащихся на английском языке таким предметам как математика, биология, химия и информатика.

Была разработана специальная программа по формированию профессиональной направленности у старшеклассников к выбору педагогической профессии. В рамках данной программы были проведены мероприятия по профориентационной работе, осуществлена профессиональная пропаганда среди старшеклассников и их родителей, организованы мероприятия с участием студентов педагогического факультета, целью которых являлось привлечение старшеклассников к выполнению практических дел с педагогическим содержанием, формирующих организаторские, учебные и коммуникативные умения.

Полученные результаты подтвердили предположение о том, что для осознанного выбора профессии педагога необходима ранняя профориентация старшеклассников, в которой должны участвовать не только представители организаций образования, но и известные личности в педагогическом сообществе, а также студенты. Со старшеклассниками, проявляющими интерес к профессии педагога, следует работать над развитием личностных качеств, необходимых в педагогической деятельности, привлекать их к участию в педагогических делах.

Литература

1. Государственная программа развития образования РК на 2016–2019 годы. Астана, 2016. 56 с.
2. Закон РК «Об образовании» от 04.07.18 г. № 171-VI (с изм. и доп. по состоянию на 21.02.19 г.). Астана, 2019. 65 с.
3. Дусь, Т. Э. Подготовка старшеклассников к осознанному выбору профессии в процессе социальной работы с молодежью: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2004. 252 с.
4. Микаэлян, Д. А. Психологическое сопровождение формирования готовности старшеклассников к осознанному выбору будущей профессии: дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2014. С. 4–5.

ШКОЛЬНОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: статья раскрывает значимость проектно-исследовательской деятельности обучающихся основной школы и представляет обзор направлений деятельности школьного научного общества учащихся МБОУ-СОШ № 25.

Ключевые слова: школьное научное общество, внеурочная и проектно-исследовательская деятельность.

M. V. Sagitova

SCHOOL SCIENTIFIC SOCIETY AS A FORM OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES ORGANIZATION

Abstract: the article reveals the importance of secondary school students' research activities and provides an overview of the activities of the school number 25 students' scientific society.

Keywords: school scientific society, extracurricular and research activities.

О значимости проектной деятельности как одного из направлений образовательного процесса написано и сказано очень много. Исследователи утверждают, что в подростковом возрасте ребенок обязательно должен приобрести опыт собственной проектной работы, научиться действовать по собственному замыслу, в соответствии с самостоятельно поставленными целями, находя способы реализации своего проекта [1, с. 102].

С этой целью в МБОУ-СОШ № 25 Екатеринбурга было создано и эффективно функционирует научное общество, которое включает в себя обучающихся 5–7 классов, заинтересованных в выполнении проектно-исследовательских работ, то есть детей младшего подросткового возраста, которым, как указывают исследователи, присуще наличие стремления к самостоятельности, «взрослости», собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и готовности их отстаивать [2, с. 270]. Школьное научное общество создаёт условия для реализации обучающимися указанных возрастных психологических потребностей, предоставляя им возможность учиться научному поиску в рамках интересующей их темы.

Именно проектно-исследовательская деятельность является одним из способов индивидуализации обучения, расширения сферы самостоятельности обучающихся, повышения ответственности за результаты собственной работы. Исходя из личных интересов, обучающиеся сами определяют тему исследования, сами ставят перед собой исследовательские задачи, планируют и решают их, осуществляют контроль своих действий, оценку своего результата, создавая как монопредметные (например, «Жизнь на Марсе: правда или вымысел?»), так и межпредметные («Изготовление натуральной косметики как средство сохранения здоровья человека») проекты в малых группах, парах или индивидуально.

Деятельность школьного научного общества по работе над исследовательскими проектами делится на 4 этапа: 1 этап – подготовительный (в форме курса проектной деятельности, состоящего из цикла занятий и включающего не только теорию, но и разнообразные практико-ориентированные задания); 2 этап – самостоятельная работа над изучаемой

темой (анализ актуальности проводимого исследования, постановка цели и задач, выбор средств и методов для проведения исследования, планирование работы, определение сроков и последовательности действий, проведение исследования, оформление результатов); 3 этап – индивидуальные и групповые консультации; 4 этап – подведение итогов в форме школьного этапа научно-практической конференции. Руководитель школьного научного общества, курирующий выполнение проектов, в свою очередь, выполняет функции управления и коррекции деятельности обучающихся.

Организация проектно-исследовательской деятельности в рамках школьного научного общества позволяет комплексно развивать у обучающихся универсальные учебные действия и критическое мышление, а также создаёт для каждого ребёнка ситуацию успеха, в которой он может показать себя с наилучшей стороны, что и является сильнейшим мотиватором к дальнейшему успешному обучению. Тем не менее, для успешного выполнения обучающимися исследовательского проекта необходимо соблюдение целого ряда условий: соответствие проектной задачи интересам и возможностям конкретного ребёнка, соблюдения всех этапов проектирования, достаточное материально-техническое и информационное обеспечение образовательного процесса, индивидуальное сопровождение обучающихся в рамках работы над проектом, диалоговый и гибкий характер взаимодействия руководителя школьного научного общества и ребенка в процессе выполнения проекта. При соблюдении всех указанных условий в 2017–2018 и 2018–2019 уч. г. членами школьного научного общества 5–7 классов МБОУ СОШ № 25 было создано 14 проектов разной направленности (например, «Создание туристического маршрута „Екатеринбург: городские легенды“: составление туристического маршрута», «Вред и польза современных игрушек», «Технология изготовления дерева из бисера», «Права и обязанности детей до 14 лет в России»), авторы которых стали победителями, призёрами и номинантами многочисленных конкурсов, уровень которых варьируется от школьного до международного.

Хочется отметить тот немаловажный факт, что в отличие от других научных обществ, существующих в школах города Екатеринбурга, научное общество МБОУ-СОШ № 25 имеет своей целью не только включение обучающихся в проектно-исследовательскую деятельность, но и организацию и проведение внутришкольных мероприятий научно-познавательной направленности (акции «Просто наука», «Имя России в науке», «Научный спринт», «Публичное выступление на актуальную тему», чемпионат настольных интеллектуальных игр), а также экскурсий в музеи и научные парки (музей природы Урала, парк научных развлечений Ньютон и Ньютон-био, Свердловскую научную библиотеку им. Белинского, цифровой планетарий в кинотеатре Салют и др.) с целью повышения интеллектуального и культурного уровня обучающихся-членов научного общества.

Таким образом, школьное научное общество выступает эффективной формой организации внеурочной и проектно-исследовательской деятельности обучающихся основной школы, обеспечивающей реализацию системно-деятельностного подхода и позволяющей выйти за рамки классно-урочной системы, как того требует ФГОС. У обучающихся, вовлечённых в проектно-исследовательскую деятельность, происходит развитие универсальных учебных действий, устанавливается связь обучения с «реальным миром», их собственными интересами и потребностями, а учебная деятельность начинает приобретать для них личностный смысл.

Литература

1. Поливанова, К. Н. Некоторые подходы к проектированию подростковой школы // Психологическая наука и образование. 1998. № 1. С. 102–105.
2. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье представлены материалы по развитию регулятивных универсальных учебных действий при формировании геометрических понятий. Статья будет полезна для учителей начальных классов, которые смогут работать над регулятивными действиями при формировании геометрических понятий. На примере формирования понятия «Квадрат» подробно изложена взаимосвязь компонентов регулятивных действий и этапов методики формирования понятий по Н. Ф. Талызиной.

Ключевые слова: начальная школа, младший школьник, математика, геометрические понятия, универсальные учебные действия, регулятивные действия, структура урока.

A. S. Teterina

THE DEVELOPMENT OF REGULATORY UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN THE FORMATION OF GEOMETRIC CONCEPTS IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: the article presents materials on the development of regulatory universal educational actions in the formation of geometric concepts. The article will be useful for primary school teachers in mathematics lessons who can work on regulatory actions in the formation of geometric concepts. Using the example of the formation of the concept "Square", the interrelation of the components of regulatory actions and the stages of the methodology for the formation of concepts is described in detail by N. F. Talyzina.

Keywords: elementary school, junior schoolchild, mathematics, geometric concepts, universal learning actions, regulatory actions, lesson structure.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) перед образованием стоит задача – не дать ребенку знания, а научить его учиться. В данной статье остановимся на формировании регулятивных универсальных учебных действий (РУУД), ведь чтобы стать успешным человеком в обществе ребенок должен научиться регулировать свою деятельность, определять направления, вносить порядок в свою жизнь, строя планы.

А. Г. Асмолов полагает, что РУУД – это «целеполагание и построение жизненных планов во временной перспективе; планирование и организация деятельности; целеобразование; самоконтроль и самооценивание; действие во внутреннем плане» [1, с. 9]. Регулятивные действия на уроке математики в начальной школе можно отрабатывать еще с первого класса при формировании геометрических понятий.

Процесс формирования геометрических понятий по Н. Ф. Талызиной состоит из четырех этапов: выделение всевозможных признаков предмета; выделение существенных признаков предмета; подведение предмета под понятие; выведение следствия о принадлежности предмета к данному понятию [2, с. 24]. Исходя из данных этапов можно соотнести их со всеми составляющими РУУД: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция. Нужно так построить этот процесс, чтобы обучающиеся сами ставили перед собой цель определить то или иное понятие. А это возможно только при деятельностном подходе, когда ученики сами планируют, как будут достигать цели, планируя, они уже в голове смогут представить себе результат.

Рассмотрим структуру урока по формированию понятия «Квадрат» в первом классе по методике формирования геометрических понятий Н. Ф. Талызиной во взаимосвязи с РУУД. Сначала на уроке нужно создать проблемную ситуацию, благодаря которой уче-

ники не смогут сразу же дать определение квадрату. Можно на доске разместить разные по размеру, расположению и цвету квадраты. Обучающиеся начнут перечислять разные признаки. Далее нужно предложить им поставить каждому для себя цель: «Узнать что такое квадрат».

После озвучивания цели переходим к планированию – озвучиваем действия по достижению цели, ставим задачи. В первом классе планирование осуществляется с помощью учителя. План для детей будет выглядеть таким образом: сначала нужно описать фигуру, назвав все признаки, которые мы видим; затем определим наиболее важные признаки, которые отличают квадрат от других фигур; будем доказывать, является ли предложенная фигура квадратом, с помощью изученных признаков; сделаем вывод.

На этапе прогнозирования необходимо соотнести имеющиеся знания детей с теми, которые они смогут получить. Реализуя спланированные действия, обучающиеся пытаются дать определение изучаемому понятию. На этапе контроля, независимо от правильности формулировки определения, обучающиеся могут сравнить свой ответ с эталоном (определением в учебнике). Далее может произойти коррекция определения, если она необходима. И проводится оценка, в которой анализируется точность выделенных существенных признаков. На данном этапе, ученики должны понять, что квадрат – это частный случай прямоугольника, а признак иметь все одинаковые стороны, является существенным, именно он отличает квадрат от прямоугольника. И на последнем этапе происходит саморегуляция. Благодаря специальным упражнениям, обучающиеся развивают произвольное внимание, память, развивают логическое мышление.

Таким образом, при организации учебного процесса, в котором обучающиеся получают и необходимые знания и учатся учиться, не требуется дополнительного времени на формирование РУУД. Самым главным условием построения учебного процесса направленного на развитие РУУД является его систематичность. При регулярной работе обучающиеся с каждым уроком начинают больше понимать необходимость процесса регуляции своих действий. Усвоив систему регуляции в начальной школе, они смогут применять полученные умения в своей будущей жизни.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
2. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М.: Знание, 1983. 152 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье автором рассмотрен вопрос формирования познавательных учебных действий на уровне начального общего образования средствами технологии развития критического мышления; автор соотносит компонент познавательных учебных действий с приемом технологии.

Ключевые слова: критическое мышление, технология развития критического мышления, познавательные учебные действия.

S. A. Khramova

THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL STUDY SKILLS VIA THE MEANS OF CRITICAL THINKING TECHNOLOGY AT THE ELEMENTARY GENERAL LEVEL OF EDUCATION

Abstract: the issue of development of study skills at the level of elementary general education via critical thinking development technology was examined by the author of the article; The author compares the component of study skills actions with the technics of technology.

Keywords: critical thinking, the technology of critical thinking development, study skills actions.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) определяет цели современного образования как развитие личности обучающихся на основе усвоения универсальных учебных действий (УУД), освоение в познании мира. Приоритетной целью школьного образования, вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику, становится развитие способности ученика самостоятельно ставить и решать учебные проблемы, осуществляя для этого необходимые логические операции, поиск, структурирование, моделирование нового знания, иначе говоря – формирование умения учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [1].

Достижение этой цели становится возможным благодаря формированию системы УУД, одно из составляющей которых на этапе начального общего образования являются познавательные УУД. Они обеспечивают создание условий для гармоничного развития личности и её самореализации на основе готовности к непрерывному образованию. Анализируя проблематику формирования познавательных УУД младших школьников, можно сказать, что в науке данная проблема достаточно хорошо изучена, но не смотря на это, существует проблема практического внедрения теории в работу школы. Отсутствуют конкретные механизмы работы по решению данной проблемы, к тому же, данные теоретические разработки несколько устарели в связи с меняющейся ситуацией в современном образовании [4].

Процессы получения знаний и формирования УУД органично связаны между собой. Усвоение нового знания необходимо организовать с опорой на деятельностные техноло-

гии, способствующие формированию УУД. Согласно ФГОС НОО познавательные УУД – это инструмент формирования у ребенка представления об особенностях развития, существования и взаимодействия человека с окружающим миром [1]. А. Г. Асмолов подразделяет познавательные УУД на: общеучебные, логические учебные действия, а так же постановку и решение проблемы, что необходимо на каждом уроке в начальной школе [2]. Одним из компонентов развития познавательных УУД, посредством которых «закладываются» компетенции в образовательном процессе, являются деятельностные технологии обучения. Одной из таких технологий является технология развития критического мышления.

Технология развития критического мышления – это проект сотрудничества учёных и педагогов всего мира. Она была предложена в 90-е годы 20 века американскими учёными К. Мередит, Ч. Темплом, Дж. Стил как особая методика обучения, отвечающая на вопрос: как учить мыслить? Различные приёмы, касающиеся работы с информацией, организация работы в классе, группе, предложенные авторами проекта, – это «ключевые слова», работа с различными типами вопросов, активное чтение, графические способы организации материала. Цель создания данной образовательной технологии – развитие мыслительных навыков учащихся, необходимых не только в учёбе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и др.) [5].

Данная технология может использоваться в различных предметных областях, видах и формах работы. Она позволяет добиваться таких образовательных результатов, как: умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний; умение выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим; умение вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; умение решать проблемы; способность самостоятельно заниматься своим обучением (академическая мобильность); умение сотрудничать и работать в группе; способность выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми [7]. Важным условием является применение данных приёмов в контексте трёхфазового построения урока, полное воспроизведение трёхфазового технологического цикла: вызов, осмысление, рефлексия [6].

Соотнесем прием технологии развития критического мышления и компоненты познавательных УУД. Общеучебные действия формируются с помощью таких приемов как: «пометки на полях», «чтение с остановками», «РАФТ»; логические действия: «кластер», «ромашка вопросов», «синквейн», «верные – неверные утверждения», «кубик», «перепутанные логические цепочки»; действия постановки и решения проблемы: таблица «Знаем – Хотим узнать – Узнали», «тонкие» и «толстые» вопросы, «ассоциации», «мозговой штурм»; знаково-символические: «кластер», «карта познания».

Таким образом, критическое мышление – не отдельный навык, а комплекс навыков и умений, которые формируются постепенно, в ходе развития и обучения ребенка. Оно формируется быстрее, если на уроках дети являются не пассивными слушателями, а постоянно активно ищут информацию, соотносят то, что они усвоили с собственным практическим опытом, сравнивают полученное знание с другими работами в данной области и других сферах знания (самостоятельно устанавливают внутрпредметные и межпредметные связи). Кроме того, учащиеся должны научиться (а педагоги должны помочь им в этом) подвергать сомнению достоверность и авторитетность информации, проверять логику доказательств, делать выводы, конструировать новые примеры для использования теоретического знания, принимать решения, изучать причины и последствия различных явлений. Систематическое включение критического мышления в учебный процесс должно формировать особый склад мышления и познавательные УУД.

Поэтому, работая с технологией критического мышления, необходимо уделять большое внимание выработке качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями: терпимости, уменью слушать других, ответственности за собственную точку зрения.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден Министерством образования и науки. С изм. и доп. от 18 мая 2015 г., 31 декабря 2015 г.
2. Асмолов, А. Г. Программа развития универсальных учебных действий: структура, содержание, ожидаемые результаты [Электронный ресурс]. Режим доступа dnee.ru/docs/100/index-3263.html.
3. Битянова, М. Р. Портрет современного ребенка // Директор школы. 2015. № 9. 98 с.
4. Левитес, Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии: книга для учителя. Мурманск: Пазори, 2001. 123 с.
5. Майлахова, Е. А. Технология развития критического мышления // Научно-методическое осмысление. 2017. С. 3–9.
6. Темпл, Ч. Технология развития критического мышления: методическое пособие для учителей [Электронный ресурс]. Режим доступа: docplayer.ru/28700041-Metodicheskoe-posobie-dlya-uchiteley-tehnologiya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-trkm.html.
7. Халперн, Д. Психология критического мышления: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2000. 211 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА НА ЗАНЯТИЯХ ПРОДУКТИВНЫМ ТВОРЧЕСТВОМ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГ-ИГРЫ

Аннотация: в статье приводится описание тренинг-игры с элементами продуктивного творчества, предлагаемой для проведения с детьми младшего школьного возраста: содержание игры, правила и порядок проведения, описания действий каждой роли и критерии для оценки результатов; приводится обоснование правил игры как механизма формирования определенных результатов в сфере умений и личностных качеств ребенка.

Ключевые слова: младший школьный возраст, социально-коммуникативное развитие, игровая деятельность детей, творческая продуктивная деятельность детей, коллективный творческий процесс, тренинг-игра (коммуникационная игра) с элементами продуктивного творчества.

M. A. Chapuk

THE ORGANIZATION OF THE COLLECTIVE CREATIVE PROCESS WITH CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN THE CLASSROOM PRODUCTIVE CREATIVITY THROUGH TRAINING GAME

Abstract: the article describes training game (communication game) with elements of productive creativeness for activities with children of primary school age, the content of the game, the rules and the sequence of the game, the descriptions of the actions of each role, and the evaluation criteria for each role; the mechanism of formation of definite results in the field of skills and personal qualities of children through compliance with the rules of the game is also justified.

Keyword: primary school age, social and communicative development, children's play activities, productive creative activity of children, collective creative process, training game (communication game) with elements of productive creativeness.

Одним из принципов государственной политики развития дополнительного образования детей является принцип реализации права на развитие личностного и профессионального самоопределения детей и подростков в различных видах конструктивной и личностно-образующей деятельности [1, с. 9]. В соответствии с Проектом Приказа «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» метапредметные результаты освоения основной общеобразовательной программы общего образования должны отражать, в том числе, овладение умениями участвовать в совместной деятельности, что предполагает: понимать и принимать цель совместной деятельности; обсуждать и согласовывать способы достижения общего результата; распределять роли в совместной деятельности, проявлять готовность руководить и выполнять поручения; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, оценивать свой вклад в общее дело; проявлять готовность толерантно разрешать конфликты [2, с. 10–11].

В данной статье представлено описание тренинг-игры «Ты – руководитель», разработанной в рамках экспериментального курса «Фантазёры» по комплексному развитию творческих способностей детей и проведенной с детьми возраста 7–9 лет на базе детского центра «Колокольчик» в рамках системы дополнительного образования. Мотивами к разработке игры послужили два момента. Во-первых, необходимость вовлечь детей в кол-

лективную творческую деятельность для обеспечения их дальнейшего развития на занятиях продуктивным творчеством. Во-вторых, соображение, что данная социокультурная практика будет способствовать выработке таких качеств личности и образцов поведения, которые помогут ребенку в дальнейшем вписаться в социальное пространство.

Содержание игры заключается в выполнении группой детей общего задания, понятного и доступного для выполнения детьми 7–9 лет, при этом один из детей выступает в роли руководителя, а остальные являются «сотрудниками», которые выполняют задания по поручению «руководителя». Характер и конкретика общего задания определяется педагогом, и им же обеспечивается наличие всех необходимых материалов и инструментов для проведения игры. Например, в проведенной игре детям было дано задание заполнить построенные ранее комнаты дома мебелью. Педагог выступает в роли ведущего игры и эксперта, помогающего оценивать результаты игры; также возможно исполнение педагогом других ролей, например, подрядной организации с целью помогать «строителям», при этом вписываясь в рамки игры. Предполагается, что в игре могут участвовать от трёх до шести детей. Рекомендуемое время проведения игры: 1,5 астрономических часа.

Порядок проведения игры:

Педагог объясняет правила игры, после чего дети заявляют о своем желании выступить в той или иной роли. Поскольку роль руководителя в рамках одной игры одна, то в случае, если на эту роль претендуют несколько детей, то игрок на нее назначается педагогом. За выполнение каждой роли предусмотрена балльная оценка. Заработанные баллы участники в конце игры могут обменять на призы из «магазина».

«Руководитель» выступает в роли заказчика работ и последовательно дает «сотрудникам» задания. Например,

«Сотруднику 1»: сделать табурет, зеленого цвета, из пластилина;

«Сотруднику 2»: сделать шкаф, трехстворчатый, с бордовой обивкой под крокодиловую кожу и т. д.

Действия участника в роли «руководителя»: объясняет задание; отвечает на вопросы «сотрудника»; обеспечивает наличие нужных материалов (выбираются материалы из предложенных педагогом и имеющихся в наличии); помогает «сотруднику» в случае необходимости (при обращении «сотрудника» в процессе выполнения задания); принимает от «сотрудника» результат работы и оценивает его в баллах (совместно с «экспертом»).

Действия участника в роли «сотрудника»: принимает задание (внимательно слушает); задает вопросы (может вносить свои предложения по выполнению); выполняет задание; сдает результат работ «руководителю».

Действия ведущего/«эксперта»: регулирует процесс игры: задания, которые дает «руководитель» «сотрудникам», должны быть возможными для выполнения детьми данного возраста, материалы должны быть в наличии в нужном количестве; общение в процессе работы должно протекать корректно, действия игроков не должны выходить за рамки их ролей («руководитель» дает задания, «сотрудники» их исполняют); помогает «руководителю» ориентироваться в последовательности его действий; помогает «руководителю» оценивать результаты выполнения заданий «сотрудниками» по нескольким критериям; участвует в оценке работы «руководителя» при подведении итогов игры.

Оценка результатов работ:

Критерии для оценки результатов работы для «сотрудника» (оценивает «Руководитель» совместно с «Экспертом»):

1. Предмет выполнен (доделан до конца) и соответствует поставленному заданию – 10 баллов;
2. Качество выполнения предмета (проработанность) – 10 баллов;

3. Размеры предметы (большой предмет) – 10 баллов;
4. Многофункциональность применения предмета – 10 баллов;
5. Эстетическая привлекательность предмета (красота) – 10 баллов;
6. Сотрудник в процессе работы общался корректно – 10 баллов (оценивается в целом процесс работы);
7. Порядок на рабочем месте – 10 баллов (оценивается в целом процесс работы).

Итого: Максимальное количество баллов за каждый выполненный предмет – 50 баллов, дополнительно можно заработать 20 баллов (п. 6, 7).

Критерии для оценки результатов работы для «руководителя» (оценивают каждый из «сотрудников» и «эксперт»):

1. Были ли задания понятны? – 10 баллов (оценивает каждый «сотрудник»);
2. Была ли обеспечена поставка необходимых материалов, оказывал ли «руководитель» помощь, отвечал ли на вопросы? – 10 баллов (оценивает каждый «сотрудник»);
3. Было ли комфортным общение с «руководителем», обращался ли он к сотруднику по имени, говорил ли «пожалуйста», «спасибо» и т. д. – 10 баллов (оценивает каждый «сотрудник»);
4. Достижение общего результата – выполнение поставленных «руководителем» заданий каждым «сотрудником» – 10 баллов за каждого «сотрудника» (оценивает «эксперт»);
5. Поощрение за сложность – если «руководитель» при руководстве двумя и более «сотрудниками» также выполнял работы по изготовлению предметов – 10 баллов (оценивает «эксперт»);
6. Оценка за выполнение предметов по критериям 1–5 для «сотрудников» (оценивает «эксперт» с «сотрудниками»).

Итого: Максимальное количество баллов, которое может набрать «руководитель», от каждого «сотрудника» – 40 баллов; за выполнение дополнительных заданий можно набрать от 20 баллов.

Для заданий другого характера может быть выработана соответственная система критериев для оценки работы детей. Важно, чтобы эта система включала критерии за соблюдение норм корректного общения между детьми в процессе игры, давала возможность набрать равное количество баллов «руководителю» и «сотрудникам» в зависимости от прилагаемых ими усилий, а также позволяла детям максимально участвовать в оценке работ друг друга («руководитель» оценивает «сотрудников», «сотрудники» – «руководителя»), что позволит им в дальнейшем вырабатывать нормы оценок в своей референтной группе. Желательно также, чтобы характер выдаваемых призов носил развивающий характер (настольные игры, наборы для творчества) для детей соответствующей возрастной группы. Стоимость призов в баллах должна соотноситься с возможностью «заработка», т. е. должна присутствовать возможность для каждого участника заработать хотя бы один приз средней «стоимости» в рамках одной игры.

Тренинг-игра позволяет организовать коллективный творческий процесс в группе детей младшего школьного возраста посредством вовлечения детей в совместную творческую деятельность через принятия правил игры:

- выполнение поделок не для себя, а в обмен на баллы для «покупки» товаров из «магазина»;
- соблюдения ребенком действий в рамках своей роли.

Правило корректного общения между участниками игры помогает решать задачу развития социально-коммуникативной сферы детей.

Система критериев оценки для «сотрудников» способствует формированию умения слышать другого («руководителя»), волевых качеств личности ребенка (доделывать подел-

ку до конца), умение представлять, презентовать результат своей работы, и при этом соблюдать определенный порядок – использовать только те материалы, которые требуются, и поддерживать порядок на своем рабочем месте. По нашему наблюдению, такой вариант организации занятия для детей, выполняющих роли «сотрудников» является для них более развивающим по сравнению с занятием только по продуктивному творчеству, предполагающему, что дети выполняют поделки по заранее определенному образцу либо по фантазии из предложенных материалов. Такая форма организации занятия позволяет максимально включать ребенка в социальную среду его референтной группы и развивать перечисленные выше качества.

При правильной организации игры наиболее сложной и наиболее развивающей для ребенка является роль «руководителя», и основное внимание ведущего должно быть направлено на этого ребенка-участника. На протяжении всей игры ведущему следует следить за тем, чтобы задания, которые дает «руководитель» «сотрудникам», были исполнимы, материалы были в наличии. При необходимости, ведущий помогает переформулировать задание, но так, чтобы исходная идея сохранялась и «руководитель» осознавал свое авторство идеи поделки. Если дети отвлекаются, нужно напоминать игрокам об ограничении выполнения работы по времени. При несоответствующем поведении детей следует напоминать им о правилах корректного общения в игре и необходимости вести себя ответственно взятой на себя роли. Таким образом, ведущий способствует достижению результатов по критериям оценки, заявленным для «руководителя».

Практика проведения игры показала, что соблюдение правил игры согласно своей роли помогает прорабатывать трудности в общении и деструктивное поведение отдельных детей. В зоне личностного развития каждого ребенка игра способствует развитию навыков саморегуляции и самоменеджмента, что особенно явно присутствует в роли «руководителя». Правило взаимной оценки детьми результатов друг друга позволяет детям максимально честно подойти к вопросу оценки деятельности товарищей по работе и вырабатывать беспристрастность в оценке: при высказывании оценивать именно результат работы, а не свое отношение друг к другу. Правило обмена набранных баллов на «покупку» товаров из «магазина» позволяет вознаградить каждого участника за потраченные усилия. Такой обмен является моделью «взрослого» мира и готовит детей к будущему участию в нем.

Таким образом, можно утверждать, что в данной игре соблюдается принцип реализации права на развитие личностного и профессионального самоопределения детей в различных видах конструктивной и личностнообразующей деятельности, зафиксированный в Концепции дополнительного образования детей. Участие детей в данной игре позволяет решать задачу достижения метапредметных результатов освоения основной общеобразовательной программы: понимать и принимать цель совместной деятельности, обсуждать и согласовывать способы достижения общего результата, распределять роли в совместной деятельности, проявлять готовность руководить и выполнять поручения, осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, оценивать свой вклад в общее дело.

Литература

1. Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 04.09.2014 №1726-р [Электронный ресурс]. Режим доступа: static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf.
2. Проект Приказа Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (по состоянию на 04.04.2018) (подготовлен Минобрнауки России) [Электронный ресурс]. Режим доступа: minobrnauki.gov.ru/documents/docs/index.php.

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 9–10 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Аннотация: В статье обосновывается, что в современных условиях значительно увеличился объем деятельности, осуществляемой в спонтанно возникающих ситуациях, которые требуют проявления находчивости, быстроты реакции, способности к концентрации и переключению внимания, точности движений и их рациональности, что объединяется понятием «координационные способности». В статье автор приводит экспериментальную методику развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста средствами подвижных игр, которая показала высокую эффективность и может быть рекомендована для использования другими школами.

Ключевые слова: подвижные игры, координационные способности, учащиеся начальной школы.

S. Yarxhixina

DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES IN CHILDREN 9–10 YEARS BY MEANS OF OUTDOOR GAMES

Abstract: The article proves that in modern conditions significantly increased the amount of activity undertaken in spontaneously occurring situations that require displays of ingenuity, quickness of reaction, ability to concentrate and switch attention, precision and rationality that combines the notion "coordination ability". In the article the author presents an experimental method of development of coordination abilities in children of primary school age by means of outdoor games, which has shown high efficiency and can be recommended for use by other schools.

Keywords: outdoor games, coordination abilities, pupils of elementary school.

В современных условиях значительно увеличился объем деятельности, осуществляемой в неожиданно возникающих ситуациях, которые требуют проявления находчивости, быстроты реакции, способности к концентрации и переключению внимания, точности движений и их рациональности. Все эти качества в теории физического воспитания объединяет понятие координационных способностей. Координационные способности (КС) имеют важное значение в обогащении двигательного опыта учащихся. Чем большим объемом двигательных навыков владеет учащийся, тем выше уровень его ловкости, тем быстрее он сможет овладеть новыми движениями. Показателями ловкости является координационная сложность движений, точность и время их выполнения, которые главным образом связаны с ориентировкой в пространстве и тонкой моторикой.

Младший школьный возраст особенно благоприятен для развития КС. Педагогические воздействия, направленные на развитие КС, дают наибольший эффект, если их систематически и целенаправленно применять именно в этом возрасте, который, по-видимому, является ключевым для координационно-двигательного совершенствования. Таким образом, изучение координационных способностей и методов их развития является актуальным научно-методическим направлением в физической культуре и спорте.

Важность развития координационных способностей школьников состоит в том, что целенаправленное их развитие, позволит в дальнейшем сократить время на освоение технической подготовки и становление технического мастерства спортсмена, что в свою очередь приведёт к успешному выступлению на соревнованиях высокого уровня. В литературе очень мало где, встречаются научные работы о целенаправленном развитии физических

качеств и в частности координационных способностей с учётом сенситивных периодов. В большинстве научных работ только говорится о сенситивных периодах, о необходимости их использования для физического развития детей, но в практике применяется очень ограниченно.

В качестве примера приведем программу, направленную на повышение уровня координационных способностей у учащихся 3 класса.

Вначале были изучены различные методы развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста средствами подвижных игр.

На основании анализа, было организовано исследование, а котором участвовали две группы. В контрольной группе занятия осуществлялась по программе «МАОУ школа-интернат № 9». Программа предусматривает развитие физических качеств, обучение двигательным действиям. Учащиеся в экспериментальной группе так же занимались по программе «МАОУ школа-интернат № 9», но с включением в тренировочные занятия комплексов упражнений координационной направленности.

В связи с этим одной из главных задач, решаемых на занятиях общей физической подготовки явилось – обеспечение разностороннего развития координационных способностей занимающихся детей (ориентирование в пространстве, быстрота и точность реагирования на сигналы, ритм, равновесие, точность воспроизведения и дифференцирование силовых, временных и пространственных параметров движения).

Занятия в группе проводились 3 раза в неделю по 45 минут в следующем соотношении:

1-й день (понедельник) – развитие быстроты реакции реагирования на сигнал, переключение с одного вида движений на другой, скорость и точность выполнения игровых заданий – необходимые условия развития координационных способностей. Этому способствовали подвижные игры «Бусы», «Падающий мяч», «Зайцы», «Собери слово», «Вокруг пункта», «Кто скорей», «Меняйся местами».

2-й день (среда) – развитие ориентировки в пространстве. Использовались игры «Попрыгунчики», «Совушка», «Болото», «Идём на слух», «Бег к реке», «Жмурки с колокольчиком», «Найди место», «Где Маша».

3-й день (пятница) – статическое и динамическое равновесие. Применялись подвижные игры, способствующие выработке у детей навыков удержания определенной позы в покое и движении («Фокусник», «Лабиринт», «Кто быстрее», «Казачки – разбойники» «День –ночь»).

Для оценки комплексного проявления координационных способностей школьников использовали тесты: Челночный бег (3×10 м); Повороты на гимнастической скамейке; Бег к пронумерованным набивным мячам; Маятник бросок – цель.

На основании проведенного исследования и анализа полученных положительных результатов был сделан вывод, что младший школьный возраст является наиболее сенситивным для развития координационных способностей. В этом возрасте у младших школьников энергично крепнут мышцы и связки, растёт их объём, возрастает общая мышечная сила. При этом крупные мышцы развиваются раньше мелких. Главной особенностью развития когнитивной сферы детей младшего школьного возраста является переход психических познавательных процессов ребенка на более высокий уровень.

Основными средствами формирования координационных способностей являются физические упражнения повышенной координационной сложности и упражнения, содержащие элементы новизны, возможность многообразных и неожиданных решений двигательных задач. Особую группу средств составляют упражнения с преимущественной направленностью на отдельные психофизиологические функции, обеспечивающие управление и регуляцию двигательных действий. Это упражнения по выработке чувства

пространства, времени, степени развиваемых мышечных усилий. Основным методом развития координационных способностей в младшем школьном возрасте является игровой.

Разработав и апробировав экспериментальную методику развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста средствами подвижных игр, можно утверждать, что динамика показателей исследуемых координационных способностей в экспериментальной группе улучшились по сравнению с контрольной группой. По челночному бегу зх10 на 4,3%, «повороты на гимнастической скамейке» на 5,0%, «бег к пронумерованным набивным мячам» на 7,2%, «маятник бросок – цель» на 75%.

В связи с этим предложенный комплекс подвижных игр для развития координационных способностей может широко использоваться учителями физической культуры в их педагогической деятельности.

Литература

1. Головина, Л. Л. Физиологические особенности некоторых функций и мышечной деятельности школьников. М., 2003. 197 с.
2. Жуков, М. Н. Подвижные игры: учеб. для студентов пед. вузов. М.: Академия, 2002. 320 с.
3. Лях, В. И. Координационные способности школьников // Физическая культура в школе. 2000. № 4–5. С. 3–6.
4. Лях В. И. Развивая координационные способности 1–4 классы // Физическая культура в школе. 1991. № 10. С. 13–18.

О. В. Аксенова, В. А. Леконцева,
К. Д. Придорогина, В. Ю. Бодряков

УДК 378.147:371.124:51

РАЗВИТИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы профессиональной подготовки будущих учителей математики и вариант их решения – развитие исследовательских умений. В дополнение традиционного, преимущественно теоретического обучения математике, авторы предлагают внедрить в массовый учебный процесс систему лабораторных работ по математике для воспитания математиков-экспериментаторов. В статье приводится в качестве примера лабораторная работа, которая позволяет формировать экспериментальное мышление студентов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, экспериментальное мышление, лабораторные работы по математике, цепная линия.

O. V. Aksenova, V. A. Lekontseva, K. D. Pridorogina, V. Y. Bodryakov

DEVELOPMENT OF EXPERIMENTAL THINKING IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

Abstract: the article deals with the problems of professional training of future teachers of mathematics and their solution – the development of research skills. In addition to the traditional, mainly theoretical training in mathematics, the authors propose to introduce into the mass educational process a system of laboratory work in mathematics for the education of experimental mathematicians. The article provides an example of laboratory work, which allows to form the experimental thinking of students.

Keyword: professional training, experimental thinking, laboratory work in mathematics, the chain line.

Основной целью высшего образования является подготовка квалифицированных кадров, конкурентноспособных на рынке трудовых ресурсов и готовых к непрерывному профессиональному развитию. В современном обществе ценятся специалисты, умеющие работать с информацией: обрабатывать, анализировать, получать знания из различных источников или с помощью экспериментов и др. Поэтому, формирование экспериментального мышления обучающихся является одним из актуальных и потенциально перспективных направлений развития дидактики обучения и воспитания подрастающих поколений [7, 8, 9]. Но многие студенты, поступившие на обучение по естественнонаучным, математическим и информационным направлениям подготовки, затрудняются в получении, обработке и анализе экспериментальных данных.

В. В. Мейер и Ю. А. Сауров в [7, 8] предлагают под экспериментальным (экспериментирующим) мышлением понимать: умственную деятельность для обеспечения познавательного – конструктивной деятельности с физическими объектами и явлениями; теоретическое понимание реальности через ее идеально-реальное и критическое изменение; понимание

реальности через создание (проектирование, изобретение) новой реальности; эксперимент с идеями (и их носителями) в форме внешних предметных, материальных и знаковых действий; мысленный эксперимент, как особое знаковое, понятийное мышление по согласованию реального и идеального миров; мыслительную деятельность, организуемую по структуре – схеме: *средства – процессы – продукт*.

Соглашаясь со сказанным, уточним лишь, что объектами экспериментирующего мышления может быть и математическая (модельная) сущность рассматриваемого натурального (физического) или мыслимого (идеального) объекта или явления. Мы полагаем, что эффективным выходом из сложившейся негативной ситуации может стать дополнение традиционного, преимущественно теоретического, обучения математике целенаправленным воспитанием математика-экспериментатора [1, 2]. Решению этой перспективной задачи способствует разработка и внедрение в массовый учебный процесс системы *лабораторных работ (ЛРМ) по математике* [1, 2, 6].

Приведем в сокращенном виде содержательную часть одной из лабораторных работ по математике – «Измерение числа e путем оцифровки изображения висящей цепи».

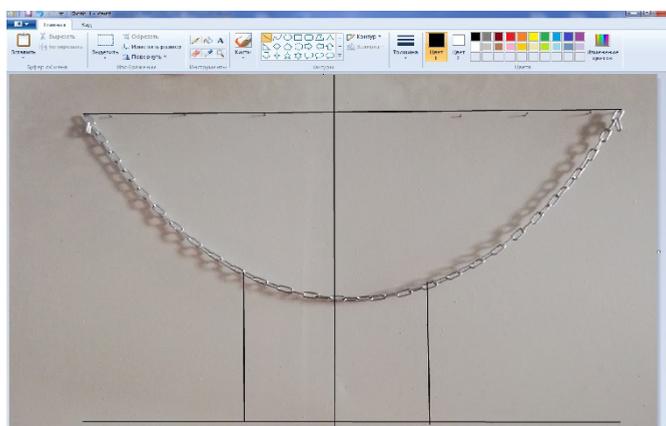


Рис. 1. Изображение свободно висящей цепи (для оцифровки)

Цель: Путем оцифровки изображений цепи, свободно подвешенной в поле тяжести, измерить число e – одну из фундаментальных мировых констант.

Задачи: уяснить важность числа e для науки и практики, и изучить основы теории цепной линии [3]; разработать алгоритм выполнения работы; получить и оцифровать изображения висящей цепи, варьируя точки подвеса; изучить основы статистической обработки данных; подготовить отчет по ЛРМ, содержащий результат измерения числа e и произвести оценку погрешности.

Дополнительно (для наиболее подготовленных и мотивированных обучающихся): указать основные источники погрешности и предложить способ «юстировки» экспериментальной установки для повышения точности измерения числа e .

Оборудование: вертикальная рабочая поверхность (доска с гвоздиками), металлическая цепь, цифровая камера (мобильное устройство с камерой), персональный компьютер с установленным программным обеспечением для статистической обработки данных, например, пакетом MS Office.

Кратко опишем ход работы на основном (базовом) уровне.

1. Теоретический вывод рабочей формулы для вычисления числа e по результатам оцифровки изображения цепной линии:

$$y(x) = a \operatorname{ch}(x/a) = \frac{a}{2} (e^{\frac{x}{a}} + e^{-\frac{x}{a}}). \quad (1)$$

откуда при $x = a$ для понимаемого как неизвестный параметр числа e (и обратного к нему числа e^{-1}) имеем:

$$e = \frac{y(a)}{a} + \sqrt{\left(\frac{y(a)}{a}\right)^2 - 1}; e^{-1} = \frac{y(a)}{a} - \sqrt{\left(\frac{y(a)}{a}\right)^2 - 1}. \quad (2)$$

Значения a и $y(a)$ определяются.

2. Вертикально устанавливается рабочая поверхность и на вбитые гвоздики (точки подвеса) свободно подвешивается металлическая цепь.

3. При помощи цифровой камеры (мобильного устройства с камерой) делаются снимки цепи при хорошем освещении. Длина провисшей части цепи варьируется путем «отбрасывания» от цепи по одному звену с каждого конца. Те же действия повторяются при изменении расстояния между точками подвеса.

4. После получения изображений они последовательно загружаются и оцифровываются с помощью растрового графического редактора MS Paint.

Результатом оцифровки является множество пар вида

$$(a; y(a))_k \text{ и } (-a; y(-a))_k, k = 1, 2, \dots, n.$$

Практика занятий со студентами показывает, что оптимальным является n в пределах 5–10.

5. После выполнения необходимых измерений для каждого изображения, проводится (обычно с помощью электронной таблицы MS Excel) вычисление числа e по выведенным в п. 1 формулам для «правого» и «левого» отступа от оси ординат. Внутренний контроль: произведение корней (2) должно быть равно единице.

6. С помощью встроенных статистических функций Ms Excel проводится численная обработка результатов измерений. А именно, вычисляется среднее «экспериментальное» значение (e^*) числа e и его исправленное среднее квадратическое отклонение (СКО) s , в простейшем случае принимаемое за меру погрешности. Как показали наши оценки, ошибкой собственно оцифровки в \pm единицу экранного пикселя по сравнению со статистической погрешностью s можно пренебречь. Дополнительно рекомендуется оценить точность найденного экспериментального числа e^* по отношению к его «точному» значению $e \approx 2,718281828$.

Наиболее мотивированными студентами была построена корреляционная зависимость $e^*(a)$ по которой и студенты установили оптимальное значение параметра a , было получено $n = 72$ значения числа e (см. частотное распределение):

e_i	2,68	2,69	2,70	2,71	2,72	2,73	2,74
m_i	1	5	18	21	19	8	0

Соответственно, $e^* \pm s = 2,711 \pm 0,012$ с относительной погрешностью 0,004%.

Таким образом, описанная ЛРМ была массово успешно апробирована в реальном учебном процессе в Институте математики, физики, информатики и технологий Уральского государственного педагогического университета. В заключение добавим также, что весьма многообещающим способом формирования экспериментирующего мышления видится применение в массовой школе образовательной робототехники [4].

Литература

1. Аксенова, О. В. Натурный эксперимент с применением средств информационно-коммуникационных технологий и мобильных устройств как инструмент формирования исследовательских умений студентов / О. В. Аксенова, В. Ю. Бодряков // Вестник РУДН: Информатизация образования. 2018. Т. 15. № 4. С. 363–372.
2. Аксенова, О. В. Система разноуровневых лабораторных работ по математике с применением ИКТ как инструмент фронтального формирования учебно-исследовательских и творческих умений обучающихся / О. В. Аксенова, В. Ю. Бодряков // Современные информационные технологии в образовании: сб. материалов 28 международной конф. М.; Троицк: Фонд «Байтик». С. 23–27.
3. Аксенова, О. В. Оптимизационная задача о провисании цепной линии / О. В. Аксенова, В. Ю. Бодряков, А. А. Быков, Н. В. Торопова // В сб.: Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий: межвузовский сб. науч. работ / Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2018. С. 123–130.
4. Алексеевский, П. И. Робототехническая реализация модельной практико-ориентированной задачи об оптимальной беспилотной транспортировке грузов / П. И. Алексеевский, О. В. Аксенова, В. Ю. Бодряков // Информатика и образование. 2018. № 8. С. 51–60.
5. Бодряков, В. Ю. История гиперболических функций: их изучение и некоторые приложения / В. Ю. Бодряков, А. А. Быков // Математическое образование. 2018. № 4 (88). С. 18–29.
6. Котова, Л. В. Лабораторные исследовательские работы в профессионально направленном обучении методам и средствам защиты информации будущих бакалавров педагогического образования // Информатика и образование. 2018. № 1. С. 53–60.
7. Майер, В. В. Экспериментальное мышление: смыслы-ценности, черты, технология формирования / В. В. Майер, Ю. А. Сауров // Учебная физика. 2018. № 4. С. 45–65.
8. Сауров, Ю. А. Экспериментирующее мышление в методике обучения физике / В. В. Майер, Ю. А. Сауров // Физика в школе. 2018. № 7. С. 3–11.
9. Сорокин, А. П. Организация экспериментирующего мышления при решении творческих задач по физике // В сб.: Формирование мышления в процессе обучения естественнонаучным, технологическим и математическим дисциплинам. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: УрГПУ, 2018. С. 145–148.
10. Шабанова, М. В. Экспериментальная математика в школе. Исследовательское обучение: кол. моногр. / М. В. Шабанова, Р. П. Овчинникова, А. В. Ястребов. М.: Академии естествознания, 2016. 300 с.

УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: основополагающим условием приобретения профессиональных знаний у студентов является, в том числе, умение самостоятельно добывать эти знания. В статье речь идет о формировании навыков, которые в дальнейшем обеспечат освоение студентами приемов познавательного интереса к творческой деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная работа, профессиональные знания, формы самостоятельной работы, регулярность, осмысленность.

O. B. Askarova

CONDITIONS OF STUDENTS EDUCATION OF INDEPENDENT CREATIVE SKILLS IN THE INSTITUTES OF CULTURE

Abstract: fundamental condition of professional knowledge acquisition by students in including ability to acquire this knowledge independently. The question is that forming of skills by students guarantees in future to master methods of a cognizant interest to creative activity.

Keyword: independent work, professional knowledge, forms of independent work, regularity, interpretation.

Качество подготовки любого специалиста определяется не только уровнем его знаний, но и умением самостоятельно ставить и решать новые профессиональные задачи. В связи с этим необходимо, чтобы к моменту окончания вуза выпускник владел способами самостоятельного пополнения знаний по избранной специальности. «Я не прожил еще ни одного дня, не узнав чего-либо нового, важного для себя» – утверждал Яков Зак [6, с. 162]. Самостоятельная работа – одна из основных форм обучения, играющая важнейшую роль в процессе воспитания и образования. Целью самостоятельной работы студентов в области культуры и музыкального искусства, является овладение фундаментальными знаниями, самостоятельными профессиональными умениями и навыками в решении исполнительских задач, художественной интерпретации музыкальных произведений и концертной деятельности. «Воспитать своего ученика хорошим музыкантом и тем самым подготовить его к самостоятельной практической работе – вот та основная задача, та цель, к которой, в конечном счете, стремится любой педагог» [5, с. 7].

Развитие творческой самостоятельности всегда интересовали педагогов – музыкантов. Ф. М. Blumenфельд, Н. Игумнов, Б. Л. Кременштейн, С. Майкапар, Г. Нейгауз, Л. Николаев, А. Г. Рубинштейн, В. Сафонов и многие другие рассматривали аспекты воспитания творческой активности и самосовершенствования студентов посредством приобретения навыков самостоятельной работы.

Этому вопросу уделялось большое внимание с момента зарождения высшего профессионального музыкального образования в России. В 1880-е годы Антон Рубинштейн, директор Санкт-Петербургской консерватории, ввел в учебный план испытания, которые давали возможность судить о подготовленности ученика к самостоятельной работе: программы двух важнейших экзаменов («переходного» и «окончательного») ученики должны были разучить самостоятельно, без помощи педагога. Это требование свидетельствовало о направленности обучения на формирование самостоятельности как качества личности.

«Развитие самостоятельности учащихся должно начинаться как можно раньше. Очень вредной педагогической ошибкой я считаю „натаскивание“ ученика... чем раньше освободить его от «помочей», тем лучше» – говорил А. Б. Гондельвейзер [1, с. 92].

Как правило, работа в исполнительских классах сводится к раскрытию художественного образа произведения и техническим способам его воплощения. Задача педагога – связать художественное и техническое воедино, воспитывать отношение к технической оснащённости, как средству достижения музыкальной цели. Ведь основную часть работы студент осуществляет во время самостоятельных занятий, руководствуясь педагогическим установкам, приобретая дополнительные профессиональные знания и новую информацию. Получению положительных результатов способствует рациональная, грамотно спланированная самостоятельная работа.

Педагог, в свою очередь, должен научить студента важнейшей стороне деятельности музыканта, определяющей успешность всей его работы – умению продуктивно заниматься, привить любовь к самому процессу работы на инструменте. «...необходимо своевременно нащупать и бережно пестовать в ученике ростки исполнительской самостоятельности» – считает Г. Коган [4, с. 92]. Результат зависит от степени сознательности, осмысленности и умения разрешить конкретные задачи в ходе самостоятельной подготовки. Продуктивность занятий, в свою очередь, базируется на умении находить аргументированные решения в исполнительской практике и приобретении значительного багажа прослушанных музыкальных произведений. Этому помогает и построение информационно-обучающей среды самостоятельной работы. Социальные сети и мультимедийное оборудование стали полноправными участниками, как учебного процесса, так и процесса самоподготовки. Мультимедийные учебники, медиаресурсы, видео- и аудио-фонотеки; энциклопедии, электронные библиотеки и музеи в Интернете; программно-педагогические тестовые задания для проверки знаний обучающихся способствуют организации образовательного процесса. Именно интернет пространство предоставляет широчайшие возможности знакомства с различными интерпретациями музыкальных сочинений; просмотра концертных выступлений исполнителей в онлайн режиме; обмен мнениями на форумах; знакомство с музыкантами из других городов, регионов и стран и многое, многое другое.

У студентов, обучающихся по направлениям творческой подготовки в вузах культуры, как правило, в учебном плане имеется достаточное количество часов для самоподготовки. Данный вид деятельности напрямую связан как с самостоятельной работой, так и с самообразованием. «Чего ожидает ученик от своего педагога? Чтобы он раскрыл секреты мастерства, научил тому, что умеет сам, чтобы „продвинуть“ своего питомца по профессиональной стезе? – Может быть и так. Но главное, по-моему, все же иное: учитель дает возможность начинающему молодому исполнителю *самостоятельно* пойти вперед по тому пути, который он для себя выбрал» – рассуждает Е. Либерман [2, с. 57]. Для построения эффективной системы самоподготовки необходимо целенаправленно развивать навыки, способствующие достижению желаемого результата, которые в дальнейшем обеспечивают освоение студентами приемов познавательного интереса к творческой деятельности. Самостоятельность проявляется в умении вычлнить трудности, найти рациональные способы их преодоления, осмысленно подойти к ежедневной работе и осуществлять весь цикл работы над музыкальным произведением от создания образа до характера исполнения. Условия организации самостоятельных занятий заключаются в планомерности, системности, целенаправленности, регулярности и осмысленности. Воспитанию самостоятельности в работе также способствуют дисциплинированность, организованность и сосредоточенность.

Формы и виды самостоятельной работы в исполнительском классе достаточно разнообразны: работа по развитию двигательного-моторных навыков (гаммы, упражнения, этюды);

детальный анализ музыкального произведения, в процессе самостоятельного ознакомления с сочинений; выполнение заданий (определение приемов работы над отдельными элементами фактуры, качеством звука, штрихами; продумывание аппликатуры; перевод иностранных терминов, авторских ремарок и т. п.).

Эффективная самостоятельная работа возможна при соблюдении ряда условий, а именно: определение и понимание объема работы; определение стратегии работы; контроль и корректировка результатов проделанной работы.

Критерии эффективности самостоятельной работы студентов определяются на основе соответствия ее целей и результатов. К показателям эффективности самостоятельной работы относятся усвоение учебного материала и уровень сформированности познавательной самостоятельности. Процесс вовлечения студентов в эту работу связан с оптимально сочетающимися друг с другом факторами: 1) способностью преподавателя педагогически грамотно управлять самообразованием студентов; 2) готовностью студентов к осознанному и активному самообразованию. А активность, в свою очередь, напрямую влияет на поиск путей активизации музыкального мышления; интеллектуальный и творческий рост; овладение новыми знаниями, умениями и навыками для углубления и совершенствования уже имеющихся. Следовательно, результаты самостоятельной работы, выполняемой без непосредственного контакта с преподавателем, зависят от опыта, интереса и желания студента. А успешность самостоятельной работы определяется степенью его подготовленности к проявлению познавательного интереса к творческой деятельности.

Литература

1. В классе А. Б. Гондельвейзера: сб. ст. / сост. Д. Д. Благой, Е. И. Гондельвейзер. М.: Музыка, 1986. 214 с.
2. Грохотов, С. За роялем с Евгением Либерманом // Генрих Нейгауз и его ученики. Пианисты-гнесинцы рассказывают // сост. и вступ. ст. А. Малиновская. М.: Классика-XXI, 2007. 144 с.
3. Диниц, Г. Н. Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов: автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 2002. 23 с.
4. Коган, Г. Избранные статьи. Вып. 3. М.: Советский композитор, 1985. 184 с.
5. Кременштейн, Б. Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. М.: Классика-XXI, 2003. 126 с.
6. Уроки Зака / сост. и вступ. ст. А. Меркулов. М.: Классика-XXI, 2006. 212 с.

САМООБРАЗОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: в статье обосновывается процесс самообразования педагогов и представлены формы, в которых педагог может повышать свою квалификацию. Автор выделяет те образовательные организации, которые целенаправленно работают в направлении непрерывной системы профессиональной подготовки педагогических кадров. Ими являются: Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбургский «Дом Учителя», Институт регионального образования Свердловской области, Педагогический университет издательского дома «1 сентября». Автор описывает формы, методы и средства обучения, позволяющие педагогу работать над самообразованием как в очном режиме, так и дистанционно.

Ключевые слова: непрерывное образование, курсы повышения квалификации, семинар.

Bredgauer V. A.

SELF-EDUCATION IN PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER AS A CONDITION OF INTRODUCTION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Abstract: the article substantiates the process of self-education of teachers and presents the forms in which the teacher can improve their skills. The author identifies those educational organizations that are purposefully working towards a continuous system of professional training of teachers. They are: Ural state pedagogical University, Yekaterinburg "teacher's House", Institute of Regional Education of Sverdlovsk region, Pedagogical University of Publishing House "September 1". The author describes the forms, methods and means of teaching that allow the teacher to work on self-education both in full-time and remotely.

Keywords: continuing education, advanced training courses, seminar.

Мы живем в быстро меняющемся мире, в мире высоких технологий и информации. Объем новой информации удваивается каждые два года. Какой же нужен учитель в таком мире? Учитель способный или стремящийся принять изменения современного общества, владеющий информацией о новом современном мире. Учитель с новым, измененным мировоззрением сотворчества и сотрудничества, с новым мышлением и способностью к инновационной деятельности. Он может научить ребят учиться на протяжении всей их жизни.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», нацеливает современную школу на внедрение новых инновационных технологий в образовательный процесс, создание школы будущего для реализации стратегических задач развития России. Новая школа должна формировать у учащихся инициативность и творчество, а также соответствовать целям опережающего развития, т. е. формировать мышление человека XXI века. Для осуществления поставленных целей повышается роль учителя в учебном процессе, что заставляет педагога постоянно повышать свой профессионализм, чтобы соответствовать быстро изменяющемуся миру.

Современные условия ставят профессиональные задачи перед педагогом, в которых важное место занимает самообразование. Учитель непрерывно занимается самосовершенствованием, он открыт ко всему новому. Перед педагогом стоит задача вовлечения обучающихся в исследовательские проекты и творческие занятия. Для этого необходимо

внедрять инновационные технологии, которые в свою очередь невозможны без самообразования учителя.

Повысить свой профессиональный уровень в современных условиях в городе Екатеринбурге не сложно. Ведущее место, по мнению автора, занимает Уральский государственный педагогический университет, в котором создана система непрерывного педагогического образования. Она даёт возможность обучения в магистратуре педагогу любого возраста и по окончании получить степень магистра. Это позволяет учителям реализовывать профильное обучение в классах с углублённым изучением предметов, а также в старшей школе. Также в университете учитель повышает свою квалификацию на курсах переподготовки, участвует в научно-практических конференциях, получает консультацию у ведущих преподавателей.

Особое место в системе непрерывного образования педагога в Екатеринбурге занимает МБУ ИМЦ Екатеринбургский «Дом Учителя», где есть возможность воспользоваться услугами информационно – методического центра, получить консультацию по методическим вопросам у специалистов. Екатеринбургский «Дом Учителя» организует обучение педагогов на выездной школе, приглашает для обучения специалистов Онлайн – школы Фоксфорд, организует встречу с авторами учебников. Великолепная возможность предоставляется «Домом Учителя» для обмена педагогическим опытом при работе в проблемных группах, которые позволяют общаться с разными предметниками из школ, гимназий и лицеев города. Отдел развития образования, экспериментальной и инновационной деятельности обучил проектированию и реализации инноваций в ОУ педагогов в рамках деятельности творческой проблемной группы «Эффективное использование ИКТ в образовательном процессе». Неоценимую помощь в работе учителя, а также повышения профессионализма оказывают городские предметные методические объединения. На них обсуждаются методические проблемы предмета и демонстрируются способы внедрения инновационных технологий, что заставляет педагога задуматься и двигаться вперёд. В рамках городского семинара «Инновационные технологии на уроках физики» автор делился опытом с коллегами на тему «Интерактивные методы в обучении», а также провёл мастер-класс на тему «Использование интерактивных средств и методов обучения на уроках физики». Отрадно, что Институт математики, физики, информатики и технологий УрГПУ, организовал клуб «Точка Опоры» для учителей физики и астрономии, где встречаются преподаватели института и практикующие учителя со всей Свердловской области. На встречах обсуждаются острые вопросы при реализации ФГОС в школе, разбираются интересные моменты в преподавании астрономии, которая вернулась в школы. На занятиях клуба всегда интересно поделиться своими находками, а также услышать новинки и успехи коллег.

Неоценимую помощь в подготовке учителя к ЕГЭ и ГИА, в рассмотрении методических тонкостей по этому вопросу оказывает Институт регионального образования Свердловской области. Специалисты института всегда готовы помочь и удовлетворить потребность учителя в возникающих методических и дидактических вопросах. Институт предоставляет возможность участия и обмена опытом на научно-практических конференциях с международным участием. На протяжении нескольких лет автор тесно сотрудничает с кафедрой естественнонаучного образования, кафедрой физики и математики, кафедрой информационных технологий и осваивает курсы повышения квалификации по интересующей тематике, а также участвует в научно-практических конференциях, даёт мастер-классы.

В современном мире открываются большие перспективы в самообразовании при использовании сети Интернет. Он позволяет обучаться на курсах повышения квалификации дистанционно. Такое обучение автор прошёл в Педагогическом университете

издательского дома «1 сентября» города Москвы, который предоставляет большой спектр направлений и курсов обучения, овладев курсом «Компьютерная поддержка урока физики». Этот вид самообразования удобен для педагога, так как позволяет не прерывать обучение учащихся и выбирать свой ритм работы, даёт время для обдумывания и переработки нового материала.

Всё вышперечисленное позволяет формировать и развивать ключевые компетентности современного учителя. Модернизация и инновационное развитие школы невозможно без владения информационными и коммуникационными технологиями, осуществления проектной деятельности учащихся. Для этого необходимо педагогу непрерывно заниматься самообразованием, делиться с коллегами своим педагогическим опытом, овладевать и внедрять новые инновационные технологии. Только такой учитель может в дальнейшем воспитать личность, готовую к жизни в высокотехнологическом и конкурентном мире.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» С РЕАЛИЗАЦИЕЙ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье описывается опыт ознакомления студентов, обучающихся по профилю «Начальное образование», с реализацией интегративного подхода в начальной школе. Отмечается, что на лекционных и практических занятиях по методике обучения математике студенты осознают, что математика обладает достаточно большим интегративным потенциалом, имеет связи с природоведением, технологией, изобразительным искусством, дисциплинами филологического цикла. Интеграционная связь может быть построена на основе близости предметных знаний и на основе деятельности. В качестве примера приведены интегрированные задания, спроектированные студентами на практических занятиях. Проведенное исследование по ознакомлению студентов с использованием интегративного подхода в обучении математике показало его значимость в формировании профессиональных компетенций будущих учителей, усилении их мотивации к преподавательской деятельности.

Ключевые слова: интегративный подход, интеграция, обучение математике, начальное образование, младшие школьники.

L. V. Voronina, A. A. Poprygina

FAMILIARIZATION OF STUDENTS OF THE PROFILE “PRIMARY EDUCATION” WITH A REALIZATION OF AN INTEGRATIVE APPROACH IN TEACHING MATHEMATICS TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract: the article describes the experience of familiarization of students enrolled in the profile of “Primary education” with the implementation of an integrative approach in primary school. It is noted that at lectures and practical classes on methods of teaching mathematics students realize that mathematics has a large integrative potential, has links with natural science, technology, fine arts, disciplines of the philological cycle. An integration link can be constructed based on the proximity of the subject knowledge-based activities. As an example, the integrated tasks designed by students in practical classes are given. The study to familiarize students with the use of an integrative approach to teaching mathematics showed its importance in the formation of professional competencies of future teachers, strengthening their motivation for teaching.

Keywords: integrative approach, integration, teaching Mathematics, primary education, primary school children.

One of the trends in modernization of today’s educational process is integration, making individual subjects areas united in one common educational field, establishing internal relations between its analytically identified parties with the aim of forming a holistic picture of the world and developing cognitive skills. The effectiveness of teaching Mathematics to children of primary school, namely, finding a successful solution by primary school teachers to advancing holistic, systemic knowledge of primary school children, depends on how well the professional competence of students, future primary school teachers concerning integrative approach is formed.

In the process of studying at university, students enrolled in the “Primary Education” profile receive knowledge that will help them put an integrative approach into practice. In lectures and practical classes on the method of teaching mathematics, students realize that Mathematics has a sufficiently large integrative potential, has links with natural History, Technology, Visual Arts, and disciplines of the philological cycle. The basis of any lesson is a system of tasks, the implementation of which allows to achieve educational results. The basis for designing an integrated task,

lesson or course is an integration link, i. e. connection, through which the union of parts into a whole is achieved. Integration links can be built on the basis of the proximity of subject knowledge (the actual content of the learning task) and on the basis of the activity (applied methods, forms, means for solving learning tasks) [2].

During practical classes, students come up with textual tasks, tasks related to the study of units of measurement, numbering, quantities that are associated with the outside world, as well as the lives of writers and poets. For example, “Pushkin was born on June 6, 1799, and died on February 10, 1837. How many full years was the poet at the time of death?”, “Remember what the old word “span” means. How many centimeters is it? What are the set expressions of this word? Has there ever been a man “of the seven spirits in the forehead?”.

Students will learn that integrative links can be built on the basis of the activities, methods, forms and means used to solve the learning task. This group of integrative tasks has great potential, since does not require the proximity of the content of the subject areas, and refers to the methods of activity. The mode of activity characteristic of a specific subject area is used to solve a learning task in another academic subject. The construction of such an integration link must be expedient and correspond to those planned results, the achievement of which is necessary [1].

In the process of learning, students begin to realize that subject areas can be combined on the basis of various integration links. In this case, there may be a connection both on the basis of the proximity of knowledge, and on the basis of activity. Cluster compilation is a technique that is currently used in any classroom with younger students. There are various options for it, for example, the “Cloud of Meanings”, however, it is a technique characteristic of Math lessons. While completing the educational practice, students offer younger students to create a cluster of the central concept of a work of fiction, incorporating knowledge from the “Nature study” and “Reading”, when performing such a task, three subject areas are combined, two based on the proximity of knowledge, and the third one is on the basis of activity. Thus, the integrative tasks have great potential for the formation of a complete picture of the world among younger school-children, the development of cognitive abilities, and the formation of systematic knowledge of the school subjects.

The research conducted on familiarizing students with an integrative approach to teaching Mathematics showed its importance for the formation of professional competencies of future teachers, enhancing their motivation for teaching.

List of references

1. Губарева, Е. Г. Организация интегрированного подхода в обучении младших школьников / Е. Г. Губарева, В. Н. Хаустова, Н. Н. Мальцева // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). Чита: Молодой ученый, 2017. С. 85–86.
2. Сухаревская, Е. Ю. Технология интегрированного урока. Ростов н/Д: Учитель, 2003. 68 с.

ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НАСТАВНИКОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье описана процедура отбора работников предприятий в наставники для проведения производственной практики студентов как будущих специалистов и последующей их подготовке к выполнению функций наставника. Отбор осуществляется с помощью методики, которая представляет собой психодиагностику коммуникативно-организаторских способностей личности.

Ключевые слова: наставничество, наставник, коммуникативно-организаторские способности, отбор, качества личности, профессиональная подготовка.

A. V. Golovnev, E. V. Golovneva

DIAGNOSTICS OF COMMUNICATIVE AND ORGANIZATIONAL ABILITIES OF MENTORS OF PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS

Abstract: the article describes the selection of enterprise employees to mentors for practical training of students as future specialists and their subsequent preparation for performing the functions of a mentor. The selection is carried out using a technique that is a psychodiagnosis of the communicative and organizational abilities of the individual.

Keywords: mentoring, mentor, communication and organizational skills, selection, personality traits, professional training.

Появление феномена наставничества как неотъемлемого условия в области профессиональной подготовки специалистов и рабочих для предприятий нашей страны появилось во времена индустриализации и до наших дней переживало этапы развития и упадка. Постепенно наставничество стало рассматриваться как особый вид профессиональной деятельности, не автономный, но имеющий свои задачи и перспективы развития. Сегодня наставничество находится в состоянии активного развития.

Необходимость наличия квалифицированных кадров, способных развивать промышленность страны, инициировало возрождение наставничества как действенного института подготовки. На это указывали высшее должностные лица государства: в 2017 г. Д. А. Медведев поддержал создание общероссийской системы наставничества, а уже в 2018 г. В. В. Путин подписал Указ «Об учреждении знака отличия «За наставничество» [1]. Одновременно с внедрением наставничества, возникла необходимость в подготовке кадров, занимающихся наставнической деятельностью.

Наставничество в данной статье определяется как педагогическая деятельность, направленная на профессиональную подготовку и социальную адаптацию студентов во время прохождения производственной практики. Анализ литературы показал, что подготовкой наставников начали заниматься с 1970 г. (А. С. Батышев, С. Я. Батышев, С. Г. Вершловский, М. И. Махмутов, В. И. Смирнов, Н. М. Таланчук, А. И. Ходаков и др.). В 21 веке в России вопросы подготовки наставников в центре внимания таких исследователей, как А. Р. Масалимова, А. Н. Плотников, Е. Н. Фомин и др. На основании анализа литературы выяснено, что наставнику необходимо обладать не только знаниями, умениями и навыками в своей профессиональной области, но и определенными профессионально-личностными качествами, способствующими эффективной реализации этого вида деятельности.

Так, В. И. Смирнов в своей книге «Рядом с наставником», утверждает, что наставник – это не просто отличный производственник, познавший все секреты мастерства, но и, безусловно, человек, наделенный педагогическими способностями, с широким кругозором, владеющий умением общения с молодыми. Работник, исполняющий обязанности наставника, должен быть целеустремленной личностью, которая стремится к совершенствованию, самореализации, в какой-то мере к творчеству [2].

В исследованиях К. В. Колеснеченко, Д. А. Красилов, Е. В. Чарина отмечается важность факта, что не каждый специалист предприятия, даже высококвалифицированный, способен выполнять функции наставника, поскольку для такой деятельности необходимы определенные качества личности и способности, например: лидерские, организаторские и коммуникативные способности.

На предприятиях наставники назначаются из числа опытных авторитетных лиц коллектива, однако, как показал опыт, на предприятиях отсутствует система отбора наставников, нет единого понимания, какими способностями и качествами должен обладать наставник, и, как следствие, существует риск привлечения к наставничеству людей, не способных выполнять функции наставника.

В профессиях, которые по своему содержанию связаны с активным взаимодействием человека с другими людьми, в качестве стержневых выступают коммуникативные и организаторские способности, без которых не может быть обеспечен успех в работе. Главное содержание деятельности работников таких профессий – руководство коллективами, обучение, воспитание, культурно-просветительское и бытовое обслуживание людей. Коммуникативные и организаторские способности являются основой лидерского потенциала и выражаются в умении взаимодействовать с членами группы и регулировать межличностные отношения, а также в способности оказывать влияние на окружающих для достижения максимального эффекта в групповой деятельности [4].

По мнению И. А. Зимней, педагогическое общение есть «система взаимодействия педагога и воспитуемых, где содержание деятельности – обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. При этом понятно, что коммуникативные способности есть умение ориентироваться в различных ситуациях общения, проявляющееся в специфической чувствительности педагога к способам установления с учащимися педагогически целесообразных взаимоотношений. Они могут также включать в себя общительность, умение распределять внимание, эмпатию, перцептивные и экспрессивные способности» [5, с. 586]. Таким образом, имеет смысл проводить отбор работников предприятий в наставники по наличию у них определенного уровня коммуникативных и организаторских способностей и не тратить ресурсы на подготовку работников, не способных к эффективному выполнению функций наставника.

С целью диагностики коммуникативных и организаторских способностей кандидатов в наставники, возможно использовать методику «Коммуникативные и организаторские склонности» (далее – КОС) В. В. Синявского и Б. А. Федоришина, которая позволяет, учитывая индивидуально-личностные особенности личности, определить уровень выраженности исследуемых способностей (в баллах). В соответствии с данной методикой, начиная с 3 уровня у личности проявляются такие склонности и потребности, которые должны быть у наставника, например, желание общаться, поиск новых друзей, желание управлять и организовывать деятельность других людей. Опросник КОС содержит 40 вопросов. Часть вопросов направлена на выявление организаторских способностей, часть – коммуникативных. На вопросы следует отвечать либо «да», либо «нет».

Для проведения исследования необходимо подготовить вопросник КОС и бланк ответов. Эксперимент может проводиться как индивидуально, так и в группе. Испытуемым раздают бланки для ответов и зачитывают инструкцию.

Приведем результаты эксперимента, в котором участвовало 85 работников подразделений автотранспортного цеха АО «Уралэлектромедь» Екатеринбурга. Опрос проводился как в группах, так и индивидуально. После обработки с помощью дешифратора, имеющегося в методике, результаты опроса сведены и представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты опроса по методике КОС

Уровень КОС	1	2	3	4	5
Количество работников (чел.)	3	10	26	30	16

Таким образом, для дальнейшей психолого-педагогической подготовки в наставники, были отобраны 72 работника, уровень коммуникативно-организаторских способностей которых находится не ниже 3.

Испытуемые, получившие оценку 1, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Испытуемые, получившие оценку 2, имеют уровень коммуникативных и организаторских склонностей ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают свои мнения, тяжело переживают обиды; проявления инициативы в общественной деятельности крайне снижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Для испытуемых, получивших оценку 3, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Коммуникативные и организаторские склонности необходимо развивать и совершенствовать.

Испытуемые, получившие оценку 4, относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям; проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Испытуемые, получившие высшую оценку – 5, обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативности и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности, активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе. Они инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать разные игры, мероприятия. Настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности [3, с. 343–344].

Таким образом, с помощью методики оценки КОС В. В. Синявского и Б. А. Федоришина можно проводить первичную диагностику способностей специалистов к наставнической деятельности, выявлять качественные особенности коммуникативных и организаторских склонностей кандидатов в наставники студентам – практикантам и исключить возможность подготовки работников предприятий к выполнению функций наставника, не способных эффективно их выполнять.

Литература

1. Головнев, А. В. Дефиниции к наставничеству в условиях среднего профессионального образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования: электрон. журн. 2018. № 6. Режим доступа: science-education.ru/ru/article/view?id=28084 (дата обращения: 06.04.2019).
2. Головнев, А. В. Модель психолого-педагогической подготовки наставников производственной практики студентов колледжа // Вестник ЧГПУ. Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. 2019. № 2. С. 12–19.
3. Истратова, О. Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 375 с.
4. Кулакова, А. Б. К вопросу диагностики коммуникативных и организаторских склонностей обучающихся [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 7. Режим доступа: web.snauka.ru/issues/2016/07/69397 (дата обращения: 25.03.2019).
5. Лаврентьева, И. В. Организаторские и коммуникативные способности педагога в системе профессионально значимых качеств / И. В. Лаврентьева, М. А. Лысенко // Молодой ученый. 2016. № 29. С. 585–588.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ СЕРТИФИКАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «1С: ПРЕДПРИЯТИЕ 8»

Аннотация: реформирование и модернизация российского педагогического образования привела к активному обсуждению вопросов о пропорциональности инноваций и традиций в образовании. В данном контексте рассмотрены принципы организации сертификационной подготовки будущих ИТ-специалистов в области программирования в системе «1С: Предприятие 8».

Ключевые слова: высшее образование, бакалавриат, сертификационная подготовка, дидактические принципы, информационно-технологическая модель обучения, практико-ориентированное обучение, инновации в образовании.

S. F. Lansky

PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF CERTIFICATION TRAINING OF FUTURE IT-SPECIALISTS IN THE FIELD OF PROGRAMMING IN THE "1C: ENTERPRISE 8" SYSTEM

Abstract: The reform and modernization of Russian pedagogical education has led to an active discussion of questions about the proportionality between innovation and tradition in education. In this context, the principles of organization of certification training of future IT-specialists in the field of programming in the system "1C: Enterprise 8" are considered.

Keyword: higher education, bachelor's degree, certification training, didactic principles, information technology model of training, practice-oriented training, innovation in education.

Реформирование и модернизация российского педагогического образования вызвали активизацию обсуждения вопроса о пропорциональности традиций и инноваций в системе образования. В системе образования понятие инновация используется в нескольких смыслах. Под инновацией, во-первых, понимается все новое, оригинальное, что внедряется в учебный процесс и способы этого внедрения, во-вторых, изменение психологического климата в образовательном учреждении, в результате реализации новых целей и ценностей образования. Под педагогической инновацией понимается внедрение и распространение педагогических систем, разработка новых методик управления, обучения и воспитания.

Прогрессивные для своего времени дидактические идеи, принципы и правила организации учебного процесса выдвигал великий педагог, новатор в области дидактики Ян Амос Коменский. Такие его прогрессивные идеи, как одновременный прием учащихся осенью, учебный год, разделение учебного года на учебные четверти, каникулы, классно-урочная система, продолжительность учебного дня в наше время составляют основу традиционного российского школьного образования.

Однако, образование должно соответствовать современной действительности и быть мобильно. Средством достижения этих требований и может стать педагогическая инновация.

Рассматривая дидактические принципы процесса обучения, стоит обратиться к трудам Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, П. И. Пидкасистого, Л. В. Занкова и др. Современные

дидактические принципы высшей и средней школы, не отвергая традиционную систему, можно сформулировать следующим образом:

- принцип научности и доступности при необходимой степени трудности;
- принцип систематичности и последовательности;
- принцип сознательности и активности обучаемого;
- принцип наглядности и разнообразия методов;
- принцип перехода от обучения к самообразованию;
- принцип прикладной направленности, практической профессиональной деятельности;
- принцип прочности в сочетании с опытом творческой деятельности;
- принцип положительного эмоционального фона;
- принцип коллективного характера обучения и индивидуального подхода;
- принцип развивающего обучения;
- принцип гуманизации и гуманитаризации;
- принцип автоматизации;
- принцип интегративности, учет межпредметных связей;
- принцип инновативности.

Все принципы обучения связаны друг с другом, т. е. эффективным будет только их одновременное применение. Однако применимость тех или иных дидактических принципов определяется содержанием и спецификой преподаваемой дисциплины.

Для сертификационной подготовки будущих IT-специалистов в области программирования в системе «ИС: Предприятие 8» на первый план будут выступать следующие принципы: принцип прочности в сочетании с опытом творческой деятельности; принцип прикладной направленности, практической профессиональной деятельности; принцип автоматизации; принцип перехода от обучения к самообразованию; принцип инновативности.

Модель сертификационной подготовки студентов [2] разработана на основе предложенной Б. Е. Стариченко [4] информационно-технологической модели. Под ИТ-моделью обучения автор понимает «схему организации учебного процесса, в которой цели и содержание образования соответствуют установленным стандартам, а используемые методы обучения и управления в максимальной степени отвечают возможностям современных технологий транспорта, обработки и представления информации с учетом индивидуальных интересов обучаемого».

Он выделяет общие и наиболее значимые требования к результатам обучения любой дисциплине: полное усвоение обязательного минимума всеми обучаемыми; развитие самостоятельности, активизация учебно-познавательной деятельности, развитие исследовательских и творческих способностей обучаемых; максимальная для заданных условий индивидуальная результативность обучения; предельно комфортные с психологической и физиологической точек зрения условия обучения.

Вышеперечисленные требования определяют принципы организации учебного процесса на основе ИТ-модели: полное усвоение базовой учебной информации (когнитивной составляющей ФГОС); индивидуализация обучения; временная эффективность обучения; постоянство управления обучением.

Б. Е. Стариченко считает, что «приоритет в отборе содержания и предпочтении организационных форм учебного процесса, основанного на ИТ-модели в высшей школе, являются обеспечение доступа к разнообразным информационным ресурсам и оперативная коммуникация субъектов учебного процесса, развитие самостоятельности и креативности будущих специалистов, формирование профессиональных качеств» [4, с. 6]. Вышеизложен-

ным принципам подчиняется организация сертификационной подготовки [1] будущих IT-специалистов в области программирования в системе «1С: Предприятие 8».

Литература

1. Ланских, С. Ф. Реализация сертификационной подготовки будущих специалистов IT-сферы в рамках учебной дисциплины // Педагогическое образование в России. 2017. № 6. С. 74–82.
2. Ланских, С. Ф. Реализация информационно-технологической модели сертификационной подготовки будущих IT-специалистов в области программирования в системе 1С // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 89–95.
3. Словарь-справочник по педагогической психологии / сост.: М. В. Гамезо, А. В. Степаносова, Л. М. Хализева. М.: Педагогическое общество России, 2001. 128 с.
4. Стариченко, Б. Е. Информационно-коммуникационные технологии в образовании // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 6–15.

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ГОССЛУЖАЩИХ: ОТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИНЫМ ФОРМАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы применения современных форм обучения в системе профессионального развития государственных гражданских служащих, анализируется развитие правового регулирования применения электронных форм обучения и дистанционных образовательных технологий в государственном секторе, рассматриваются примеры внедрения непрерывного электронного обучения государственных гражданских служащих в отдельных субъектах Российской Федерации.

Ключевые слова: профессиональное развитие, дополнительное профессиональное образование, электронное обучение, дистанционное обучение, государственная гражданская служба.

A. S. Selitrarov

E-LEARNING FOR CIVIL SERVANTS: FROM FURTHER PROFESSIONAL EDUCATION TO OTHER FORMS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract: the article addresses the use of modern forms of education in the system of professional development of civil servants, as well as analyzes the evolution of regulatory environment of the use of electronic forms of education and distance learning technologies in the public sector, and studies examples of how continuous e-learning of civil servants is integrated in particular regions of the Russian Federation.

Keyword: professional development, additional vocational education, e-learning, distance learning, public civil service.

Применение электронных форм обучения и дистанционных образовательных технологий в современной образовательной среде давно не является чем-то новым и уникальным, так как данная форма реализации образовательных программ была закреплена в законодательстве России с момента вступления в силу Федерального закона от 29.12.12 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Кроме того, дистанционные образовательные технологии как форма совершенствования образовательного процесса в свое время нашли свое место в ныне утратившем юридическую силу Законе РФ от 10.07.92 № 3266-1 «Об образовании» (в редакции от 10.01.03). При этом правовые предпосылки к развитию дистанционных и электронных форм обучения имелись и в других нормативных актах, в частности подзаконных [4]. Сегодня большая часть образовательных учреждений в разной степени уже используют современные технологии при реализации образовательных программ: модернизация коснулась как основных образовательных программ, так и дополнительных, в том числе профессиональных. Способствует этому и достаточно проработанная на сегодняшний день нормативная база: утвержден порядок применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ [3], имеется ряд методических рекомендаций. Однако в государственном секторе о так называемом «E-learning» принято говорить лишь последние несколько лет.

Остановившись на теме применения электронных и дистанционных форм обучения в сфере дополнительного профессионального образования государственных гражданских служащих, нельзя не коснуться ретроспективного аспекта отношения российского «законодателя» к данному вопросу. Учитывая особую значимость кадровой политики в сфере

государственной гражданской службы, а также степень ее влияния на полноту и эффективность работы государственного аппарата в целом, а также исполнения государственных функций конкретным служащим в частности, дополнительное профессиональное образование госслужащих дополнительно к Федеральному закону от 27.07.04 № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» регулируется рядом специальных подзаконных актов.

Положение о том, что реализация дополнительных профессиональных образовательных программ для государственных служащих (госслужащих) может осуществляться с применением дистанционных образовательных технологий впервые было закреплено в Указе Президента РФ от 28.12.06 № 1474» О дополнительном профессиональном образовании государственных гражданских служащих Российской Федерации». Во исполнение вышеуказанного Указа Правительством РФ, 6 мая 2008 года было принято Постановление № 362, устанавливающее государственные требования к дополнительному профессиональному образованию государственных гражданских служащих [2]. Положение о допустимости применения дистанционных форм обучения последовательно дублировалось вслед за Указом Президента от 28.12.06 № 1474, однако с внесением в 2016 г. поправок, в тексте акта появился и термин «электронное обучение».

Отдельно стоит остановиться на Федеральном законе от 27.07.04 № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации», устанавливающим основы государственной гражданской службы в России. Федеральным законом от 29 июля 2017 г. № 275-ФЗ был внесен ряд значимых изменений в положения вышеуказанного закона в части профессионального развития госслужащих. Вместо устоявшегося понятия дополнительного профессионального образования государственного гражданского служащего появилось новое понятие профессионального развития государственного гражданского служащего [6]. Так, ранее действовавшая система предусматривала только профессиональную переподготовку и повышение квалификации госслужащих. К мероприятиям же профессионального развития, помимо дополнительного профессионального образования, относятся и иные мероприятия. Новая редакция закона понятие «иных мероприятий» не раскрывает, однако примерный перечень таких мероприятий был закреплен в новом Положении о порядке осуществления профессионального развития государственных гражданских служащих Российской Федерации [7]. К иным мероприятиям могут относиться семинары, тренинги, мастер-классы, конференции, круглые столы и др. Положение о порядке осуществления профессионального развития государственных гражданских служащих не только закрепило новые формы профессионального развития, но и заложило фундамент для дальнейшего развития современных форм обучения в госсекторе, установив, что профессиональное развитие включает в себя образовательные курсы, доступ к которым предоставляется в дистанционной форме, в том числе с использованием информационных систем. Более того, Президент РФ поставил Правительству задачу утвердить в 3-месячный срок положение о едином специализированном информационном ресурсе (на базе портала «госслужба»), предназначенного для непрерывного профессионального развития госслужащих. Реализацию поручения Президента можно будет увидеть уже в конце второго квартала 2019 г.

Тенденцию на развитие современных форм обучения можно проследить и в программно-политических документах. Так, в Указе Президента РФ от 11 августа 2016 г. № 403 «Об основных направлениях развития государственной гражданской службы Российской Федерации на 2016–2018 годы» четко был задан тренд на внедрение новых форм профессионального развития на государственной гражданской службе. А расширение практики применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий

при реализации мероприятий профессионального развития закреплено в «дорожной карте» по реализации указанных направлений [5].

Представляется крайне интересным опыт реализации современных форм обучения госслужащих на примере функционирования электронной образовательной платформы в Санкт-Петербурге. Платформа электронного обучения является частью электронного кадрового портала Администрации города. Развитием, администрированием, технической поддержкой и содержательным наполнением платформы занимается Санкт-Петербургский межрегиональный ресурсный центр – государственное образовательное учреждение, подведомственное Администрации Губернатора Санкт-Петербурга. Стоит отметить, что изначальной целью внедрения электронной образовательной платформы было использование современных форм обучения в рамках реализации курсов повышения квалификации госслужащих. Однако на текущий момент платформа развивается в разных направлениях и решает целый спектр задач профессионального развития госслужащих, охватывая все уровни знаний для подготовки кадров в исполнительных органах государственной власти Санкт-Петербурга. Сегодня помимо работы с электронными курсами в рамках смешанного обучения, образовательный портал является «базой знаний», доступ к которой открыт всем зарегистрированным госслужащим. «База знаний» представляет собой сотни лекций, статей, презентаций, рекомендаций и пособий, официальных документов, электронных курсов, тестов и тренажеров, которые распределены по тематическим разделам, в свою очередь разработанным на основе анализа приоритетных направлений подготовки служащих в органах государственной власти. Кроме того, на базе платформы реализуются следующие проекты: электронное наставничество – электронное обучение вновь поступивших на госслужбу лиц базовым профессиональным навыкам и умениями, а также работа с кадровым резервом. Таким образом, образовательный проект уже стал неотъемлемой частью системы непрерывного образования госслужащих Санкт-Петербурга. В качестве авторов при разработке содержательной части электронных курсов выступают, как правило, действующие госслужащие.

Опыт внедрения электронного обучения имеется и в Свердловской области. Начиная с 2017 г. на базе ГАУ ДПО «Региональный кадровый центр государственного и муниципального управления» началась реализация программ повышения квалификации для госслужащих в дистанционном формате исключительно с применением электронных форм обучения. Об актуальности и востребованности электронных форм образования может свидетельствовать опыт успешной реализации таких программ, как «Русский язык на государственной гражданской службе», «Противодействие коррупции на государственной гражданской службе», «Управление государственными и муниципальными закупками». В течение 2018 г. зарекомендовала себя смешанная форма обучения госслужащих в рамках повышения квалификации. Так, ряд тем, обязательных для включения в учебные планы всех образовательных программ для госслужащих (реализация механизма открытого правительства, оценка регулирующего воздействия), были переведены в форму электронных курсов. К отдельному направлению развития современных форм профессионального развития можно отнести электронное обучение резерва управленческих кадров Свердловской области, реализуемое при поддержке Департамента государственной службы, кадров и наград Губернатора Свердловской области и Правительства Свердловской области. Кроме того, активно ведется работа по подключению госслужащих к онлайн-библиотеке учебной литературы. В планах на 2019 г. формирование цифровой «базы знаний».

Стоит отметить и некоторое недоверие госсектора к обучению госслужащих исключительно с применением электронных форм обучения. Наглядным примером могут служить методические рекомендации Министерства экономического развития, касающиеся реа-

лизации дополнительных профессиональных образовательных программ в сфере государственных и муниципальных закупок [1]. В частности, в рекомендациях предусмотрены исключительно очная и очно-заочная формы обучения с включением в учебный план аудиторной работы в минимально предусмотренном объеме (не менее 16 или 40 аудиторных часов в зависимости от категории обучающихся). Однако, данные рекомендации не имеют нормативного правового характера, являясь лишь исключением из общего правила.

Таким образом, последние изменения правовой базы, а также опыт реализации подходов к обучению госслужащих в отдельных регионах России свидетельствуют о некой трансформации подхода к обучению госслужащих в рамках своей профессиональной деятельности – трансформации от традиционных форм дополнительного профессионального образования к непрерывному процессу самообразования, к новым организационным формам профессионального развития, где неотъемлемой частью является электронное (дистанционное) обучение. Основным вопросом внедрения современных форм обучения остается обеспечение качественного электронного образования. Электронные курсы для госслужащих обязаны быть действительно высокого уровня: к разработке курсов должны привлекаться не только эксперты в конкретной области, но и программисты-разработчики, графические дизайнеры, копирайтеры. Важно гарантировать наглядность, структурность и лаконичность учебных материалов, наличие персонализированных практических кейсов, а само обучение должно сопровождаться технической поддержкой и кураторством со стороны наставника, занимающегося организацией обучения, а также постоянным мониторингом обратной связи.

Литература

1. Письмо Министерства экономического развития РФ и Министерства образования и науки РФ от 12 марта 2015 г. № 5594-ЕЕ/Д28и, АК-553/06 «О направлении методических рекомендаций».
2. Постановление Правительства РФ от 06.05.2008 № 362 «Об утверждении государственных требований к профессиональной переподготовке и повышению квалификации государственных гражданских служащих Российской Федерации».
3. Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 6 мая 2005 г. № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий» (утратил силу).
5. Распоряжение Правительства РФ от 12.09.2016 № 1919-р «Об утверждении плана мероприятий („дорожной карты“) по реализации Основных направлений развития государственной гражданской службы Российской Федерации на 2016–2018 годы»: утв. Указом Президента РФ от 11.08.2016 № 403.
6. Селитраков, А. С. «Профессиональное развитие государственных гражданских служащих: что изменилось?» [Электронный ресурс] // Издательская группа «Закон. Режим доступа: zakon.ru/selitrakov (дата обращения 30.03.2019).
7. Указ Президента РФ от 21.02.2019 № 68 «О профессиональном развитии государственных гражданских служащих Российской Федерации» (вместе с Положением о порядке осуществления профессионального развития государственных гражданских служащих Российской Федерации»).

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация: анализируется отношение человека к природной среде. Раскрывается сущность набирающих популярность экологических движений. Приводятся данные эмпирического исследования, свидетельствующие о доминировании прагматической установки отношения к природе у будущих инженеров-педагогов. Указывается на необходимость повышения эффективности экологического воспитания студентов.

Ключевые слова: экологическое сознание, экологическое движение, отношение к природе, установка, эгоцентризм.

T. V. Shershniova

ECOLOGICAL EDUCATION IN VOCATIONAL TRAINING OF EXPERTS OF AN ENGINEERING AND PEDAGOGICAL PROFILE

Abstract: the relation of the person to the environment is analyzed. The essence of the ecological movements gaining popularity reveals. The data of an empirical research confirming domination of pragmatism of the relation to the nature at future engineers-teachers are provided. It is indicated the need of increase in efficiency of ecological education of students.

Keywords: ecological consciousness, ecological movement, relation to the nature, installation, ecological centration.

Живая природа в настоящее время служит для человека объектом создания материальных ценностей, как необходимых, так и абсолютно бесполезных, а промышленное производство ежеминутно создает необратимый экологический след деятельности человечества. Каждый день миллионы заводов производят все необходимые блага для нашего существования, различные виды транспорта служат для облегчения нашей жизни, сотни гектаров сельскохозяйственных угодий исправно обеспечивают нас свежими продуктами; и все это, несомненно, наносит вред окружающей среде. Однако состояние окружающей среды зависит не только от количества вредных выбросов и измененных человеческой деятельностью экосистем, но и от отношения к природе каждого человека. Здесь идет речь не только об отношении к раздельному сбору отходов, рациональному потреблению ресурсов, соблюдению достаточно простых правил экономии энергии и воды, приобретению альтернативных средств передвижения и т. д.

За последние десятилетия отношение «человек-природа» существенно трансформировалось, происходит формирование нового типа личности, которая строит свои взаимоотношения с природой на основе личностных смыслов экологически ориентированного сознания [4]. Возникло много разнообразных экологических движений. Фриганизмом назван стиль жизни, основанный на ограниченном участии в экономике и минимальном потреблении ресурсов. Отходы городского населения для фриганистов служат объектами потребления, поскольку большинство благ подлежат утилизации еще до истечения срока их использования, подчиняясь политике смены трендов. Также приверженцы направления не используют транспорт, работающий на бензине, занимаются сквоттингом (движение по восстановлению нежилых домов для малоимущих и общественных организаций) и не занимают те вакансии, которые прямо или косвенно угрожают правам человека и животных [3].

Биоцентризм провозглашает равенство всех живых существ, признание совершенства и духовности природы, отказ от прагматического отношения к ней. Абсолютной ценностью выступает жизнь [2]. Моральным долгом человека становится защита животных и растений. Экологический терроризм – движение сторонников биоцентризма, объединяющихся в группировки, совершающие провокационные, в т. ч. противозаконные действия, направленные против жестокого обращения с животными. Сторонники левого биоцентризма считают, что взаимодействовать с животными, растениями и экосистемами следует в соответствии с теми же моральными нормами, что используются и по отношению к людям. Дауншифтинг – форма поведения и мышления, в которой деятельность человека носит не ускорительный характер постоянных карьерных, финансовых и социальных достижений, а, наоборот, приобретает замедление, осмысление и получение удовольствия от совершаемых действий и стиля жизни [6]. Дауншифтеры не отказываются от благ современного общества, однако потребляют с осмыслением и реальной надобностью. Так, значительная часть дауншифтеров переходит к более простой жизни, куда входит переезд в маленькие города с развитой экологической политикой, рациональное природопользование, разумное потребительское поведение. Опрощение или минимализм – образ жизни, основанный на отказе от большинства благ современного общества.

В отечественной истории феномен опрощения появился в трудах Л. Н. Толстого, и впоследствии привел к течению «Толстовства», которое превозносило традиции любви к ближнему, мира, пацифизма, вегетарианства и доброты [1]. Опрощению близко направление «Простые люди», которое включает в себя амишей, гуттеритов, меннонитов и др. Сейчас опрощение часто путают с дауншифтингом, однако дауншифтинг не отрицает жизнь в мегаполисе и использование современных благ, в то время как опрощение приводит его сторонника к жизни в малых населенных пунктах, к удовлетворению самых необходимых нужд, стремлению к духовному развитию, к ручному труду, включает в себя осознание ценности природных ресурсов и первозданного вида природы. Антипотребительство выступает как форма рационального и обдуманного потребления, которое отрицает приобретение чего-либо без необходимости, а также приобретение товаров у компаний, нарушающих права человека и животных, загрязняющих окружающую среду. Зеленый анархизм (экоанархизм) основывается на: а) общих, экологических и природоохранных знаниях; б) достойном обращении с животными; в) «сохранении природы для наших детей, какой мы ее получили от наших родителей», «живые» и «живое», «экологическое разнообразие» и «загрязняющие производства отвечают за очистку», борьбе за экологически чистую пищу, рециркуляцию ресурсов, контроль над рождаемостью и оптимальную численность населения и т. д.; г) на общем скептицизме по отношению к генетическим манипуляциям.

Уже существующие и возникающие в современном обществе движения и концепции в области защиты окружающей среды свидетельствуют об акцентировании в системе ценностей человека экологической направленности сознания и экологической ответственности. Возникающие радикальные движения лишь подтверждают актуальность и необходимость скорейшего пересмотра некоторых аспектов антигуманного экономического производства. Парадокс заключается в том, что в современной системе образования не придается особой важности формированию экологического сознания. Генеральный директор ЮНЕСКО Ф. Майор считал, что важнейшим фактором решения экологических проблем должно стать Глобальное Воспитание, которое предусматривает постановку экологических вопросов в центр всех учебных программ, начиная с детских садов и заканчивая вузами, подготовкой учителей и управленцев [5].

На базе Белорусского национального технического университета с 2017 г. осуществляется исследование отношения к природе студентов инженерно-педагогического исследова-

ния с помощью вербально ассоциативной методики диагностики экологических установок личности «ЭЗОП» [5]. В данной методике выделяют 4 типа установок отношения к природе: личность воспринимает природу как объект красоты («эстетическая» установка); как объект изучения, получения знаний («когнитивная»); как объект охраны («этическая») и как объект пользы («прагматическая»). Анализ результатов психодиагностики показал, что у 46% испытуемых доминирующей является прагматическая установка отношения к природе; у 34% – эстетическая, 16% – когнитивная и всего у 4% – этическая экологическая установка.

Результаты проведенного исследования наглядно демонстрируют остроту проблемы низкого качества экологического воспитания в современной бесконечно реформируемой и оптимизируемой системе высшего профессионального образования: у большинства представителей подрастающего поколения сформировано отношение к природе как к объекту пользы, а ведь человек является таким же объектом живой природы. Становится очевидным следующее: в процессе профессиональной подготовки студентов, в том числе будущих инженеров-педагогов, выступивших в качестве испытуемых в данном исследовании, необходимо уделить внимание формированию эгоцентрического экологического сознания. Эгоцентрическое экологическое сознание, характеризующееся гармоничным развитием человека и природы, выступает стратегическим ориентиром экологического образования. Необходимо остановить наблюдаемую в последнее время тенденцию к сокращению гуманитарного компонента в учебных планах вузов.

В этой связи можно предложить включить в учебные планы первой ступени высшего образования учебные дисциплины, направленные на формирование этических установок отношения к природе и психолого-педагогическую коррекцию экологического сознания. Воспитательная работа в вузах также должна быть направлена на формирование у подрастающего поколения правильного и рационального отношения к природе. Формировать эгоцентрическое сознание можно и посредством использования возможностей виртуальной среды (например, моделирование, представление соответствующего видео-контента и др.). Очевидно, что это единственно возможный на сегодня путь выживания и развития человечества, а также сохранения природного разнообразия.

Литература

1. Булгаков, С. Н. Простота и опрощение // О религии Льва Толстого. М.: Путь, 1912. 141 с.
2. Коробкин, В. И. Экология и охрана окружающей среды / В. И. Коробкин, Л. В. Передельский. М.: Проспект, 2017. 281 с.
3. Публичный домен «FREEGAN.INFO». 2008–2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа: freegan.info.
4. Тронина, Л. А. Экологическая ориентация сознания как фактор современного мировоззрения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: Институт философии РАН, 2009. 25 с.
5. Ясвин, В. А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.
6. Christopher Uhl. Developing Ecological Consciousness: The End of Separation. USA: Rowman & Littlefield Publishing Group, 2013. 296 p.

Н. В. Бабинова

УДК 159.922.76

КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности развития двигательной сферы различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлены основания использования кинезиологических упражнений в дошкольной образовательной организации, которая позволяет существенно повысить уровень физического и умственного развития у детей с ограниченными возможностями здоровья, способствующих формированию функциональной асимметрии головного мозга.

Ключевые слова: кинезиологические упражнения, умственное развитие, физическое развитие, дети дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

N. V. Babinova

KINESIOLOGICAL EXERCISES AS A MEANS OF PHYSICAL AND MENTAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract: the article considers the features of the development of the motor sphere of various categories of children with disabilities. The bases of use of kinesiological exercises in the preschool educational organization are presented, It allows you to significantly increase the level of physical and mental development in children with disabilities, contributes to the formation of functional asymmetry of the brain.

Keywords: kinesiological exercises, mental development, physical development, preschool children, limited health.

По данным Российской Академии медицинских наук (2012) в последнее десятилетие около 85% детей рождается с той или иной патологией, 60% – с неблагоприятным прогнозом развития. Согласно ст. 5 Закона «Об образовании в Российской Федерации», для таких детей должны быть созданы «необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [1]. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) одной из задач дошкольного образования определяет обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального

статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья) [2].

Каждой категории детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) свойственны помимо первичного дефекта, вторичные нарушения развития двигательной сферы. У детей с умственной отсталостью это выражается в локализации органических поражений центральной нервной системы, которая обуславливает недоразвитие моторики. Чем выше уровень поражения, тем грубее проявления двигательных расстройств. Ниже лежащие уровни более сохранны, но они дают возможность регулировать лишь элементарные двигательные акты. Поэтому в наибольшей степени оказываются нарушенными не элементарные движения, а сложнокоординируемые двигательные действия, требующие осмысления, словесного опосредования и регуляции со стороны коркового уровня.

У детей с сенсорными аномалиями, причиной двигательных нарушений выступает отсутствие или ограничение полноценной сенсорной афферентации, опосредующей становление пространственного анализа и синтеза, кинестетического, зрительного, слухового, тактильного восприятия движений, схемы тела. У детей с ДЦП в качестве причин двигательных нарушений выступают полиморфные органические поражения головного и спинного мозга и проводящих путей. Для этой категории детей характерны расстройства схем произвольных движений: неуверенная неустойчивая ходьба, патологические позы тела и конечностей, нарушение мышечного тонуса, манипулятивных действий, равновесия и координации. Использование в работе с различными категориями детей с ОВЗ кинезиологических упражнений позволяет не только развивать двигательную сферу, но и способствовать развитию полушарий головного мозга, их взаимодействию, что дает положительный эффект и для умственного развития.

Кинезиология появилась на стыке медицины, психологии и педагогики. Её популярность в педагогической практике обусловлена безопасностью, возможностью применения как индивидуально, так и в работе с группой. В связи с этим использование кинезиологических упражнений в дошкольной образовательной организации (далее ДОО) позволяет создать условия, при которых усилия обучающихся объединяются с их спонтанной активностью. Кинезиологические упражнения позволяют создавать новые нейронные связи и улучшать работу головного мозга, отвечающего за развитие психических процессов и интеллекта. Развитие интеллекта напрямую связано со сформированностью взаимодействия полушарий головного мозга. Игровая форма упражнений делает их доступными и привлекательными для детей.

Влияние сформированности движений тела на уровень развития высших психических функций и речи доказаны в работах В. М. Бехтерева, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, Н. С. Лейтеса, П. Н. Анохина. Логичным представляется направление развивающей и формирующей работы от движения к мышлению, а не наоборот. Воздействие на сенсорный уровень с учётом общих закономерностей онтогенеза способствует активизации развития всех высших психических функций, поскольку является базовым для их дальнейшего развития. Актуализация и закрепление любых телесных навыков задействуют такие психические функции, как эмоции, память, восприятие, процессы саморегуляции [5].

Кинезиологические упражнения направлены на активизацию различных отделов коры больших полушарий, что позволяет развивать способности человека. Самым благоприятным периодом для умственного развития является возраст до 9 лет, когда кора больших полушарий ещё окончательно не сформирована. Кинезиологические упражнения способствуют развитию моторики, кроме того, создают предпосылки для становления основных познавательных процессов [3; 4].

Под воздействием тренировок в организме ребенка наступают положительные структурные изменения, совершенствуется регулирующая и координирующая функция нервной системы. В целом развитие кинезиологического направления опирается на процесс созревания мозга, который идёт путём надстройки новых уровней над старыми. Как отмечал Л. С. Выготский, старый уровень переходит в новый, существует в нём, создавая его базис. К. Ханнафорд определяет динамику развития корковых полушарий в постнатальный период жизни следующим образом [6]. В возрасте 1,5–4,5 лет развивается лимбическая система, отвечающая за развитие эмоциональной и речевой сферы, воображения, памяти, а также за освоение грубых моторных навыков. С 4,5 до 7 лет активно развивается правое полушарие ГМ, обеспечивающее обработку целостной картины на основе образов, движения, ритма, эмоций, интуиции, внешней речи, интегрированного мышления. С 7 до 9 лет акцент в развитии приходится на левое полушарие ГМ, чья основная задача – детальный анализ информации, совершенствование речевых навыков, освоение навыками чтения и письма, счёта, рисования, совершенствование танцевальных движений, восприятие музыки, развитие мелкой моторики. В 8 лет формируется функция лобной доли, которая включает совершенствование навыков тонкой моторики, становление внутренней речи, контроль социального поведения, развитие координации движений глаз: слежение и фокусирование. Учет этих закономерностей позволяет педагогу, опираясь на знания особенностей индивидуального и возрастного развития детей, правильно организовать двигательные упражнения с детьми, чтобы они способствовали их развитию.

Кинезиологические упражнения способствуют усвоению естественных двигательных действий и таких двигательных действий, которые редко или почти не встречаются в жизни. Именно тщательно подобранные и дозированные движения, могут дать положительный результат в преодолении вторичных двигательных нарушений у различных категорий детей с ОВЗ. Использование кинезиологических упражнений позволяет понизить тревожность, дети становятся спокойнее и увереннее, улучшаются навыки самообслуживания. Отмечается также динамика развития устной речи и коммуникативных навыков. У детей с ОВЗ формируется логическое мышление, улучшаются концентрация и объем внимание, память, воображение.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175600.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155.
3. Паутова, В. В. Педагогическая кинезиология в рамках проблемы готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе // Концепт. 2015. № 10. С. 8–13.
4. Паутова, В. В. Роль кинезиологического подхода в осуществлении здоровьезбережения детей старшего дошкольного возраста // Ключевые аспекты научной деятельности – 2014: материалы X междунар. науч.-практ. конф. (7–15 января 2014 г.). Белгород: Руснаучкнига, 2014. С. 49–52.
5. Сиротюк, А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. М.: Сфера, 2001. 48 с.
6. Ханнафорд, К. Мудрое движение, или мы учимся не только головой / пер. с англ. С. М. Маскутовой. М.: Восхождение, 1999. 182 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ФЕСТИВАЛЕЙ: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ДОБРОВОЛЬЦЕВ

Аннотация: в статье рассматриваются разные формы проведения инклюзивных мероприятий. Описывается опыт проведения международного инклюзивного фестиваля, описывается технология включения студентов-добровольцев в инклюзивное взаимодействие.

Ключевые слова: инклюзивный фестиваль, инклюзивное взаимодействие, добровольцы, люди с инвалидностью.

Y. N. Galaguzova

ORGANIZATION OF INCLUSIVE FESTIVALS: PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO VOLUNTEER TRAINING

Abstract: the article deals with different forms of inclusive events. The experience of the international inclusive festival is described, the technology of inclusion of students-volunteers in inclusive interaction is described.

Keywords: inclusive festival, inclusive interaction, volunteers, people with disabilities.

С развитием инклюзии в России увеличивается количество культурно-массовых инклюзивных мероприятий: фестивали, театральные и хореографические постановки, перформансы и т. д. Причем в зависимости от того, кто как понимает инклюзию, это могут быть совершенно разные мероприятия: концерт, где в качестве артистов выступают дети с инвалидностью, а в качестве зрителей их родители; фестиваль жестового пения, где показывают свое мастерство только глухие люди или танцы на колясках, где выступают только колясочники, а в зале их приветствуют люди без инвалидности и еще много других вариаций.

В научной литературе существует множество определений инклюзии, но иногда происходит подмена понятий. Декларируя инклюзию, на деле обнаруживается сегрегация, эксклюзия, интеграция, когда вроде бы в одном пространстве фестиваля существуют разные социальные группы, но они никак друг с другом не взаимодействуют. В данной статье под инклюзией в культуре понимается взаимодействие людей с инвалидностью с представителями других социальных групп с целью создания совместного продукта (постановки, спектакля, номера), который обладает ценностью для любого человека и нашего общества. Это такой процесс, когда основу инклюзии составляет не столько включение, сколько взаимодействие.

Конечно, феномен взаимодействия, сам по себе очень сложный, так как чтобы оно свершилось и появился совместный инклюзивный концертный номер, надо пройти долгий путь навстречу друг другу через взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношения, взаимодействия, взаимовлияние.

Существуют разные механизмы включения студентов-добровольцев в пространство инклюзивного фестиваля. Как известно, существуют разные типы образования: формальное, по окончании которого выпускник получает диплом (здесь способами включения студентов может стать изменение характера учебных занятий, практика, профессиональная занятость; неформальное, которое нацелено в первую очередь на приобретение жизненного и профессионального опыта (здесь способами включения студентов является добровольчество). Объединение формального и неформального образования происходит на основе

интегративно-дифференцированного подхода и принципа добровольности. Принцип добровольности предполагает, что все студенты участвуют в фестивале по желанию. Интегративно-дифференцированный подход предполагает, интеграцию или объединение в едином действе людей с инвалидностью и без, дифференцированность предполагает подбор каждому участнику фестиваля того вида деятельности, которые студенты хотели бы выполнять и были готовы это сделать [1].

В качестве примера рассмотрим организацию работы студентов-добровольцев на III международном фестивале инклюзивного искусства «INCLUSIVE ART», очный этап которого проходил в Екатеринбурге 20–23 ноября 2018 г. В заочном этапе фестиваля приняло участие 114 коллективов и исполнителей из 10 стран (Австралия, Армения, Белоруссия, Германия, Грузия, Иран, Киргизия, Молдавия, Непал и Россия). В очном этапе принимали участие инклюзивные коллективы и исполнители, которых было 300 человек. Сводный добровольческий отряд насчитывал 120 студентов из Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ), которые работали на протяжении 3 дней.

Раскроем более подробно способы привлечения студентов к инклюзивному взаимодействию в рамках фестиваля. Как уже говорилось выше их несколько: изменить содержание практики студентов, изменить характер учебных занятий, рассмотреть возможность профессиональной занятости студентов, включить студентов в добровольческую деятельность.

Практика. 25 студентов, будущие учителя начальных классов во время фестиваля проходили практику в школе. По программе практики они должны были провести два урока и одно внеклассное мероприятие. Поскольку у этих студентов читался курс «Основы социально-педагогической деятельности» и студенты уже понимали, что такое инклюзивное искусство, то путем переговоров с руководством факультета была достигнута договоренность, что вместо организации внеклассного мероприятия внутри школы, они будут принимать участие в организации более крупного мероприятия – международного инклюзивного фестиваля. На руководителя добровольческого отряда из числа преподавателей были возложены обязанности руководителя практики, который специально для них разрабатывал задание, в течение 3 дней наблюдал за студентами и далее оценивал их дневники по практике.

Учебные занятия. У 25 студентов, будущих учителей истории по расписанию стояла дисциплина «Педагогика». Поскольку каждый вуз самостоятельно определяет содержание учебных дисциплин, то в 2016 г. в содержание дисциплины «Педагогика» был добавлен модуль «Инклюзивное образование», который не связан с коррекционной педагогикой, а направлен на обучение студентов социальной инклюзии – умению выстраивать инклюзивное взаимодействие, чтобы снимать барьеры между людьми [2]. По согласованию с факультетом, методом погружения студенты были выведены из учебных аудиторий в пространство фестиваля. И это были семинарские практико-ориентированные занятия.

Профессиональная занятость. Не секрет, что большинство студентов совмещают работу с учебной. Студенты Института музыкального и художественного образования УрГПУ, которые во время обучения уже работают в профессиональных коллективах (Уральском народном хоре, театрах города, профессиональных ансамблях), оказывали профессиональную поддержку в постановке и реализации инклюзивных номеров.

И еще один сегмент добровольцы. 55 студентов, часть из которых состоит в Молодежном добровольческом центре УрГПУ, а часть студентов просто желали участвовать, так как у них уже имелся опыт работы на Первом Всемирном конгрессе инвалидов, который проходил в Екатеринбурге, в проектах, которые реализуются совместно с некоммерческими организациями («Благое дело», «Белая трость»). Это такие проекты, как «Творческая лаборатория

социальной инклюзии», «Мастерская практической инклюзии», «Молодежные инклюзивные игры» и др.

Когда были решены все организационные вопросы об освобождении студентов для такого социально-значимого мероприятия, начался этап подготовки. В социальных сетях появилась информация о фестивале. Преподаватели университета, представители НКО, Министерства культуры, социальной защиты, работники Дворца культуры, где проходил фестиваль продумали зоны, в которых должны были работать добровольцы. Ими явились: передвижение по территории Дворца (вход, выход, подъемы на лестницы), следующая зона гардероб, регистрация, работа на малой сцене, на главной сцене, сопровождение групп, организация и проведение мастер-классов, работа на выставке-ярмарках, обед, организация инклюзивных игр, фото съемка и онлайн репортажи о фестивале, информационный центр.

За каждую зону был назначен руководитель из числа студентов. Вместе с руководителями были прописаны те функции, которые должны выполнять студенты в этой или иной зоне. Эта информация была выложена в сеть и начался набор добровольцев на конкретные виды деятельности. Далее была детально продумана логистика по основным зонам передвижения, по Дворцу, в которых проходили мероприятия фестиваля: 21 мастер-класс от экспертов в области театра, музыки, фотографии и танцев, 4 гала-концерта, 1 фото-выставка, репетиции, церемонии открытия и закрытия фестиваля.

Помощь в передвижении по Дворцу, выходы из автобуса, работа на подъемниках, была обеспечена ребятами отряда спасателей УрГПУ. Они тактично и профессионально помогали преодолеть препятствия людям на колясках, гостям с нарушениями опорно-двигательного аппарата, участникам с нарушением зрения, слуха, чтобы они могли вовремя попасть на репетиции, гала-концерты, мастер-классы. На главном и служебном входе гостей встречали добровольцы службы регистрации и гардероба. К каждому инклюзивному коллективу были прикреплены студенты, которые в течение трех дней были с группами, сопровождали их, помогали в решении любых вопросов. Отдельная группа организовывала работу 21 мастер-класса, обеспечивая как его техническое наполнение, так и активно включаясь в инклюзивное взаимодействие во время его работы. Еще одна группа волонтеров работала в малом зале, курируя репетиции и фестивальные показы по направлению «театр». На главной сцене трудились добровольцы, обеспечивая технические репетиции, а также и сами гала-концерты, фестивальные показы по направлению «танцы» и «музыка», церемонии открытия и закрытия фестиваля.

Одной из важных зон стало пространство инклюзивных игр, где в течение трех часов команда добровольцев организовывала и проводила для участников разнообразные мероприятия: «прогулки в темноте», «кухня», «первая медицинская помощь», «шрифт Брайля» и др., был организован перформанс с участием глухих и слабослышащих людей, а также флэшмоб для всех участников фестиваля. На втором этаже Дворца непрерывно работал информационный центр, который давал любую информацию о фестивале, готовил заметки, делал фотографии и онлайн выкладывал в социальных сетях. В кафе трудились волонтеры, помогающие четко организовать обеды и ужины участников.

После окончания фестиваля были подведены итоги. У студентов и людей с инвалидностью, работавших в инклюзивных командах появился:

- новый опыт;
- новые компетенции;
- были сняты физиологические, психологические и личностные барьеры;
- изменились ценности и установки в отношении друг друга;

- актуализировались скрытые ресурсы личности, которые в стандартных условиях, не были востребованы;
- появилась реальная возможность делать совместные социальные проекты и влиять на продвижение социальных реформ в обществе;
- студенты обрели новых друзей, с которыми активно общаются в контакте;
- были смонтированы учебные фильмы, студенты совместно с преподавателями пишут статьи, тезисы, выступают на конференциях.

Анализируя эссе студентов, которые они написали по завершении фестиваля, заметки, которые они выложили в социальных сетях, беседы с участниками фестиваля хочется отметить, что фестиваль оставил у всех только положительные воспоминания и эмоции.

Вот несколько отрывков из эссе. «Я точно теперь знаю, что идея включения требует не только „включить“, но и „включиться“ в процесс взаимодействия, научиться быть открытыми для общения, видеть необходимость своих изменений, уметь принять особенности и отличия других людей» (студент второго курса);

«Я никогда не испытывала страха или непонимания к людям с инвалидностью, я считала, что была толерантной в этом вопросе. Однако оказалось, что это была не толерантность, это было безразличие» (студент четвертого курса);

«Мы были вместе три дня, но какой большой шаг мы сделали навстречу друг другу! Каждый из нас ощутил теплоту сердец друг друга, испытал новые чувства, избавился от страхов и предрассудков, научился чему-то новому, ощутил радость творчества, стал частью одного большого и очень важного дела, в котором раскрылась ценность каждого! Ведь одна из величайших радостей жизни – стать частью чего-то большего, чем твоя собственная жизнь!» (студент третьего курса).

Делая выводы можно выделить несколько условий успешности проведения инклюзивных фестивалей: 1) чтобы взаимодействие получилось – надо чтобы оно было правильно организовано; 2) чтобы творческий продукт обладал ценностью, надо чтобы инклюзивные номера ставила команда профессионалов: профессиональные хореографы, музыканты, режиссеры совместно с людьми с инвалидностью и без, социальными педагогами, волонтерами; 3) чтобы пространство, в котором будет проходить фестиваль, стало доступным, в нем необходимо снять архитектурные, информационные, коммуникативные и отношенческие барьеры; 4) чтобы усилить мотивацию студентов-добровольцев необходимо строить работу на основе принципа добровольности, опираясь на интегративно-дифференцированный подход.

Литература

1. Лужков, Ю. В. Интегративно-дифференцированный подход в организации добровольческой деятельности студентов в педагогическом вузе / Ю. В. Лужков, Ю. Н. Галагузова // Становление и развитие института социальной педагогики в России: материалы XVIII Международных социально-педагогических чтений, посвященных 20-летию подготовки социальных педагогов (27 марта 2015 г.): сб. ст. / под ред. Л. В. Мардахаева. М.: Издательство РГСУ, 2015. С. 82–86.
2. Основы педагогики: учеб. / Т. С. Дорохова, Ю. В. Верхотурова, Ю. Н. Галагузова [и др.]; под ред. М. А. Галагузовой. М.: ИНФРА-М, 2018. 272 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы инклюзивного образования в России и за рубежом в процессе их развития. Авторы статьи приводят описание основных этапов становления инклюзивного образования, давая им краткую характеристику. В статье отмечаются особенности становления системы инклюзивного образования, основные проблемы и перспективы обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзия, интеграция, ограниченные возможности здоровья, качество образования, эффективность.

T. M. Erofeeva, I. R. Ermakova**INCLUSIVE EDUCATION: FOREIGN AND DOMESTIC EXPERIENCE**

Abstract: the article deals with the problems of inclusive education in Russia and abroad in the process of their development. The author outlines the main stages of development of inclusive education, giving them the short characteristic. The article points out features of formation of system of inclusive education, the main problems and prospects of development of education of children with disabilities.

Keywords: inclusion, integration, disabilities, quality of education, efficiency.

Сегодня все больше становится детей, испытывающих потребность в особом подходе в обучении. Это дети, имеющие какие-либо отклонения в развитии. Включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс в обычных общеобразовательных классах – это новый подход для российского образования. Такой подход связан с процессом, который называется инклюзия в образовании, и, соответственно, образование в русле этого подхода – инклюзивное образование.

В мировой практике можно выделить пять этапов развития инклюзии:

Романтический. Основателем системы инклюзивного образования принято считать организатора и руководителя первого в Германии (и мире) учебного заведения для детей, имеющих нарушения слуха и речи, немецкого педагога Самуила Гейнике (1727–1790), который первым применил также новое направление в обучении глухонемых детей – дактилологию (пальцевый алфавит). Достижение С. Гейнике в сфере инклюзивного образования заключается в том, что он предложил создать специальные классы для глухих детей в структуре народной школы. При этом обучением в таких классах занимался специально подготовленный педагог [6]. В 1803 г. в г. Зайтц (Германия) в школе для бедняков открылся так называемый добавочный класс для «умственно ограниченных детей». Опыт его работы стал использоваться в школах Германии, в классах «дополнительной помощи» для детей с умственной отсталостью. В Баварии в 1829 г. была инициирована дискуссия о возможностях реализации обязательного обучения глухих детей и способах организации такого обучения.

Реформаторский. К концу XIX века в странах США и Западной Европы произошли глобальные изменения, которые коснулись и системы образования. Именно этап реформаторской педагогики позволил идее инклюзивного образования вновь стать актуальной. Наиболее общие, ключевые идеи и принципы реформаторской педагогики, получившие в дальнейшем развитие в форме инклюзивного и интегрированного обучения: ребенок – саморазвивающаяся система, создающая свой собственный мир (жизни, ценностей, от-

ношений); детоцентризм; индивидуальный подход; возможность персонализированного образовательного маршрута. В данный период большую роль в развитии интегрированного обучения сыграли такие педагоги, как Мария Монтессори и Петер Петерсен (1884–1952). Опыты интегрированного обучения можно наблюдать в это время и в других европейских городах (Гамбург, Вена, Берлин), а также в Японии, где в структуре массовой школы стало расти число специальных классов, куда принимали детей с отставанием в умственном развитии и с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Реформаторская педагогика нашла своих сторонников и в России, где в 1920 годы реализовались идеи новой педагогической парадигмы, в том числе детские сады и школы М. Монтессори. Принципы реформаторской педагогики естественным образом осваивались и внедрялись в зарубежной общеобразовательной школе и педагогике в контексте реализации международных правовых норм, касающихся прав ребенка, прав человека, прав лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Третий этап социально-правовой, он реализовался в период 1960–1990 гг. Данный период отмечен возрождением и распространением совместного обучения детей с ОВЗ, с детьми, не имеющих подобных ограничений. Пик такой активности был обусловлен гуманитарной направленностью тех времен (в Европе после второй мировой войны, в Америке – после победы за расовое равноправие) [3]. Именно в этот период принимаются фундаментальные как в мировом масштабе, так и в масштабе отдельных стран нормативно-правовые документы, которые впервые формулируют основные идеи и принципы социальной интеграции, в рамках которой речь идет об инклюзивном обучении. Страны с развитой экономикой, такие как США, Япония и некоторые страны Европы, создавали специальную образовательную среду в структурах массового образования, что позволяло данной категории населения значительно расширить свои возможности по участию в социальной жизни.

В России идея инклюзивного образования не находила поддержки, ни в системе массового образования, ни в системе специального образования. В обычных, массовых школах, иногда можно было встретить учащихся с различными нарушениями (слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата) легкой степени. Такие ученики обучались по общей программе, не имея какой-либо коррекционно-педагогической поддержки. В ходе апробации, над идеями внедрения инклюзивной системы образования работали в НИИ дефектологии АПН СССР, Институте дошкольного воспитания, Институте коррекционной педагогики РАО, однако системного внедрения инклюзивного образования с соблюдением фундаментальных принципов инклюзии в России не произошло [5].

«Инклюзия без границ» (конец XX и первое десятилетие XXI в). Данный период характеризуется активной реализацией накопленного опыта, идей, планов, по внедрению и распространению инклюзивной системы образования. В развивающихся странах вставали вопросы доступности данного вида образования, когда в развитых странах поднимался уже вопрос качества инклюзивного образования. Критерии «качества» базировались на принципах обеспечения достойного, неснижаемого уровня образования в совокупности с показателями социальной вовлеченности (социальная адаптация). В Америке на развитие инклюзивного образования выделялись огромные средства, производилась массовая модернизация, направленная на включение лиц с ОВЗ в социум, создавались необходимые для этого условия [1]. Специальное образование хотели упразднить путем внедрения его в систему массового образования. В азиатских странах и странах Европы подход был менее радикальным. Основываясь на гуманистических идеях, реализовался социальный проект, в сфере образования, направленный на соблюдение международных правовых установлений в отношении прав человека, формирование толерантности и политкорректности

в отношениях между членами общества. Коррекционные образовательные учреждения продолжали функционировать.

В России четвертый этап начался значительно позже, с начала 2000-х г. Основной идеей инклюзии на тот момент являлось устранение социального барьера между детьми из коррекционных образовательных учреждений, и учащихся массовых школ, что впоследствии привело к такому явлению, как «псевдоинтеграция», когда ученики из специальных школ включались в массовую систему, но при этом дальнейшей коррекционной поддержки такие дети не получали. Анализ реальных возможностей отечественного образования, по внедрению инклюзивного обучения, показал, что социальные, экономические и нормативно-правовые особенности России не допускают переноса зарубежных моделей инклюзии [4].

Этап «разумного прагматизма». Сделав определенные выводы, благодаря активной практике по внедрению и развитию инклюзивной системы образования, многие развитые страны в 2008–2009, 2014–2015 годах столкнулись с экономическим кризисом, который заставил заново пересмотреть некоторые принципы и идеологию инклюзивного образования. На пятом этапе пришло осознание того, что система должна быть более гибкой и индивидуальной. Не каждому ребенку с особыми образовательными потребностями подходит инклюзивная система образования. В первую очередь, конечно же, это связано со степенью выраженности тяжести заболевания. Система инклюзии может существовать лишь как параллельная система образования, располагаясь между массовой и коррекционной школой. Дети, имеющие легкие нарушения развития, – основной вектор направленности инклюзивной системы. Во многих европейских странах 25–30% учащихся от общего количества детей, имеющих нарушения развития, обучаются в инклюзивной системе, при этом имеют легкие нарушения. В России, на данный момент, статистика куда более удручающая, и, самой большой проблемой выступает погоня за количественными показателями, в то время, когда качество инклюзивного образования значительно страдает.

Таким образом, можно сделать вывод, что необходимо полностью пересмотреть принципы и идеи инклюзивного образования. Ориентироваться, в первую очередь, на оказание качественного образования, при этом грамотно определять доступность данного вида образования для детей с особыми потребностями – реальные возможности детей [6].

Сегодня образование детей с ОВЗ является одной из центральных тем находящихся в фокусе пристального внимания отечественного научного сообщества. Это происходит, в виду принятия решения о внедрении инклюзивного образования в 2016 году. Данное решение было достаточно продуманным, основываясь на множестве открытых дискуссий, однако существует еще множество нерешенных аспектов, которые связаны в основном именно с практикой внедрения инклюзии в школу. Экспертное сообщество привели к такому решению зафиксированные препятствия к получению детьми с ОВЗ качественного образования, многочисленные ограничения, так или иначе связанные с социальным неравенством инвалидов [2].

Инклюзивное образование во время его реализации на практике не выявило никаких существенных отрицательных последствий ни для детей с ограниченными возможностями, ни для их соучеников в контексте мировой практики [1]. Однако, в российских реалиях существует ряд препятствий к адекватному его внедрению. Мониторинг образовательной среды в 2015–2016 годах, проведенный Министерством образования, в контексте принятия нового ФГОС выявил целый ряд факторов, препятствующих внедрению инклюзивного образования в РФ.

Таким образом, существующая система инклюзивного образования, как в мире, так и в России, нуждается в значительном усовершенствовании, разработке не только норма-

тивно-правовой базы, но и методологии такого обучения. Поэтому сегодня стоит говорить лишь об апробации данной модели, внедрение которой, будет возможно после тщательного изучения и проведения методической подготовки.

Литература

1. Васильева, П. В. Инклюзивное образование в США // Молодой ученый. 2018. № 2. С. 94–96. Режим доступа: moluch.ru/archive/188/47734 (дата обращения: 01.04.2019).
2. Григорьева, Г. Ф. Дети должны учиться вместе // Национальные проекты. № 12. С. 70–71.
3. Демичева, О. Г. Неспециальные проблемы инклюзивного образования // Социальная педагогика. 2012. № 2. С. 54–58.
4. Инклюзивное образование: индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: мат-лы Всероссийской научно-практической конф. (Челябинск, 9 февраля 2016 г.)/ отв. за выпуск Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. 349 с.
5. Мякшин, Н. Инклюзивное образование в Англии. 2009. № 4. С. 12–13.
6. Назарова, Н. М. Инклюзивное обучение: историческая динамика и перспективы [Электронный ресурс]. Режим доступа: uchebnikfree.com/pedagogika-spetsialnaya-uchebniki/spetsialnaya-pedagogika-uchebnika.html.

СТРУКТУРА ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА КАК СУБЪЕКТА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается структура инклюзивной компетентности педагогов-психологов, которая описана через совокупность компонентов: когнитивный, личностный, эмоционально-волевой, мотивационный, рефлексивный, операционный; определяется понятие «инклюзивная компетентность».

Ключевые слова: педагог-психолог, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная компетентность, структура инклюзивной компетентности.

K. V. Ishchik

THE STRUCTURE OF THE INCLUSIVE COMPETENCE OF THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST AS A SUBJECT OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: the article examines the structure of inclusive competence of educational psychologists, which is described through a combination of components: cognitive, personal, emotional-volitional, motivational, reflective, operational. The definition of inclusive competence was also given.

Keyword: educational psychologist, inclusive education, children with disabilities, inclusive competence, inclusive competence structure.

В настоящее время вопросы инклюзивного образования являются весьма актуальными. 29 декабря 2012 г. был принят федеральный закон «Об образовании в РФ», согласно которому должны обеспечиваться права каждого человека на образование, не допуская дискриминации в сфере образования, то есть вопросы инклюзии принимают государственное значение [6]. Особенно актуальна данная проблема становится в связи с вступлением в законную силу федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [5]. Так же в государственной программе развития образования на 2011–2020 годы одной из целей является обеспечение равного доступа детей к различным программам воспитания и обучения, равного доступа детей с ограниченными возможностями к образованию.

Педагогов-психологов следует рассматривать как особых субъектов инклюзивного образования. Педагог-психолог создает условия обучения и воспитания на основе психолого-педагогических приемов, ориентированных на особые образовательные потребности, следит за социальной адаптацией детей, их поведением, психологическим развитием. Современный педагог-психолог должен владеть психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для адресной работы с различными контингентами обучающихся: социально-уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, одаренные дети, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (дети с синдромом дефицита внимания, аутисты, дети гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с зависимостью, дети с девиациями поведения.

Для того чтобы решать задачи в своей профессиональной деятельности, педагогу-психологу необходимо обладать инклюзивной компетентностью [3]. По определению И. Н. Хафизуллиной, инклюзивная компетентность – это интегративное личностное образование, имеющее сложную структуру и обуславливающее способность осуществлять профессио-

нальные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития [7].

Структура инклюзивной компетентности педагогов-психологов может быть описана через совокупность следующих компонентов: когнитивный, личностный, эмоционально-волевой и мотивационный, рефлексивный, операционный.

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности определяется, как способность педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения, опыта познавательной деятельности, способности воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, которая необходима при решении теоретических и практических задач инклюзивного обучения. Можно сказать, что содержание когнитивного компонента состоит из способности успешно прогнозировать реакции людей в заданных ситуациях, высказывать точные и быстрые суждения о людях, интереса к социальным проблемам, а также сформированности представлений о формах, методах и средствах работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования.

Личностный компонент инклюзивной компетентности составляют профессионально значимые качества личности, способствующие продуктивной деятельности в системе инклюзивного образования. Не менее важно толерантное отношение к людям, в особенности к детям с ограниченными возможностями.

Эмоционально-волевой компонент включает в себя проявление психологических механизмов – эмоциональных и волевых. Проявляется он в способности к саморегуляции, самостоятельности, организовывать продуктивную деятельность, осуществлять поиск новых форм и методов для разрешения одной и той же сложной ситуации.

Мотивационный компонент инклюзивной компетентности педагога-психолога включает глубокую личностную заинтересованность, положительную направленность на осуществление психолого-педагогической деятельности в условиях включения детей с ограниченными возможностями в среду нормально развивающихся сверстников [5].

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности проявляется в способности анализа собственной профессиональной, учебной деятельности, которая связана с осуществлением процесса инклюзивного обучения, в ходе которого происходит анализ реальных педагогических ситуаций, а так же сознательный контроль результатов своих профессиональных действий.

Операционный компонент инклюзивной компетентности включает способности выполнения конкретных профессиональных задач в педагогическом процессе, которые представляют собой освоенные методы и опыт педагогической деятельности. В свою очередь, они необходимы для успешного осуществления инклюзивного обучения, разрешения возникающих педагогических ситуаций, осуществления поисково-исследовательской деятельности, которая поможет определить приёмы оперативного решения педагогических задач [2].

Таким образом, на основании выше изложенного, можно сказать, что инклюзивная компетентность педагога-психолога может быть описана через совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: когнитивный, личностный, эмоционально-волевой и мотивационный, рефлексивный, операционный.

Литература

1. Агавелян, Р. О. Социально-перцептивные процессы личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2000. 389 с.
2. Гусева, Т. Н. Инклюзивное образование. М.: Центр, 2010. 272 с.
3. Кузьмина, О. С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Омского университета. № 2. 2013. С. 6–12.
4. Сунцова, А. С. Теории и технологии инклюзивного образования. Ижевск: Удмуртский ун-т, 2013. 110 с.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья от 19 декабря 2014 г. № 1598.
7. Хафизулина, И. Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Вестник КГУ им. Некрасова. 2007. № 3. С. 83–88.

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация: в статье раскрывается необходимость раннего вмешательства в речевое развитие детей с дизонтогенезом, обобщается практический опыт выявления детей раннего возраста с задержкой речевого развития и их комплексного сопровождения в условиях инклюзии.

Ключевые слова: темповая задержка речевого развития, речевой дизонтогенез, логопедическое сопровождение, этапы сопровождения, взаимодействие.

V. V. Kibireva

SPEECH THERAPY OF CHILDREN WITH SPEECH RETARDATION UNDER INCLUSION

Abstract: the article under discussion touches upon necessity of early interference into speech development of children with dysontogenesis; it sums up practical experience of detection of early age children with speech retardation and their complex therapy under inclusion.

Keywords: rapid-fire speech retardation, speech dysontogenesis, speech therapy, stages of therapy, interaction.

Важным для развития ребёнка является формирование психических функций в сензитивный период. Для формирования речи таким периодом является возраст от 1,5 до 3-х лет. Л. С. Выготский [3] отмечал, что если ребёнок, по каким – либо причинам, не усвоил речи до трёх лет и начал обучаться ей с трёхлетнего возраста, то на самом деле окажется, что трёхлетнему ребёнку гораздо труднее обучаться речи, чем полугодовалому [3]. Диагностика речевого развития ребёнка в раннем возрасте (2–3 года) позволяет выделить детей группы риска. В процессе специального сопровождения детей с темповой задержкой речевого развития, появляется возможность компенсировать появление дальнейших отклонений в развитии.

Проблема формирования речи у детей раннего возраста с нарушением рече-языковой компетенции является предметом исследования Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой [6], О. Е. Громовой [4]. Разработка основного содержания и методов раннего развития на первых этапах становления вербальной коммуникации у детей с речевым дизонтогенезом в условиях дошкольной образовательной организации (ДОО) компенсирующего вида или коррекционно-диагностических группах детей раннего возраста освещены в работах О. Е. Громовой [4], Т. А. Датешидзе [5], Е. В. Шереметьевой [10].

Л. М. Шипицына [11] определила цели, задачи, принципы, этапы, функции коррекционного сопровождения ребенка в образовательных учреждениях. Важность логопедического и психолого-медико-педагогического сопровождения детей раннего возраста отмечает Е. Ф. Архипова [1] и предлагает трёхуровневую модель сопровождения детей раннего возраста с перинатальной энцефалопатией в условиях детской поликлиники. Е. О. Смирновой [7] разработана диагностика психического развития детей от рождения до 3-х лет. Одним из разделов обследования является диагностика уровня развития общения и речи. Авторы предлагают шкалу оценки уровней речевого развития. Диагностика отвечает возрастным

особенностям поведения детей, задаёт специальные требования к содержанию обследования.

Проведённый анализ теоретической и практической разработанности вопроса, позволил определить процесс логопедического сопровождения ребенка в условиях инклюзии как систему профессиональной деятельности различных специалистов по созданию условий для успешного формирования речи и развития личности.

В результате деятельности по теме «Раннее выявление и организация медико-психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста группы риска» была определена комплексная структура логопедического сопровождения, в которой обозначены его этапы (диагностический, поисковый, консультативно-проективный, деятельностный, рефлексивный) и взаимодействие участников сопровождения на каждом этапе. Ими являются: родители, воспитатели групп раннего возраста, специалисты детского сада (логопед, психолог), специалисты детской поликлиники и центра диагностики и консультирования. Раскроем каждый этап более подробно.

Диагностический этап. Для выявления в раннем возрасте детей группы риска используется диагностика психического развития детей от рождения до 3-х лет [7]. Предложенная диагностика развития общения и речи позволяет выявить степень: развития активной речи, понимания значения слов, предложений; способности выполнять речевые инструкции взрослого. Используя предложенные авторами диагностические ситуации, подобран стимульный материал, составлен сценарий, разработаны протоколы, в которых отражаются не только количественные показатели, но и качество актуального речевого развития ребёнка, позволяющие проследить динамику речевого развития детей, имеющих фактор риска. Воспитатели проводят диагностические игры по созданному сценарию. Разработана система мониторинга результатов обследования. Процедура обследования проводится с детьми 2–3 летнего возраста, прошедших адаптацию к детскому саду, на основании письменного согласия родителей. За последние годы, более 70% обследуемых детей раннего возраста имеют задержку речевого развития.

Поисковый этап (анализ проблем). Дети, попавшие в группу риска, находятся на логопедическом сопровождении, цель которого – создать условия для формирования фразовой речи у детей до трёхлетнего возраста. Динамика их речевого развития отслеживается в течение учебного года трижды. Для этого создана система мониторинга речевого развития детей.

Консультативно-проективный этап. Родители детей с задержкой речевого развития информируются о результатах обследования на индивидуальных консультациях и могут самостоятельно оценить состояния развития речи своего ребёнка по опроснику О. Е. Громовой [4]. Совместно с ними вырабатываются пути преодоления нарушения речевого развития. Родители выбирают различные маршруты сопровождения: полный, неполный, отсроченный. Для определения структуры речевого дефекта медицинская сестра ДОО собирает анамнестические данные, направляет на обследование к специалистам детской поликлиники: отоларингологу, хирургу, психиатру, неврологу. В это время проводятся встречи с участниками логопедического сопровождения по созданию условий включения детей группы риска в образовательный процесс. В ходе встреч обсуждаются индивидуальный маршрут сопровождения ребёнка группы риска, имитационные и натуралистические тактики стимулирования развития речи детей [10].

Деятельностный этап (решение проблемы). В образовательный процесс воспитатели группы включили имитационные тактики стимулирования речи детей [10]: игры-манипуляции (укачивание, кормление и пр.), игры по развитию мануального праксиса (фольклорные, логоритмические), игры на развитие фонематического восприятия (1-й год

обучения) [9], систему артикуляционных упражнений «Артикуляционный стадион» [2], лингводидактические приёмы развития понимания речи [10]. Натуралистические тактики используются в свободной деятельности, ритуалах, игре, в каждодневных бытовых ситуациях [10]. Было подобрано более 20 натуралистических приёмов. Взаимодействие с семьями воспитанников с задержкой речевого развития происходит через индивидуальные консультации, информирование родителей в форме видеоконсультаций, компьютерную презентацию. Их содержание было следующим: «Онтогенез речевого развития», «Играем вместе», «Про жесты», «Зрительное восприятие: играя, развиваем», «Привлекаем слуховое внимание», «Тактильные ощущения – важные помощники развития», «Соблюдаем очередь в игре», «Начало всех начал», «Речевая активность детей 3-го года жизни. Вопросы и ответы», «Что делать при задержке речевого развития?», «Приёмы, активизирующие речевое развитие: диалоги с малышом».

Рефлективный этап. Оценка результатов комплексного сопровождения детей с задержкой речевого развития происходит в процессе: промежуточного и итогового обследования состояния речи, анализа условий реализации индивидуальных маршрутов коррекции, анализа взаимодействия всех участников образовательного процесса, оценки и самооценки родителями условий логопедического сопровождения в детском саду. Для этого созданы опросники для родителей и воспитателей.

Созданные условия позволили успешно компенсировать темповую задержку речевого развития детей раннего возраста в ДОО.

Литература

1. Архипова, Е. Ф. Инновационная модель логопедического и медико – психолого-педагогического сопровождения развития детей с перинатальным поражением мозга // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. 2009. № 102. С. 23–27.
2. Ванюхина, Г. А. Принцип языкового филогенеза в организации артикуляционных игр младших школьников // Логопед. 2005. № 4. С. 5–12.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Громова, О. Е. Методика формирования начального детского лексикона. М.: Сфера, 2005. 23 с.
5. Датешидзе, Т. А. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития. СПб.: Речь, 2004. 56 с.
6. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников/Н. С. Жукова, Е. М. Мاستюкова, Т. Б. Филичева. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1990. 123 с.
7. Смирнова, Е. О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет /Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. 2-е изд. испр. и доп. СПб.: Детство-Пресс, 2005. 45 с.
8. Филиппович, И. В. Тактики стимуляции и развития речи детей раннего возраста // Логопед. 2004. № 5. С. 23–27.
9. Худенко, Е. Д. Система поэтапного формирования и коррекции фонетико-фонематического восприятия у детей с проблемами в развитии /Е. Д. Худенко, Е. В. Кириллова // Развитие и коррекция. Вып. 6. М.: Развитие и коррекция, 1999. 45 с.
10. Шереметьева, Е. В. Пропедевтическое воздействие при отклонении речевого развития у детей раннего возраста // Дефектология. 2007. № 2. С. 15–19.
11. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста /Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлева. СПб.: Речь, 2003. 35 с.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в статье рассматриваются базовые ценностные характеристики профессии педагога, в частности толерантность. Поднимаются проблемы воспитания толерантности педагогов по отношению к детям с особыми образовательными потребностями и необходимости реализации педагогами инклюзивного подхода в образовании.

Ключевые слова: толерантность, воспитание толерантности, интолерантность, инклюзия, будущий педагог, инклюзия в образовании, люди с инвалидностью, дети с особыми образовательными потребностями, ценности педагогической профессии.

V. D. Knipper, Y. S. Dorokhova
Scientific consultant: T. S. Dorokhova

TOLERANCE EDUCATION AMONG FUTURE TEACHERS AS A CONDITION FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSION IN EDUCATION

Abstract: the article discusses the basic value characteristics of the teaching profession, in particular tolerance. The problems of educating teachers' tolerance towards children with special educational needs and the need for teachers to implement an inclusive approach in education are raised.

Keyword: tolerance, tolerance education, intolerance, inclusion, future teacher, inclusion in education, people with disabilities, children with special educational needs, values of the pedagogical profession.

В современном обществе чрезвычайно значимым является вопрос формирования инклюзивной среды, что, в свою очередь, актуализирует проблему воспитания толерантности по отношению к детям с особыми образовательными потребностями. При этом люди, у которых толерантность не является одним из основополагающих качеств личности, вряд ли смогут воспитать ее у других. Иными словами, толерантность необходимо начинать формировать с самого детства: в семье, в дошкольных учреждениях, в школе. А в педагогических вузах данное качество должно целенаправленно развиваться как профессионально значимое.

Что же такое толерантность? Это слово латинского происхождения, в переводе означающее «терпение», «выносливость», «способность переносить». Впервые в научную литературу данный термин был введён в 1953 году английским иммунологом Т. Медоваровым для обозначения терпимости иммунной системы организма к пересаженным инородным тканям [6, с. 56]. В дальнейшем область употребления данного термина значительно расширилась. Согласно словарю Т. Ф. Ефремовой, толерантность – это отсутствие или ослабление реакции на какой-либо неблагоприятный фактор, объясняющееся снижением чувствительности к его воздействию [4]. То есть это спокойное отношение к заведомо неприятным для нас вещам. Но не стоит путать её с конформизмом, пассивным принятием тех или иных установок. Толерантность подразумевает активное изменение личности человека для принятия чего-то иного, ослабления его реакции на окружающую действительность.

В современной теории и практике образования отношение к рассматриваемому термину довольно неоднозначно. Исследователи спорят по поводу уместности его использования, соотношения с другими понятиями, например, такими как «терпимость» и «со-

гласие». Терпимость – это смиренное отношение к изменению окружающей действительности. Это пассивная позиция принятия, «подстраивания» своей позиции под нечто более авторитетное, чтобы не усугублять разногласия. Терпимость подразумевает волевые усилия человека, ведь чтобы «терпеть», нужно понимать, что именно неприятно, и осознавать необходимость не показывать это окружающим. Согласие же, как и толерантность, подразумевает качественные изменения в сознании индивида. Это более глубокое и осмысленное проявление восприятия тех или иных изменений, анализ как своей точки зрения, так и отличной, нахождение близкой позиции в происходящих изменениях. Если терпимость достигается волевыми усилиями, то согласие достигается осмыслением. Оба понятия в том или ином аспекте близки к термину «толерантность», но не являются полным повторением, а потому не могут быть синонимами.

Антонимом понятия толерантности является интолерантность, то есть активное неприятие чего-то отличающегося, непохожего. В научной литературе выделяются девять видов толерантности/интолерантности: интеллектуальная, этническая, конфессиональная, межкультурная, гендерная, сексуальная, медицинская, возрастная, классовая [5, с. 1266].

Как видно, понятие толерантности (интолерантности) охватывает практически все сферы жизни общества. Несогласие с той или иной точкой зрения (интеллектуальная интолерантность) порождает межличностные конфликты, ведь каждый человек имеет право отстаивать свою точку зрения. Этническая интолерантность ведёт за собой межэтнические конфликты. В основе взаимодействия должна лежать мораль, общая для всех народов и этносов. Конфессиональная интолерантность ведёт к разного рода конфликтам, в том числе и на политическом уровне. Здесь взаимодействие должно строиться на основе веротерпимости, праве каждого на выбор своего вероисповедания. Межкультурная интолерантность проявляется в непонимании и неприятии тех или иных культурных обычаев, традиций, поэтому в многонациональных государствах без должного проявления терпимости к другим не может сложиться здоровое общество. Гендерная интолерантность порождает стереотипы и склонность общества к консерватизму в отношении социальных ролей и, как следствие, отсутствию фактического доступа к некоторым видам профессий в соответствии с половой принадлежностью. Сексуальная интолерантность ведёт к так называемой гомофобии, что не является положительной чертой развивающегося общества. Под медицинской интолерантностью подразумевается нетерпимое отношение к физическим или психическим недостаткам окружающих. Возрастная интолерантность подразумевает негативное отношение к индивидам той или иной возрастной группы. Интолерантное отношение в данном случае предполагает, например, что люди, становясь старше, не столько становятся умнее и опытнее, сколько теряют свои жизненные силы, способность к здравому размышлению, умению решать те или иные вопросы. Классовая интолерантность заключается в неизбежном социальном расслоении общества, ненависти бедных к богатым и наоборот.

Оговоримся, что авторы статьи не рассматривают толерантность как некий абсолют для решения разнообразных социальных проблем. Более того, каждое общество на протяжении своей истории формирует социальные нормы, которые являются его стабилизирующей основой, средством профилактики конфликтов, условием для его успешного развития. Например, в силу физиологических особенностей женщины и пожилые люди не могут без вреда для здоровья реализовывать некоторые виды профессиональной деятельности. Медицинская интолерантность, с одной стороны, ведёт к дискриминации и социальной изоляции инвалидов. С другой – проблемы со здоровьем, приводящие к инвалидности, также не позволяют человеку обходиться без медицинской помощи, социальной поддержки и т. п.

В данной статье речь идет в первую очередь о воспитании медицинской толерантности в системе образования в процессе подготовки будущих педагогов. Именно педагоги в соответствии с профессиональными функциями должны создавать в образовательных учреждениях условия для успешной позитивной социализации всех категорий воспитанников, в том числе с инвалидностью (данная категория обучающихся часто определяется как «дети с особыми образовательными потребностями»). Фактически речь идет о необходимости реализации педагогами инклюзивного подхода в образовании. Данный подход предполагает понимание социализации только с позиции нормы, исходя из того, что каждая личность обладает внутренним достоинством, а, соответственно, правом на самореализацию в соответствии со своими возможностями. Поэтому отклонения от нормы быть попросту не может. А, если у личности возникает проблема в социализации, при правильно организованной социально-педагогической деятельности она не только может стать частью социума, но и приносить ему определенную пользу. Ее значимость для общества не снижается, а в некоторых случаях даже возрастает [2].

В современной профессиональной подготовке педагога необходимо осуществлять деятельность, направленную на воспитание у будущих педагогов толерантности, так как данное качество должно стать одним из условий реализации инклюзии в образовании. В частности, согласно Профессиональному стандарту, педагог должен:

- знать «основы психодиагностики и основные признаки отклонения в развитии детей...»;

- «...строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей; общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их...»;

- «...защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях...»;

- «...использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;

- формировать толерантность и навыки поведения в изменяющейся поликультурной среде [7].

Исследователи, характеризуя педагогическую профессию, используют понятие «профессиональная ментальность», которое представляет собой совокупность характеристик профессиональной деятельности личности. Одним из основных структурных компонентов профессии педагога называют аксиологический – набор качеств, ценностей, принципов, характерных для той или иной профессии [3]. При этом среди базовых ценностных характеристик профессии педагога называют человеколюбие, готовность помочь, толерантность, терпимость, социальную ответственность за результаты своей деятельности [1, с. 132].

Приведём основные показатели компетентности педагога в сфере воспитания толерантности по отношению к детям с особыми образовательными потребностями, выделенные в основной образовательной программе (ООП) подготовки бакалавров по психолого-педагогическому направлению:

1. Толерантность педагога, признание, уважение к «иному» и другие качества, характерные для толерантного человека.

2. Готовность педагога к работе с детьми с ООП одновременно с коллективом школьников.

3. Умение опираться на принципы организации воспитательно-образовательного процесса (адекватность, индивидуальность, рефлексная позиция, сотрудничество).

4. Умение использовать наиболее эффективные методы, способы и приёмы, с помощью которых осуществляется процесс формирования толерантного отношения к детям с ООП.

5. Умение формулировать воспитательные задачи и накапливать опыт их решения [8, с. 35].

Кроме того, важно знать условия формирования педагогической толерантности в образовательном процессе вуза. Среди них:

– Актуализация потенциала дисциплин учебного плана и обогащение содержания учебного материала. Внесение в учебный план дисциплин, направленных на формирование толерантности, умение работать с детьми с ООП.

– Вовлечение студентов в специально организованную деятельность, различные волонтерские организации, направленные на развитие инклюзивного образования и воспитания [10, с. 249].

Исследователи предлагают последовательный характер воспитания толерантности у будущих педагогов и опору на ряд принципов.

Так, Ю. Н. Галагузова и Т. С. Дорохова полагают, что в основу профессиональной подготовки педагогов должен быть положен аксиологический подход и такие принципы, как: приоритета самостоятельного обучения; индивидуально-личностного развития; контекстности; опоры на личный опыт студентов; нравственного примера; социально-педагогического партнерства; интегративности [1, с. 132–133].

По мнению В. А. Слостёнина, выделяется три этапа формирования педагогической толерантности. Первый этап – это ориентация, то есть процесс получения первичных знаний о толерантности, её необходимости в педагогической деятельности. Второй этап получил название «присвоение» и представляет собой процесс принятия полученных знаний, присвоения их как личной ценности, значимой для роста и развития педагога. Третий этап – это закрепление результатов решения педагогических задач, связанных с формированием толерантности по отношению к детям с ООП [9, с. 7]. Учёный подчеркивает особое значение третьего этапа – постоянное, систематическое решение педагогических задач наиболее эффективно для формирования толерантности педагогов, именно практике нужно уделить особое внимание в системе высшего профессионального образования педагогов.

Таким образом, можно утверждать, что профессия педагога имеет огромное значение для общества, так как именно педагог является одним из основных субъектов создания условий для успешной позитивной социализации различных категорий обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями. Для этого педагоги должны быть готовы к воспитанию у детей толерантности и, в свою очередь, должны сами быть толерантными. Исходя из этого, в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в вузах необходимо уделять особое внимание воспитанию толерантности. В учебные планы должны включаться дисциплины, а также должны проводиться мероприятия, направленные на воспитание педагогической толерантности по отношению к детям с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Галагузова, Ю. Н. Профессиональная подготовка педагогов в контексте аксиологического подхода / Галагузова Ю. Н., Дорохова Т. С. // Педагогическое образование и наука. 2013. № 6. С. 129–133.
2. Дорохова, Т. С. Полипарадигмальный подход в социальной педагогике XX – начала XXI вв. / Т. С. Дорохова Т. С., Х. П. Хольм, В. И. Симакова // Известия Дагестанского гос. пед. ун-та. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. № 3. С. 45–50.

3. Дорохова, Т. С. Профессиональная ментальность российского педагога // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 126–131.
4. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. 435 с.
5. Жмырова, Е. Ю. О понятии «толерантность» и её видах // Вестник Тамбовского технического университета. 2006. № 4. С. 1265–1269.
6. Лара, У. Злоключения слов-изгоев // Личность и мир. Философско-публицистический альманах. Вып. 10. Солидарность и толерантность против насилия. М.: Северо-Принт, 2001. С. 72.
7. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.menobr.ru/article/65401-qqq-18-m1-profstandart-pedagoga (дата обращения 16.02.2019).
8. Сафронова, Е. М. Компетентность педагога в воспитании толерантности младшего школьника по отношению к сверстникам с особыми образовательными потребностями / Е. М. Сафронова, Н. А. Плаксина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2014. № 3. С. 34–37.
9. Слостёнин, В. А. Профессиональное саморазвитие учителя // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 2. С. 3–12.
10. Терентюк, Н. А. Состояние толерантности педагогов по отношению к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья // Инновационная наука. 2015. № 5. С. 247–251.

К ВОПРОСУ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье говорится о том, что в нашем обществе вместо «медицинской» модели, определяющей инвалидность как нарушение здоровья и ограничивающей поддержку людям с инвалидностью только социальной защитой больных и неспособных, появляется «социальная» модель; сопоставляются понятия «интеграция» и «инклюзия».

Ключевые слова: «медицинская» модель, «социальная» модель, «интеграция», «инклюзия».

M. G. Korotaeva

TO THE PROBLEM OF THE INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract: The article says that in order to replace the “medical” model, which defines disability as a deviation of health condition and limits the support for people with disabilities only by the means of social protection for the sick and incapable persons, the “social” model has being recently developed; also the concepts of “integration” and “inclusion” have being compared, the main principles of inclusive education have being defined in modern society.

Key words: “medical” model, “social” model, “integration”, “inclusion”.

На сегодняшний день коренным образом изменились суждения нашего общества и государства в целом о правах и возможностях ребенка-инвалида. Все это привело к тому, что возникла необходимость наибольшего охвата образованием практически всех детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Любой ребенок имеет право на получение образования такого, которое отвечает его потребностям и позволяет полноценно использовать потенциал его развития, это и обусловило главные направления и ориентиры современной образовательной политики. Подобное право детей с ограниченными возможностями здоровья допустимо реализовать в процессе инклюзивном образовании.

Применение научных достижений в области медицины, техники, цифровых технологий, специальной психологии и коррекционной педагогики на практике влечет за собой тот факт, что значительная доля детей с ОВЗ в возрасте семи лет добивается психического развития близкого к норме, что прежде отмечалось гораздо реже и считалось необыкновенным. Большое значение в подобных обстоятельствах имеет раннее (на первых годах жизни) обнаружение и ранняя комплексная поддержка детям, введение в практику научно аргументированных и опытным путем апробированных форм организации общего обучения здоровых детей дошкольного возраста с детьми с ограниченными возможностями здоровья, использование новейших подходов и технологий их обучения и воспитания [5, с. 4].

В результате этого, та часть детей с ОВЗ, которые в своем развитии близки к нормативному развитию, соответственно переходят из особого образовательного пространства – специальных (коррекционных) школ – в общеобразовательные массовые школы. Так происходит потому, что общеобразовательное учреждение – важнейший институт социализации ребенка. В данной ситуации общеобразовательное учреждение обязано быть приспособленным к потребностям и возможностям детей с ограниченными возможностями здоровья.

На основании вышеизложенного, уже на протяжении длительного времени государственные и общественные организации в России занимаются разработкой методик в области инклюзивного образования, таким образом, стараясь создавать условия для получения всеми детьми доступного качественного образования в общеобразовательных учреждениях. В настоящее время в большинстве регионов нашей страны уже накоплен опыт и имеются определенные ресурсы, а также подготовлены методические рекомендации и нормативные положения, которые способны сделать обучение в массовых школах нашей страны более инклюзивным и способствовать повышению просвещения населения о важности инклюзивного образования для всех членов нашего общества.

Сегодня в обществе вместо «медицинской» модели, определяющей инвалидность как нарушение здоровья и ограничивающей поддержку людям с инвалидностью только социальной защитой больных и неспособных, появляется «социальная» модель. Основываясь на этой модели, причина инвалидности находится не в самом заболевании; причина инвалидности – это существующие в обществе физические («архитектурные») и организационные («отношенческие») барьеры, стереотипы и предрассудки. В Конвенции ООН о правах инвалидов (2006 г.) закреплен социальный подход к пониманию инвалидности [6]. Опираясь на социальную модель инвалидности, ребенок с инвалидностью или с другими особенностями развития не является «носителем проблемы», требующим специального обучения. Наоборот, само общество и несовершенство системы образования, которая не может отвечать разнообразным потребностям всех учащихся в условиях общеобразовательной школы, формирует проблемы и барьеры в обучении такого ребенка. Для благополучной реализации инклюзии учащихся с ОВЗ в общеобразовательный процесс и осуществления социального подхода необходима модификация самой системы образования. Общей системе образования нужно стать более гибкой и способной к обеспечению одинаковых прав и возможностей обучения всех детей – без дискриминации и пренебрежения [4]. Руководствуясь принципами социальной модели, обществу нужно преодолеть отрицательные установки в отношении детской инвалидности, искоренить их и дать детям с инвалидностью одинаковые возможности полноценного участия во всех сферах школьной и внешкольной активности в системе общего образования.

На сегодняшний день, дети с ОВЗ могут получить психолого-педагогическую помощь, как в дошкольном, так и в школьном возрасте, но особую актуальность заслуживает опыт оказания образовательных услуг для детей разных категорий в условиях обычных общеобразовательных учреждениях, т. е. в условиях социально образовательной интеграции, когда дети вместе проводят досуг и получают образование, находясь, определенное время, среди детей без инвалидности на учебных занятиях [3].

Понятия «инклюзия и инклюзивное образование» возникли после появления понятия «интегративное образование». Об интегративном обучении высказывался Л. С. Выготский, удостоверяя необходимость организации подобной системы обучения, где ребенок с ОВЗ находился бы в обществе детей с нормальным развитием, а не удалялся бы из него. Он говорил, о том, что наша специальная школа, при всех ее достоинствах, запирает своего воспитанника в узкий круг школьного коллектива, создает закрытый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все акцентирует его внимание на своем недостатке и не позволяет ему выйти в реальный мир. Это и является основным недостатком данной школы. И вместо того, чтобы выводить ребенка из обособленного мира, подобная система формирует в нем навыки, ведущие к еще большей обособленности от реального мира. Л. С. Выготский так же полагал, что основными задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь, в результате которой будет происходить развитие у него компенсаторных способностей, и не будет делаться акцент на его недо-

статках. Причем компенсацию он понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, полагая, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, чаще всего доводится иметь дело не с биологическими фактами, а с их социальными результатами. Он полагал, что ориентировка на детей без инвалидности должна послужить отправной точкой пересмотра специального образования. Но при этом, не отрицая необходимость специального образования, где специальные знания и обучение нужно подчинить общему воспитанию, общему обучению [1, с. 2].

Понятие «интеграция» пришло в Россию с Запада достаточно давно, основываясь на всеобщем праве на образование как олицетворение мечты о настоящем «всеобуче». Надо заметить, что и на Западе далеко не все с интеграцией происходило позитивно. Кроме того, такие механизмы интеграции, как организационные, педагогические и финансовые, были недостаточно отработаны для того, чтобы процесс стал поистине результативным. Поэтому порой формировались такие «интеграционные» школы, в которых дети ощущали себя, гораздо хуже, чем в школах специализированных. Такой не очень успешный опыт решили переложить на понятие «интеграция», и пошли дальше, опираясь на новую терминологию. Новое понятие «инклюзия» было введено в терминологию в 1994 г. Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. И в настоящее время уже с этим термином связывают все ту же мечту об успешных массовых действиях, распространяющихся «сразу на всех».

Попробуем сравнить эти два понятия «интеграция» и «инклюзия». Отметим, что при интеграционном подходе ребенок с особыми образовательными потребностями приспособляется к системе образования, тогда как сама система остается стабильной. В свою очередь, при инклюзивном подходе в системе образования должен пройти целый ряд изменений и в ней появится потенциал приспособиться к особым образовательным потребностям учащихся.

Исходя из выше сказанного, при инклюзивном подходе к обучению нужно реорганизовать школы, а не приспособлять учеников с теми или иными трудностями в обучении к имеющимся требованиям стандартной школы. Необходим поиск новых педагогических подходов к обучению, для наиболее полного учета особых образовательных потребностей всех тех учащихся, у которых они возникают. Все, что мы подразумеваем под термином «образовательная среда» (программы, методики, технологии и средства образования) на сегодняшний день адаптированы пока еще под некоего абстрактного, среднего, редкого в наше время ребенка, и бесспорно не отвечают потенциалам современных детей. Стремление адаптировать конкретного ребенка к данной абстрактной образовательной среде небезопасно, а скорее губительно для него.

Тем не менее, уменьшать степень базовых стандартов невозможно. Россия до сих пор во многом превосходит развитые страны Запада по уровню развития образования. Кроме того, высокий стандарт дает возможность развиваться детям с высоким познавательным потенциалом, и они должны иметь такую возможность. В данном случае может помочь индивидуализация образования. Сторонники инклюзии утверждают, что для каждого ребенка в идеале нужна наиболее усложненная социальная среда. Все же следует учесть, что не всякий ребенок может сразу интегрироваться в нее, для чего и необходимо постепенно усложнять среду, но при этом, не снижая в целом уровня образования. Возможно, сделать достижение этого уровня для некоторых детей наиболее плавным, а для других – качественно другим. Благодаря чему, трансформируется не столько содержание, сколько методы и технологии обучения [2, с. 10]. Важным условием интеграции в образовании является четко выверенный образовательный маршрут (индивидуальная образовательная программа) для конкретного ребенка. Данный маршрут не зависит от формы организации

образовательного процесса на данном этапе – от типа класса, группы, школы, где находится ребенок.

Цель и смысл инклюзивного обучения детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении – это полноценное развитие и самореализация детей, имеющих те или иные нарушения, освоение ими общеобразовательной программы (государственного образовательного стандарта), важнейших социальных навыков наряду со сверстниками с учетом их индивидуально-типологических особенностей в познавательном, физическом, эмоционально-волевом развитии.

Литература

1. Веракс, Н. Е. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования: учеб. пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2010. 78 с.
2. Дименштейн, Р. Интеграция или инклюзия? Споры о словах и нерешенные проблемы образования особых детей [Электронный ресурс] / Р. Дименштейн, И. Ларикова. Режим доступа: www.osoboedetstvo.ru/rights/idprav/files/integr_kratk_5_pravl.doc.
3. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. М.: Дрофа, 2008. 210 с.
4. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Н. В. Борисова, С. А. Прушинский / Отв. ред. М. Ю. Перфильева. М.; Владимир: Транзит-ИКС, 2009. 123 с.
5. Клинико-психологические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие для сетевых преподавателей и педагогов-кураторов / Г. В. Яковлева, Н. Я. Ратанова. Челябинск: Цицеро, 2011. 106 с.
6. Конвенция о правах инвалидов. Режим доступа: www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml.
7. Организация работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях внедрения инклюзивного образования: методические материалы / под науч. ред. Н. А. Палиевой. Ставрополь: ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО, 2012. 152 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Аннотация: в представленной статье изложены результаты пилотного исследования проведенного в рамках государственного научного гранта Комитета науки МОН РК по проекту ИРН АРО5132539 на тему: «Юногика: теория и практика молодежной работы в условиях модернизации общественного сознания» в рамках специализированной программы 5. Научные основы «Мәңгілік ел» (образование XXI века, фундаментальные и прикладные исследования в области гуманитарных наук): 5.3 Фундаментальные и прикладные исследования проблем модернизации общественного сознания: 5.3.1. Новое гуманитарное знание. Автор рассматривает актуальные проблемы и современные направления создания инклюзивной образовательной среды для молодежи с особыми образовательными потребностями. Внедрение инклюзивного образования в систему высшего образования непосредственно связано с молодежной работой в университете и вне его.

Ключевые слова: инклюзивное образование, толерантность, инклюзивная среда, молодежь, инклюзивные практики, социальная модель, социальный лифт.

D. V. Lepeshev

THE RESEARCH THEORETICAL ANALYSIS IN THE FIELD OF THE INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT AMONG THE YOUNG PEOPLE IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Abstract: the article presents the results of the pilot studies conducted in the framework of the state scientific grant of the Committee of science of the Ministry of education and science on IRN ARO5132539 project on the topic: "Yunogics: theory and practice of the youth work in the public consciousness modernization" in the framework of a specialized program 5. Scientific basis of "Mangilik El" (education of the 21st century, fundamental and applied research in the Humanities sphere): 5.3 Fundamental and applied research of the public consciousness modernization: 5.3.1. New humanities knowledge. The author considers actual problems and modern directions of creation of the inclusive educational environment for the youth with special educational needs. The introduction of the inclusive education in higher education is directly related to the youth work at university and outside it.

Keywords: inclusive education, tolerance, inclusive environment, young people, inclusive practices, social model, social elevator.

Проведенный спектральный анализ современных проблем международного сообщества в области образования в обществе со сложной стратификационной структурой показал, что его критериями являются его доступность и безбарьерная среда для ряда социальных групп, имеющих невыгодные стартовые условия. Среди них особое место занимают молодые люди с ограниченным физическим развитием (особыми педагогическими потребностями. – Д. Л.).

Ученые разных стран мира, начиная с 1960-х годов, проводили анализ состояния проблемы инклюзивного образования в социуме и убедительно показали, что образование в большей степени склонно отражать и подтверждать существующее неравенство, чем содействовать его устранению [1]. Ученые наглядно продемонстрировали сложную ситуацию по отношению к обучению молодых людей с ограниченными возможностями (особыми педагогическими потребностями), которые оказываются в низах школьной иерархии, так как большинство образовательных программ адаптированы для учащихся, имеющих

одаренность, либо склонность в обучении определенных дисциплин. Для данной категории молодых лиц практически закрыты социальные лифты для полноценного развития в социуме. Под *социальными лифтами* нами понимаются положительные условия для молодых людей, позволяющие развивать социальные навыки и компетенции, необходимых молодому поколению для их полноценной социализации в социуме.

Причины социального ущемления данной категории молодежи не ограничиваются рамками школы. В Великобритании в конце 1980-х годов по итогам проведенных исследований, были подтверждены выводы относительно факторов социального неравенства людей, находящихся вне школы, а также были поставлены вопросы, почему сами школы склонны сохранять и воспроизводить неравенство. Анализ современных проблем адаптации молодых людей с особыми педагогическими потребностями в социум, проведенных современными российскими и казахстанскими социологами, выявили преэминентность и трансляцию посредством образовательной системы тех социально-классовых различий, которые существуют вне образования.

В казахстанском законодательстве инвалид – это «лицо со стойким расстройством функций организма, обусловленным заболеванием, травмой или врожденными недостатками умственного или физического развития, что приводит к ограничению нормальной жизнедеятельности, вызывает у человека потребность в социальной помощи и усиленной социальной защите, а также выполнение со стороны государства соответствующие меры для обеспечения ее законодательно определенных прав [2]. Инвалиды в Республике Казахстан обладают всей полнотой социально-экономических и личных прав и свобод, закрепленных Конституцией Республики Казахстан, включая права на: социальную защиту, в том числе реабилитацию, интеграцию в общество; обеспечение доступа к объектам социальной инфраструктуры; обеспечение доступа к информации; образованию, свободный выбор рода деятельности, в том числе трудовой [3].

Современная система образования Казахстана – это интенсивно развивающаяся модель, которая стремится внести позитивные изменения в сложившиеся стереотипы по отношению к молодежи с особыми педагогическими потребностями. На смену старой парадигме общественного и государственного сознания «полноценное большинство» – «неполноценное меньшинство» приходит новая парадигма: «единое сообщество», включающее людей с различными проблемами и потребностями. Но, при этом, отмечаем, что реализация по защите прав лиц с ограниченными физическими возможностями/особыми педагогическими потребностями/на получение среднее специального и высшего профессионального образования сопряжена с целым рядом препятствий и проблем, связанных с изменением системы образования в целом, с социальной политикой государства.

Международный опыт молодежной работы с инвалидами за последние полвека выработал несколько подходов расширения образовательных возможностей лиц с ограниченными возможностями, в том числе: *widening participation*, *mainstreaming*, интеграция и *inclusion*. Анализ широко применяемого современного термина «инклюзивное образование» в научной литературе и практике раскрывает основные составляющие компоненты процесса обучения детей и молодежи с особыми образовательными потребностями в организациях массового образования (школах, колледжах, университетах). К основным элементам современной инклюзии относятся: включение всех учащихся с различными возможностями в такую школу, которую они могли бы посещать, если бы у них не было инвалидности; отсутствие селекции учащихся, обучение в смешанных группах; нахождение молодых людей с особенностями в классах, студенческих группах соответствующих их возрасту; ситуационно обусловленное взаимодействие и координация ресурсов и методов обучения [4].

Центральной гуманистической идеей инклюзивного образования является преодоление дискриминации учащихся с серьезными физическими и умственными недостатками, предполагающая равенство в отношении ко всем людям, но создающая особые условия для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Исходя из вышеизложенного, считаем, что современный процесс инклюзивного образования, хоть и является частью процесса развития общего образования, однако, подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления молодого поколения к условиям среды, что обеспечивает доступ к образованию для молодых людей с особыми потребностями, в том числе в учебных заведениях среднего и высшего профессионального образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке, разработка инновационных дидактических форм, методов и приемов в обучении данной категории лиц, направленных на положительную социализацию и вхождение в социум.

По нашему мнению представленный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с молодыми инвалидами. Кроме этого, необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей и молодежи с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении. Все это в совокупности помогает избежать альтернативного обучения молодых людей с ограниченными возможностями в специальных образовательных учреждениях для инвалидов, где они изолированы от реального общества, что еще больше ограничивает в развитии. Они, как и вся молодежь, нуждаются в образовании, воспитании и общении со сверстниками [6].

Инклюзивное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики Казахстана. Переход к нему предопределен уже тем, что наша страна ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей, прав инвалидов. Однако, чтобы такой переход совершился, нужны не только соответствующие правовые акты, но и необходимые условия, благоприятное общественное мнение.

Литература

1. Александрова, Л. А. Ресурсы саморегуляции студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор эффективности инклюзивного образования / Л. А. Александрова, А. А. Лебедева, Д. А. Леонтьев // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России. Материалы II Международной науч.-практической конф. Ч. 2. Кисловодск: СевКавГТУ, 2009. С. 11–16.
2. Конвенция о правах инвалидов. Равные среди равных. М.: Алекс, 2008. 112 с.
3. Лепешев, Д. В. Инклюзивная педагогика. Алматы: Академия педагогических наук Казахстана, 2016. 387 с.
4. Кондратьева, С. И. Модель оценки качества инклюзивного образования в вузе / С. И. Кондратьева, И. Н. Мастяева // Вестник Университета. 2009. С. 23–31.
5. Сорокоумова, С. Н. Психологические особенности инклюзивного обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 3. 134–137.
6. Тесленко, А. Н. Культурная социализация молодежи: казахстанская модель: моногр. Саратов; Астана: СГТУ; Центр ювенологических исследований, 2007. 387 с.

КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В ИСПРАВИТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ ПРИ ПОМОЩИ ТАНЦЕТЕРАПИИ

Аннотация: в статье автор анализирует возможность использования такого передового метода арт-терапии, как танцетерапия, для коррекции поведения особо проблемной категории учащихся которую представляют учащиеся учреждений образования в исправительных колониях.

Ключевые слова: арт-терапия, танцетерапия, заключенные, учащиеся, исправительные колонии, коррекция поведения, танец, педагог, психотерапевт, творчество, психо-эмоциональная сфера.

I. V. Markova

CORRECTION OF BEHAVIOR IN STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN A CORRECTIONAL COLONY USING DANCE THERAPY

Abstract: in the article, the author analyzes the possibility of using such an advanced method of art-therapy, such as tantsetherapy, for correcting the behavior of a particularly problematic category of students who represent students of educational institutions in correctional colonies.

Keywords: art therapy, dance therapy, prisoners, students, correctional colonies, behavior correction, dance, teacher, psychotherapist, creativity, psycho-emotional sphere.

В настоящее время приходится констатировать, что учащиеся учреждений образования в исправительных колониях отличаются, как правило, от ровесников, живущих в обычных условиях. Нередко они имеют ряд качественных негативных особенностей в психо-эмоциональной сфере. При этом учащимся учреждений образования, как и другим осуждённым должен быть предоставлен широкий спектр возможностей для духовного, культурно-правового, социального развития [6, с. 250].

Конечно, к тюремному заключению прикреплена так называемая «социальная стигма». Отбывая даже заслуженное наказание, заключенные подвергаются страданиям от тюремного заключения с точки зрения потери свободы, способности к социальной автономии и сексуальных контактов. Как результат они страдают расстройствами в поведении, демонстрируя зачастую признаки психического беспокойства суматохи и приступов депрессии. Повышается недостаток уверенности в будущем у них и из-за отсутствия образования.

Сегодня все большее число педагогов и психотерапевтов приходит к мнению, что для решения их психологических проблем и коррекции социального поведения необходимо использовать творческие методы коррекционной работы, объединяемые под названием арт-терапия. Арт-терапевтическая практика основана на том, что наиболее важные мысли и переживания человека, являющиеся порождением его бессознательного, могут находить выражение скорее в виде образов, чем в словах. В процессе творческого акта внутренние конфликты переживаются вновь и, в конечном счёте, разрешаются.

Методы арт-терапии помогают в налаживании коммуникативных навыков с окружающими, снятии эмоционального напряжения, преодолении замкнутости и других проблем, возникающих в молодом возрасте. Методы арт-терапии особенно эффективны в коррекционной работе с молодыми людьми, так как им легче раскрыться посредством искусства, у них возникают возможности дальнейшего профессионального становления, сам процесс творческой работы вызывает интерес [2, с. 126].

Причем, применение арт-терапевтических методов коррекционной работы с заключенными, проходящими обучение в учреждениях образования, обосновывается необходимостью изменения их социальной позиции [3, с. 30] зачастую связанной со стремлением занять определенное место в специфическом «тюремном» коллективе.

В современных западных педагогических и психотерапевтических практиках работы с заключенными признается, одним из самых эффективных методов арт-терапии, является танцетерапия. То, что танцы обладают способностью корректировать душевное состояние и эмоциональный фон человека было обнаружено очень давно. А как к самостоятельному психокоррекционному методу к нему впервые обратилась Мариан Чейз в 40-е годы XIX века. Будучи педагогом танца, она открыла психологическую ценность танца, акцентировала внимание не на сам танец, а на выражение индивидуальных особенностей человека через движение и танец [5, с. 262]. Как метод, корректирующий психо-эмоциональную сферу и поведение, танцетерапию начали активно использовать во второй половине XX века, сначала в государствах Запада, а затем и по всему миру. Особенно активно сегодня танцетерапия используется в местах заключения Индии, как страны с одной из самых богатых танцевальных культур. Неслучайно, наиболее обширная программа танцетерапии в мире действует в Западно-бенгальском исправительном управлении. В рамках этой программы деятельность танцевальных тренеров, направлена на реабилитацию и коррекцию поведения заключенных.

В России танцевально-двигательная терапия появилась в 90-х годах XX века и изначально развивалась как вид программы личностного роста для взрослых. И только в наши дни делаются первые робкие попытки использовать её в работе с заключенными. Танцетерапия, как метод коррекционной работы с учащимися образовательных учреждений пребывающих в исправительных учреждениях, способна решить задачи по: оптимизации отношений с педагогами, другими учащимися, сотрудниками колонии; развитию эмпатических способностей; контролю собственных чувств и эмоций; созданию положительного эмоционального фона в различных видах деятельности; снятию эмоционального напряжения; повышению самооценки и укреплению личной идентичности.

Одна из особенностей применения танцетерапии, это снятие через танец мышечного напряжения, появившегося в результате эмоционального стресса. А поскольку танцевальная терапия так же тесно связана в сознании многих людей с творческим представлением, она позволяет некоторым людям с не до конца утраченными нравственными ориентирами, противостоять их «темной стороне». Кроме того, личностно-развивающее взаимодействие танцетерапевта и учащегося способствует восстановлению доверия к миру и гармонизации отношений с окружающими [4, с. 77]. Для квалифицированного танцетерапевта обучающиеся заключенные могут невольно раскрывать посредством своих импровизированных (жесты, поза, походка) танцевальных движений и навыков, те чувства, которые они не могут устно раскрыть своим психотерапевтам. Если принять гипотезу о том, что характерная поза человека и стиль его движения ограничивают диапазон и интенсивность его эмоциональных переживаний, то представляется разумным сделать вывод, что новые или более свободные движения, возникающие в танцевальной терапии, могут помочь устранить одно из препятствий, мешающих телу спонтанно выражать свои чувства [1]. Как отмечает один из наиболее авторитетных на сегодняшний день практикующих танцетерапевтов в мире (из работающих с заключенными) – бывшая танцовщица Алокананда Рой – «танцевальная терапия была большим положительным опытом для обучающихся воспитанников исправительных заведений» [7]. Первоначально ее попросили обучить только женщин-заключенных. Но в тюремной администрации заметили, что многие мужчины заключенные также были заинтересованы в присоеди-

нении к данной программе. И в результате, было получено разрешение от тюремного управления, чтобы обучать и их.

Первоначально она не представляла и не преподавала строгий классический танец или более тонкие аспекты выполнения популярных танцев. Она представила заключенным такое проявления танца, чтобы заключенные могли наслаждаться своим телом, разумом и душой. Также занятия осуществлялись исходя из особенностей участвующего контингента не по одному фиксированному модулю (так как обычные уроки танцев планируются изначально), который фактически используют подавляющее большинство учителей танцев. Каждый из обучающихся заключенных отличается друг от друга и требуют «индивидуального» метода общения, скорее чем следованию обобщенной тенденции преподавания танца. В этом кардинальное отличие именно занятий по танцетерапии.

В то же время, использование приемов и методов танцетерапии, как в российских исправительных колониях, так и в целом в местах заключения почти во всех странах мира сталкивается с рядом трудностей. Начнем с того, что слово «танец» вызывает у большинства людей сложное и эмоционально заряженное сочетание ассоциаций. Многие из этих ассоциаций могут помешать интеллектуально объективному восприятию (как самих учащихся из числа заключенных, так и администрации учреждения где они отбывают наказание) необходимости и эффективности танцевальной терапии, как действенного средства коррекции поведения. Если у кого-то есть ассоциации с современной эстрадой, с ночными клубами и дискотеками, то им будет трудно расценивать танцевальную терапию как нечто серьезное. Ассоциировавшие же с балетом или классическим балльным танцем могут предрасполагать человека к более торжественному, но, тем не менее, театральному и эстетическому видению танцевальной терапии.

Тем более эти психологические трудности велики в тюремной среде – когда многие из заключенных разделяют мнение, что танцы не предназначены для мужчин. Хотя влияние «блатной этики» в нашей культуре постепенно снижается, многие люди попадая в особую тюремную атмосферу, вынуждены соразмерять телесные потребности и морально-духовное развитие окружающих. Некоторые же думают о танце только в сексуальном плане. Другие путают танцевальную терапию с механистическими упражнениями для мышц и соревновательными программами физической подготовки. Здесь заметим, что для мужчин-заключенных вполне возможно введение в танец спортивных и даже тренировочных элементов (например, использование бразильской капоэйры) что бы заключенные-мужчины не считали участвующих в занятиях «унылым» женоподобным существом.

Кроме того, распространению танцетерапии мешают не только социальные стереотипы, но и в силу сложных социально-экономических условий в современной России, существующие объективные трудности для реализации многих форм и средств коррекции поведения заключенных (в том числе проходящих обучение), требующие определенных материальных затрат (например предоставления и оборудование специального помещения для занятия танцами) и отвлечения сотрудников колонии для нетрадиционных воспитательных и охранных мероприятий. Независимо от того, сознательно или неосознанно, такие отношения должны неизбежно обеспечивать сложный контекст, в котором многие сотрудники учреждений образования в исправительных колониях первоначально обращаются к танцевальной терапии. Преподаватель или психотерапевт должен быть готов продемонстрировать способность трансформировать танцевальные движения и физические взаимодействия в «корректирующие эмоциональные переживания».

Конечно, создавая во время танцевально-терапевтических мероприятий не угрожающую эмоциональную атмосферу, тренеры побуждают своих учеников-заключенных эмпатически участвовать в диалогах движения, происходящих «здесь и сейчас». Но надо

помнить, что помимо предоставления участвующим в таких занятиях конкретных, полезных учебных навыков, танцевальная терапия может также развязать потенциально антитерапевтические групповые процессы, например, конкурентную борьбу за лидерство, поиск «козла отпущения», давление на членов группы, чтобы он соответствовал остальным занимающимся. Особенно необычным бывают трудности, с которыми сталкивается танцевальная терапия в женских колониях, когда среди учениц может возбуждаться ревность по поводу формирования диад (в танцевальных парах).

Именно поэтому к человеку, берущему на себя роль танцевального терапевта, для учеников, пребывающих в местах заключения, накладывается особая ответственность. Он, с одной стороны, должен быть в состоянии стимулировать появление интенсивных желаний переноса в контексте гуманных, «настроенных», отношений сотрудничества. С другой стороны, он должен быть способен рассудительно выстраивать как сами занятия по танцетерапии, так и контакты со столь сложной категорией учащихся вне рамок занятий. Он должен быть в состоянии терпеть одиночество, противостоять отрицательным воздействиям и сдерживать интенсивные чувства.

Конечно, в первую очередь, в занятиях по танцетерапии преподаватель должен искренне хотеть помочь ученикам правильно выражать свои эмоции. В то же время принятие роли танцевального терапевта влечет за собой принятие многих строгих и напряженных личных и технических (во многом противоречивых) требований. В эмоциональном плане это предприятия требуют способности сдерживать нарциссические импульсы. Так же, он должен отказаться от желания быть всегда в центре внимания (например получать аплодисменты) и в то же время быть способным в нужный момент показать пример того или иного движения, помочь ученику разобраться с тем или иным танцевальным па. Наблюдение за тем, как танцевальные терапевты двигаются и проявляют себя, может предоставить осужденным прекрасные возможности для обучения с помощью моделирования и имитации.

Надо помнить, что даже желание проявить творческий подход и добиться от ученика безукоризненного изящного танца, может серьезно помешать выполнению терапевтических задач. Ведь это не школа танца, а именно терапевтические коррекционно-психологические занятия. Это обязательство может быть особенно проблематичным для тех танцевальных терапевтов, которые изначально были танцорами или которые все еще продолжают выступать.

Эффективная коррекционная работа, требует как высокоразвитой бдительности к быстро меняющимся и неясным сигналам, которые излучают пациенты, так и точного понимания того, как человек участвует в межличностных ситуациях. Но физические нагрузки, требуемые от танцевальных терапевтов, могут мешать эмпатической чувствительности, которая интуитивно направляет их ответы на такие часто возникающие вопросы о поведении и испытываемых чувствах учеников.

Таким образом, в виду многочисленных трудностей при использовании этого метода арт-терапии в местах заключения, преподаватели и психотерапевты должны быть убеждены в высокой эффективности именно танцевальной терапии и обладать достаточной квалификацией для умелого использования именно этого метода для поведенческой коррекции. Зато при умелом использовании данный метод коррекции поведения позволяет достигать неплохих результатов – ученики, пребывающие в заключении, приобретают умения жить в равновесии с собой и окружающими, психологически справляться даже с трудными временами. В конце концов, танцетерапия может помочь человеку даже извлечь полезный опыт из периода его жизни в тюрьме и восстановить силы для жизни на свободе, жизни более полной в эмоциональном и культурном плане.

Литература

1. Geller Jesse D. Dance therapy as viewed by a psychotherapist [Электронный ресурс]. Режим доступа: jungland.ru/Library/Ex/D1.htm (дата обращения 26.01.18)
2. Гусарова Е. Н. Структурная модель формирования психологической готовности старшеклассников к выбору обучения в творческом вузе / Е. Н. Гусарова, Е. В. Кириченко // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 8. С. 125–128.
3. Дворник, О. А. Использование методов Арт-терапии в социальной работе с трудными подростками // Научная палитра. 2018. № 1. С. 30–35.
4. Зуева, Д. Е. Арт-терапия как метод социально-психологической работы с детьми-сиротами подросткового возраста // Психологическое здоровье и психологическая культура в современном Российском образовании: материалы V всероссийской науч.-практической конф.: посвящается 80-летию АлтГПА. 2013. С. 76–78.
5. Муртазина, Г. Р. Танцотерапия как вид кинезитерапии // Арт-терапия как фактор формирования социального здоровья: сборник научных статей участников электронной научной конференции с международным участием. Казань: Казан. гос. ун-т культуры и искусств. 2016. С. 261–267.
6. Соколов, Н. О., Пасечная, В. В. Реабилитация осужденных: зарубежный опыт / Н. О. Соколов, В. В. Пасечная // Сб. ст. VIII Международного науч.-практического конкурса: в 2 ч. Ч. 2. 2017. С. 248–251.
7. Танцевальная терапия в исправительных учреждениях Западной Бенгалии: риторика или реальность [Электронный ресурс] // Документы Academia.edu. Режим доступа: www.academia.edu/6607454/Dance_therapy_in_correctional_homes (дата обращения 27.01.18)

ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Аннотация: в статье рассмотрена проблема успешной интеграции детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду. Выявлена и обоснована необходимость выстраивания системы работы по формированию предпосылок учебной деятельности у детей с задержкой психического развития и сочетанных нарушений. Особое внимание обращается на создание условий для успешного перехода детьми дошкольного возраста на следующую ступень образования, эффективную образовательную преемственность.

Ключевые слова: преемственность этапов образования, предшкольная готовность, педагогическое сопровождение, социальное партнерство.

A. F. Murtazina

THE PROBLEM OF INTEGRATION OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE EDUCATIONAL SPACE

Abstract: the article deals with the problem of successful integration of preschool children with disabilities into the educational environment. Identified and the necessity of building a system of work on formation prerequisites of educational activity among with mental retardation and associated disorders. Special attention is paid to the creation of conditions for the successful transition of preschool children to the next stage of education, effective educational continuity.

Keyword: continuity of stages of education, preschool readiness, pedagogical support.

В современном обществе сложилась стойкая тенденция интенсивного роста количества детей с особыми образовательными потребностями, в частности, – детей с задержкой психического развития различного генеза и интеграции, сопровождающих ее нарушения, сходных с ней состояний: расстройства аутистического спектра, легкая степень умственной отсталости, социальная и педагогическая запущенность [1, с. 17]. Подобные проблемы чаще всего характеризуются неустойчивостью внимания, низким уровнем восприятия, недостаточной продуктивностью произвольной памяти, отставанием в развитии всех форм мышления, дефектами звукопроизношения, низким навыком самоконтроля, недостаточного развития эмоционально-волевой сферы ребенка. Это проявляется в незрелости функционального состояния центральной нервной системы: слабостью процессов возбуждения и торможения, затруднениями в образовании сложных условных связей. В результате на этапе завершения дошкольного образования у подавляющего большинства детей с задержкой психического развития отмечается недостаточный уровень готовности к учебной деятельности.

В целях обеспечения успешности и дальнейшей интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательную среду необходимо объединение всех участников коррекционно-образовательного процесса [2, с. 4]. Осуществляя педагогическую деятельность в рамках дошкольной образовательной организации (ДОО) компенсирующего вида, остро встает вопрос выстраивания четкой системы работы по предшкольной готовности ребенка с задержкой психического развития и сочетанных с ней нарушений. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет следующее: «При соблюдении требований к условиям реализации Программы

настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования» [4, 5].

Успешный переход воспитанников ДОО на следующую ступень образования является результатом эффективной работы по преемственности дошкольного и начального общего образования. В свою очередь, подобная результативная, положительная преемственность возможна лишь при наличии целостного взаимодействия субъектов образовательных отношений – педагогов дошкольного и начального общего образования, родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ, а также наличия полной нормативно-правовой основы, определяющей структуру, содержание деятельности педагогов в отношении детей с особыми образовательными потребностями. Таким образом, в качестве доминирующей проблемы можно определить отсутствие последовательной цепи учебных задач на всем протяжении образования, недостаточность прямой взаимосвязи между специалистами, педагогами ДОО и учреждений начального общего образования (НОО), недостаточная полнота нормативно-правового поля в отношении детей с ОВЗ.

В связи с этим у педагогов ДОО возникают затруднения в определении подходов и методов работы по созданию условий для формирования предпосылок учебной деятельности дошкольников с задержкой психического здоровья, в соответствии с их способностями и возможностями. В практику уже введены такие формы сотрудничества, как взаимопосещение воспитателем и учителем занятий, взаимное ознакомление с программами обучения детей, тематические беседы о возрастных особенностях развития ребенка. Однако, данные подходы недостаточны для применения их в работе с детьми с задержкой психического развития.

Для осуществления наиболее полной, устойчивой корреляции педагогами двух уровней образования – дошкольного и начального общего – целесообразной является идея создания сетевого информационного поля, основанного на принципах социального партнерства. Для создания данной системы, с нашей точки зрения, необходимо выполнение следующих условий:

- конфиденциальный характер – положительная оценка данной формы взаимосвязи всеми субъектами образовательных отношений: родители (законные представители) – педагоги дошкольного образования – педагоги начального общего образования;
- определение субъектами образовательных отношений основных продуктивных форм сотрудничества, моделей работы;
- возможность создания на базе образовательных учреждений (и дошкольных, и общеобразовательных) закрытой информационной системы, направленной на обмен данными, поиск путей решения образовательных «проблем» в процессе развития ребенка с особыми образовательными потребностями, проведение совместных образовательных мероприятий, консультаций с родителями, установление уровня сложности заданий, определяющих индивидуальный подход к ребенку (форум педагогов, «диалоговое окно», «методический кабинет»).

В детском саду компенсирующего вида № 444 г. Екатеринбурга создана система информационных, диагностико-аналитических материалов, рекомендаций, необходимых педагогам НОО в дальнейшем для выстраивания психолого-педагогической работы с ребенком с ОВЗ: индивидуальные образовательные маршруты, анализы их выполнения, результаты внутренних мониторингов. Кроме этого, педагогами детского сада организованы соответствующие формы взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений – педагогами ДОУ и родителями. Данная работа направлена на формирование коммуникативных и психосоциальных предпосылок учебной деятельности. Наиболее эф-

фективными формами подобного взаимодействия стали такие формы как «Семейные чтения», мастер-классы на основе сюжетно-ролевых игр, организация различных видов детской деятельности на основе здоровьесберегающих технологий, развивающего обучения.

Соотнеся структурные компоненты учебной деятельности и структурные компоненты игры как технологии, мы пришли к выводу о возможности включения игровых технологий преимущественно во все виды деятельности детей с задержкой психического развития, с целью более эффективного усвоения всего комплекса действий, на основе которых происходит формирование полноценной учебной деятельности [3, 4]. Таким образом, в образовательную деятельность включена «Игротека», где игры классифицируются по выделенным направлениям работы. Помимо этого, в «Игротеку» включены игры, относящиеся к развивающим игровым технологиям: игры с логическими блоками Дьенеша, комплект игр и упражнений с цветными счетными палочками Кюизенера, игры на основе методики Монтессори.

Данные формы работы в рамках дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида, могут способствовать созданию полноценной базы, как для эффективной преемственности дошкольного и начального общего образования, так и для дальнейшего успешного обучения ребенка в школе.

Литература

1. Артюшенко, Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2010. 183 с.
2. Малофеев, Н. Н. Ипостаси инклюзии: похвальное слово инклюзии // Семья и школа: журнал для родителей. 2012. № 4. С. 3–10.
3. Назарова, Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 5–11.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2013.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010.

ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: в статье раскрываются возможности применения интегрированных уроков в работе с детьми с тяжелыми нарушениями интеллекта, представляется опыт проведения интегрированных уроков в коррекционной школе VIII вида.

Ключевые слова: тяжелое нарушение интеллекта, обучающиеся, интеграция, интегрированный урок, познавательный интерес.

L. G. Popova, Y. A. Verkhoturova

SEARCH FOR EFFECTIVE FORMS OF CHILD DEVELOPMENT WITH SEVERE INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract: the article reveals the possibility of using integrated lessons in working with children with severe intellectual disabilities, the experience of conducting integrated lessons in a correctional school of type VIII seems to be.

Keywords: severe intellectual disability, students, integration, integrated lesson, cognitive interest.

Интеграция на протяжении всего XX века является одним из важнейших направлений совершенствования школьного образования. Данное понятие сегодня широко используется как в педагогической науке, так и в практике. Латинское слово *integratio* имеет значение «восстановление, восполнение» и в образовании «...может рассматриваться как система взаимосвязи составляющих педагогического процесса (обучения и воспитания; учебных курсов; отдельных предметов, субъектов и т. д.)» [2, 4].

Интеграция прочно вошла в образовательную практику. Так, например, в коррекционных школах творческими группами учителей разрабатываются интегрированные уроки, бинарные уроки, уроки с использованием межпредметных связей, целые интегрированные курсы, что даёт возможность обучающимся с интеллектуальной недостаточностью закрепить полученные в ходе обучения знания и умения, а также использовать их далее в различных жизненных ситуациях.

Особую группу обучающихся составляют дети с тяжелыми нарушениями интеллекта, которые до недавнего времени считались необучаемыми. Для них характерны стойкие нарушения всей психической деятельности, особенно в сфере познавательных процессов. Они трудно усваивают учебный материал, имеют низкую работоспособность, быстро утомляются, внимание неустойчивое, легко возбудимые, неусидчивые, у них слабо развиты память и мышление. У таких детей наблюдается отсутствие или значительное снижение интереса не только к учёбе, но и к окружающей среде.

Развитие детей с тяжелыми нарушениями интеллекта осуществляется замедленно, атипично, со многими, иногда резкими отклонениями, тем не менее, оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей, в их личностную сферу.

Опыт обучения детей с тяжелыми нарушениями интеллекта только начинает складываться. Особое внимание педагоги при этом уделяют поиску эффективных форм работы с данными обучающимися. Изучению возможностей использования интегри-

рованных уроков в обучении детей с тяжелыми нарушениями интеллекта посвящена данная статья.

Интегрированные уроки выполняют важную роль в образовательном процессе. Они раскрывают взаимосвязи между учебными предметами, способствуют формированию у обучающихся целостного представления об изучаемых действиях, явлениях, процессах и достижению образовательных целей и задач; создают условия для сохранности психического здоровья школьников за счет регулярной рациональной смены видов учебной деятельности; развивают навыки продуктивного общения, включая разновидности альтернативной коммуникации.

Интегрированные уроки являются одним из средств развития познавательной активности учащихся и привития интереса к учебным предметам. Основной акцент в интегрированном уроке приходится не столько на усвоение знаний о взаимосвязи явлений, предметов, сколько на развитие образного мышления, творческой активности обучающихся [1].

Цель интегрированных уроков – помочь обучающимся с нарушениями интеллекта развить навыки, которые впоследствии могут привести к возможному включению в трудовой процесс, деятельность, способствовать повышению социальной адаптации и реабилитации.

Данная цель достигается через решение ряда задач:

- создание у ребенка с нарушениями интеллекта достаточно широкого, яркого представления о мире, в котором он живет, приобщение его к природе, культуре и искусству;
- формирование у школьников с нарушенным интеллектом коммуникативных навыков, нравственных ценностей;
- развитие личностных качеств: доброты, чуткости, умения сопереживать, самоуважения.

При проведении интегрированных уроков необходимо обеспечить близость содержания ведущих тем учебных предметов, выстроить их логическую взаимосвязь. Интеграция при этом обеспечивается лишь в том случае, если определена ведущая идея, реализация которой обеспечивает неразрывную связь, целостность данного урока [3].

Структура интегрированных уроков является смешанной, что позволяет маневрировать при организации урока, излагать отдельные его части различными способами. В связи с этим, при подготовке урока требуется уделять особое внимание выбору методов и средств обучения, а также определению оптимальной нагрузки различных видов деятельности обучающихся на уроке. Систематическое использование интегрированных занятий создает возможность для широкого применения разнообразных наглядных пособий, дидактических материалов, ИКТ.

В целях стимулирования познавательного интереса детей с нарушениями интеллекта используются разнообразные виды уроков: урок-викторина, урок-экскурсия, урок-путешествие, урок-сказка и т. п., а также различные средства: художественная литература, изобразительное искусство, музыка, видео и др., приемлемые способы стимулирования и поддержания мотивации.

Интеграция – это не самоцель, а определенная система в деятельности учителя, которая позволяет достигать определенных результатов. Результат интегрированного обучения проявляется в эмоциональном развитии обучающихся с нарушениями интеллекта; в повышении интереса к окружающему миру растений, бытовой деятельности. Растет познавательный интерес школьников с нарушениями интеллекта, проявляемый в желании активно и самостоятельно работать на уроке и во внеурочное время. Обучающиеся активно включаются в деятельность, результатом которой становятся их собственные ри-

сунки, панно, поделки, являющиеся отражением личностного отношения к тем или иным явлениям и процессам.

В текущем учебном году в екатеринбургской школе № 3 продолжает нарабатываться опыт проведения интегрированных уроков в старших классах по предметной области «Окружающий социальный мир»: учебные предметы «Домоводство» – «Окружающий природный мир». Проиллюстрируем возможности организации интегрированного урока с обучающимися 8 класса, имеющими тяжелую умственную отсталость, на примере темы: «Растения. Как растет иван-чай (кипрей). Сбор и заготовка травяного чая в домашних условиях. Напитки: чай. Правила заваривания травяного чая. Сервировка чайного стола и чаепитие».

В ходе данного урока необходимо использовать реальные объекты, так как основная его задача – познакомить обучающихся с моментами сбора, засушки сырья и использования его в качестве напитка в домашних условиях.

Цель (по теме интегрированного урока): включить обучающихся в алгоритмизированную практическую деятельность на основе использования дополнительно к жесту и картинке видеоиллюстрации, предметных картинок, технологических карт по темам «Иван-чай, способ заготовки», «Напитки. Чай. Правила техники безопасности при заваривании чая».

Данный интегрированный урок ориентирован на развитие произвольной деятельности обучающихся с опорой на действия по алгоритму, наглядно-действенного мышления на основе соотнесения практических действий с предметными картинками, эмоциональной сферы на основе активного включения в совместные действия с педагогами и сверстниками; адаптивных возможностей на основе повышения их социальной ориентировки; на обогащение жизненного опыта обучающихся путем организации предметно-практической деятельности.

В ходе урока обучающиеся осваивают алгоритм сбора, засушки травяного сырья, последовательность заваривания чая, продолжают развивать умение определять запахи, ароматы чайных сборов, учатся дегустировать (пробовать) чайную заварку и определять вид использованного сырья для заварки: иван-чай или мелисса. Дети учатся аккуратно расстилать скатерть, расставлять чайную посуду, осторожно наливать горячую воду в заварочный чайник, настаивать заварку в чайнике и разливать ее по чайным чашкам, добавляя воду из электрического чайника. Помощник учителя (дежурный) приглашает всех попробовать чай с конфетами и печеньем. В конце урока дети выбирают коробочки с сухой заваркой, использованные на уроке, наклеивают в тетрадь печатные слова алгоритма сбора и заготовки сырья и последовательности заваривания травяного чая.

Таким образом, развитие системы специального образования ориентирует педагогов к пересмотру традиционных подходов и освоению современных компенсирующих технологий, улучшающих социальную адаптацию выпускников коррекционных школ VIII вида. Идея интеграции в коррекционном образовании все настойчивее заявляет о себе и стимулирует педагогов к поиску эффективных путей ее реализации. Интегрированные уроки, с нашей точки зрения, могут рассматриваться в качестве важнейшей формы обучения детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями и значимого средства их развития, так как в ходе их реализации создаются условия для разностороннего развития обучающихся.

Содержание интегрированного урока, обучающая деятельность учителя обращены к личности ученика, что способствует развитию его психической деятельности, активизации мыслительных процессов обучающихся. Интегрированные уроки положительно влияют на развитие интереса, самостоятельности, познавательной активности обучающихся

с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Подобные уроки способствуют переносу знаний, умений из одной ситуации в другую, овладению универсальными способами деятельности, учат учиться, приобретать знания и использовать их.

В то же время, подготовка и проведение интегрированных уроков для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью остается сложной задачей. Практика показывает, что при организации предлагаемых уроков возникают трудности при составлении расписания, поскольку отсутствует база синхронных тем по учебным программам. Необходимо разработать тематическое планирование по принципу одновременного прохождения сходных тем в разных учебных дисциплинах. В связи с этим, на наш взгляд, в школе должна быть выстроена система интегрированных уроков для обучающихся с тяжелыми нарушениями интеллекта, что является перспективным направлением деятельности для нашей школы.

Литература

1. Долженко, Г. И. Интегрированные уроки как средство развития детей с нарушениями речи // Начальная школа. 2000. №12. С. 43–46.
2. Кубасов, О. Н. Интеграция в образовании: сущностная характеристика // Казанский педагогический журнал. 2000. № 10. С. 70–76.
3. Шматко, Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. 1999. № 2. С. 49–56.
4. Щербакова, С. Г. Проблема интеграции в школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: festival.1september.ru/articles/415794.

ВОЛОНТЁРСКИЙ ОТРЯД КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, одним из направлений воспитания выделяется привлечение детей к участию в социально значимых познавательных, творческих, культурных, краеведческих, спортивных и благотворительных проектах, в волонтерском движении. Волонтерская деятельность носит гражданский характер и выполняет функцию нравственного воспитания, возрождение в молодежной среде фундаментальных ценностей, таких как, гражданственность, милосердие, справедливость, гуманность, отзывчивость. Одним из направлений добровольческой деятельности является профилактика девиантного поведения.

Ключевые слова: волонтерство, профилактика, девиантное поведение.

R. V. Pyatygina

VOLUNTEER GROUP AS A METHOD OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF SCHOOLCHILDREN

Abstract: in the Strategy of development of education in the Russian Federation for the period up to 2025, one of the directions of education is the involvement of children in socially significant cognitive, creative, cultural, local history, sports and charitable projects, in the volunteer movement. Volunteer activity is of a civil nature and performs the function of moral education, the revival in the young environment of fundamental values, such as citizenship, charity, generosity, humanity, responsiveness. One of the areas of volunteer activity is the prevention of deviant behavior.

Keyword: volunteering, prevention, deviant behavior.

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» одним из направлений воспитания выделяется привлечение детей к участию в социально значимых познавательных, творческих, культурных, краеведческих, спортивных и благотворительных проектах, в волонтерском движении. В государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы выделена в специальный раздел подпрограмма 4 «Вовлечение молодежи в социальную практику». Президентом РФ подписан Указ «О проведении в Российской Федерации Года добровольца (волонтера)» (6 декабря 2017 г.).

Добровольческая деятельность – способ самовыражения и самореализации граждан, действующих индивидуально или коллективно на благо других людей или общества в целом. Добровольческая деятельность (волонтерство) – добровольный, сознательный и безвозмездный труд во благо важной социально значимой цели. Добровольчество – это добровольный выбор, отражающий личные взгляды и позиции; активное участие гражданина в жизни человеческого сообщества; способствует улучшению качества жизни, личному самосовершенствованию. Есть ещё множество определений такого важного и распространённого понятия, как добровольчество, но необходимо отметить, что главное, чему способствует добровольчество, на наш взгляд, наряду с улучшением качества жизни, реализацией основных человеческих потребностей, важным является приобретением опыта созидательной деятельности. Важно также отметить принципы добровольческой деятельности: добровольность; безвозмездность; социальная значимость; уважение индивидуальности и внутреннего мира каждого человека; объединение людей; гражданская активность; добросовестность; законность. Участие в волонтерском движении развивает

способность работать в команде, к самоорганизации и самообразованию, организовывать различные виды деятельности, составлять программы социального и психолого-педагогического сопровождения и поддержки, применять рекомендованные методы и технологии, взаимодействовать с различными категориями детей и молодежи.

В России волонтерское движение стало зарождаться в конце 80-х годов, хотя, если заглянуть в историю, следует признать, что оно существовало всегда, например, в виде службы сестер милосердия, тимуровского и пионерского движений, всевозможных обществ охраны природы и памятников. Однако современное развитие волонтерского движения приобрело особое значение в связи с растущим числом социальных проблем, в решении которых при современной экономической ситуации волонтеры незаменимы.

Начало XXI века в России характеризуется высоким уровнем потребления психоактивных веществ (алкоголя, табачных изделий, наркотиков) среди детей и подростков. Табакокурение и наркомания несовершеннолетних принимает все более угрожающие формы, существенно деформирующие нравственное, физическое и психическое здоровье подрастающего поколения, что наносит огромный урон этносу в целом. В настоящее время приобретает особую значимость проблема социального регулирования процесса табакокурения детей и подростков, направленного на профилактику и преодоление причин, обуславливающих данное поведение личности, социальной группы несовершеннолетних, разработку форм и методов достижения позитивного социального результата. Профилактика асоциального поведения молодых людей, социальный контроль над потенциальной преступностью и иными проявлениями девиантности становится одной из важнейших проблем современного общества, и соответственно – теории и практики социальной педагогики и социальной работы. Мировой опыт свидетельствует о том, что для решения задач в области профилактики социальной дезадаптации необходимо привлечение не только профессионалов, но и добровольцев, методы, работы которых в окружающем социуме нередко оказываются более эффективными. Таким образом, волонтерская деятельность носит гражданский характер и выполняет функцию нравственного воспитания, возрождение в молодежной среде фундаментальных ценностей, таких как, гражданственность, милосердие, справедливость, гуманность, отзывчивость и других важных ценностей.

Одним из направлений добровольческой деятельности является профилактика девиантного поведения. В настоящее время актуальным является разработка модели профилактики девиантного поведения средствами волонтерской деятельности. Под девиантным поведением следует понимать поведение, нарушающее социальные нормы определенного общества. Такое поведение выражается в поступках, поведении (действиях или бездействии) как отдельных индивидов, так и социальных групп, отступающих от установленных законодательно или сложившихся в конкретном социуме общепринятых норм, правил, принципов, образцов, обычаев, традиций [7, с. 205]. Таким образом, девиация в социальной педагогике рассматривается в основном как характеристика поведения, отклоняющегося от социальной нормы.

При профилактике девиантного поведения важно учитывать специальные методы: метод разрушения отрицательного типа характера; метод перестройки мотивационной сферы и самосознания; метод перестройки жизненного опыта; метод предупреждения отрицательного и стимулирования положительного поведения [1]. Важным является включение в процесс профилактики всех функций социально-педагогического и психологического сопровождения (воспитательная, компенсаторная, стимулирующая, корректирующая, диагностическая, коммуникативная, организаторская).

Однако исследований по организации волонтерского движения, связанных с профилактикой асоциального поведения подростков недостаточно. Поэтому возникает необхо-

димось изучения и дальнейшей разработки данной темы в связи с особой ролью профилактики девиантного поведения в подростковой среде в современных условиях.

В качестве нормативно-правовой базы можно обозначить: ФЗ № 98 «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» от 28 июня 1995 г., ФЗ № 120 «Об основах системы по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 16.07.1999, ФЗ № 135 «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» 11 августа 1995 г. и др.

Волонтерство – деятельность по своей природе просоциальная в целевом, процессуальном, содержательном, технологическом компонентах. Включаясь в волонтерскую деятельность, человек стремится на безвозмездных основах повлиять на трансформацию современного ему общества, сделать его лучше. Молодежь – традиционно наиболее социально активная демографическая группа, которая может стать (и в частных случаях является сейчас) основой крупномасштабного волонтерского движения [11, с. 382]. Сложность и неравномерное развитие общественных отношений в современной России ставят в жесткие условия повседневную жизнедеятельность подростков и молодежи. Среди неблагоприятных показателей процесса их социальной адаптации выступают, прежде всего, распространение различных форм девиантного поведения: наркомании, алкоголизма, табакокурения. Их динамизм проявления в ходе социального развития общества, общая социально-экономическая и политическая нестабильность в стране, резкое снижение уровня жизни населения, ухудшение физического и психического состояния здоровья молодого поколения определяют необходимость организации и осуществлению грамотной эффективной профилактической работы, ориентированной главным образом на предупреждение роста числа девиации в молодежной среде [12, с. 270–276].

Именно в подростковом возрасте наблюдаются первые проявления девиантного поведения и объясняются относительно низким уровнем интеллектуального развития, незавершенностью процесса формирования личности, отрицательным влиянием семьи, ближайшего окружения, зависимостью подростка от требований группы и принятых в ней целостных ориентации. Девиантное поведение у подростков нередко служит средством самоутверждения, выражает процесс против действительности или кажущейся несправедливости взрослых [8, с. 91–121]. Именно негативные отклонения становятся объектом волонтерских движений последних лет, внося качественные коррективы в деле воспитания подрастающего поколения и профилактики нежелательных, социально-неодобряемых форм поведения молодежи. Главная задача профилактической работы с несовершеннолетними – предупреждение и коррекция социальных отклонений и социальной дезадаптации детей и подростков, которые являются результатом неблагоприятного социального развития, обусловленного различными неблагоприятными факторами среды, воспитания, психобиологическими особенностями.

В настоящее время в МБОУ СОШ № 20 г. Екатеринбурга создан и функционирует волонтерский отряд «Добрые сердца». Следует отметить, что школа отнесена к числу образовательных учреждений, находящихся в неблагоприятной социальной ситуации, что связано не столько с низкими показателями качества образования, а сколько с контингентом учащихся, который характеризуется большим числом обучающихся-инофонов, воспитанниками приюта и социальной гостиницы. Число обучающихся и семей, состоящих на учёте в органах полиции и территориальной комиссии по делам несовершеннолетних, остаётся на уровне выше среднего. Количество правонарушений, совершённых обучающимися достаточно велико. Неполные семьи, криминогенное окружение, неблагополучные социально-бытовые условия – всё это объясняет наличие «группы риска» девиантного поведения. Из вышесказанного следует, что профилактика деви-

антного поведения является важнейшей частью воспитательного и образовательного процесса в школе.

Посредством волонтерского отряда происходит вовлечение данной категории обучающихся в активную школьную жизнь. Проводится просветительская деятельность среди сверстников за здоровый образ жизни, за активную гражданскую позицию. В работе применяются активные методы работы, в частности игровые формы, с соревновательным моментом, работа в группе. У детей появляется возможность реализовать себя в коллективе, показать свою значимость для успешной работы всего коллектива, проявить свои способности. Через волонтерскую деятельность происходит развитие лидерских качеств. Отдельно стоит обозначить, что не рекомендуется не обращать внимание на учеников, особенно при условии их заинтересованности. Учителю следует быть объективным и справедливым. Он должен создавать ситуации успеха, хвалить ребёнка за хорошее дело.

Таким образом, учитывая сложность и важность профилактической работы с подростками девиантного поведения, необходимо учитывать, что это проблема комплексная, требующая пристального внимания основных социальных институтов государства, ведомств и учреждений. В этой связи деятельность волонтерских отрядов самых разных уровней и масштабов, несомненно, носит конструктивный характер в деле предупреждения отклоняющегося поведения и воспитания молодежи в духе гуманизма, патриотизма, взаимоподдержки и гармоничного развития личности.

Литература

1. Аналитические материалы Департамента государственной молодежной политики, воспитания и социальной защиты детей АБО // Поддержка молодежных и детских общественных объединений, консультативно-совещательных структур молодежи, органов молодежного самоуправления. 2005. 67 с.
2. Арефьев, А. Л. Девиантные явления в среде учащейся молодежи // Народное образование. 2003. № 7. С. 193–200.
3. Арович, Я. Методы работы с волонтерами // под ред. М. Ю. Киселева, И. И. Комаровой // Школа социального менеджмента: сб. ст. М.: Карапуз, 2004. С. 75–85.
4. Башкатов, И. П. Психология неформальных подростково-молодежных групп. М., 2000. 336 с.
5. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии. М., 1993. 135 с.
6. Бодренкова, Г. И. Добровольчество // Социальная работа. 2006. № 1. С. 52–56.
7. Василькова, Ю. В. Работа социального педагога с трудными подростками // Методика и опыт работы социального педагога. М.: Академия, 2001. С. 91–121.
8. Гишинский, Я. И. Социология девиантного поведения и социального контроля / под ред. В. Ядова // Социология в России. 2-е изд. М., 1998. 245 с.
9. Сборник методических материалов для проведения мероприятий по профилактике негативных явлений в молодежной среде. М., 2007. 196 с.
10. Соколова, О. Д. Памятка для волонтеров. / М.: ВИРО, 2006. 88 с.
11. Социальная работа с молодежью: учеб. пособие / под ред. Н. Ф. Басова. М.: Дашков и К°, 2007. 382 с.
12. Чернова, Е. В. Социализация молодежи с девиантным поведением и технологии её государственного регулирования в системе социальной работы // Вестник Бурятского государственного университета. Вып. 5. 2009. С. 270–276.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абдулахамидова** Барно Нурмахамедовна, кандидат педагогических наук, доцент Ошского гуманитарно-педагогического института (Кыргызстан, Ош). barno74@inbox.ru
- Аксенова** Ольга Владимировна, преподаватель, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). aksenova421@yandex.ru
- Андреева Екатерина Евгеньевна**, ассистент кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). bulgackova@yandex.ru
- Антонова** Марина, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)
- Аскарова** Ольга Борисовна, доцент, Тюменский государственный институт культуры (Россия, Тюмень). ask-092@yandex.ru
- Бабинова** Надежда Васильевна, кандидат педагогических наук, учитель-логопед, педагог-психолог МАДОУ № 39 (Россия, Богданович). masterbart@mail.ru
- Багинова** Мария, директор, общеобразовательное учреждение (Словакия, Лимбах). baginova@atlas.sk
- Баранова** Елена Владимировна, воспитатель, дошкольное образовательное учреждение №486 (Россия, Екатеринбург). bevo4ka@mail.ru
- Батуева** Оксана Викторовна, воспитатель, филиал детского сада № 5 – детского сада № 10 (Россия, Первоуральск). M.strana-2015@yandex.ru
- Белькова** Ксения Дмитриевна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). ksu.gorshkova25@gmail.com
- Берсенева** Светлана Валентиновна, заместитель руководителя, учитель химии, гимназия № 5 (Россия, Екатеринбург). berseneva_sv@mail.ru
- Беспоместных** Алёна Дмитриевна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). kochnevsky@mail.ru
- Бодряков** Владимир Юрьевич, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). bodryakov_vyu@e1.ru
- Боярских** Вера Николаевна, методист, МАДОУ «Детский сад № 21», Россия, г. Ирбит, vera80-06@mail.ru.
- Бондаренко** Надежда Геннадьевна, студент, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). bng83@mail.ru
- Бородин** Давид Глебович, студент факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). o1borodino1@mail.ru
- Бородина** Елена Николаевна, доцент кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, кандидат педагогических наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). borodina_elen75@mail.ru
- Бредгауэр** Вера Александровна, учитель, школа № 97 им. А. В. Гуменюка (Россия, Екатеринбург, пос. Исток). cabinet24@yandex.ru
- Вологодина** Кристина Андреевна, педагог-психолог, детский сад № 555 (Россия, Екатеринбург). charodeyka@mail.ru
- Верхотурова** Юлия Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). yula15118@mail.ru

- Володько** Татьяна Александровна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). tatiana.volodko@yandex.ru
- Воронина** Людмила Валентиновна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики обучения естественному, математике и информатике в период детства, институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). l.v.voronina@mail.ru
- Ворошилова** Валентина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). v-v-mex@mail.ru
- Глинских** Татьяна Александровна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). tanya.glinskih@yandex.ru
- Галагузова** Юлия Николаевна, профессор, доктор педагогических наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). yung.ektb@mail.ru
- Годова** Ольга Васильевна, преподаватель русского языка и литературы, Екатеринбургское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации (Россия, Екатеринбург). o.godova@mail.ru
- Головнев** Александр Вячеславович, преподаватель, Верхнепышминский механико-технологический техникум «Юность» (Россия, Верхняя Пышма). gxav@mail.ru
- Головнева** Екатерина Валерьевна, преподаватель, Екатеринбургский экономико-технологический колледж (Россия, Екатеринбург). nev_84@list.ru
- Грачева** Ляйля Саитовна, воспитатель, филиал филиал детского сада № 5 – детского сада № 10 (Россия, Первоуральск). M.strana-2015@yandex.ru
- Гросс** Татьяна Юрьевна, аспирант, Уральский государственный педагогический университет, заведующая детским садом № 410 (Россия, Екатеринбург). ata-gross@mail.ru
- Даринцева** Татьяна Леонидовна, старший воспитатель, детский сад «Росинка» (Россия, Новоуральск). Lisitsynaolga7@yandex.ru
- Даутова** Елизавета Владимировна, студент, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). eelizabeth@yandex.ru
- Дек** Бригитта Эмма, лечебный педагог, консультант, Институт лечебной педагогики Микаэлгордон (Швеция, Ярна). brigitte.deck@gmail.com
- Дикусар** Яна Сергеевна, кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного права, Уральский государственный юридический университет (Россия, Екатеринбург). yanadikusar@mail.ru
- Донгаузер** Елена Викторовна, доцент кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). dong-elena@yandex.ru
- Досматова** Гульзира, Ошский гуманитарно-педагогический институт (Кыргызстан, Ош). osh.ogpi@gmail.com.
- Дорохова** Екатерина Сергеевна, студент Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Россия, Екатеринбург). 70571@mail.ru
- Дорохова** Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Уральского государственного педагогического университета, член правления Российской макарениковской ассоциации (Россия, Екатеринбург). 70571@mail.ru
- Дышаева** Татьяна Владимировна, преподаватель русского языка и литературы, Екатеринбургское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации (Россия, Екатеринбург). tdyshaeva@mail.ru
- Ермакова** Ия Романовна, магистрант, муниципальное казенное образовательное учреждение основная общеобразовательная школа (Россия, Тавда, д. Ленино). EIR8080@mail.ru
- Ерофеева** Татьяна Михайловна, магистрант, школа № 11 (Россия, Тавда). erofeeva_tatjana@mail.ru
- Журавлева** Светлана Сергеевна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). Svetlanka.Lana.Tikhonova@mail.ru

- Заковенко** Виктория Валерьевна, воспитатель детского сада № 39 (Россия, Екатеринбург). dou39-ekb@yandex.ru
- Ильина** Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, преподаватель, Уральский музыкальный колледж (Россия, Екатеринбург). ttn188@yandex.ru
- Ищик** Ксения Васильевна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). kseniyashekina@mail.ru
- Кадушина** Вера Юрьевна, преподаватель-организатор ОБЖ, учитель, руководитель школьного юнармейского отряда «ЭкскалибурN», Староуткинская СОШ №13. v.y.k@mail.ru
- Кадушина** Ольга Игоревна, студент Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). olga_kadushina@mail.ru
- Карпова** Мария Владимировна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). karpovamv@e1.ru
- Кибирева** Вероника Викторовна, учитель-логопед, детский сад комбинированного вида «Росинка», детский сад № 4 «Аистенок» (Россия, Новоуральск). vvkibireva@mail.ru
- Книппер** Виктория Дмитриевна, студент Выборгского филиала Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург). vitcherv@mail.ru
- Кобелева** Анна Константиновна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). annakobeleva@mail.ru
- Колясникова** Виталина Борисовна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). vitalina-72@mail.ru
- Кораблёва** Татьяна Фёдоровна, кандидат философских наук, доцент, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова, Президент Российской макаренокской ассоциации, вице-президент Международной макаренокской ассоциации (Россия, Москва). korableva_t@bk.ru
- Королева** Лариса Анатольевна, заместитель директора, дошкольное образовательное учреждение № 27 «Центр развития ребенка – детский сад «Малыш» (Россия, Богданович). larisa.lara-15@yandex.ru
- Коротаева** Евгения Владиславовна, доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). e.v.korotaeva@yandex.ru
- Коротаева** Марина Геннадьевна, старший преподаватель, Региональный кадровый центр государственного и муниципального управления (Россия, Екатеринбург). kmg35@mail.ru
- Костромина** Татьяна Борисовна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). kostrominatatianaz013@yandex.ru
- Кошелева** Анастасия Олеговна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). VAF13000@mail.ru
- Крицкая** Марина Сергеевна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). msnovosoylvom@mail.ru
- Книппер** Виктория Дмитриевна, студентка Выборгского филиала Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург). vitcherv@mail.ru
- Кузнецова** Анастасия Николаевна, заместитель заведующего детского сада № 39 (Россия, Екатеринбург). dou39-ekb@yandex.ru
- Курдюкова** Анна Дмитриевна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). kurdyukova-anja@mail.ru
- Куренкова** Анна Михайловна, преподаватель, Ревдинская детская художественная школа, преподаватель, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). akurenkova22@mail.ru
- Кюйц** Светлана Сергеевна, педагог клуба «Счастливая мама» (Россия, Екатеринбург, р.п. Верхнее Дуброво)

- Ланских** Светлана Фанисовна, заведующий сектором электронного документооборота, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). sed@uspu.me
- Лапшина** Светлана Александровна, аспирант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). Kosnyreva-sveta1987@yandex.ru
- Ларионова** Дарья Игоревна, аспирант, педагог, Дворец детского (юношеского) творчества «Химмашевец» (Россия, Екатеринбург). di_larionova@mail.ru
- Леконцева** Виктория Александровна, студентка, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург)
- Лепешев** Дмитрий Владимирович, заместитель проректора по научной работе и международному сотрудничеству, кандидат педагогических наук, профессор, академик Академии педагогических наук Казахстана, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, Кокшетау). d_Lepeshev@mail.ru
- Ломакин** Александр Станиславович, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). lomakin-as71@mail.ru
- Мазурчук** Нина Ивановна, доцент, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). Mazurchuk-nina@rambler.ru
- Макарова** Наталья Владимировна, студент, Уральский государственный педагогический университет, педагог дополнительного образования, Дворец детского (юношеского) творчества «Химмашевец» (Россия, Екатеринбург). nat_fier@mail.ru
- Максимова** Айгуль Сабирзяновна, заведующая филиалом детского сада № 5 – детского сада № 10 (Россия, Первоуральск). M.strana-2015@yandex.ru
- Маркова** Ирина Владимировна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). ira.markova2011@mail.ru
- Межина** Мария Михайловна, музыкальный руководитель, детский сад № 555 (Россия, Екатеринбург). mezhina.mariya@mail.ru
- Муртазина** Алсу Фаиловна, воспитатель, детский сад компенсирующего вида № 444 (Россия, Екатеринбург). alsufailovna89@yandex.ru
- Нежинская** Татьяна Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Россия, Екатеринбург). tat7093@yandex.ru
- Некрасова** Екатерина Владимировна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). Katrin-rus66@yandex.ru
- Некрасова** Ксения Дмитриевна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). kseniagartman@mail.ru
- Нишанбаева** Мерниса, заведующая кафедрой дошкольного образования и методики преподавания Ошского гуманитарно-педагогического института (Кыргызстан, Ош)
- Новоселов** Андрей Сергеевич, студент, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). andrey.nas2013@yandex.ru
- Овчинникова** Екатерина Эдуардовна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). ekaterina.ovchinnikova.96@mail.ru
- Платонова** Галина Сергеевна, музыкальный руководитель, филиал детского сада № 5 – детского сада № 10 (Россия, Первоуральск). galya.platonova@mail.ru
- Погорелов** Станислав Тимофеевич, доцент, кандидат педагогических наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). pst_opp@mail.ru
- Попрыгина** Алена Александровна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). megaline1810@mail.ru
- Попова** Людмила Григорьевна, кандидат педагогических наук, учитель высшей квалификационной категории, екатеринбургская школа № 3 (Россия, Екатеринбург). popova6043@mail.ru.

- Придорогина** Ксения Дмитриевна, студентка, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). kseprid@gmail.com
- Прилуцкая** Ирина Анатольевна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). prilutskaya73@bk.ru
- Пустовалова** Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной и социальной педагогики, Северо-Казахстанский государственный университет им. Манаша Козыбаева (Казахстан, Петропавловск). nata_pustovalova@mail.ru
- Пятыгина** Римма Викторовна, учитель, школа № 20 (Россия, Екатеринбург). PyatiginaRimma@yandex.ru
- Ракус** Елена Владимировна, детский сад № 19 (Россия, р. п. Верхняя Синячиха)
- Сагитова** Маргарита Викторовна, учитель английского языка, руководитель школьного научного общества учащихся школы № 25 (Россия, Екатеринбург). margarita-sagitova2014@yandex.ru
- Сафрайдер** Влада Игоревна, педагог, Институт по вопросам миграции и интеграции (Германия, Эрлингхаузен). vlada.safraider@yahoo.de
- Святцева** Анастасия Вячеславовна, ассистент кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). anastassfly@mail.ru
- Селитраров** Артем Станиславович, старший преподаватель, Региональный кадровый центр государственного и муниципального управления (Россия, Екатеринбург). selitrov@list.ru
- Симакова** Вера Игоревна, генеральный директор АНО НП СПО «Благое дело» (Россия, Верх-Нейвинский). luft12@mail.ru
- Соболева** Вера Викторовна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). Verochka4477@gmail.com
- Степанова** Галина Александровна, воспитатель, Центр развития ребенка – детский сад № 4 (Россия, Камышлов). timstepanov@mail.ru
- Тарагара** Юлия Сергеевна, студент Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). julite_s@mail.ru
- Тверитина** Валерия Вячеславовна, центр «Лик», магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). kondrina.v.v@mail.com
- Тетерина** Анна Сергеевна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). nyura-teterina@yandex.ru
- Титова** Евгения Андреевна, магистрант Уральский государственный педагогический университет, педагог клуба «Счастливая мама», Екатеринбург
- Тонкова** Наталья Алексеевна, старший воспитатель, филиал детского сада № 5 – детского сада № 10 (Россия, Первоуральск). M.strana-2015@yandex.ru
- Усова** Ляйсан Фаритовна, воспитатель, филиал детского сада № 5 – детского сада № 10 (Россия, Первоуральск). ysova88@mail.ru
- Усолцева** Татьяна Николаевна, учитель английского языка, ясли-сад «Ақ бота» отдела образования акимата Петропавловска (Казахстан, Петропавловск). usolcev171060@mail.ru
- Харисова** Людмила Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования Российской академии образования (Россия, Москва). sun227@yandex.ru
- Хольм** Петтер, MSc (международный менеджер проектов) Институт социальной терапии – Ассоциация стран северной Европы по лечебной педагогике и социальной терапии (Норвегия, Берген). helsssemi@online.no
- Храмова** Светлана Александровна, преподаватель, Каменск-Уральский педагогический колледж, магистрант Уральский государственный педагогический университет. svetulek-79@mail.ru

- Худякова** Татьяна Сергеевна, заместитель заведующего по ВМР детского сада общеразвивающего вида № 479 «Берег Детства» (Россия, Екатеринбург). mdou479@yandex.ru
- Чапук** Мария Алиевна, магистрант, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). mchapuk@yandex.ru
- Чемоданова** Галина Иосифовна, кандидат педагогических наук, доцент, Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева (Казахстан, Петропавловск)
- Чечулина** Евгения Анатольевна, заведующий детского сада № 39 (Россия, Екатеринбург)
- Чугаева** Ирина Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). irinachugaeva555@mail.ru
- Швецова** Жанна Аркадьевна, педагог-психолог, детский сад комбинированного вида «Росинка», детский сад № 4 «Аистенок» (Россия, Новоуральск). shvecovazanna@gmail.com
- Шершнёва** Татьяна Викторовна, заведующая кафедрой психологии, Белорусский национальный технический университет (Беларусь, Минск). shershniova_t@mail.ru
- Шишкина** Юлия Фларидовна, студент, факультет дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Россия, Челябинск). 777garieva@mail.ru
- Шлат** Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии начального и дошкольного образования, Псковский государственный университет (Россия, Псков)
- Ярчихина** Светлана Александровна, инструктор физической культуре, детский сад № 555 (Россия, Екатеринбург)
- Ясинских** Людмила Владимировна, доцент, кандидат педагогических наук, Уральский государственный педагогический университет (Россия, Екатеринбург). valud7@inbox.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПРИВЕТСТВИЕ В АДРЕС КОНФЕРЕНЦИИ	3
ПРЕДИСЛОВИЕ	4
К ИСТОРИИ ВОСПРИЯТИЯ НАСЛЕДИЯ А. С. МАКАРЕНКО В СССР И ЗА РУБЕЖОМ	7
Раздел I. ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ	
Воронина Л. В., Карпова М. В. Понятие логического мышления в психолого-педагогической литературе	18
Годова О. В., Дышаева Т. В. Профессионально-личностное развитие педагога: условия и перспективы	22
Дек Б. Э. Значение вальдорфской педагогики для лечебной педагогики	24
Донгаузер Е. В., Соболева В. В. К вопросу реализации компетентностного подхода в современном российском образовании	26
Дорохова Т. С., Тарагара Ю. С., Сафрайдер В. И. Самоотверженность как характерная черта профессии педагога: история и современность	30
Мазурчук Н. И., Багинова М., Лапшина С. А. Ценность саморазвития в структуре положительного отношения к профессии студентов педагогического вуза	35
Макарова Н. В., Ларионова Д. И. Психолого-педагогический потенциал изобразительной деятельности	38
Некрасова К. Д., Кошелева А. О. Совмещение традиций и инноваций в педагогическом образовании высшей школы	41
Сафрайдер В. И., Донгаузер Е. В. Традиции немецкого музыкального воспитания (теоретико-методологический аспект)	43
Симакова В. И., Галагузова Ю. Н. Зарубежные и отечественные подходы в определении структуры «этической чувствительности»	48
Харисова Л. А. Региональные программы развития системы образования как механизм реализации стратегического планирования	52
Хольм П. Триальный метод – создание синергии между теорией, искусством и практикой в профессиональном обучении	56
Чемоданова Г. И. Теоретические подходы к проблеме готовности к научно-педагогической деятельности	59
Ясинских Л. В. Современные технологии в реализации содержания музыкального образования	62
Раздел II. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
Абдулахамидова Б. Н., Нишанбаева М. Повышение качества дошкольного образования средствами внедрения программы по предшкольной подготовке «Наристе» в Кыргызстане	68
Баранова Е. В. Современные подходы к проблемам художественно- эстетического развития дошкольников	71
Белькова К. Д. Мотивационная готовность к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста	75
Боярских В. Н., Верхотурова Ю. А. Развитие игровых замещений в процессуальной игре детей раннего возраста	77
Вологодина К. А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи в образовательной деятельности детского сада	80

Глинских Т. А. Внедрение профессионального стандарта «Педагог» в условиях дошкольной организации	83
Грачева Л. С., Багуева О. В. Развитие творческих способностей дошкольников средствами нетрадиционных техник рукоделия и рисования	86
Гросс Т. Ю. Продуктивная деятельность как средство развития творческих способностей детей	89
Даринцева Т. Л. Развитие профессиональной игровой компетентности педагога как условие повышения качества дошкольного образования	92
Кобелева А. К., Бородина Е. Н. Развитие интереса к художественному слову у дошкольников	95
Королева Л. А. К вопросу эффективности дошкольной образовательной организации в статусе экспериментальной площадки педагогического университета	99
Корогаева Е. В., Худякова Т. С. Нравственно-патриотическое воспитание детей в детском саду «Берег детства»	103
Костромина Т. Б. Профессионально-личностное развитие педагогов детского сада	106
Кузнецова А. Н., Заковенко В. В. Инженерно-техническое образование в детском саду	108
Курдюкова А. Д. Роль игры с песком в эмоциональном развитии детей дошкольного возраста	111
Максимова А. С., Тонкова Н. А. Как вырастить изобретателя в детском саду	113
Межина М. М. Роль театральной деятельности в подготовке дошкольника в публичным выступлениям	116
Нежинская Т. А. Мультимедийные технологии в музыкальном воспитании дошкольников	118
Овчинникова Е. Э. Возникновение дошкольного образования в России (дохристианский период – середина XIX в.)	121
Платонова Г. С. Организация музыкального городка на прогулочном участке дошкольной образовательной организации	124
Прилуцкая И. А. Нравственное воспитание детей младшего дошкольного возраста	127
Ракус Е. В. Духовно-нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста в художественно-творческой деятельности на материале православных праздников	130
Святцева А. В., Шишкина Ю. Ф. Актуальные проблемы развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста	133
Степанова Г. А. Ранняя профориентация в дошкольной образовательной организации	137
Тверитина В. В. Техники изобразительной деятельности в развитии цветовосприятия у дошкольников	139
Титова Е. А., Кюйц С. С. Нравственное развитие детей в совместной деятельности с родителями в условиях семейного клуба	142
Усова Л. Ф. Развитие речи и мышления дошкольников с помощью программно-аппаратного комплекса «Vee-Vot»	146
Усольцева Т. Н. Формирование коммуникативно-языковой компетентности дошкольников при обучении английскому языку	148
Чечулина Е. А., Кузнецова А. Н. Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации в условиях внедрения стандарта профессиональной деятельности «Педагог»	152
Чугаева И. Г., Бондаренко Н. Г. Особенности педагогического взаимодействия в дошкольном образовательном учреждении	156
Швецова Ж. А. Индивидуализация образовательного процесса в работе с детьми дошкольного возраста, имеющих особенности поведенческих проявлений	160

Шлат Н. Ю. Современные подходы к организации гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста и студентов (на материале архитектуры и истории Псковского края)	163
--	-----

Раздел III. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Антонова М. Основные подходы к определению действия контроля у детей младшего школьного возраста	168
Берсенева С. В. Проектирование индивидуальной образовательной траектории обучающихся в условиях гимназии	171
Беспоместных А. Д. Арт-технологии как средство развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников	174
Бородин Д. Г., Бородина Е. Н. Воспитание ценностного отношения к здоровому образу жизни у старшеклассников во внеурочной деятельности	177
Володько Т. А. Формирование экономических представлений у младших школьников: сущность, принципы, методы	181
Даутова Е. В. Исследование самооценки младших школьников	184
Дикусар Я. С. Роль семьи в безопасном общении несовершеннолетнего в интернете: криминологический аспект	187
Досматова Г. Экологическое воспитание младших школьников на уроках кыргызского языка и литературы	190
Журавлева С. С., Ворошилова В. М. Применение виртуальных экскурсий для формирования знаний у детей на уроках окружающего мира	194
Ильина Т. Б. Методические рекомендации по использованию документальных и художественных фильмов в воспитательной работе по теме «Холокост»	197
Кадушина В. Ю., Кадушина О. И. Альманах как средство формирования универсальных учебных действий у обучающейся молодёжи во внеурочное время	201
Колясникова В. Б., Погорелов С. Т. Нравственное воспитание младших школьников во внеурочной деятельности в условиях взаимодействия с детской общественной организацией	204
Крицкая М. С. Развитие художественно-творческих способностей у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности	211
Куренкова А. М. Пленэр как одна из дисциплин учебного плана предпрофессиональной образовательной программы по изобразительному искусству	214
Ломакин А. С., Погорелов С. Т. Формирование устойчивости к экранной зависимости у младших школьников во внеурочной деятельности	216
Некрасова Е. В. Социальное партнерство как механизм саморазвития образовательной организации	220
Новоселов А. С., Андреева Е. Е. Метод «case-study» в обучении экономике	223
Пустовалова Н. И. К вопросу формирования профессиональной направленности у старшеклассников к выбору педагогической профессии	226
Сагитова М. В. Школьное научное общество как форма организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся основной школы	229
Тетерина А. С. Развитие регулятивных универсальных учебных действий при формировании геометрических понятий в начальной школе	231
Храмова С. А. Формирование познавательных универсальных учебных действий средствами технологии развития критического мышления на уровне начального общего образования	233
Чапук М. А. Организация коллективного творческого процесса на занятиях продуктивным творчеством с детьми младшего школьного возраста посредством тренинг-игры	236

Ярчихина С. А. Развитие координационных способностей у детей 9–10 лет средствами подвижных игр	240
Раздел IV. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
Аксенова О. В., Леконцева В. А., Придорогина К. Д., Бодряков В. Ю. Развитие экспериментального мышления в процессе профессиональной подготовки будущих учителей математики	243
Аскарова О. Б. Условия воспитания самостоятельности студентов исполнительских специальностей в вузах культуры	247
Бредгауэр В. А. Самообразование в профессионально-личностном развитии педагога как условие внедрения инновационных технологий	250
Воронина Л. В., Попрыгина А. А. Ознакомление студентов профиля «Начальное образование» с реализацией интегративного подхода в обучении математике детей младшего школьного возраста	253
Головнев А. В., Головнева Е. В. Диагностика коммуникативных и организаторских способностей наставников производственной практики студентов	255
Ланских С. Ф. Принципы организации сертификационной подготовки будущих IT-специалистов в области программирования в системе «IC: Предприятие 8»	259
Селитраев А. С. Электронное обучение госслужащих: от дополнительного профессионального образования к иным формам профессионального развития	262
Шершнёва Т. В. Экологическое воспитание в профессиональной подготовке специалистов инженерно-педагогического профиля	266
Раздел V. СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	
Бабинова Н. В. Кинезиологические упражнения как средство физического и умственного развития детей с ограниченными возможностями здоровья	269
Галагузова Ю. Н. Организация инклюзивных фестивалей: практико-ориентированный подход в обучении добровольцев	272
Ерофеева Т. М., Ермакова И. Р. Инклюзивное образование: зарубежный и отечественный опыт	276
Ищик К. В. Структура инклюзивной компетентности педагога-психолога как субъекта инклюзивного образования	280
Кибирева В. В. Логопедическое сопровождение детей с задержкой речевого развития в условиях инклюзии	283
Книппер В. Д., Дорохова Е. С. (науч. консультант: Т. С. Дорохова) Воспитание толерантности у будущих педагогов как условие реализации инклюзии в образовании	286
Корогаева М. Г. К вопросу об инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья	291
Лепешев Д. В. Теоретический анализ исследований в области развития инклюзивного образования среди молодежи в Республике Казахстан	295
Маркова И. В. Коррекция поведения у учащихся учреждений образования в исправительной колонии при помощи танцотерапии	298
Муртазина А. Ф. Проблема интеграции детей с задержкой психического развития в образовательное пространство	303
Попова Л. Г., Верхотурова Ю. А. Поиск эффективных форм развития детей с тяжелыми нарушениями интеллекта	306
Пятыгина Р. В. Волонтерский отряд как метод профилактики девиантного поведения школьников	310
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	314

Научное издание

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сборник научных трудов

Выпуск 5

Подписано в печать 15.08.2019. Формат 70×100/16. Бумага для множительных аппаратов.
Печать на ризографе. Гарнитура Alegreya, Fira Sans. Усл. печ. л. 26,12. Уч. -изд. л. 24,10.
Тираж 500 экз. Заказ _____

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Юника».
620014, Екатеринбург, ул. Московская, д. 29. Тел.: +7 343 371 16 12